

Aquelarre

REVISTA DEL DENTRO CULTURAL UNIVERSITARIO



Universidad del Tolima
Año 2009
Volumen 8 N° 16
ISSN 1657-9992

Aquelarre

Nº 16

Primer semestre 2009

Revista de filosofía, política, arte y cultura del

Centro Cultural de la Universidad del Tolima

Aquelarre

Revista del Centro Cultural de la Universidad del Tolima.

Rector: Dr. Jesús Ramón Rivera Bulla

Editor: Julio César Carrión Castro

Consejo Editorial: José Hernán Castilla Martínez

Arlovich Correa Manchola

César Fonseca Áquez

Manuel León Cuartas

Fernando Ramírez Díaz

Gabriel Restrepo Forero

Marco Tulio Taborda Ocampo

Libardo Vargas Celemín

Diseño y Diagramación: Leonidas Rodríguez Fierro

Impresión: León Gráficas Ltda.

Dirección Postal: Centro Cultural Universidad del Tolima Barrio Santa Helena - Ibagué

Teléfono: (+)57-8-2669156 - Ibagué

Correo Electrónico: ccu@ut.edu.co - raquel@ut.edu.co

Tabla de contenido

Carta del editor:

El pensamiento pedagógico latinoamericano	9
Presentación.....	11
Francisco Huerta Montalvo	
Convenio Andrés Bello	13
Las utilidades de las matemáticas.....	15
José Celestino Mutis	
Método provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios 1774.....	23
Francisco Antonio Moreno y Escandón	
Reflexiones sobre el estado actual de la escuela 1794	33
Simón Rodríguez	
Educación de menores 1793	51
Francisco José de Caldas	
Educación pública.....	59
Eugenio Espejo	
Discurso de Angostura (Fragmento).....	65
Simón Bolívar	
Discurso de inauguración de la Universidad de Chile.....	73
Andrés Bello	
Cuatro textos de José Martí.....	85
La enseñanza y la economía.....	95
José Carlos Mariátegui	
Tres textos de Gabriela Mistral.....	101
Los deberes de la inteligencia	109
Aníbal Ponce	
Pedagogía del oprimido.....	119
Paulo Freire	
Analfabetismo y “pedagogía del oprimido”	139
Alberto Merani	
Después de la escuela ¿qué?	147
Iván Illich	
Sujeto político o choque de culturas.....	163
Adriana Puiggrós	
Historia de los dos Simones	171
Gabriel Restrepo	
Educación: ¿cálculo o experiencia?.....	187
Guillermo Bustamante Z.	

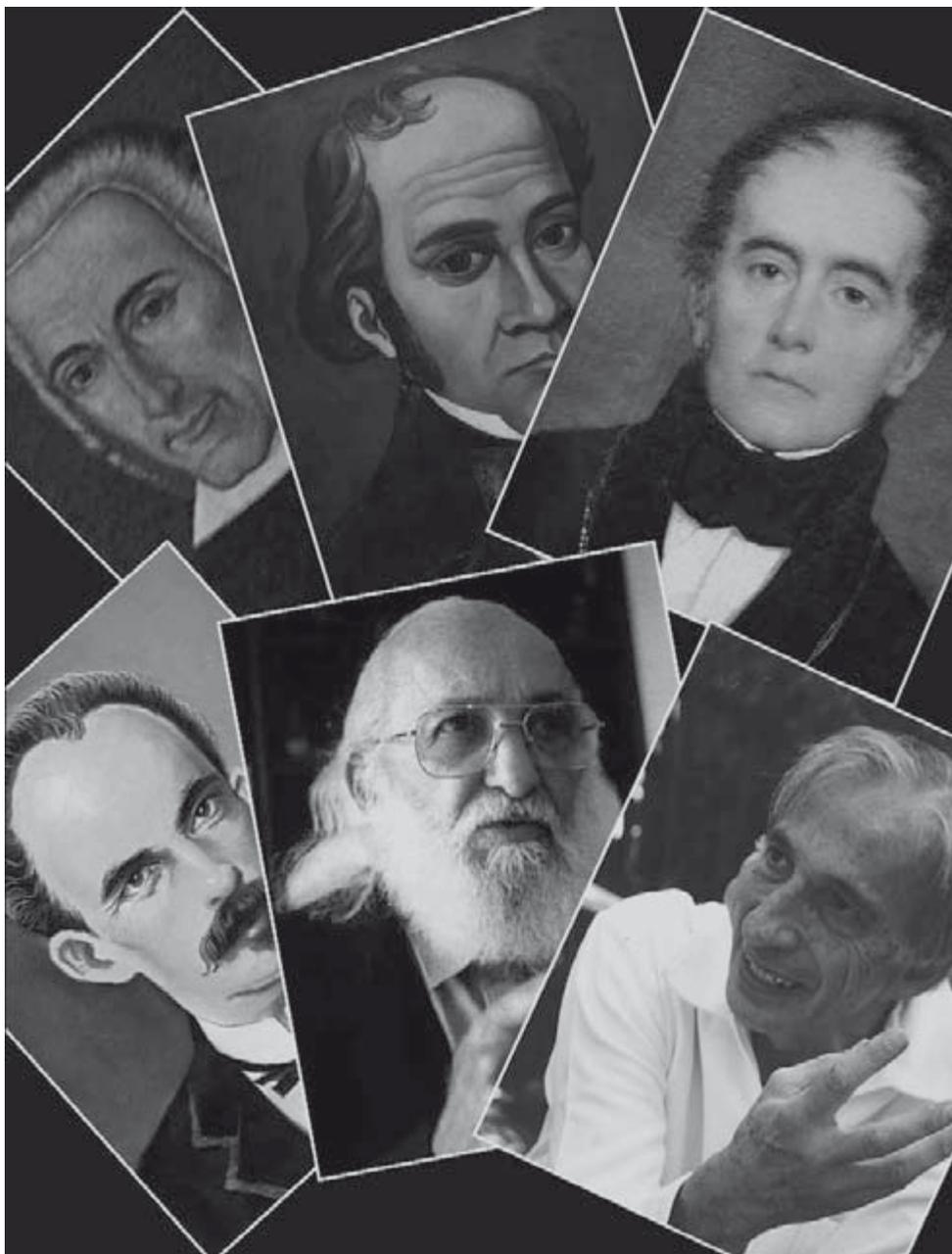
Reinventar la educación: una tarea ético-política
capaz de forjar la ciudadanía por venir 197
Magaldy Téllez

Pensamiento pedagógico latinoamericano ¿Qué pueden decirnos los pedagogos? 207
Alberto Martínez Boom
Jhon Henry Orozco Tabares

Tolle lege

Andrés Bello 219
Cecab

Iván Illich 228
Jorge Márquez Muñoz



Portada: Mosaico de grandes pedagogos latinoamericanos.

Contraportada: *Bolívar en la Villa de Bucaramanga*, óleo de Óscar Rodríguez Naranjo.

Las ilustraciones internas que acompañan el presente número corresponden a Ignacio Gómez Jaramillo, Óscar Rodríguez Naranjo, Joseph Brown, Henry Price, J. N. Cañarete, Domingo Moreno Otero, José Manuel Groot, Ricardo Gómez Campuzano, Carmelo Fernández, Jesús Maríz Zamora, Edward Marck, Ramón Torres Méndez y Roberto Páramo Tirado.

Los artículos son publicados bajo la exclusiva responsabilidad de sus autores.

Aquelarre, revista no venal, editada por el Centro Cultural de la
Universidad del Tolima.

El pensamiento pedagógico latinoamericano

Es evidente que las diversas acciones y reflexiones en torno a la educación, están subordinadas históricamente a las concepciones ideológicas y políticas de los grupos sociales que en su momento ejercen la hegemonía y el dominio.

Establecido el poder español en Nuestra América, la Iglesia y la Corona fusionadas, impusieron sus paradigmas socio-educativos, basados en unas relaciones sociales aún feudales y en el peso específico de los ideales de la religión católica contrarreformista y anti-ilustrada, frente a la riqueza de las culturas aborígenes. Los conquistadores y los curas doctrineros, sistemáticamente dismantelaron los imaginarios, los modos de vida y las cosmovisiones de los pueblos vencidos.

Mediante múltiples formas de convencimiento, de coacción y de castigo, como si se tratase de una nueva cruzada, las huestes guerreras y los misioneros, fueron fijando el proyecto cultural y pedagógico de esa España de la cruz, de la inquisición y del cilicio. Ese modelo educa-

tivo sustentado en la escolástica tomista, en los “ejercicios espirituales” de Ignacio de Loyola y en la prédica de la docilidad y la obediencia, podemos afirmar que todavía perdura, pese a los múltiples intentos de superación y apartamiento, ensayados por movimientos políticos e “intelectuales integrales”, en distintos momentos y regiones de esta anchurosa América ladina.



tamiento, ensayados por movimientos políticos e “intelectuales integrales”, en distintos momentos y regiones de esta anchurosa América ladina.

Bajo el período colonial, al presentarse el cambio dinástico de los Austrias por los Borbones, pero disminuido el inicial impulso evangelizador, se dio en este Nuevo Mundo una modesta recepción de las nacientes ciencias y del pensamiento ilustrado, que fue suficiente para lograr

algunas modificaciones en los planes de estudio y en las concepciones pedagógicas. Cambios que llevarían a la conformación de la generación lúcida de los precursores de los procesos independentistas; generación que sería segada, en la Nueva Granada, por el pacificador Morillo.

A pesar de las teorías políticas, sociales y cul-

turales de la Ilustración, a pesar del ímpetu revolucionario de los próceres y los caudillos y a pesar, incluso, de las guerras de liberación e independencia, no se ha logrado una nueva hegemonía cultural ni una auténtica educación emancipadora, como se prometía, porque el régimen señorial-hacendatario heredado de la colonia, persistiría bajo la dirección de las oligarquías criollas, la jerarquía de la Iglesia católica y los nuevos caudillos militares enriquecidos de la “independencia”, germen activo del actual clientelismo y el gamonalato que cubre a casi toda la América Latina.

Alrededor de confusas y enrevesadas tesis y modelos pedagógicos, con sus agregados absurdos de terminologías, acciones y simulaciones, hemos ido marchando hacia una supuesta “modernidad”, que continúa subrogada al miedo, a la miseria y a los mitos. Incluso peor, a fragmentos de mitos que se han incorporado al cuerpo de lo que hoy reconocemos como una estructura pedagógica que no es más que una ecléctica “colcha de retazos”; una sumatoria de despojos de ilusiones, de retazos y pedazos de viejas nociones y doctrinas que, artificioosamente, conviven en una falsa unidad con sueños y quimeras que se creen capaces de transformar la condición humana y la vida social en estos “tristes trópicos”.

Sin embargo ese Frankenstein pedagógico que todo lo permea, no ha logrado desplazar del todo nuestra rica herencia multicultural, de descendientes de indios, de negros y europeos. Y, contra esa conciencia mítica que ha

servido para justificar el conformismo oficial con un presente inequitativo que promueve la regulación social y la subalternidad, mediante las jurisdicciones estatales y una minuciosa y eficaz microfísica del poder, en la América Latina han surgido claras expresiones de inconformidad y rechazo a esa educación centrada en la negación de la libertad, en la imposición del uniformismo gregario, en la promoción de una ciencia sin conciencia y en la simple formación de “capital humano”. Estas diversas propuestas alternativas emancipatorias, libertarias, éticas, estéticas, políticas y humanísticas, hemos querido recogerlas haciendo eco a la propuesta bolivariana de convertir la educación en una institución y en un poder moral, que coadyuve a “remover en el mundo la idea de un pueblo que no se contenta con ser libre y fuerte, sino que quiere ser virtuoso”.

Tenemos la intención de promover el diálogo de saberes, el más amplio encuentro de utopías y la integración americana, como lo soñaron los libertadores, en la razonada discusión de las distintas perspectivas pedagógicas y culturales que aquí presentamos. Entregamos esta edición con la esperanza de contribuir, como lo anhelara Pierre Bourdieu, a que la educación y la pedagogía logren reunir “el universalismo de la razón, que es inherente a la intención científica, y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de sabidurías y sensibilidades culturales”.

Julio César Carrión Castro

Presentación



Es grato para la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello –SECAB– tener la oportunidad de participar en este nuevo esfuerzo académico e intelectual de la Universidad del Tolima, gracias a la magnífica labor que ha venido cumpliendo la *Revista Aquelarre*.

Conocedores del recorrido intelectual de las universidades de América Latina -en materia de publicaciones- la *Revista Aquelarre* se encuentra entre las mejores de Nuestra América.

Sería lamentable para nosotros, como Convenio Andrés Bello, que no fuésemos partícipes de esta aventura académica orientada al fortalecimiento del proyecto integracionista latinoamericano. De ahí nuestra gratitud con la Universidad del Tolima.

Por lo demás, y como en las ediciones prece-

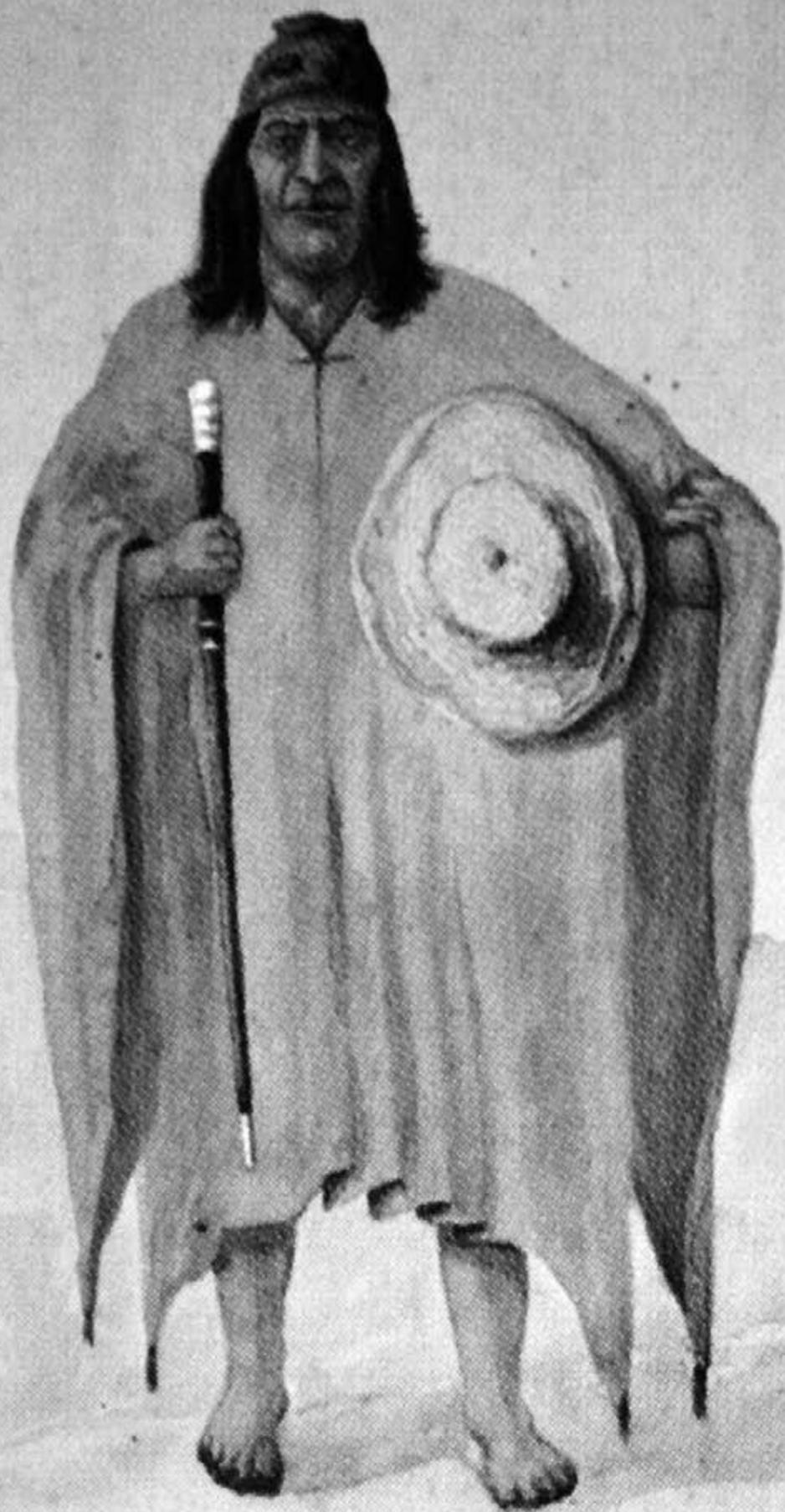
denes, este número de la Revista dedicado al pensamiento pedagógico latinoamericano, será referente obligado para los maestros del Continente respecto de cómo concebimos la educación.

Las reflexiones que contiene, van en la línea del apotegma robinsoniano: *o inventamos o erramos*, lo que es predicable también en tratándose de la manera de educar y de los contenidos de la educación.

Ponen de relieve, además, el esfuerzo de Latinoamérica por hacer un aporte significativo al pensamiento educativo universal, en tiempos en que se celebra el bicentenario y se otea en el horizonte un nuevo amanecer, una nueva independencia en lo educativo, lo social y lo cultural.

Francisco Huerta Montalvo

Secretario Ejecutivo Convenio Andrés Bello



Convenio Andrés Bello

¿Quiénes Somos?

La Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural es un organismo internacional intergubernamental, creado en virtud del tratado suscrito en Bogotá el 31 de enero de 1970, sustituido en 1990, que goza de personería jurídica internacional y cuya finalidad es contribuir a ampliar y fortalecer el proceso dinámico de la integración de los Estados en los ámbitos educativo, científico-tecnológico y cultural.

Antecedentes

La integración ha sido un objetivo prioritario en América desde las épocas de la emancipación y la necesidad de trabajar por ella en la región se mencionaba con frecuencia. Pero, realmente, la idea tomó fuerza como un compromiso multilateral con la iniciativa presentada por Octavio Arizmendi Posada como Ministro de Educación de Colombia, primero ante el Consejo Interamericano en Trinidad y Tobago en 1969 y luego en la firma de la Declaración de Puerto España. Se consolidó luego, mediante la entrega de la sede permanente a Colombia, el 31 de enero de 1970 en la Quinta de Bolívar de Bogotá.

El Convenio Andrés Bello fue creado, con carácter de tratado público internacional, por Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela, posteriormente adherieron Panamá (1980), España (1981), Cuba (1998), Paraguay (2000), México (2005) y República Dominicana (2006). En los últimos años se



ha consolidado como el organismo de integración en los campos de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura que fiel a su origen andino entiende que debe proyectar su acción hacia otras dinámicas integracionistas del continente americano y hacia sus vínculos con otros bloques y procesos de integración, tales como MERCOSUR y la Unión Europea, manteniendo las puertas abiertas a la integración de países que así lo soliciten.

A comienzos de junio de 1969, durante una reunión preparatoria del Consejo Intera-

americano de Educación, Ciencia y Cultura (CIECC), que se llevaría a cabo en Puerto España, Trinidad, Octavio Arizmendi Posada, Ministro de Educación de Colombia, propuso a sus homólogos de los países andinos la iniciación de un esfuerzo conjunto en los campos educativo, científico y cultural. La iniciativa se concretó en la Declaración de Puerto España, documento en el cual se acepta la realización de una reunión de ministros de Educación de la región andina "...para dar mayor fluidez y celeridad a obras comunes en la Educación, la Ciencia la Tecnología y la Cultura en general".

La reunión del Consejo Interamericano de Educación, Ciencia y Cultura (CIECC) se realizó en Bogotá, Colombia, el 27 de enero de 1970 y el 31 del mismo mes, durante la sesión de clausura, se suscribió el Convenio que, de acuerdo con las palabras del principal artífice del mismo, el ministro Octavio Arizmendi Posada, "...ha sido el punto de partida de un proceso de integración cultural que irá tan lejos como los gobiernos quieran..."

Cronología

El Convenio Andrés Bello fue suscrito en Bogotá, el 31 de enero de 1970 y empezó a regir el 24 de noviembre del mismo año.

En marzo de 1972 durante la III Reunión de Ministros de Educación celebrada en Quito, se creó la Secretaría Ejecutiva del CAB, la cual se puso en marcha en Bogotá.

En septiembre de 1972 se firmó el Acuerdo de Sede entre el Gobierno de Colombia y el Convenio Andrés Bello. Dicho Acuerdo fue aprobado por la Ley 122 de 1985.

El Tratado inicial de la Organización del Convenio Andrés Bello fue modificado en

Madrid, España, en noviembre de 1990 para adecuarlo al contexto mundial, con el fin de ampliar y fortalecer el proceso dinámico de la integración, apoyar el desarrollo y mejorar el bienestar material y espiritual de los pueblos. El Tratado es hoy un instrumento ratificado por todos sus miembros.

La Organización se fortalece con el ingreso de Panamá en 1980, España en 1982 y Cuba en 1998 lo que le permite un mayor espacio de acción integracionista hacia el Caribe, Centroamérica y Europa.

En el año 2001, con la adhesión de Paraguay, la organización se acerca a los países integrantes del Mercosur.

En el año 2005 México adhiere al Convenio Andrés Bello.

República Dominicana ingresa a la organización en el año 2006.

En noviembre de 2007 la República Argentina solicita oficialmente su adhesión a la organización del Convenio Andrés Bello.

Finalidad de la organización

Estimular el conocimiento recíproco y la fraternidad entre los países miembros.

Contribuir al logro de un adecuado equilibrio en el proceso de desarrollo educativo, científico, tecnológico y cultural.

Realizar esfuerzos conjuntos en favor de la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Cultura que permita el desarrollo integral de sus naciones.

Aplicar la Ciencia y la Tecnología a la elevación del nivel de vida de sus pueblos.

Las utilidades de las matemáticas*

José Celestino Mutis



Nació en Cádiz España, el 6 de abril de 1732. Desde muy joven estudió gramática y filosofía. Hacia 1760, viaja a Nueva Granada, en calidad de médico del Virrey Pedro Messia de la Cerda y con la idea de estudiar la fauna y flora americanas. Además de las tareas de médico daba lecciones públicas de matemáticas y filosofía newtoniana en el Colegio del Rosario. Fue ordenado sacerdote en 1772, decidiendo quedarse en tierras colombianas. Murió en Santafé de Bogotá el 11 de septiembre de 1808.

La utilidad de una ciencia parece ser el motivo que más obliga a cultivarla con algún empeño; y siendo tan manifiestas para el mundo sabio las utilidades de las matemáticas, no es de extrañar que muchos hombres a competencia hayan rodado en esta parte por todos los siglos con mejor fortuna

que en las otras ciencias. Con igual esplendor se mantuvieron las matemáticas entre griegos y romanos desmejorando en adelante de fortuna con la alteración de los imperios. La historia de las revoluciones literarias nos enseña que la irrupción de los bárbaros, nación inculca y desaliñada en ingenio, lengua, y

* Discurso pronunciado por Mutis en la apertura del curso de matemáticas en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Fue pronunciado en latín el 13 de marzo de 1762. Tomado de *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, tomo III, pp. 213-222. Bogotá, 1976. Compilación de Guillermo Hernández de Alba.

costumbres, derramados desde el Septentrión por toda la Europa, detuvo los progresos de todas las artes y ciencias, rompiendo medios y amontonando obstáculos capaces de arruinar las letras y aun de borrar su memoria con el incendio de las bibliotecas, éstas eran el depósito de toda la literatura antigua, único tesoro de aquellos siglos. A fines del siglo pasado y principios del presente renacieron las matemáticas con tales ventajas a aquellos primeros tiempos, que es muy notable la diferencia. Para manifestar los aumentos de las matemáticas en nuestros días, sería forzoso seguir la historia de todos los progresos en una ciencia tan dilatada, asunto verdaderamente trabajoso y bien distante del fin que me he propuesto en este discurso preliminar. El nacimiento y progresos, revoluciones y actual estado de las matemáticas piden un estudio continuado por muchos años, y una abundantísima biblioteca abastecida de manuscritos, memorias, instrucciones, y libros antiguos y modernos. Solamente fue mi ánimo manifestar en compendio las utilidades de esta ciencia, con un breve discurso atropelladamente dispuesto en los pocos ratos del ocio que poseo entre varios negocios importantes. Este es un asunto que puede contribuir a formar altas ideas en aquellos sujetos que se destinan al estudio de las matemáticas, tanto más estimables cuanto más adelantadas y gustosas en nuestros días.

Los más de los hombres han creído que las matemáticas son un estudio a que muy pocos debieran destinarse. La fuente de este error ha nacido de la utilidad que aquéllos se imaginan o de la ponderada dificultad de esta ciencia; pero si llegaran a conocer la necesidad de las matemáticas, la facilidad con que se adquieren y su estrecho lazo con las demás artes y ciencias, convendrían en que todos las deberían aprender.

Ignórase comúnmente cuál sea el objeto de las matemáticas y cuál su extensión; no es pues extraño que los que esto ignoran se vean

movidos a pensar tan erradamente. ¿Qué nuevo les es decir, que todos los hombres deberían instruirse en las matemáticas? Pues es bien cierto. Rústicos, ciudadanos, plebeyos, cortesanos, militares, artífices, sabios, seculares, eclesiásticos, todas en una palabra de cualquiera condición y estado deberían aplicarse a un estudio tan útil. ¿Por qué se ha de juzgar ajeno de algunos ministerios, facultades, ejercicios, lo que es extremadamente útil a todos los destinos a que fuere llamado el hombre? Todos los ministerios, facultades, ejercicios, ocupaciones y empleos dignos del hombre reciben copiosísimas luces de las matemáticas.

Pero separándonos del empeño a que nos llevaría la demostración de una utilidad bien cierta en cada uno de los infinitos destinos del hombre, llamemos nuestra atención a aquel noble destino común a todos, de contemplar atentamente las obras del Creador. Un modo de conocer en alguna manera aquel Ser Supremo, de donde dimana todo lo creado, es una simple obligación con que debe la criatura alabar al Creador. Él es un modo de adorar al verdadero Dios tan inseparable y familiar al hombre, como que se le entra por los sentidos, tan al propósito como que es el medio más efectivo y oportuno para conocer al Creador suelen ser las criaturas y últimamente tan necesario como recomendado eficazmente por las Divinas Escrituras y Santos Padres.

Cuando creó Dios al mundo, esta máquina tan maravillosa que no acabaremos de admirar bastante, parece haberse formado entonces el alto designio de poner en práctica las leyes matemáticas. Todo lo dispuso en número, peso, medida, con un orden y establecimientos tan constantes que permanecerán hasta cierto día. Los mismos movimientos de aquellos primeros siglos se habrán de perpetuar hasta los últimos sin alteración o daño más del que necesariamente induce en las materias creadas el movimiento continuado:

alteración que por la presente providencia deberá necesariamente arruinar en algún día oculto al hombre toda esta máquina. Pero entre tanto se habrá de mantener como al presente un mismo orden sabiamente dictado por el autor de la naturaleza en aquellos primeros días de la creación.

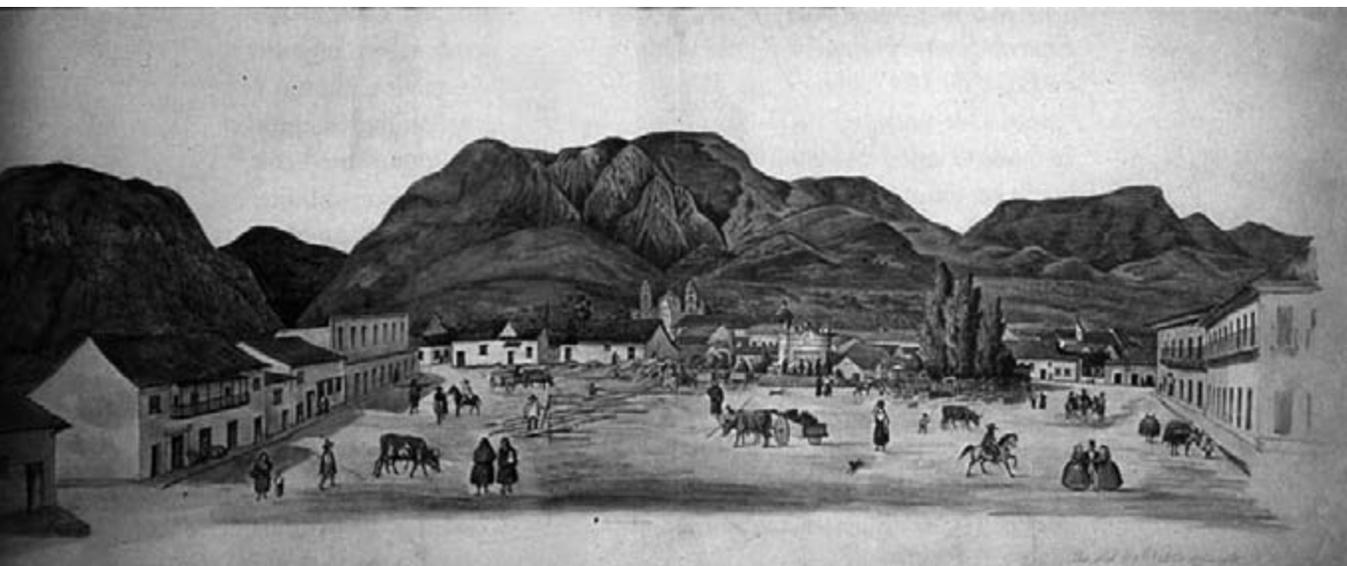
Pues si el mundo está fabricado de unas leyes tan sabias, y manifiestas, ¿qué mucho que el hombre deseoso de saber, destine algunos ratos a la contemplación de las cosas que entran por sus sentidos como medio más oportuno para las alabanzas debidas al Creador? No hubiera hecho tantos progresos el ateísmo, ni el espíritu de tantas naciones bárbaras se hubiera envilecido a tales términos, que hubiese avergonzado la noble condición de la naturaleza humana en todos los siglos. Un estudio tan propio y acomodado al genio del hombre las hubiera libertado de los errores groseros, conque frecuentemente ha incurrido. No en vano decía un sabio que el mundo era un grande libro, y aunque abierto para todos, muy pocos sabrán leerlo por estar escrito con cifras y caracteres matemáticos.

Ya veo señores; sería mucho pedir y aún desear, que todos se instruyesen en los conocimientos de una ciencia, que tanto les aprovecharía. Pero tanto descuido en las naciones civilizadas, ¿qué tanto se preocupan de componer un mundo racional aquellas a quienes ciertamente amaneció con felicidad la luz del desengaño? ¿A qué grados de perfección no elevarían sus conocimientos los que se instruyesen en las matemáticas? No me sería muy difícil manifestarlo puntualmente. Para hacerlo con mayor claridad y ajustándonos más al intento, entramos con alguna individualidad en aquellas ciencias a que regularmente se aplican los hombres letrados con abandono y desprecio de las matemáticas, llave maestra de todas las otras ciencias. Permítaseme ir haciendo algunas reflexiones capaces de manifestar el estrecho enlace de las matemáticas con los demás ra-



mos de la literatura, enlace, que hará conocer bien presto la necesidad de las matemáticas para el cultivo, adelantamiento y esplendor de todas las ciencias.

El estudio de la Lógica llave de las ciencias y bellas artes suele preceder a la instrucción de las demás facultades. En efecto: como la facultad más propia del hombre sabio sea el uso ajustado de su juicio, debe instruirse en todos los medios que conducen a formarlo. La Lógica es quien da estas reglas sin las cuales es mucha casualidad salir bien en todos los empleos, en todas las empresas, finalmente en todos los negocios de la vida. Quien desea formar sólidamente su juicio debe ejercitarse en las demostraciones de las matemáticas. En ellas hallará prácticamente los preceptos de la Lógica. Allí es donde se acostumbra el



entendimiento a proceder sin error, conduciéndose siempre de unas verdades en otras, de la más simple hasta la más compuesta, o al contrario según la aplicación de los dos métodos, sintético y analítico.

En ninguna parte de las matemáticas se observa mejor este ajustado método de proceder el entendimiento humano como en la geometría. En unas verdades tan sencillas y desnudas, que algunos las tienen por ridículas, están fundadas las demostraciones de infinitas proposiciones en que se contienen unas verdades tan misteriosas, que sería casi imposible percibir las sensiblemente por otros medios. Un riguroso geómetra que entra al examen de las verdades humanas no está expuesto a caer en los errores de entendimiento en que frecuentemente incurren los demás hombres, poco o nada acostumbrados a seguir tenazmente la serie de todas las ideas que deben preceder para llegar al conocimiento de aquella última verdad que se busca.

Esta es la utilidad de las matemáticas en la Lógica, sobre otras no menos importantes. Recibe también la Lógica de las matemáticas el método, sin el cual sería difícil no incurrir en aquellas cavilaciones propias a oscurecer las luces del entendimiento humano. Poseemos

ya en nuestros días algunas lógicas tan bien dispuestas, ordenadas y digeridas, que darían celos al mismo Aristóteles su inventor. Un arte inventado para formar el juicio se fue volviendo arte de corromper el entendimiento lleno de infinitas cuestiones que dieron hartazgo a hacer y decir a Melchor Cano. La revolución de las ciencias en el siglo pasado fue una época igualmente feliz para la lógica, que supieron purgar lo superfluo algunos filósofos modernos.

Para no dilatar nuestro discurso contra las leyes que he propuesto, pasemos a registrar las utilidades de las matemáticas en la física. Este es, señores, un campo dilatadísimo, y un océano inagotable. Para manifestar este punto con la dignidad que se merece sería forzoso entrarnos en la historia de los sistemas de nuestros siglos. Para elegir un medio menos fastidioso y acaso el más oportuno me ha parecido justo hacer algunas cortas reflexiones sobre el sistema más floreciente de la física experimental.

Cansados ya los filósofos en el siglo pasado de trabajar inútilmente sobre la filosofía de los siglos anteriores, creyeron mejorar de fortuna rompiendo el hielo por otro lado. Nacieron varios sistemas, que si no los me-

jores para el descubrimiento de las verdades que se prometían hallar y fueron ciertamente IX (siglos) más oportunos para debilitar la reputación de la secta dominante. A pocos esfuerzos y en breves días lograron desvanecer el alto concepto de una filosofía que estuvo de asiento en las escuelas por muchos siglos. Los grandes patronos que tuvo en todos los tiempos la filosofía del grande Aristóteles, bien que precisadas a acomodarse al gusto corriente de su siglo, la hicieron respetable sobre sus méritos. La sombra de aquellos hombres verdaderamente insignes en otros asuntos bastó a dilatar el imperio de una filosofía, cuya física por más árida, espinosa, y embrollada que fuese producía un néctar suavísimo de sutilezas propias a paladar el gusto de los entendimientos acostumbrados a nutrirse con vanas cavilaciones. No quisiera yo más fiador para estos merecidos elogios de la filosofía aristotélica, que al español más juicioso de su siglo, Melchor Cano, si no estuviéramos en un tiempo en que el conocimiento casi universal de los sabios mira con justo horror las reliquias aristotélicas, y aun la memoria del Peripato.

Pero volviendo a nuestros intentos parece justo advertir, que aquellas filosofías modernas eran explicadas y oídas con más deleite que provecho. Como el entendimiento humano suele ser tan tardo en sus adelantamientos no le fue permitido descubrir muchas verdades a un mismo tiempo. Si todos los sabios se hubiesen destinado a no fingir, sino a buscar los movimientos de la naturaleza por la observación hubiera sido más corto el camino para hallar la verdad. El camino está ya abierto en nuestros días y son imponderables los aumentos que ha recibido la física por el grande Newton, y sus esclarecidos secuaces Gravesande, Munschenbroek y Noltet, entre otros igualmente acreedores a las mayores alabanzas. ¿Y quién dudará que todo el aumento de la filosofía experimental le ha venido por las observaciones, experimentos y la justa aplicación de las matemáticas?

Los matemáticos más insignes del pasado y presente siglo han ilustrado la física con las demostraciones y varios cálculos analíticos propios a descubrir muchas verdades que se hallaron después acordes con las experiencias. Debería yo alegar pruebas más específicas y determinadas, si todo el cuerpo de la física newtoniana no fuese una continuada prueba de lo mismo que llevo dicho. Para satisfacer en parte la curiosidad de los que oyen, convertiré toda su atención a un determinado punto. Apenas conocieron los filósofos antiguos la naturaleza y las propiedades del aire que nos rodea; en nuestro siglo a fuerza de experimentos y de cálculos matemáticos poseemos una serie de ideas y un cuerpo de doctrinas bastante ventajosa para la explicación de muchos fenómenos que se nos presentan a cada paso. ¿Qué fuerza no causaría a nuestros mayores el gran número de libras que oprime el aire a nuestros cuerpos? No hay cosa más sabida entre los filósofos modernos que un hombre de una estatura mediana, cuya superficie se reputa por 15 pies cuadrados, sufre sobre sí una columna de aire que pesa 35.918 libras que son 1.436 arrobas y 18 libras cuando el azogue se mantiene en el barómetro a 27 pulgadas, y cuando se mantiene a las treinta pulgadas sufre entonces un peso mayor computado por 39.500 libras que son 1.596 arrobas; peso que según las frecuentes variaciones del aire en Europa varía 3.982 libras por las infinitas variaciones que cavén en que son 159 arrobas y 7 libras, pero de que puede variar mas o menos el aire según las diferentes estaciones y alteraciones del tiempo. Me sería muy fácil de manifestar el peso del aire sobre un cuerpo de la misma estatura en esta ciudad elevada sobre el nivel del mar a una de las mayores alturas que se conocen en el mundo. Pero no siendo este el lugar de semejantes observaciones quedan reservadas para tiempo más oportuno.

Todos estos descubrimientos de la física moderna, van acompañados de los conocimientos matemáticos, sin los cuales no podían ade-

lantarse unas verdades de tanta importancia. Muy semejante a estos descubrimientos es el modo de computar las alturas de los montes, y de la elevación de los lugares sobre el nivel del mar, descubierto en el Perú por los académicos franceses, y por nuestros españoles Jorge Juan y Ulloa, medio el más oportuno y de que me valdré para medir la afamada altura del prodigioso Salto de Tequendama, que no está determinada.

Este es un corto diseño de las utilidades de las matemáticas en la averiguación de la naturaleza, propiedades y usos del aire. Ponderad, señores, las infinitas utilidades para todo el resto de la física. Y si tan útiles son las matemáticas para la física cuánto no serán para la medicina. Recorred señores el dilatado campo de la naturaleza y no hallaréis ente alguno que haya dado asunto más dilatado para más reflexiones que el cuerpo humano llamado con razón mundo pequeño, en cuya fábrica se esmeró la omnipotencia del Creador. Las más de las leyes con que se hacen los movimientos en el grande mundo, se observan también en el cuerpo humano sobre otras que le son muy particulares por razón de la vida. Aquellas son bien manifiestas, y tienen lugar con más o menos limitación, siempre que vemos instrumentos propios a determinar sus movimientos por las leyes de la mecánica, sería mucha prolijidad y abusar de vuestra paciencia querer nombrar por menudo todas las partes del cuerpo humano, cuyos movimientos están ajustados a las leyes de la mecánica, sin las cuales es imposible entender la física del cuerpo humano.

Adelantad señores el discurso y ponderad si le será fácil a un médico entender el modo de circular los humores en el cuerpo humano ¿sin los conocimientos de la hidráulica? ¿Podrá alcanzar algunas de las verdades sobre la naturaleza, propiedades, usos, y alteraciones del aire sin los principios de la Aerometría? ¿Qué podrá decidir en las enfermedades del oído sin la acústica? ¿Qué podrá conocer en

las enfermedades de los ojos sin la óptica? Me abismo señores cuando considero los dilatadísimos conocimientos que se requieren para un médico sabio.

No son las matemáticas ocupaciones extrañas de un teólogo. Sobre el testimonio que nos ofrecen muchos santos venerables y varones ilustres aplicados gloriosamente a unos estudios tan útiles en todos los siglos, ponderad señores su utilidad para la perfecta inteligencia de las Sagradas Escrituras, para el debido conocimiento de las obras naturales y sobrenaturales en materia de milagros, cuya decisión pide un teólogo suficientemente versado en unos puntos tan importantes al honor de la religión verdadera. Estas y muchas otras reflexiones movieron a nuestro santísimo padre Benedicto Décimocuarto de inmortal memoria a adelantar las ciencias matemáticas y físicas en la insigne Universidad de Bolonia, costeando con crecidos gastos la basta colección de instrumentos físicos y matemáticos que hoy posee aquella Universidad. Con igual ardor promovió estas ciencias dentro de Roma donde a vista de los príncipes y cabeza de la Iglesia Romana se han defendido varias proposiciones, que costaron caras, en otro tiempo al famoso Galileo, por parecer opuestas a nuestra religión y al verdadero sentido de las Sagradas Escrituras.

No son de menor utilidad para las otras ciencias en que se mira introducido con ventajas imponderables el lenguaje matemático. Y para no fatigar con la dilación de mi discurso la atención de los que oyen penetrando con nuevas reflexiones por las ciencias que faltan, bastará señores, el decir que procuremos imitar el ejemplar de la Europa sabia, cuya conducta en este punto parece la más acertada. Para tratar con el debido acierto la física, se instruyen generalmente los jóvenes antes o al mismo tiempo en los conocimientos matemáticos. Con unos principios tan sólidos se hallan en su juventud materia dispuesta para cualquiera facultad que se proponga profesar



en adelante. Este es el camino por donde han subido al grado de perfección los sabios que mira hoy con singular respeto toda la Europa, y este es el medio por donde lograron aquellos hombres relucir entre otros muchos que no se acomodaron a seguir el mismo rumbo con conocido desdoro de sus talentos y del afortunado siglo en que nacieron.

Razón será señores, que encendidos del amor a unas ventajas tan conocidas imitemos la conducta de los sabios apartando la atención de los ruines respetos de nuestra España detenida. No hagan en vuestros ánimos impresión alguna los motivos de su temeroso procedimiento en las ciencias naturales cuyo atraso lloran actualmente los españoles de juicio, que desembarzados de ciertas circunstancias en cierto modo afectadas, sino encubiertas de un falso celo conservan su juicio libre de infinitas preocupaciones comunes a todo el resto de la nación. Aprovechad, señores, la ocasión que se presenta. Apreciad el desengaño de quien

tuvo la fortuna de desengañarse en tiempo sin embargo de haber caído en las mismas preocupaciones de que no pueden librarse los que tienen el destino de nacer en un suelo por otra parte feliz. Abrazad, señores, esta nueva ocasión, que dará principio a la afortunada época de vuestro desengaño. Mudemos señores de conducta para sobrevivir con mejor suerte a nuestro primer destino.

Con esta resolución verdaderamente feliz lograremos mejorar de fortuna en la carrera de las letras, y el consuelo de habernos instruido en una ciencia, cuyo estudio nunca es inútil, y a veces es necesario para servir a la religión, al rey, y a la patria; para adelantar la filosofía, y entender las otras ciencias; para perfeccionar las artes; para avivar el ingenio, instruir el entendimiento; formar el juicio, y ejercitar la memoria; y últimamente siempre es necesario para inquirir la verdad en todo lo que ofrece, y es permitido a la curiosidad del hombre.



Método provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios 1774* (Fragmento)

Francisco Antonio Moreno y Escandón



Abogado del Colegio San Bartolomé. Nació en Mariquita, Tolima, en 1736. Murió en Chile en 1792. En Madrid, obtuvo el cargo de Fiscal Protector de la Real Audiencia. Al llegar a Santa fe se puso bajo la orden del virrey Pedro Messia de la Zerda, quien le ordenó ser uno de los notificadores y ejecutor de la Real Cédula de Carlos III, que ordenaba la expulsión de los jesuitas de todos los dominios hispanos. Presentó en 1768 el proyecto de Universidad Pública al gobierno virreinal, ya que una de las grandes aspiraciones de los ilustrados era abrir en Santa Fe una universidad pública como en Lima y México; iniciativa que recibió una enérgica oposición del clero. Posteriormente, en 1774, como Director Real de Estudios, nuevamente presentó un Plan de estudios que orientan la enseñanza secundaria y superior hacia una concepción más práctica y hacia las ciencias experimentales. Criticó la educación que impartían los religiosos, pues decía que no manejaban conceptos científicos profundos, y que sólo hacían uso de tratadistas herederos de la tradición escolástica medioeval (*trivium y cuadrivium*), desconocían las teorías de Copérnico y alejaba a la educación de los movimientos intelectuales de la época inspirados en la ilustración. Propugnó una Universidad Pública orientada con espíritu secular; en la que los seglares se entendieran de los asuntos educativos.

* Texto tomado de la obra *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, tomo IV, (1767-1776), pp. 195-227. Bogotá, 1980. Compilación de Guillermo Hernández de Alba.

Excelentísimo señor:

Sólo la fuerza del superior precepto de vuestra excelencia pudiera con violencia suave reducirme a emprender una obra ardua por su naturaleza, difícil por su extensión; pero por las circunstancias de personas, lugar y tiempo, casi impracticable, si animado de su celo no aplica vuestra excelencia todas sus facultades y se dedica con tesón a perfeccionar lo que ahora únicamente podrá ser feliz principio de la ilustración del Reino, con que hará glorioso su gobierno, un estimable servicio al soberano y un beneficio a esta República, que sea anuncio y fundamento de su prosperidad.

Si es tan difícil prescribir un acertado método de enseñar, como lo manifiestan los sudores que gloriosamente han emprendido los sabios en España, en esta capital llega casi al extremo de imposible, ya porque faltando universidad pública y cátedras comunes, es necesario edificar sin sólido cimiento, ya porque así el escolasticismo como el apego a escuelas es tan tenaz y autorizado, que puede inducir desconfianza de la victoria.

Si las universidades de España, teniendo a la mano la copia de libros escritos en la nación de todas las facultades y también los que han dado a luz naciones extranjeras, todavía no han encontrado obras adecuadas y proporcionadas a satisfacer sus deseos para darlas por pauta de la enseñanza, ¿cómo podría verificarse en este Reino, donde es conocida la escasez de libros, particularmente de esta especie y apenas ha llegado la noticia de los autores, más oportunos al intento? Donde el buen gusto de la filosofía moderna, no ha llegado al paladar de los jóvenes y aún se les aparenta como fantasía vana, e inútil vanidad, opuesta a la autoridad de los mayores que nos precedieron. En España y en los Reinos de Lima y México, existe suficiente y abundante número de cátedras, con dotación bastante, para que los catedráticos, sin divertirse a otro objeto, acudan a llenar las obligaciones de su

ministerio; y en esta ciudad las cátedras son pocas, la renta muy tenue y a veces ninguna, siendo preciso que el amor a la sabiduría y el laudable celo de los literatos, mirando por el adelantamiento de los colegios donde han cursado, se empeñen a llevar el peso de la enseñanzas cuyo mérito tendrá ahora en el concepto de vuestra excelencia aquel preeminente lugar, que sabrá darle su perspicaz conocimiento, para proporcionarle el premio.

En esta capital tiene la sagrada religión de predicadores en su convento de Santo Domingo, facultad de conferir grados hasta el de doctor, a cuyo permiso se le da el nombre de universidad y para ello la misma Religión nombra por rector uno de sus individuos; y los religiosos lectores del mismo convento; con los que se forma este cuerpo, gobernado sin la menor intervención de los doctores y graduados por sola voluntad del convento y sus individuos que califican los documentos de los pretendientes para comprobación de cursos; perciben el precio de los grados y propinas de argumentos que distribuyen entre sí, a excepción de los grados de jurisprudencia en que arguyen los catedráticos del Colegio del Rosario y votan la aprobación del graduando. No hay cátedras públicas, sino las que cada convento mantiene privadamente, para instrucción de los suyos, a donde tal vez contra lo dispuesto por su majestad acuden a oír algunos seculares.

Las enseñanzas francas al común, consisten en las cátedras de los dos colegios, que adornan esta capital, pues aunque su objeto se dirige primariamente a la educación de sus alumnos, admiten indistintamente estudiantes, aunque no vistan beca; de suerte que son las que con menos impropiedad pueden decirse públicas y en quienes debe tener cumplida observancia, el plan y método de estudios que ahora se prescribe, pues los regulares dentro de sus claustros y conventos, siempre continuarán sus estilos y el modo en que han



sido criados; bien que se necesita vigilancia continua, para que no se infesten los colegios con los perniciosos espíritus de partido y de peripato o escolasticismo, que se intenta desterrar, como pestilente origen del atraso y desórdenes literarios, porque siempre que hubiese aligación a escuela o a determinado autor, ha de haber parcialidades y empeños en sostener cada uno su partido, preocupándose los entendimientos no en descubrir la verdad para conocerla y abrazarla, sino aun sostener contra la razón su capricho.

De este principio resulta, por precisa consecuencia, que no deben ser admitidos a estudios los que no vinieren libres de estos dos perniciosos espíritus, que el gobierno y los dos directores y maestros deben velar sobre que no se introduzcan en las nuevas enseñanzas, ni que se toleren sátiras en los acertos o argumentos, concurriendo recíproca y armoniosamente los dos colegios a solemnizar los actos literarios, públicos de conclusiones, convidando a los sujetos doctos, que parezcan convenientes, sin la obligación de aligarse a que los conventos de regulares concurran por medio de sus lectores, a los argumentos, aunque podrían convidarse, según se estimare

por útil, pero siempre de modo que no se convierta el acto en tumulto de voces y empeño de parcialidades con encono de las voluntades y detrimento de la caridad cristiana y de la quietud pública.

Uno y otro colegio mantienen un maestro de latinidad, uno de artes o filosofía, cuyo curso dura tres años y hasta su conclusión, no principia otro. Dos de teología especulativa de prima y víspera, uno de teología moral y en el seminario otro de escritura sagrada. En jurisprudencia, tiene éste dos cátedras de prima y víspera de Decretales y una de Instituta dotadas a \$200.00 las dos últimas y la primera en \$250.00. Las mismas mantiene el Colegio del Rosario, con otra más del sexto de Decretales, sin dotación alguna a acepción de \$100 anuales al catedrático de artes y \$250.00 al de moral de difícil cobranza. Separadamente hay una cátedra pública de latinidad dotada de renta de temporalidades en \$400.00, que se proveyó por oposición y concurso o acierto.

Escuela de niños

Para los primeros rudimentos de aprender a

leer y escribir se mantiene una escuela con su maestro dotado con \$300.00 anuales, en que se necesita que el gobierno por medio del director que se nombrase vele sobre que llene debidamente sus obligaciones, porque esta ocupación que suele mirarse con indiferencia es una de las más importantes para la felicidad de las repúblicas, ya por lo que se interesa en la perfección de esta enseñanza, ya porque en ella se imprimen a los niños aquellas primeras especies que sirven de fundamento a su educación cristiana y política, por cuya causa tanto los magistrados como los prelados eclesiásticos por sí y en sus concilios, han prescrito sabias, oportunas reglas para el establecimiento de escuelas a que su magisterio recaiga en sujetos de probidad, virtud, prendas capaces de desempeñar el encargo. Y causa lástima el desorden que en esta parte padece esta capital en la cual ninguna de las dos jurisdicciones cuida de esta delicada enseñanza; y con dolor se experimenta que cualquiera hombre que no tiene para comer toma el arbitrio de abrir en su casa o en una tienda una escuela donde recoge algunos muchachos, a quienes por sola su autoridad enseña lo poco que sabe, o tal vez aparenta enseñarles para sacar alguna gratificación con qué alimentarse, sin que preceda licencia, examen, ni noticia de los superiores, entregándose la primera educación a quienes tal vez ignoran la doctrina cristiana, con cuyo erradocimiento no es de admirar salga defectuoso todo el edificio, pues aún en los conventos de regulares, se confía para esto de un lego, de cuya idoneidad sólo podrán dar testimonio sus prelados.

Verdad es que no teniendo la ciudad el número proporcionado de maestros, obliga la necesidad a que los padres de familia anhelando a la instrucción de sus hijos, la confíen de semejantes sujetos. Pero el buen orden pide que a lo menos se procure minorar el daño, ya que no pueda radicalmente cortarse; y que se expida orden estrecha para que los maestros de esta clase, sean examinados debidamente y

se les prescriba límite, a lo que puedan recibir por el trabajo de su ocupación, dándoles regla de lo que deban observar para que los muchachos logren con la instrucción la enseñanza en doctrina cristiana y educación política, de que podrá encargarse el mismo director, con prohibición de que pueda alguno ser admitido al estudio de la gramática sin que conste estar examinado y aprobado de que sabe leer y escribir, pues avergüenza oír a no pocos que no pronuncian sino mascan las palabras por defecto de este principio; y es notoria la falta de buenas plumas, para el servicio de la oficinas públicas.

Latinidad

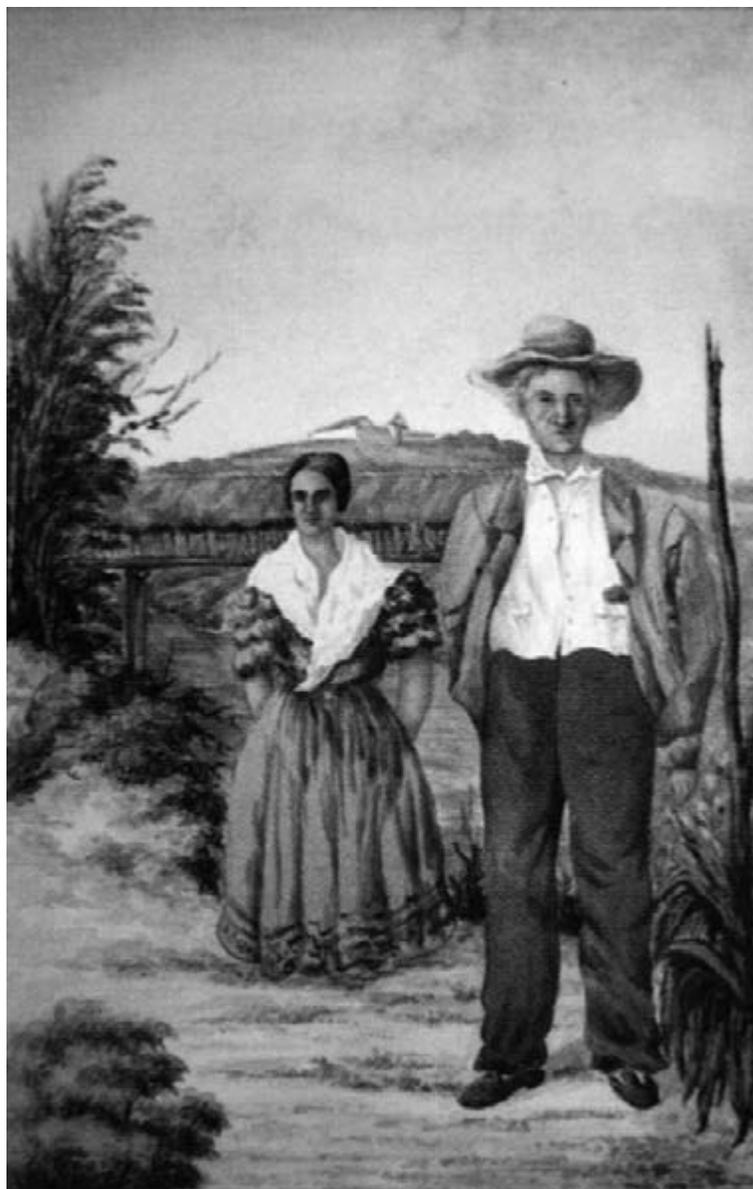
La latinidad tan conducente al literato, se estudia defectuosamente en este Reino, tomándose con imperfección lo muy preciso para entender aquellos libros que regularmente se manejan y son pocos los que alcanzan cabal conocimiento de ella y los que se instruyen en la poesía latina y preceptos de la retórica. No hay arbitrio para dotar dos o tres cátedras en que se dividiera la enseñanza y por ahora es preciso sufrir que con un solo maestro aprendan los minoristas hasta concluir la carrera, pero convendrá se establezcan uno o dos pasantes, que podrán serlo de los más aprovechados y supuesto que la dotación del maestro es competente, será de su cargo así esta elección, como la continua asistencia desde las siete y media hasta las diez por la mañana y desde las dos y media hasta las cinco por la tarde con el repaso de los sábados reglas de ortografía y lección de doctrina cristiana, observando el estilo de tomar las lecciones, por decuriones, ejercitarlos proporcionalmente según su estado y capacidad, recorriendo de unos a otros, los libros más oportunos y aparentes a su discernimiento, como las Fábulas de Fedro, Terencio, Cornelio Nepote, Epístolas de Cicerón y Ovidio en que es fácil repasar desde las declinaciones de los nombres, hasta la cantidad de las sílabas siguiendo la distribución hasta aquí observada que sustancialmente es la misma que propuso

a su majestad el claustro de la Universidad de Alcalá, añadiéndose los actos de conclusiones los domingos que no se han practicado en esta ciudad y serán de conocida utilidad, auxiliándose armoniosamente los dos colegios, para ejercitar una laudable emulación, como también en los exámenes que deben hacerse con rigurosa exactitud y no permitirse otro asueto que los días de precepto y jueves en la tarde, no habiendo en la semana día festivo, quedando el sentimiento de no poder por ahora facilitar debidamente esta enseñanza, ni establecer magisterio de retórica, hasta que la real piedad se digne acceder a la fundación de universidad pública, en cuyo caso se dará la idea de fomentar un estudio, que es el adorno que hermosea y sólida a los demás, pues como expresa la respuesta fiscal del Plan de Salamanca, fortifica la razón, perfecciona el juicio, forma el buen gusto y adorna los ingenios.

Plan de filosofía

Si en todo el orbe sabio ha sido necesaria la introducción de la filosofía útil, purgando la lógica y metafísica de cuestiones inútiles y reflejas y sustituyendo a lo que se enseñaba con nombre de Física, los sólidos conocimientos de la naturaleza, apoyados en las observaciones y experiencias; en ninguna parte del mundo parece ser más necesaria que en estos fertilísimos países, cuyo suelo y cielo, convidan a reconocer las maravillas del Altísimo depositadas a tanta distancia de las sabias academias para ejercitar en algún tiempo la curiosidad de los americanos.

En toda la república civilizada conviene mucho que sus miembros se acostumbren a pensar justamente y, si la condición humana no ha sufrido, que todos igualmente aspiren a conseguir este distinguido carácter, se le haría un conocido agravio a la pequeña porción de jóvenes que entrando a los colegios a cultivar sus entendimientos se les imposibilitaran los medios de conseguirlo.



Esto es puntualmente lo que sucederá manteniendo aún todavía en las escuelas la filosofía de los siglos anteriores. Al teólogo, al letrado, al médico y a los demás hombres que deben colocarse en empleos distinguidos a todos, igualmente importa instruirse en los primeros elementos de esta ciencia, que tratando en cuanto alcanza la razón del modo de conocer los cuerpos y los espíritus y del modo de pensar suministra a la juventud solidísimos conocimientos para desempeñar con utilidad y lucimiento los empleos propios de aquella carrera que elige.



Hasta ahora sólo ha tenido cada colegio una cátedra de Filosofía, trienal y son irreparables los daños que se originan de semejante establecimiento. Entre ellos son los más visibles tres inconvenientes sumamente nocivos. El primero es abrirse el curso de filosofía a un mismo tiempo, de que resulta que los muchachos que podrían entrar al año siguiente a cursar esta ciencia, o se hallan detenidos por dos años, expuestos a perder su vocación, o deben entrar en las aulas de los regulares contra lo dispuesto por su majestad. El segundo, no menos perjudicial, es el crecido número de estudiantes que entra a oír un solo maestro. Los niños no acostumbrados hasta entonces, a más de su razón, necesitan tener continuamente su maestro al lado para que dirigiéndoles y llevándolos como de la mano, venzan las dificultades que suelen ser mayores en los dos primeros años, especialmente en los estudios útiles, que van a establecerse. La atención del maestro no puede distraerse a tantos y la experiencia ha enseñado que solamente aprovechan aquéllos, de quienes con particularidad se encarga el maestro, por título de conclusiones, o por otro respecto de afición o encargo de los padres, quedando

los demás destituidos de este socorro, que no puede resarcirse por un pasante a quien acontece lo mismo que al maestro y si los cursos se reducen, a mayor número, todos generalmente aprovecharán con la distribución que después se indicará. El tercero inconveniente consiste en que habiéndose de observar exactamente el rigor en los exámenes, como se expondrá en su lugar, se le hará un conocido agravio a cualquier muchacho, que reprobado al fin del primer año, tuviera que esperar dos años para dar principio a nuevo curso; por lo que se necesita que haya clase, donde siga y logre tal vez el colegio un estudiante hábil pues escarmentado en la reprobación pasada y seguro de la que le espera, mudará de conducta.

Sobre estos sólidos principios se establece por punto principal, que todos los años debe comenzar y acabar en cada colegio, curso de filosofía, sucediendo lo mismo en las facultades de teología y jurisprudencia, sin que obste la dificultad de dotación de maestros, como se dirá en su lugar siendo en ambos colegios comunes las reglas y el perpetuo destierro de los dos espíritus de facción y escolasticismo;

porque sólo debe reinar el de elección de todo lo bueno y de lo que se hallase más conducente en los autores modernos, para los elementos de una útil filosofía, quedando reducido todo el curso a tres años en la forma siguiente:

Primer año de filosofía

Desde el día de San Lucas hasta Navidad, quedarán escritos y explicados unos elementos claros y concisos de la lógica. Esto se conseguirá fácilmente atendiendo al instituto de la Lógica, que es de suministrar las reglas de dirigir al entendimiento de los niños para pensar bien. Debiendo el maestro proceder por preceptos claros y metódicos, se abstendrá cuidadosamente del mal método introducido en nuestras escuelas en que se acostumbra disputar todas las materias con cavilaciones y sofisterías inútiles. Si a este mal método se agrega la inutilidad de las materias introducidas en la Lógica, se conocerá fácilmente el origen de las erradas ideas que acompañan al estudiante por toda su vida. Como hasta ahora se ha tenido por útil máxima la de corromper los entendimientos de los niños, obligándolos a silogizar desde las primeras lecciones y antes de éstas, fecundados con las ideas necesarias, ni dirigida su mente con las reglas de las argumentaciones, se debe cortar este abuso que es el origen de muchos males que después causa cada uno en su carrera; interpretando unos futilmente los textos sagrados y aplicándolos con impropiedad, en los sermones, en los alegatos y discursos forenses y valiéndose otros de vanos sofismas, aun en el trato y sociedad política.

Se evitarán estos graves inconvenientes dando a la juventud una lógica preceptiva, cuyas reglas tomen bien de memoria los estudiantes. La más acomodada en las circunstancias presentes parece la de Fortunato de Brecia; procede en ella por preceptos claros y metódicos, añadiendo unos razonamientos perceptibles, que servirán de materia abundante a

los maestros para su explicación; haciéndoles repetir frecuentemente a los cursantes estos primeros elementos, se les irán gravando estas máximas, para dar extensión y firmeza a su juicio y distinguirse de aquellos falsos talentos, destituidos del discernimiento de la verdad, por falta de buena lógica, sin permítirseles silogizar hasta no tener ideas radicadas de qué valerse en sus argumentos.

Después de Navidad se dará principio a los elementos de la Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría de Wolfio, como en el año antecedente se ha leído en el Seminario de San Bartolomé. En estos preliminares para la Física útil, se va extendiendo la imaginación y solidando el juicio de los niños, pues procediéndose en ellos de unas verdades sencillas a otras más compuestas y en todas por demostraciones que incluyen puntualmente los preceptos de la Lógica, se acostumbran insensiblemente a formar razonamientos exactos y a sujetar sus entendimientos para penetrar el peso de la razón con que no hay recelo de que extravíen en cavilaciones y paralogismos; y entonces se les podrá permitir que vayan ordenando algunas proposiciones, formando silogismos, sobre las dificultades que ocurren en estos tratados. Y advirtiendo los jóvenes las respuestas concluyentes, que se deducen de los mismos principios que conceden, se rinden a abrazar la verdad, disponiéndose por este camino a la docilidad que tanto conduce a promover las ciencias y que parece ha sido desconocida del escolasticismo cuyo carácter es la tenacidad del propio dictamen y el origen de la facción.

Estos son los tratados del primer año, con los cuales podrán gloriarse los estudiantes de que sabrán más que en todo el trienio, según el anterior método. En este solo año se ha hecho un estudio sólido, cuyos conocimientos sirven al hombre en cualquier estado de su vida. Estando ya bien formado el juicio se facilita la entrada a las demás ciencias por las cuales se va adquiriendo mayor extensión de

conocimientos. Y siendo más perceptibles las ideas que sugiere la Física, conduce mucho fecundar de especies útiles los entendimientos de los estudiantes, sacándolos a la contemplación de la naturaleza, antes de elevarlos a la de los espíritus y demás especulaciones metafísicas que necesitan el juicio más bien formado.

Segundo año de filosofía

Nada tiene de Física cuanto hasta aquí se ha enseñado en nuestras escuelas con este nombre; parece que de propósito se ha olvidado el examen de la naturaleza y, contentándose con algunas expresiones generales, se fue introduciendo un lenguaje filosófico, totalmente opuesto al de la verdadera filosofía y sin tratar de la naturaleza que es el instituto de la Física. Subrogando cuestiones abstractas, que disponían a los estudiantes para otras fútiles cuestiones de la teología escolástica, de donde resulta que siendo una física inútil para los verdaderos teólogos, se hacía extremadamente perjudicial para los estudiantes que debían seguir otra carrera. Si al teólogo interesa mucho el conocimiento de la historia sagrada, valiéndose de la cronología y geografía no le importa menos un conocimiento general de toda la naturaleza para huir de la superstición y credulidad en que fácilmente cae el vulgo. Nunca se arrepentirá del tiempo que hubiere gastado en este estudio. En la carrera más común de los eclesiásticos de este Reino que es la de curatos, serán infinitas las utilidades que resultarán de esta instrucción en beneficio propio y común en un país cuya geografía, su historia natural, las observaciones metereológicas, el ramo de agricultura y el conocimiento de sus preciosos minerales, están clamando por la instrucción, que sólo pueden lograr los curas para dirigir a los demás hombres en sus parroquias. Este será el origen de donde saldrá el influjo universal para el fomento de la agricultura, de las artes y del comercio de todo el Reino, cuya ignorancia lo tiene reducido al mayor abatimiento.

Queda ya prevenido que en la Filosofía debe prevalecer el eclecticismo. En ninguna parte es tan preciso este espíritu de elección como en la Física, en que la variedad de sistema; la tuvieron abatida hasta el siglo presente, en que últimamente se ha reconocido que los únicos medios de cultivarla son la experiencia y observaciones. De éste se deducen unos razonamientos que si fuesen ajustados a las reglas de una buena lógica y dirigidos por los preceptos elementales de la Matemática, van conduciendo con mucha seguridad en el conocimiento de la naturaleza. Este es el plan que se proponen los físicos de nuestro siglo, renunciando a todo espíritu de sistema y parece el mismo que siguió Fortunato en su Física. Bien es verdad que habiéndose adelantado muchas observaciones y experiencias después que la escribió que no se han generalizado por toda la Italia, como presentemente lo está el método newtoniano es necesario leerlo con desconfianza en todos aquellos puntos que caracterizan el método de Newton. Ya está fuera de toda controversia que la doctrina de este filósofo no entra en la clase de los sistemáticos como abiertamente confiesan las academias de Europa. Esta justicia se le ha hecho de treinta años a esta parte, pues antes de que se decidiese la naturaleza a su favor, tuvo que sufrir no pocas contradicciones su doctrina. El buen método para que tomando de cada disertación lo más esencial se concluya en el segundo año toda la Física general y la mayor parte de la particular; pues si restase algo de ésta, como en aquel tiempo podrán haber llegado los libros, que se pedirán a España, será fácil proporcionar algún tiempo para tratar estos puntos que por el mismo autor comprenderán fácilmente los estudiantes.

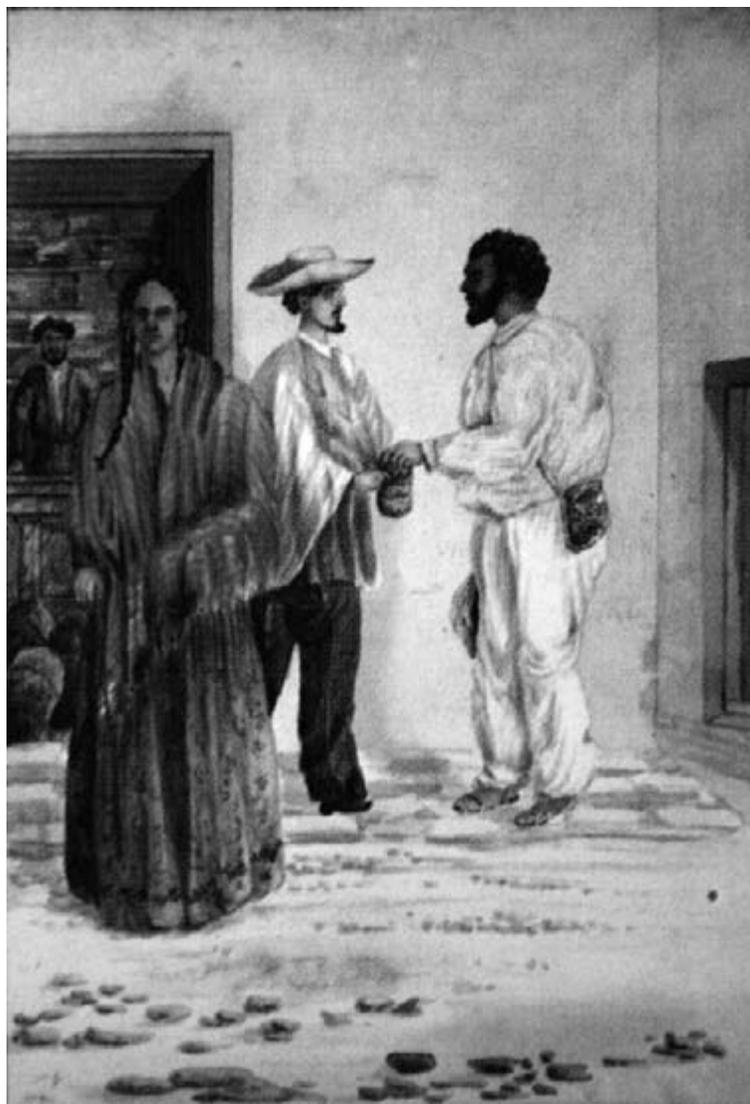
Tercer año de filosofía

Es imponderable con cuántos utilísimos socorros lleva ilustrado su entendimiento el estudiante para dar principio este año a discernir con claridad las materias de la Metafísica. En esta ciencia en que se trata del ente general-

mente considerado por nociones abstractas y también de los espíritus, en cuanto puede conocerlos el hombre por la luz natural y con independencia de la revelación, se va extendiendo la ilustración del filósofo. Debiéndose tratar en este año las materias indicadas con arreglado método, podrán comprenderse bajo los tratados generales de Ontología o doctrina del ente en general y Pneumatología o doctrina de los espíritus, que se subdivide en Psicología, esto es Doctrina del Alma racional y Teología natural o conocimiento de Dios, por la luz natural. En este mismo orden dispuso su Metafísica el referido Fortunato, procediendo en toda ella con la claridad que le es tan propia, a pesar de lo difícil y abstracto de las materias. Cuando el estudio se dispone con claridad y método, se avanza mucho en poco tiempo. Por eso no es de extrañar que estos elementos de Metafísica puedan y deban estar concluidos a los cinco meses de este año para emplear lo restante del curso en los elementos de la Filosofía moral.

Son indecibles los daños que se han originado de haber estado desterrado de nuestras escuelas el estudio de la Ética. Ya se reconoce generalmente su necesidad, especialmente para los teólogos y juristas, y es demostrable su utilidad en todos los hombres literatos, cuyo modo de pensar y todas sus acciones influyen mucho sobre el resto del pueblo. Todos deben saber las obligaciones del hombre para con Dios, para los demás hombres y para sí mismo.

Estas obligaciones las aprenden los unos por sólida instrucción y las ejecutan otros por imitación. Para que resulte de este importante estudio toda la utilidad que se desea introducir en la vida civil, se deben evitar las cuestiones estériles y puramente especulativas, que no dejan jugo alguno en el corazón del hombre. Este estudio bien dirigido es el que propiamente completa la ilustración del filósofo. Poco importa haber ilustrado el entendimiento con los estudios anteriores



aprendiendo a dirigir la razón y a conocer las obras de la naturaleza, si por último se ignora en qué consiste la suma felicidad del hombre. Este estudio podrá hacerse en los últimos cuatro meses de este curso instruyéndose bien a fondo en los principales capítulos de la filosofía moral de don Gregorio Mayans y leyendo con atención los del libro primero.

Quedando distribuidos los tres cursos que deben ganar los estudiantes que quieran entrar a facultades mayores, en esto no debe admitirse la menor dispensa, si se aspira al aprovechamiento de la juventud. Para lo cual es necesario cortar de raíz la mala costumbre

que insensiblemente se introdujo de pasar a la clase de cánones los que solamente habían oído el curso primero de filosofía. Ya quedan manifestados los inútiles conocimientos en que se gastaba aquel año y las sólidas ideas de que quedaban destituidos para toda la vida. Ahora se debe reflexionar que comenzando regularmente los muchachos a oír filosofía de doce a catorce años, pasaban a los estudios mayores, sin crítica, sin discernimiento, sin ideas útiles y aún con el entendimiento corrompido. Ilustrados los estudiantes con los tres cursos de una filosofía útil, sin perder tiempo, aun cuando entren a estudiar facultad mayor a los diez y siete años, lograrán hacer sus estudios con mayores ventajas. Por lo cual se prohibirá la entrada a otra facultad sin que preceda el estudio completo de la filosofía.

No teniendo los catedráticos de filosofía más obligación que la de asistir puntualmente a sus respectivas clases, dos horas por la mañana de ocho a diez y hora y media por la tarde, de dos y media a cuatro, dando sus lecciones todos a un mismo tiempo a su respectivo curso; y la de concurrir a las dominicales como se dirá; es necesario disponer el método que se ha de guardar en el estudio interior de los filósofos. Se mantendrá precisamente un pasante que cuide y cele a los filósofos presidiendo los actos anteriores, como se acostumbra, pero no pudiendo distraerse la atención de un solo pasante a tres cursos diferentes, se dispondrá por los rectores algún partido a los que puedan encargarse de este cuidado, dándole cuando parezca conveniente, la beca y manutención en los colegios sin interés alguno (...)



Reflexiones sobre el estado actual de la escuela 1794*

Simón Rodríguez



Pedagogo y filósofo, nació en Caracas en 1771. Maestro de Simón Bolívar. Ejerce el magisterio en la escuela de primeras letras de Caracas entre 1791 y 1795. Producto de su pasantía por este plantel es el informe que presenta al Ayuntamiento caraqueño en 1794 con el título de *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*. Es la única obra escrita de Rodríguez que se conoce de su período caraqueño que concluye hacia 1797. A partir de este momento largo será su peregrinaje, en primer lugar, por Europa donde conoce las ideas de los pensadores de su tiempo, particularmente de los franceses, hacia los cuales profesa particular admiración, pues “son, dice, creadores porque tienen imaginación; son los griegos de nuestro tiempo”. De su permanencia en Europa no se conoce obra escrita alguna que exponga su pensamiento, su obra escrita es genuinamente americana, producto de su reflexión sobre el propio escenario de los acontecimientos que deseaba arreglar mediante la educación del carácter republicano. En 1823, procedente de Europa, llega a Cartagena, Colombia. Empieza, entonces, su peregrinaje por Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile, basta que muere, con su habitual pobreza en Amotape (Perú) en 1854.

* Tomado de *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello* : antología / Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Santa Fe de Bogotá : Editorial Voluntad, 1995. 2 v

Primera parte

Reparo primero: no tiene la estimación que merece

Basta observar la limitación a que está reducida y la escasez con que se sostiene para conocerlo. Todos generalmente la necesitan porque sin tomar en ellas las primeras luces es el hombre ciego para los demás conocimientos. Sus objetos son los más laudables y los más interesantes: disponer el ánimo de los niños para recibir las mejores impresiones, y hacerlos capaces de todas las empresas. Para las ciencias, para las artes, para el comercio, para todas las ocupaciones de la vida es indispensable. Con todo ¿en qué olvido se ve sepultada respecto de otras cosas que sucesivamente se adelantan y mejoran; cuántos hombres juzgan más decoroso que ella el empleo más privado y menos útil: cuántos tienen este ministerio por anexo a la vejez, y a la baja suerte; y cuántos se desdeñan de aplicarse a fomentarlo y elevarlo!

Segundo: pocos conocen su utilidad

Cuando una cosa buena se desprecia, es por uno de dos motivos: o por temeridad, o por ignorancia. Por lo primero, no puede ser contrayéndonos al presente asunto; pues parece imposible que haya hombres de este carácter. De lo segundo resulta, sin duda, esta fatal consecuencia y lo entiendo así:

Como la necesidad ha obligado a tantos a suplir la falta de escuela formal con el auxilio de un particular en estudio privado ha resultado con el tiempo otra tanta diferencia en el gusto cuanta hubo en el capricho de los que enseñaron. Cada uno refiere y sostiene las reglas, los preceptos, las distinciones, que recibió en sus principios: está satisfecho de que fue aquél el mejor método: tiene por falta el no verlo observado: critica la novedad: y raros son los que conocen su defecto.

De este crecido número de hombres, es menester confesar, que respectivamente son muy pocos los que han procurado después desimpresionarse, corrigiendo con nuevo y cuidado estudio los abusos que seguían. Lo primero porque son raros los que después de una edad madura se hallan libres de alguna carga del estado para dedicarse a él. Lo segundo porque se necesita gusto natural para emprenderlo y éste no lo sacan todos. El que no lo tiene, ve con indiferencia el asunto; y como encuentra a cada paso tantos ejemplares idénticos de su mala letra y que se gobierna con ella: tantos que ignoran la Aritmética y se valen de ajena dirección en sus intereses: juzga desde luego que la Escuela de primeras letras, a quien pertenece la enseñanza perfecta de estas cosas, es de poca utilidad, respecto a quien sin haberla cursado lo desempeña, a su parecer, bien.

Esta opinión ha llegado a ser casi general en otro tiempo; y aún en el presente se tiene el estudio de la Caligrafía y Aritmética por necesario a sólo los dependientes.

Hay quien sea de parecer que los artesanos, los labradores y la gente común, tiene bastante con saber firmar; y que aunque esto ignoren, no es defecto notable: que los que han de emprender la carrera de las letras, no necesitan de la Aritmética, y les es suficiente saber formar los caracteres de cualquier modo para hacerse entender, porque no han de buscar la vida por la pluma: que todo lo que aprenden los niños en las escuelas, lo olvidan luego: que pierden la buena forma de letra que tomaron: que mejor aprenden estas cosas cuando tienen más edad y juicio, etc., de modo que en su concepto, era menester dar al desprecio todo lo que hay escrito sobre el asunto, considerando a sus autores preocupados de falsas ideas; suprimir las Escuelas por inútiles y dejar a los niños en la ociosidad.

Los artesanos y labradores es una clase de hombres que debe ser tan atendida



como lo son sus ocupaciones. El interés que tiene en ello el Estado es bien conocido; y por lo mismo excusa de pruebas.

Todo está sujeto a reglas. Cada día se dan obras a la prensa por hombres hábiles sobre los descubrimientos que sucesivamente se hacen en la agricultura y artes, y éstos circulan en todo el Reino para inteligencia de los que las profesan. Si los que han de estudiar en esto para mejorarlo ignoran los indispensables principios de leer, escribir y contar, jamás harán uso de ellas: estarán siempre en tinieblas en medio de las luces que debían alumbrarlos: no adelantarán un solo paso; y se quejará el Público de verse mal servido pero sin razón.

Las artes mecánicas están en esta ciudad y aun en toda la Provincia, como vinculadas en los pardos y morenos. Ellos no tienen quién los instruya; a la escuela de los niños blancos no pueden concurrir: la pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años al trabajo y en él adquieren práctica, pero no técnica: faltándoles ésta, proceden en todo al tiento;

unos se hacen maestros de otros, y todos no han sido ni aun discípulos; exceptúo de esto algunos que por suma aplicación han logrado instruirse a fuerza de una penosa tarea.

¿Qué progreso han de hacer estos hombres, qué emulación han de tener para adelantarse, si advierten el total olvido en que se tiene su instrucción? Yo no creo que sean menos acreedores a ella que los niños blancos. Lo primero porque no habiendo en la Iglesia distinción de calidades para la observancia de la religión tampoco debe haberla en enseñarla. Si aquellos han de contribuir al bien de la Patria ocupando los empleos políticos y militares, desempeñando el ministerio eclesiástico, etc., éstos han de servirla con sus oficios no menos importantes; y por lo mismo deben ser igualmente atendidos en la primera instrucción. Mejor vistos estarían y menos quejas habría de su conducta si se cuidase de educarlos a una con los blancos aunque separadamente.

El asegurar que todo el trabajo que hacen los niños en la Escuela de primeras letras es



sobre todo el fundamentar a sus discípulos en la Religión.

Apuren enhorabuena los unos toscamente las letras, y entiendan regularmente un libro para seguir las ciencias; esperen los otros mejor edad para aplicarse, y respóndanme los primeros si es cierto que en las clases de latinidad gastan todo el tiempo que habían de haber gastado en la de primeras letras, aprendiendo la doctrina cristiana, a leer y escribir, en las de filosofía aprendiendo a formar el guarismo y a conocer los números; y en todas a fuerza de reprensiones y bochorros los preceptos de urbanidad; y si es para esto necesario que los catedráticos quieran tomarse por puro celo un trabajo que no les pertenece. Díganme los segundos si es verdad que cuando en la juventud vuelven sobre sí, y conocen su ineptitud reparando al mismo tiempo en los niños más tiernos la instrucción que a ellos les faltara, procuran ocultar su defecto: si se les hace insuperable el estorbo que la vergüenza les opone: si ceden muchos a su fuerza, y permiten más bien quedarse en la ignorancia que vencerla. Yo tengo de esto muy buenas pruebas.

No es propiedad de lo que se aprende en la Escuela el olvidarse: lo será de lo que se aprende mal; así como se desploma y arruina luego el edificio mal cimentado. Dígase que fue superficial la enseñanza y no que fue inútil.

perdido después con el curso de las clases mayores, y que los que han de ser literatos deben escribir mal y no saber contar, es igual error al antecedente.

Es del cargo del maestro de la primera Escuela enseñar no sólo la formación de los caracteres sino su valor y propiedad: el modo de usarlos y colocarlos según las reglas de perfecta ortografía; el dar una clara inteligencia de los principios de Aritmética; el instruir en las reglas generales y particulares de trato civil:

Tercero: todos se consideran capaces de desempeñarla

El ignorar los principios elementales de una cosa, cuando se trata de sus medios o fines, es vergonzoso; y así no se podría sin agravio preguntar a un teólogo, a un jurista si entendía el idioma latino, a un matemático si sabía la aritmética.

Esto mismo puntualmente sucede con casi todos los hombres respecto de leer y escribir. Con dificultad se encontrará uno que diga

que no es capaz de enseñar las primeras letras; por el contrario pocos confesarán abiertamente habilidad para el desempeño de una cátedra de Elocuencia, Filosofía, etc. Prueba bien clara de que el estudio de estas facultades pertenece a pocos, y que el conocimiento completamente instruidos si no satisfechos de que lo están por la grande facilidad que encuentran en enseñar una cosa que juzgan de poco momento.

Para que un niño aprenda a leer y escribir, se le manda a casa de cualquier vecino, sin más examen que el saber que quiere enseñarlo porque la habilidad se supone; y gozan de gran satisfacción las madres cuando ven que viste hábitos el Maestro porque en su concepto es este traje es símbolo de la Sabiduría. ¡Ah! De qué modo tan distinto pensarían si examinaran cuál es la obligación de un Maestro de primeras letras, y el cuidado y delicadeza que deben observarse en dar al hombre las primeras ideas de una cosa.

Cuarto: le toca el peor tiempo y el más breve

Así como es propio carácter de la infancia y puericia el ser inocente, lo es también el ser delicada, y penosa, tanto por su debilidad, cuanto por el desconcierto de sus acciones. Es verdad que para tolerar éstas, es poderoso aliciente el de aquélla; pero no podrá negarse que sin una continua reflexión sobre los derechos que se le deben, con dificultad habría quién se encargase de su dirección.

Es necesario estrechar en los límites de la prudencia todos sus deseos al paso que se les permita obrar con libertad. Para discurrir y proceder así es menester no ser ignorante o no querer parecerlo consintiendo sin estorbo alguno todos los gustos que inventa la razón informe de los niños.

En esto se funda mi reparo. Le toca al Maestro de primeras letras la peor parte de la

vida del hombre; no por su travesura, por su complexión, ni por su distracción sino por la demasiada contemplación e indulgencia que goza en esta edad. Si ésta se dispensase racionalmente por los padres como es debido, nada habría qué decir; pero sucede al contrario regularmente: (hablo en esto y en todo con la excepción que debo). Es preciso que el Maestro al tiempo que trata de rectificar el ánimo y las acciones de un niño; y de ilustrarle el entendimiento con conocimientos útiles, trate también de consultarle el antojo sobre las diversiones, juegos y paseos que apetece, si no quiere hacerse un tirano a los ojos de sus padres.

De esta extraña doctrina resulta que cuando deba terminar la enseñanza aún no ha comenzado: que pierde el discípulo el tiempo más precioso en la ociosidad; y que al cabo sale el Maestro con la culpa que otro ha cometido.

Ojalá fuera este solo el cargo que se le hiciera, que con desentenderse estaba vencido; lo más penoso está en satisfacer a los que se le forman en el discurso de la enseñanza sobre el aprovechamiento. Se le reconviene a cada paso con la edad del discípulo, con su grande talento, aunque no lo tenga, con los designios que se han propuesto en su carrera, con las proporciones que malogra, etc., porque es cosa chocante el parecer de muchos padres ver sus hijos en la Escuela de Primeras Letras cuando cuentan ya once o doce años de edad, aunque los hayan tenido en sus casas hasta los diez, llevados de la idea común de gobernarse, por la estatura, y no por la habilidad para pasarlos a las clases de Latinidad como si fuesen a cargar la gramática en peso.

Cansado el maestro de este modo usa de las abreviaturas que puede para eximirse de una molestia tan continuada. Sale el discípulo, entra en su deseada clase; y aunque consuma en ella doble tiempo del necesario no es reparable: pocas y muy ajustadas son entonces las instancias y quedan plenamente satisfechos

con la más leve respuesta del preceptor. ¿No quiere decir esto que a la Escuela de Primeras Letras le toca el peor tiempo y el más breve?

Quinto: cualquier cosa es suficiente y a propósito para ella

La desgraciada suerte que ha corrido la escuela en tantos años, la ha constituido en la dura necesidad de conformarse con lo que han querido darla. Olvidado su mérito ha sufrido el mayor abandono con notorio agravio; y aun en el día siente, en mucha parte, lastimosos efectos de su desgracia.

Basta para conocerlo fijar un poco la atención en las peluquerías y barberías que sirven de Escuela; y sin detenerse en examinar su método, ni la habilidad de sus maestros, pásese a averiguar con qué autoridad se han establecido, quiénes son sus discípulos y qué progresos hacen.

Y se verá que ha sido costumbre antigua retirarse los artesanos de sus oficios en la vejez con honores de Maestros de Primeras Letras, y con el respeto que infunden las canas y tal cual inteligencia del Catecismo, han merecido la confianza de muchos padres para la educación de sus hijos: que muchos aún en actual ejercicio forman sus escuelas públicas de leer y peinar, o de escribir y afeitar, con franca entrada a cuantos llegan sin distinción de calidades, y nunca se ve salir de ellas uno que las acredite.

Cualquiera libro, cualquier pluma, tintero o papel que un niño lleve, está demasiado bueno para el efecto: porque teniendo qué leer y con qué escribir es accidente que salga de un domo o de otro, debiéndose enmendar después con el ejercicio. Propia máxima de estas fingidas escuelas. Nada perjudicaría si se quedase en ellas; pero la lástima es que se trasciende a las verdaderas, y hace dificultoso su curso.

Cuando un hombre que se gobernó por ella tiene a la Escuela un hijo, y se le piden libros señalados, papel o pluma de tal calidad: le coge tan de nuevo que se ríe, y llama al maestro minucioso y material: por lo que se ve éste obligado muchas veces a enseñar a unos por el *Flos Sanctorum* y a otros por el Guía de Forasteros.

No se hacen cargo que son indispensables principios para leer con propiedad el conocimiento de los caracteres, la buena articulación y la inteligencia de las notas, y que no puede un maestro enseñarlo, sin tener en la mano ejemplares propios de cada cosa; que para instruir en el método y reglas de formar las letras, necesita igualmente de materiales acondicionados, que al paso que faciliten al discípulo la ejecución, le hagan conocer las circunstancias que constituyen su bondad para que los distinga.

Se entiende regularmente que los libros de meditaciones, o discursos espirituales, son los que necesita un niño en la Escuela, y sin otro examen se procede a ponerlos en sus manos. Santos fines sin duda se proponen en esto: pero no es este solo el asunto que se trata en el mundo. Es necesario saber leer en todos sentidos y dar a cada expresión su propio valor. Un niño que aprende a leer sólo en diálogo no sabrá más que preguntar o referir si sólo usa de un sentido historial. Lo mismo digo del escribir y de todo lo demás que toca a la enseñanza. El vicio o limitación que toma en su principio, con dificultad se enmienda y siempre es conocido el reparo.

Sexto: se burlan de su formalidad y de sus reglas, su preceptor es poco atendido

Como esto de hacer maestro de niños a cualquiera ha sido libre facultad de cada padre de familia respecto de sus hijos, no ha sido menos libre la acción que se han reservado para disponer de la escuela a su arbitrio como fundadores. Permítaseme una pintura de este gobierno.

Admite un pobre artesano en su tienda los hijos de una vecina para enseñados a leer: ponerlos a su lado mientras trabaja a dar voces en una Cartilla, óyelos todo el vecindario; alaban su paciencia; hacen juicio de su buena conducta; ocurren a hablarle para otros: los recibe: y a poco tiempo se ve cercado de cuarenta o cincuenta discípulos.

Cada padre le intima las órdenes que quiere para el gobierno de su hijo y éste ha de observarlas puntualmente. A su entrada lleva un asiento del tamaño que le parece: puesto en él y una tablilla sobre las piernas forma su plana por un renglón de muestra; a la hora que llega es bien recibido; y al fin, antes de retirarse cantan todos el *Ripalda* en un tono y sentido violento mientras el maestro entiende en sus queaseres.

El viernes es día ocupado. Éste es el destinado para despachar los vales a proporción de la contribución que cada uno hace, según sus haberes, que regularmente se reducen a una vela, a un huevo, a un medio real o a un cuartillo de los que corren en las pulperías.

Castígase un niño, y no le agradó a su madre, o sobrevino algún otro disgusto de resultas de la enseñanza, ya es suficiente motivo para llenar de pesares al maestro, mandar por el asiento y ponerlo al cargo de otro que hace el mismo papel en otra cuadra. Sucede lo mismo con éste, y con otros, y después de haber andado el muchacho de tienda en tienda con su tablilla terciada, adquiriendo resabios y perdiendo el tiempo, entra a estudiar Latinidad porque ya tiene edad, o toma otro destino.

Parece imposible que un método tan bárbaro, un proceder tan irregular se haya hecho regla para gobernar en un asunto tan delicado; pero la costumbre puede mucho. No será imposible oponerse a ella; mas no se logrará el triunfo sin trabajo.

¿Quién cree ahora que la Escuela de Primeras Letras debe regirse por tales constituciones, por tales preceptos? ¿Que sus discípulos han de respetarlos y cumplirlos exactamente, o ser expedidos? ¿Que su maestro goza de los fueros de tal y debe ser atendido? Si hemos de





decir verdad, no será muy crecido el número de los que así piensan y bastará para prueba considerar lo vasto del vulgo y sus ideas.

Una escuela que no se diferencia de las demás sino en el asunto: un preceptor que tiene el mismo honor que los otros en servir al público, es el juguete de los muchachos en el día: tanto importa que se les fije una hora para asistir a ella, como que se les admita a la que lleguen, tanto el que se les prescriba tal método como el que se use de ninguno, tanto el que se les haga entender el orden de sus obligaciones, como el que se les deje en libertad para portarse bien o mal: en una palabra, el maestro que deba ser considerado

de los discípulos, es el que los considera porque el tiempo y la costumbre así lo exigen. Dura necesidad, por cierto. No se ve esto sino en la escuela de Primeras Letras a pesar de la razón.

Los principales obligados a la educación e instrucción de los hijos son los padres. No pueden echar su carga a hombros ajenos sino suplicando, y deben ver al que la recibe y les ayuda con mucha atención y llenos de agradecimiento.

El establecimiento de las escuelas de primeras letras no ha tenido, ni tiene otro fin, que el de suplir sus faltas en esta parte, ya sea por ignorancia, ya sea porque no se lo permitan sus ocupaciones. Para esto las ponen los Señores Jueces al cargo de sujetos que pueden desempeñarlas con el acierto que corresponde. El que no las necesita porque puede hacerlo si está bien libre de que le apremien; pero el que las necesita debe conformarse en todo con sus preceptos, con su método, con sus constituciones. Lo primero porque tienen aprobación, y lo segundo porque recibe en ello beneficio.

Es indispensable la reforma

La lectura atenta de los seis artículos precedentes, sin añadir otras reflexiones, bastaba para deducir una consecuencia tan forzosa; pero yo quiero aún llamar a otra consideración.

La Escuela de Primeras Letras en Madrid, no puede haberse visto como en esta Ciudad por más deplorable que haya sido su estado pues basta atender a que está allí la Corte para suponerla en su perfección. Con todo vemos una total conversión en el método; en los maestros y en los ramos de su enseñanza. Una continua edición de varias obras dirigidas a la reforma y a libertarla de los errores y abusos que la oprimían. Hombres de muy distinguida clase y estado promoviendo este

asunto, sin excusar para lograr su intento diligencia ni providencia alguna conducente: ya encargándose unos de formar un tratado de Aritmética: ya dedicándose otros a facilitar por un nuevo arte la formación de los caracteres: ya dirigiendo otros personalmente a los niños en la ejecución: ya finalmente contribuyendo con sus propios intereses para premiar el mérito de los discípulos.

¿Qué arbitrio puede tomarse, pues, para no ceder a la fuerza de un ejemplo tan poderoso? Si en la Corte ha tenido la Escuela que enmendar, ¿qué no tendrá aquí? La nuestra es una copia de aquélla; y por lo mismo debe recibir todas sus alteraciones de su original si ha de conformarse con ella.

Esta máxima ocupa en el día la atención de muchos hombres en la mayor parte del Reino. Dondequiera que volvamos los ojos, encontraremos no una, ni dos ciudades, sino provincias enteras, observando el mejor método, y orden en sus escuelas a imitación de las principales. Y será posible que ésta, abundando en tantas formalidades y teniendo la gloria de contar entre sus hijos extraordinarios talentos, sobresalientes luces, amor y sobre todo un deseo eficaz y fervoroso de su exaltación, ¿se vea careciendo de una cosa tan necesaria, tan indispensable y obligada en esta parte a reconocer ventaja en otras que no tienen sus privilegios? No es regular: ella está al frente de muchas que la tienen por modelo; y su honor consiste en hacerse mirar y respetar como cabeza.

Segunda parte

Nuevo establecimiento

Capítulo I: número de escuelas

Es la ciudad extensa y populosa. No puede en una sola casa, ni por un solo maestro, enseñarse el número tan considerable de niños que contiene. Lo primero porque la distancia

no permite la asistencia. Lo segundo porque aunque la permitiera no cabrían en ella. Y lo tercero porque, aunque cupieran, no se entenderían.

Es, pues, necesario distribuir en varias partes la enseñanza para que sea fácil la concurrencia: para que se acomoden con orden y sosiego; y para que se haga la instrucción expedita y provechosamente.

1° Hallándose dividido el pueblo en cuatro feligresías para la más pronta administración de los sacramentos e instrucción de la doctrina cristiana: no es menos importante que haya en cada una, una escuela que ayude en parte al párroco, y en todo a los feligreses para la perfecta educación de los niños.

Capítulo II: constituciones

2° Cuatro maestros de número y doce pasantes² formarán el cuerpo de profesores de primeras letras en esta Capital y llevarán todo el peso de las escuelas, con absoluta prohibición a otras personas de mezclarse en ellas; si no fueren con el título de aficionados a promover los puntos de enseñanza, incorporándose antes.³

No hallo menos razón para que se practique esto mismo en las escuelas. Si para obtener aquellos empleos se necesita instrucción, talento, aplicación, y conducta en los sujetos; para servir éstas deben ser doblemente instruidos, aplicados e irreprochables, y haber acreditado estas cualidades. Considérese la grave obligación de un Maestro, y su responsabilidad.

3° El objeto que debe ocupar la atención de sus individuos es el de llevar este asunto a su mayor perfección por todos medios.

4° Ha de guardarse orden, uniformidad y estabilidad en todo, y para esto es indispensable que haya cierta dependencia y distinción

de facultades que al paso que contribuyan a la formalidad, hagan respectivas las obligaciones.

5° Uno de los cuatro maestros propuestos será el director o regente de la Escuela⁴ y servirá por su propia persona la principal.⁵

6° Prefijará el método a todas: tendrá un conocimiento individual de lo que se practique en ellas: y las visitará sin tener para esto días señalados.⁶

7° Llevará un padrón general de todos los discípulos:⁷ los recibirá, destinará, aprobará a su tiempo, o expelerá antes con causa legítima.⁸

8° Velará sobre la conducta de los Maestros subalternos y procurará que desempeñen con fidelidad sus encargos: les advertirá secretamente los defectos en que incurran y les amonestará con suavidad la enmienda; y si no la hubieren o perjudicaren de algún modo con su mal ejemplo la inocencia de los niños, será el fiscal quien los acuse ante el Juez para su separación.

9° Elegirá los pasantes, y los agregará a las escuelas; juzgará verbalmente los delitos que cometan dentro de ellas contra la constitución: y los despedirá si fueren contumaces o escandalosos.

10° En esto procederá con mucha escrupulosidad. No admitirá por pasantes hombres de cuyas costumbres no tenga una exacta noticia; porque aunque pueda separarlos después el perjuicio que causa el escándalo en los niños es inseparable. Para despedirlos deberá tener igual consideración examinando primero las causas y poniendo todos los medios que dicte la prudencia a fin de evitar el agravio notorio que se les haría si le separase sólo por la acusación de alguno que los viese mal. En este caso cortará la discordia, haciendo entre ellos permutas.

11° Los maestros subalternos servirán las escuelas a que se les destine bajo las órdenes del Director.

12° Como la dependencia que tienen de él no se dirige a otro fin que al de lograr en las escuelas una perfecta uniformidad, privando las innovaciones arbitrarias, el partido y la discordia: todo lo que no sea relativo a esto ni a la buena conducta que debe llevar un maestro para edificar a sus discípulos, no es del cargo del Director; y así si él se arrogare facultades que no tiene o abusare de las que tiene, tendrán éstos acción para que se les limite en sus términos.

13° A cada escuela destinará el Director tres de los pasantes numerarios: los maestros tendrán obligación de instruirlos en todo lo concerniente al servicio y hacerlos capaces de sus obligaciones para que las desempeñen con arreglo a la constitución; de celar su conducta y corregirles con prudencia los defectos en que incurran sin poner en ellos las manos, ni injuriarlos de palabra; pues si son graves sus delitos, deberán dar parte al Director para que conociendo de ellos les forme el cargo y los despida.

14° El día último de todos los meses deberán los maestros pasantes y aficionados, presidiendo el Director, juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte y se determine, quedarán de acuerdo para lo que deban practicar en el mes siguiente.⁹

15° A este efecto habrá un libro foliado y rubricado por el Director; y en él se escribirán todas las consultas y providencias que se dieren, autorizándose con las firmas de todos.

16° El encabezamiento de este Libro debe ser la nueva construcción, régimen y método de las Escuelas, para tener un principio seguro en qué fundarse, y una noticia ordenada de las materias que deban tratarse. Escribiéndose a



continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las Escuelas; porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir en su gobierno.

17° No podrá dispensarse alguno de los individuos¹⁰ la asistencia a la junta mensual si no fuere por enfermedad o ausencia; y en ambos casos deberá el pasante más antiguo (que será el que hará de Secretario) comunicar la noticia en el mismo día a los enfermos, y en el que lleguen a los ausentes para su inteligencia.

18° La elección, examen y aprobación de maestros, como también la acusación formal de sus delitos debe hacerse por esta junta, y el nombramiento y separación por el Muy Ilustre Ayuntamiento.

19° A la elección concurrirán todos los miembros de la junta, precedido un informe, e investigación secreta y prolija de su conducta;

pero el examen se hará primero privadamente y con toda la extensión posible por el Director y por el párroco, éste en la *doctrina christiana* y aquél en el arte de escribir, leer y copiar; y después deberá presentarse el pretendiente a la junta para que se le haga por todos, les conste su habilidad y le den su competente aprobación con la cual pasará al Muy Ilustre Ayuntamiento para que la autorice y le mande despachar el nombramiento.

20° La visita mensual que debe hacer el director a las escuelas, no se dirigirá solamente a reparar en el método, economía y conducta que observan los maestros, pasantes y discípulos; sino también a revisar cuidadosamente los muebles que sirvan en ellas y las casas en que estén para hacer guardar en todo el mayor aseo y compostura.

21° Las faltas y detrimentos que advierte los repetirá contra los encargados de cada una, como no provengan precisamente del uso que se haya hecho de ellos.

22° Para esto tendrá un inventario con su correspondiente distinción en todo lo que

haya entregado a los maestros particulares para el manejo de sus escuelas.¹¹

23° Todos los años podrán los señores diputados del Muy Ilustre Ayuntamiento hacer visita general comenzando por la escuela principal y acompañándose con el Director en las demás para que les manifieste los libros y les comunique las noticias que necesiten.

24° Los maestros y pasantes deberán cuidar de sus respectivas escuelas, especialmente para las noches para precaverlas del robo. Para esto pueden alternar por semanas o establecer su habitación en ellas ocupando aquellas piezas que no estén destinadas a la enseñanza, pero de ninguna manera con sus familias.

Modo de incorporar los discípulos en las escuelas

25° Esta función toca privativamente al Director, y por su impedimento al maestro más antiguo.

26° Antes de admitir los discípulos tratará de instruir a sus padres en el régimen y gobierno de las escuelas; a cuyo defecto hará sacar y tendrá prevención un regular número de copias que comprendan los capítulos de observancia que obligan a los discípulos, y dando a cada pretendiente una, se excusará de razonamientos.

27° Sólo los niños blancos podrán ser admitidos y esto lo harán constar presentando certificación de su Bautismo al acto de la matrícula.

28° Para hacerla, tendrá el Director un libro con buen orden y aseo y en él expresará con claridad el nombre de cada discípulo, su edad y compleción¹² y los conocimientos que trae según resulte el examen que harán de ellos.

29° Luego los destinará a las escuelas de sus parroquias con papeleta al maestro para que

los incorpore y aliste desde aquel día, les prevenga de sus obligaciones y los coloque en el lugar que les corresponda.

Pensiones y su aplicación

30° Todos los niños cuyos padres tengan comodidad, aunque mediana, deberán exhibir mensualmente cuatro reales de plata y los pobres dos.

31° Éstos deberá cobrarlos cada Maestro de sus discípulos sin descuento alguno el día último de cada mes y en el mismo entregarlos al Director que será el Depositario.

32° Con este dinero ocurrirá: primero, a los gastos comunes de papel, tinta, etc., segundo, a la construcción de los muebles, de todas las escuelas: tercero a la gratificación de pasantes.

Gastos comunes

33° Los padres deben dar a sus hijos cuanto necesiten para aprender; y de esta obligación, no pueden eximirse, sino hallando quien por favor se la tome. Esto no puede hacer un Maestro; pero puede halibiarlos en mucho a costa de poco trabajo.

Un niño que conduce diariamente de su casa a la escuela los libros, tintero, pluma, etc., y corre con la compra de esto mismo cuando le falta, como sucede regularmente, no puede menos que estar siempre escaso de lo necesario, hacer muchos fraudes, perder el tiempo, andar desaseado y causar doble gasto a sus padres inútilmente.

Corriendo los maestros con esta economía nada les faltará, tendrán todo a mano, lo usarán con aseo, se eximirán sus padres de este cuidado, y les costará poco dinero. Para esto se señalan los dos reales mensuales.

Con ello cuidará el Director de prober las



Escuelas de todo lo necesario; a cuyo efecto invertirá la cantidad que juzgue suficiente en aquellos renglones de ordinario consumo, y teniéndolos en su casa a prevención, los distribuirá a proporción entre los maestros particulares.

Para los libros deberá manejarse de distinto modo. Éstos no se encuentran aquí a propósito, y aunque se encontrasen, cuestan mucho. Para que llegue a esta ciudad una obra es menester que se haya hecho ya muy común; y con todo en la Corte usan las escuelas de muchos libros de que nosotros no tenemos ni aun noticias.

El medio pues de lograr para las nuestras un surtimiento completo, haciendo venir los mejores ejemplares, es el de tener el Director correspondencia en Madrid con un sujeto inteligente que remitiéndole de tiempo en

tiempo el dinero suficiente cumpla las notas que le acompañe, y le comunique igualmente noticia de las nuevas ediciones que se hagan, y del aumento de aquellas escuelas para su gobierno.

El costo de libros, sus fletes, y derechos, los pagará del fondo: y lo demás que toca a la correspondencia de su bolsillo, por dirigirse este paso al mejor desempeño de su encargo.

Construcción de muebles¹³

34° El fondo que se hace con los dos reales que exhiben los que pueden hacerlo a más de los de sus gastos se invertirá en proveer las escuelas de todos los muebles necesarios para la enseñanza. Con esta economía se exime el fondo de propios de un gasto considerable y se evitan unos inconvenientes tan desconocidos como perjudiciales.

La enseñanza pende del buen método y éste en lo material necesita de instrumentos proporcionados. Los diversos ramos de que consta la escuela de primeras letras, y la novedad que debe hacerse en su demostración según los distintos semblantes que toma, ya por el número, ya por la clase de sus discípulos; pide una casi continua alteración en ellos, fuera del oportuno reparo que es preciso hacerles para su conservación.

En esto tiene un maestro que invertir al cabo del año algún dinero; y si se examinan las partidas de que se compone el gasto, no ha pasado tal vez de ocho reales la mayor. Para cada una ha de hacer representación al Muy Ilustre Ayuntamiento o la ha de pagar de su bolsillo. Lo primero, es impertinente; porque no puede haber hombre que considerando la seriedad de un Ayuntamiento, no se avergüence de incomodar su atención con veinte o treinta escritos al año, ya para una pauta, ya para un asiento, etc. Lo segundo no es regular; porque si lo hace, se perjudica, y si no lo hace, deja sentir a los niños la falta.

Gratificación de pasantes

35° Como el gasto ha de cesar luego que esté concluida la obra, y los cortos reparos que hayan de hacerse en adelante no pueden alcanzar a consumir todo el fondo; queda el año casi entero, y sin aplicación. No puede darse otra mejor que la de gratificar con él a prorrata los doce pasantes; que a más de llevar igual trabajo que los maestros en la enseñanza tendrá el cargo de conducir a los niños a las escuelas. Entre tanto nada tendrá que haber.

36° El Director como depositario deberá llevar cuenta, liquidarla, comprobarla anualmente a los señores diputados del Muy ilustre Ayuntamiento. El cargo se le formará por el padrón general.

Horas señaladas para el ejercicio de las escuelas

37° Por la mañana tres horas, contadas de las ocho a las once. Por las tardes las mismas contadas de las tres a las seis.

38° Para lograr la puntual asistencia será del cargo de los pasantes convocar a los niños a sus escuelas y de éstas a sus casas. A este efecto correrán a sus horas las calles que sus maestros les hayan destinado guardando proporción para evitar dilaciones y extravíos.¹⁴

Con esto se hacen a los niños tres beneficios, y se ocurre a salvarlos de cinco peligros.

Los beneficios consisten: primero en hacerles una completa enseñanza, comenzando a sus horas las escuelas. Segundo, en precisarles a llevar en las calles un aire de modestia y sosiego y a que observen los preceptos de cortesía con sus superiores, iguales, e inferiores. Tercero en que no dejen de asistir porque no tengan sus padres quien los dirija si son tiernos.

Los peligros de que se salvan son: primero de que se mezclen con quien pueda pervertirlos. Segundo de que se profuguen. Tercero, de que

se vicien en el juego. Cuarto de que riñan, o los insulten. Quinto de que pierdan el tiempo inútilmente.

Lastima verdaderamente ver el espíritu de interés, de trampa, y de codicia con que juegan los niños en el día, y los robos que hacen para esto en sus casas y en las agenas: las riñas que suscitan, y las maldiciones, juramentos, e impurezas en que prorrumphen: la libertad que se toman para insultar a los pobres, y a los ancianos; y la malicia con que se ocultan de sus maestros, hasta llegar a términos de dejar sus casas, y desaparecerse.

No hay padre de familia que no se queje amargamente de la perdición que advierte en sus hijos pero ninguno puede dejarlos de poner en el escollo porque no puede privarles el tránsito de las calles para conducirse a las escuelas.

Actos públicos de religión

39° Todos los días de precepto en el año deberá cada maestro asistir con sus pasantes y discípulos a la Misa del párroco; los domingos por la tarde a la explicación de Doctrina que hace el mismo: y para excitarlos a la devoción de la Santísima Virgen convendrá que en los días de sus festividades se reúnan las escuelas por la tarde y llevando con veneración su imagen salgan con sus maestros en un devoto Rosario.

40° Confesarán y comulgarán los que sean capaces una vez al mes, y para esto elejirán el Domingo que en sus parroquias esté dedicado al Santísimo Sacramento a cuya función asistirán todos.

Asuetos

41° Los días feriados: los de cumpleaños de Nuestros Soberanos; quince días contados desde el 25 de Diciembre hasta el 8 de Enero, y no más.

Recreos

42° Un día de cada mes en lugares proporcio-

nados, y presentes sus maestros. Éstos se les dispensarán atendiendo a que no gozan de las vacantes acostumbradas en las demás clases y a que su edad pide algún ensanche.

Exámenes

43° El día quince de todos los meses se harán en la escuela principal; a cuyo efecto se presentarán los discípulos que se consideren capaces.

Estados mensuales

44° Con arreglo a los exámenes formará cada maestro para fin del mes un estado que manifieste por grados el lugar que ocupen aquéllos en sus clases según sus talentos y habilidades, y el Director teniéndolos presentes hará uno que los abrace todos, y lo presentará a los Señores Diputados del Muy Ilustre Ayuntamiento para que conozcan el progreso que hacen las escuelas, y puedan informar de su estado cuando lo tengan por conveniente.

Premios

45° Los maestros, y aficionados deberán darlos de sus bolsillos.

46° Se señalarán y repartirán, por el director el día de San Casiano en la Escuela Principal.

47° Los que se presenten a ellos, serán examinados en la Junta mensual inmediata a este día; y al acto de repartirla asistirán todas las escuelas.

Distinciones

48° Los discípulos que por sus méritos y habilidad, tengan en las escuelas el cargo de celadores, serán distinguidos por el director con un escudo en que esté grabada la imagen de San Casiano, como patrón general de ella, y la traerán en ojal del vestido.

Fiestas

49° Todos los años se celebrarán dos, una en honor de Nuestra Señora en su Purísima Concepción (bajo cuyo título se le han de

dedicar las escuelas) y otra en obsequio de San Casiano.

50° Para ellas contribuirán cada discípulo con dos reales al año, cada maestro con cinco pesos y el director con diez, y correrá con el gasto.

51° Asistirán a su solemnidad todas las escuelas; y en el primer año se establecerá una regla fija que gobierne en el gasto que ha de hacerse en las demás y a ellas deberán ceñirse los que sigan en este encargo.

52° Lo que sobrare se aplicará al gasto que se haga en sacar los rosarios en las festividades de Nuestra Señora.

Casos en que debe ser depuesto el director

53° Primero: si se le justifica connivencia en materia grave. Segundo: por dejar de visitar las escuelas en un mes no estando impedido. Tercero: por omisión en adelantar las Escuelas, y en llevar los libros, y la cuenta que debe. Cuarto: por faltar a dos juntas seguidas sin causa legítima. Quinto: por ausentarse de la ciudad sin licencia. Sexto: por exceso notorio en el castigo de sus discípulos.

Casos en que deben ser despuestos los maestros subalternos

54° Primero: por no ceñirse a las órdenes del director y hacer innovaciones arbitrarias. Segundo: por ocultar defectos escandalosos de los pasantes. Tercero: por omisos en el cumplimiento de sus obligaciones. Cuarto: por faltar a dos juntas seguidas, sin causa legítima. Quinto: por ausentarse de la ciudad sin licencia. Sexto: por exceso notorio en el castigo de sus discípulos.

Casos en que deben ser despedidos los pasantes

55° Primero: por no ceñirse a las órdenes de sus maestros. Segundo: por ocultar los defectos graves de los discípulos. Tercero: por

injuriarlos o maltratarlos. Cuarto: por faltar a dos juntas seguidas sin causa legítima. Quinto: por ausentarse de la ciudad sin licencia.

Casos en que deben ser expelidos los discípulos de las escuelas

56° Primero: cuando los padres coartan a los maestros la facultad de corregirles los defectos en que incurran. Segundo: cuando son obstinados en vicio escandaloso. Tercero: cuando maliciosamente faltan al respeto que deben a los maestros. Cuarto: cuando sean díscolos, chismosos o revoltosos. Quinto: cuando deserten de las escuelas con consentimiento de sus padres sin causa legítima.

57° Los defectos que puedan ser corregidos sin descargar la pena de separación, tanto en los discípulos como en los pasantes, maestros y director, deberán reprenderse con la severidad que corresponda por quien tenga facultades. Los de los discípulos por sus maestros, y pasantes: los de éstos por el director y los del director por el juez; imponiéndoles penas pecuniarias en algunos casos a beneficio del fondo común.

58° No podrán salir de la Ciudad los Pasantes, sin expresa licencia del Director: y éste no se las consederá sin tomar antes informe de sus respectivos Maestros.

59° Los maestros y director deberán impetrarla del Muy ilustre Ayuntamiento.

60° Las ausencias y enfermedades de los maestros las suplirán los pasantes y las del director el maestro más antiguo.

Capítulo III: dotaciones

Cada Maestro subalterno quinientos pesos anuales. El Director ochocientos.

La recompensa es la que anima al trabajo. No hay quien emprenda éste sin la esperanza de aquélla, y tal es el esfuerzo que se hace por

alcanzarla, cual es ella. Tres principios tan ciertos como claros.

Las cosas más arduas y difíciles se emprenden cuando se espera interés. No tome un hombre las amas, los libros, ni el arado por mera satisfacción, sino por la utilidad que se promete de su manejo. Bien lejos estarían de arrastrar a las fatigas militares, a la faena mental de tantos años de estudio, ni a las injurias del tiempo; si sólo tuvieran por mira el vivir olvidados y sumergidos en la miseria.

Todos trabajan, es verdad, pero trabajan con proporción. Apuran su entendimiento los unos, sus fuerzas los otros; mas nunca pierden de vista el fin a que se dirigen. Si es grande su mira, lo es también su empeño, si corta poco se desvelan.

Este natural y conocido modo de proceder los hombres se tiene tan presente en todos casos, que primero se trata de asegurarles el premio que ha de hacerles el encargo; y tanto más ventajoso, cuanto más gravoso, y delicado es éste. Razonable máxima sin duda: porque la misma pena que nos obliga a sacar nuestro sustento, del trabajo, nos pone en la necesidad de atropellar los mayores respetos cuando se nos precisa aplicarlo en cosas que no nos han de rendir lo necesario.

Así es que ningún empleo que exige la atención de un hombre, se dota con escasez. En las oficinas Reales hay variedad de plazas y todos los que las sirven gozan de una competente dotación: porque la mente del Rey Nuestro Señor, en esto es no sólo atender al trabajo que tienen los empleados, sino a que ocupan en él todo el tiempo, y no les queda arbitrio para subsistir de otra cosa.

Un maestro, a más de la penosa tarea que lleva, invierte todas las horas del día en el desempeño de su ministerio. Éste no es menos importante que aquéllas, ni el que lo sirve merece menos atención.

Vasallo igualmente honrado que los otros es: necesita de igual sustento, igual porte, igual habitación: luego debe gozar igual beneficio.

Pensar que puede subsistir cómodamente estando a expensas del público, es engaño. Yo vivo mucho tiempo ha en esta miseria y pudiera hablar de ella con mucha propiedad; pero mi propio interés hará que calle lo que otro menos parcial dirá sin tanto riesgo del crédito que merece tan delicada materia.

Considérese que los maestros llevan una tarea extraordinaria, y que en ella hacen un particular servicio a Dios, al Rey, a la Patria, y al Estado; y no es menester más razón para que se les asegure una recompensa proporcionada a su mérito. El director a más de llevar la misma, reúne en sí las funciones más principales, penosas y delicadas de todos; y en él consiste el bien de las escuelas. Conque no es menos justo que se le mejore en el premio cuando hace doble oficio.

Nota:

Si atendiendo a la necesidad que igualmente hay de escuelas en que se instruyan los niños pardos, y morenos se viene en proceder a su establecimiento: desde luego será muy justo, que se rijan, y gobierne por el mismo director, y en los mismos términos.

Igualmente convendrá que todas las que se erigieren en la provincia tomen el modelo de las principales y estén sus maestros sujetos en todo el método que se les prefije por el director; y si se tratase de nombrarlos en esta ciudad sean preferidos los pasantes.

Notas

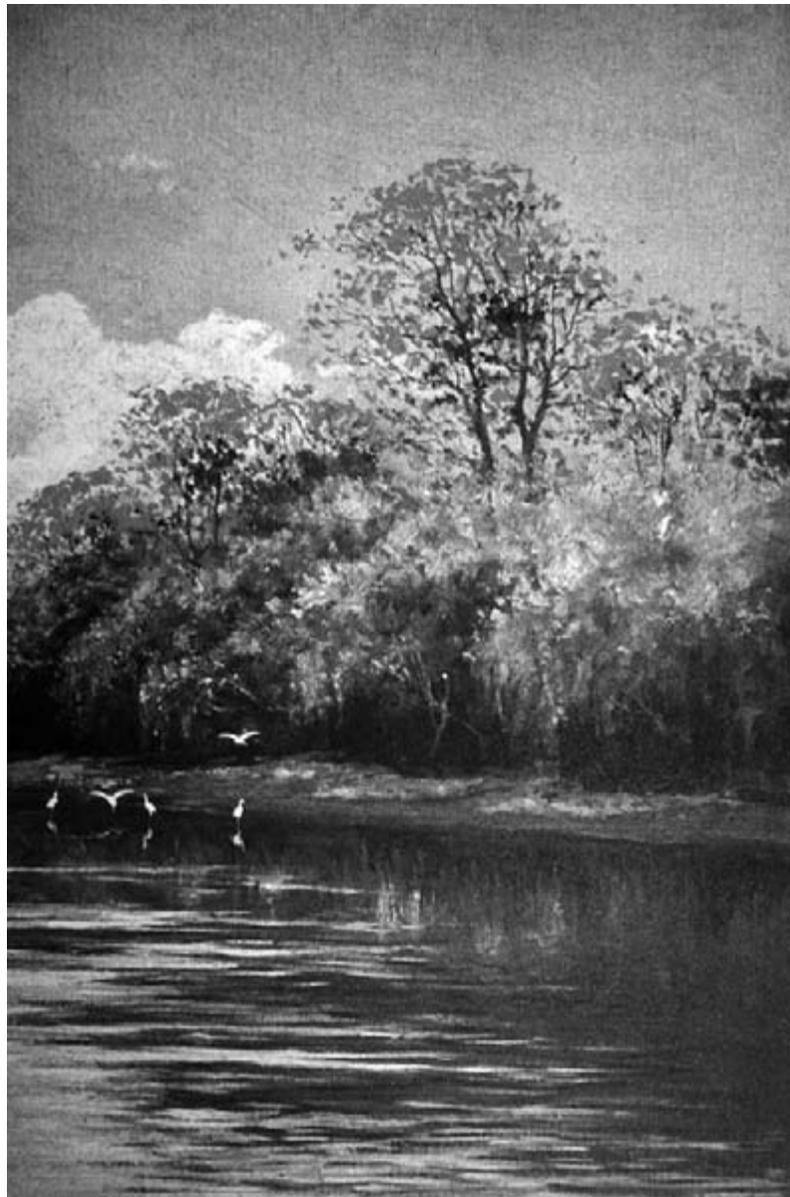
1. Tomado de *Simón Rodríguez, Obras completas*, tomo 1, págs 199-222. Caracas, 1975. (Compilación por Pedro Grasas).
2. En todas las oficinas los hay con el fin de que



ayuden a los empleados, y asentarse. Entretanto, observan los jefes la conducta, aplicación, talento y la habilidad de cada uno, y con este conocimiento hacen una acertada elección para ocupar las vacantes cuando llega el caso.

3. De este modo se logrará la formalidad que debe haber en las escuelas, y se impedirá el manejo que hacen con ellas los artesanos, y mujeres.
4. Para dirigir un asunto, es menester entenderlo a fondo. Las Escuelas de Primeras Letras constan de muchos ramos y cada uno necesita de estudio separado y continuo. El conocer los discípulos es circunstancia esencialísima sin la cual no se puede acertar en su dirección; y para adquirir este conocimiento es necesario estudiarlos bajándose a observar la más mínima de sus acciones. Por esto ninguno será más a propósito para disponer la economía de las Escuelas y ordenar sus operaciones que el que por obligación entienda en ellas diariamente desprendido de toda otra inteligencia.

5. Así se excitará una justa emulación en los subalternos para imitar las acciones del director y éste como que se ve observado procurará rectificarlas.
6. No sabiendo los subalternos el día en que han de ser visitados estarán siempre asistentes y tendrán sus escuelas ordenadas.
7. Como la Escuela ha de ser una y sólo ha de estar dividida en cuanto a la administración, el Director que reine en sí las funciones de todos los encargados, y deben responder de ella, ha de tener noticia individual de su estado.
8. Este acto infunde en los discípulos respeto a las leyes de la Escuela: los hace empeñar en el estudio y proceder con regla en todo.
9. Será éste el medio más eficaz que puede ponerse para que las escuelas vayan siempre en aumento.
10. Esto es, los maestros y Pasantes, porque los aficionados pueden concurrir cuando quieran.
11. Y éstos deberán tener una copia para su gobierno.
12. Con arreglo a esto se les señalará la tarea
13. Estos deben ser en todo conformes al método y por lo mismo no se expresa aquí sin figura, número ni colocación.
14. Los niños que vivan en parajes extraviados no gozarán de este beneficio.



Educación de menores 1793*

Francisco José de Caldas



Nació en Popayán en 1768. Realizó sus estudios en el Seminario de Popayán, bajo la dirección de José Félix de Restrepo. En 1788 se trasladó a Santafé de Bogotá y terminó, en 1793, sus estudios de Derecho en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Luego se radicó en Popayán. El 5 de agosto de 1801 entró en comunicación con José Celestino Mutis. Comenzó a recopilar plantas de manera poco sistemática y sin mucho conocimiento sobre los avances en la materia. A fines de 1805 fue vinculado como astrónomo a la Real Expedición Botánica, y encargado del recién construido Observatorio Astronómico. Tiempo después, a la muerte de Mutis, en septiembre de 1808, el Observatorio se convirtió en punto de reunión de algunos ideólogos de la Independencia, como Camilo Torres y Antonio Nariño. El 20 de julio de 1810, la vida del sabio Caldas cambió, aunque su participación en los hechos no fue protagónica y su posición fue más bien conservadora. En 1815, llamado por Camilo Torres y Tenorio, su primo, colabora en actividades de gobierno. A finales de ese año, fue enviado a prestar sus servicios en el ejército del norte y a fortificar los caminos de Guanacas y del Quindío. Ante el avance español, Caldas huyó al sur, fue apresado en la batalla de la Cuchilla del Tambo y puesto a órdenes del virrey Juan Sámano, trasladado a Bogotá, juzgado sumariamente por un Consejo de Guerra, condenado a muerte y fusilado el 28 de octubre de 1816.

* Texto tomado de *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, tomo V (1777-1800), pp. 333-343. Bogotá, 1983. Compilación y prólogo de Guillermo Hernández de Alba.

Señor Gobernador y Comandante General.

No pudiendo el Padre General de Menores, sin gran dolor y sentimiento de su corazón, ver tantos jóvenes de ambos sexos entregados a una vergonzosa ociosidad, madre verdadera y origen fecundo de todos los vicios, ya sea por la indolencia y descuido de sus padres, ó ya en fin por no tener una mano robusta que los dirija en sus primeros años, ha juzgado por muy útil a la Religión, al Estado y al cumplimiento de su oficio, hacer presente a la paternal benignidad de Vuestra Señoría



un medio seguro para ocurrir a estos inconvenientes y daños que experimentamos con dolor. Vuestra Señoría, con ese piadoso corazón y tino político con que le ha dotado la naturaleza, puede juzgar si es o no útil a la sociedad lo que voy a exponer.

Muchas veces, señor Gobernador, he entrado conmigo mismo en serias reflexiones sobre el modo de dar ocupación útil y honesta a esta parte del pueblo, que es en gran número, en especial las mujeres. Yo he puesto los ojos sobre los monasterios, sobre aquellas casas que ha erigido la piedad para asilo seguro de la

virtud; pero éstos son solamente dos: el uno, por constitución particular, ha cerrado sus puertas a toda joven que no entre a profesar la vida religiosa, el otro aunque no tan severo en este particular, no puede recoger entre su recinto el crecido número de niñas que se hallan sin oficio y destino. He buscado casas de recogidas, y no las he hallado. He preguntado por el hospicio, y aunque no le he encontrado erigido, a lo menos veo ya vestigios de él, y he concebido dulces esperanzas de que la Divina Providencia, tomando por instrumento tan buen Jefe, en breve nos presentará construida esta casa que el vicio mira con horror y que la virtud espera con impaciencia. El corazón y el ánimo menos patriótico se llenan de sentimiento y de dolor al ver los gremios desiertos y las calles, trucos, garitas, etc., pobladas de jóvenes lozanos, cuyos brazos ociosos podían ser de mucha utilidad a la República. De aquí tomé la idea de proponer a Vuestra Señoría un medio para impedir los tristes progresos que hace cada día la pereza. Este es *Entregar a aquellos jóvenes que todavía se hallan en su minoridad (pues a Vuestra Señoría y demás justicia pertenece proveer acerca de los demás), entregarlos, digo, a los maestros y artesanos honrados, escriturados de tal modo que éstos se constituyan por verdaderos padres de sus discípulos y aprendices teniendo el cuidado de su educación, de su vestido y alimentos.*

Confieso que aun este medio tiene algunos obstáculos que vencer. Los maestros no quieren tener la pensión de velar sobre su conducta, que es el objeto principal, y no quieren hacerse cargo de sus alimentos y vestidos. Muchos de ellos, aunque por una parte los asisten la honradez y hombría de bien, tienen que mantener sus propios hijos y parientes huérfanos; unos temen las malas inclinaciones de los discípulos, y no quieren exponer sus propios y ajenos intereses a la perversidad de algunos jóvenes ya viciados. Otros se resisten a recogerlos por no exponerse a las importunidades y muchas veces a las insolencias de las madres, que no quieren

se corrijan y castiguen, por una compasión mal entendida, los desvíos de los hijos, y procuran insolentarlos y sacarlos del poder del maestro, anteponiendo los verdaderos intereses de la educación al corto que sacan de las ocupaciones domésticas que ordinariamente les dan, y éstas en vez de conducirlos al bien, les corrompen los bellos naturales que recibieron de manos de la naturaleza, ó mas propiamente del Citador. Aquí, aquí, señor Gobernador, está el cáncer; y aquí, aquí suplico se apliquen los remedios. Las madres son la verdadera causa de la ociosidad y de la perdición de los hijos, pues si éstas se mostraran severas y castigaran con rigor la falta del hijo al oficio, éstos se aplicarían y no se abandonarían a la pereza. Llega a tanto la pasión de estas madres, que si se han animado por un efecto extraordinario (no hablo de todas) a entregarlos a algún artesano o menestral para su enseñanza, y por algún accidente se escapan de sus manos, las madres los ocultan y los roban de la vista del maestro cuando éste los busca para volverlos al oficio y sujeción. La casa de la madre se puede juzgar como un asilo de la iniquidad del hijo, y a las madres, como protectoras de su perdición y maquinadoras de su ruina. Ellas saben muy bien pintar bajo el colorido de virtud de sus fines depravados y peligrosos. Lágrimas, lamentos, miseria, vejez, enfermedades, crueldad, hambre, desnudez, etc., todo viene a su socorro, y todo lo disponen de tal modo, para sacar al joven aprendiz de la autoridad del maestro, que es capaz de ablandar al severo corazón de Catón. Últimamente, señor Gobernador, se obstinan los maestros en no recibirlos, porque la experiencia les ha enseñado que así que el joven ha medianamente aprendido el oficio, sacude el yugo y va a dar a otra parte el fruto que cogió bajo la dirección y a expensas de los sudores de éste. No dudo que la caridad cristiana y el amor que Vuestra Señoría profesa a este lugar disiparán estos que parecen inconvenientes graves, y que en la realidad son muy débiles para impedir los progresos de la educación, cuando caen en las manos de

un juez que empuña la espada de la justicia, y que sin distinguir colores hiere a la iniquidad donde quiera que la encuentra.

No quisiera hablar a Vuestra Señoría de los medios que son practicables para desvanecer estos obstáculos. Sé que su penetración los tiene ya previstos, y que es superfluo explicarlos: pero a lo menos me permitirá Vuestra Señoría hacer una sucinta relación de lo que ya tengo practicado en este particular, y de lo que desean los maestros para llevar al fin el asunto de la enseñanza. He pasado personalmente a las oficinas de todos los medios a proponer a los maestros que reciban a los menores que se hallen sin oficio y destino. Unos han accedido gustosos a mi pretensión, admitiéndome uno o más, como lo puede Vuestra Señoría ver por la lista que presento con el nombre del maestro y número de niños que recibe; otros se han denegado, y otros, en fin, han cedido después de reiteradas insinuaciones. En vista de esta lista verá Vuestra Señoría que tenemos ocupados sesenta y seis jóvenes, y espero que en lo sucesivo se ocuparán muchos más, pues viendo que los discípulos aprovechan y son de utilidad al maestro, se aplicarán a enseñar, y las madres darán gracias al Señor por semejante beneficio.

Para que pueda subsistir la educación del joven contra los esfuerzos de las madres y pasiones de los hijos, he tenido a bien pedir a Vuestra Señoría se den bajo las condiciones siguientes:

1. Que se entreguen formalmente por medio de escritura pública;
2. Que en ésta se niegue toda protección, separándolos del todo de las madres, parientes y deudos para impedir de este modo los disgustos que se podrán ocasionar a los maestros;
3. Que a éstos se les dé dominio sobre ellos, y acción para traerlos y quitarlos de otro poder si alguna vez hacen fuga y se arriman a otro, aunque sean del mismo oficio;

4. Que se entreguen por un espacio de tiempo competente para que puedan aprender con perfección el oficio;
5. Que después que hayan aprendido el oficio se mantengan en casa del mismo maestro por uno o dos años, trabajando en utilidad de dicho maestro, para que de este modo se recompensen las fatigas y gastos de su enseñanza y alimentos; y que los artesanos, viendo que cogen el fruto de su trabajo, se apliquen a la educación de los jóvenes. Vuestra Señoría verá si conviene modificar esta condición mandando se les dé la mitad o cuarta parte de lo que ganen, para socorrer a sus madres o hermanos, o para sí;
6. Que los maestros deban dar cuenta a este Gobierno, si alguna vez hace fuga el joven, para que se les auxilie a fin de volverlo al trabajo y sujeción;
7. Que si las madres van con insolencias a donde los maestros por algún castigo hecho justamente a sus hijos, se les castigue con la pena que Vuestra Señoría tenga por conveniente señalar;
8. Que sólo en caso de sevicia se les oiga a las madres y se saquen los jóvenes del poder de los maestros crueles, para entregarlos a otro;
9. Que siempre que se pruebe esta sevicia de parte del maestro, se castigue a éste con las penas que establezca Vuestra Señoría;
10. Que si el joven aprendiz es orgulloso y altivo, y no quiere sujetarse, se le remache un grillete o se sujete del modo más apto.

Estas me han parecido las condiciones o capítulos más necesarios para que pueda permanecer la enseñanza; a éstos podrá añadir o quitar la prudencia de Vuestra Señoría, según halle por conveniente, y mandar se celebren las escrituras bajo las más acomodadas para el asunto presente.

Pienso que el número de niños que hay existentes sin oficio, exceden el número que

reciben los maestros; y como quedan sin destino, he juzgado por conveniente entregarlos a los sujetos, hombres de bien, que necesitan de pajes, para que cuidando de su educación, oficio y alimentos, les sirvan a la mano. No me parece difícil este medio para acomodar los sobrantes, porque ya ha habido quien me los pida, y los he puesto al fin de la lista de los maestros para satisfacer a Vuestra Señoría.

Para entresacar del pueblo a los menores sin oficio, y poner en práctica lo dicho, suplico encarecidamente a Vuestra Señoría se sirva pasar cuanto antes orden secreta a los señores Alcaldes de barrio para que con el mayor cuidado y vigilancia formen cada uno de su cuartel una lista de todos los jóvenes menores de ambos sexos que se hallen sin ocupación ni oficio, desde la edad de siete años hasta la de veinticinco, sin distinción de clases ni condición, sean nobles, sean plebeyos. Después de este conocimiento se ha de dignar Vuestra Señoría dar las órdenes necesarias para que arreglándose a dicha lista, se cojan y saquen del lado de la madre o parientes, y se haga la entrega a los maestros o sujetos ya dichos.

Bien sé que muchos se admirarán al oír decir que el Padre General de Menores pide que los jóvenes nobles se recojan para aplicarlos a los oficios. Admírense en horabuena todos aquellos soberbios que poseídos de los dictados y títulos pomposos de caballería, se juzgan hombres de otra especie, y que no se ocupan sino en estudiar sus genealogías, en llevar su ascendencia hasta el fundador del género humano y en esculpir en bronce o piedra los escudos y armas de su casa. Admírense aquellos vanos que, figurándose divinidades, reputan por nada a los demás hombres, y no juzgan que existen sino para servir a su orgullo y vanidad. Estoy seguro que no se admirarán aquellos que tienen una idea justa de lo que es la verdadera nobleza. A nosotros mismos debemos imputarnos los daños ocasionados por la ociosidad de los jóvenes distinguidos, provenientes únicamente de la idea fantástica

que se han formado algunos de su nacimiento. Juzgan que es incompatible la hidalguía con los oficios, y apartando de sí con una mano las artes, con la otra abrazan la pereza e inacción: y se puede asegurar sin temeridad (no hablo de todos, pues bien sé que muchos se ocupan en mantener sus obligaciones) que han venido a ser sinónimos el noble y el ocioso. Yo quisiera destruir esta idea falsa del ánimo de mis compatriotas y en su lugar substituir otras verdaderas, poniéndoles delante de sus ojos los hombres grandes de todos los siglos y de todas las naciones que han honrado las artes profesándolas; pero esto sería demasiado largo. Me contentaré con nombrar, pasando en silencio infinitos verdaderamente grandes, algunos de la augusta casa de Borbón, que dignamente ocupan muchos tronos de la Europa. Sólo el nombre de Luis XIV, tercer abuelo de nuestro augusto Soberano Carlos IV, basta para llenar de gloria a los labradores, al ver a su frente empuñando la azada aquellas manos acostumbradas a llevar el cetro de la Francia. El piadoso Carlos III en todo el tiempo de su reinado tuvo cuidado de dar a sus ilustres hijos y nietos, enseñándolos no sólo en la religión y en la moral, sino también en las ciencias y en las artes proporcionadas a su clase. Buen ejemplo de esto tenemos en el Serenísimo señor Infante don Gabriel. No contento con el paternal amor de Carlos, con dar ejemplo en su real familia del aprecio que hacía de las artes, quisiera darnos las lecciones en su real cédula de 18 de marzo de 1783, cédula que llenará de gloria el reinado de este Soberano y que hará época en los fastos de nuestra legislación. Su Majestad declara que no sólo (estas son sus palabras) “el oficio de curtidor, sino también las demás artes y oficios de herrero, sastre, zapatero y otras de este modo, son honestas y honradas; que el uso de ellos no envilece la familia ni las personas de los que los ejercen, ni la inhabilitan para obtener los empleos municipales de la República en que estén avecindados los artesanos ó menestrales que los ejerciten, y que tampoco han de perjudicar las artes para el goce y pre-

rogativas de la hidalguía a los que la tuvieren legítimamente, conforme a lo declarado en las Ordenanzas de reemplazos del Ejército de 7 de Noviembre de 1770, aunque los ejerciten por sus mismas personas; siendo exceptuados de esta regla los artistas o menestrales y sus hijos que abandonaren su oficio o el de sus padres, y no se dedicasen a otro o a cualquiera arte o profesión, con aplicación y aprovechamiento, aunque el abandono sea por causa de riqueza y abundancia, pues en tal caso, viviendo ociosos y sin destino, quieren ser obste los oficios y estatutos como de presente, en inteligencia de que el Consejo, cuando hallare que entre generaciones de padre, hijo



y nieto ha ejercitado y sigue ejercitando el comercio o las fábricas con adelantamiento notable y de utilidad al Estado, propondrá (según está prevenido por Su Majestad) la distinción que podrá concederse al que le supiere y justificare ser director o cabeza de la tal familia, y conserva su aplicación sin exceptuar la concesión y privilegio de nobleza, si le considérase acreedor Fon calidad a los adelantamientos del comercio o fábricas. Esta es la formal declaración de Su Majestad a favor de los oficios. A vista de esto, ¿podrán niños nobles ver con desdén una profesión que las leyes aprueban y que abrazan las primeras personas de la Monarquía? Aun cuando

no tuviéramos estos motivos de autoridad, la razón sólo basta para hacer amar las artes y ocupación. Pues que porque son nobles ¿han de ser viciosos, jugadores, holgazanes? ¿Han de más bien pedir limosna que trabajar? o lo que es más regular, ¿han de sostenerse con decencia y esplendor a costa del mercader o pulpero que fía, ya sea el vestido, ya el alimento? ¡Ah! esta conducta injuria la razón y escandaliza el mundo. Bien se podía repetir continuamente esta especie noble lo que ha dicho de ellos uno de los más grandes poetas de nuestros días:

De todas estas gentes la razón admirada,
 Detesta nuestros nobles, que no sirven de nada.
 Entretanto nosotros, con soberbia fiereza,
 El ocio consagramos a la antigua nobleza.
 Sus celebrados padres, que tan títilei fueron,
 Derecho de no serlo por herencia les dieron.
 Inútiles estorbos entre los ciudadanos,
 Nacieron sólo para adorarse así vanos;
 Porque no se desagrade tan sublime excelencia,
 Renuncian a las ARTES, renuncian a la ciencia,
 Y a los plebeyos dejan enteramente ociosos,
 El bajo y vil empleo de sernos provechosos.

(Trigueros - Poet. Filos. can 1)

En vista de todas estas cosas, señor Gobernador, suplico a Vuestra Señoría humildemente mande recoger a los nobles menores que se hallaren sin oficio, y que se entreguen a los maestros lo mismo que hemos dicho de los plebeyos, supuesto no se les priva de su hidalguía y estimación, y pueden al mismo tiempo manejar sus manos el bastón y el buril, estar ya en el Tribunal, ya en su taller. Este será quizá el medio de destruir en lo sucesivo la ociosidad en los jóvenes nobles, y que ya no veamos la flor de la juventud ocupada en menear naipes, en sostener tertulias indecorosas, en vegetar sin fruto, en...; pero mejor es dejarlo a la penetración de Vuestra Señoría. Quizá, repito, será un medio seguro para que desvaneciéndose del capricho de muchos la idea falsa de bajeza que tienen de las artes, y

viendo no han perdido nada de su hidalguía y nobleza, los padres mismos los apliquen al trabajo y ocupación y acaben de entender que sólo aquel es hombre de bien que cumple con las obligaciones que le impone nuestra sagrada religión y el Estado, estando útil y honestamente entretenidos.

Las jóvenes, que no son en poco número, piden quizá con más justicia recogimiento y ocupación. El ánimo se horroriza al contemplar las funestas consecuencias que vienen a esta mitad del género humano cuando se le deja sin freno y sujeción. De la ociosidad viene la miseria, de aquí la prostitución, y ¿de ésta? ¡Ah! separemos de nuestros ánimos objetos tan tristes, ocasionados únicamente del poco caso que se hizo de su educación en los primeros años. Las pasiones se avivan con satisfacerlas, y poco a poco van adormeciendo y perdiendo los sentimientos de religión y honestidad, y cuando menos lo pensamos nos hallamos con unas viciosas y escandalosas, que pasan sus días alimentadas de delitos, y vienen a reducirse al infeliz estado de granjear el sustento a costa de la virtud y honestidad. ¡Tan grandes son los daños que ocasiona la mala educación! No es posible que el ánimo paternal de Vuestra Señoría deje sin remedio a esta parte del pueblo. Ya oigo que me dice que es cierto todo lo dicho, y que me manda le exponga el medio de evitar estos daños. No hay giemios; no hay, ya lo he dicho, suficientes monasterios; no hay casa de recogidas; no hay hospicio. Confieso que no hay todo esto. ¿Será éste bastante motivo para que abandonemos al desorden al sexo que con más justicia es acreedor por su delicadeza a nuestro cuidado y vigilancia? Nada menos. No puedo sobrellevar, señor Gobernador, con ánimo sereno, el ver a los jóvenes remediados, y a las jóvenes quedarse en medio de la ociosidad, para pasar, cuando oprima la miseria, a alistarse entre las del séquito de Venus. Para evitar esto he pensado hacer presente a Vuestra Señoría un medio que puede servir de provisional mientras tenemos hospicio,



esto es, que Vuestra Señoría mande que los señores Alcaldes de barrio, al mismo tiempo que forman la lista de los niños, formen otra de las mujeres menores sin destino. Conocido el número que haya de éstas, y de qué calidad, edad y condición, he pensado pasar, con venia y orden de Vuestra Señoría, en compañía del señor Procurador General, don Mateo Fernández Moure, con quien lo hemos acordado y a quien le toca este asunto, quizá con más título que a mí, a casa de las señoras de distinción, a ver qué número de jóvenes necesitan para ocuparlas en su servicio, con sólo la obligación de cuidar de su conducta, de su oficio y alimentación. Me parece que ya veo desaprobar en el ánimo de Vuestra Señoría mi proyecto, porque juzgará quizá no haya señora que admita a estas jóvenes en sus recámaras. Convengo que en la mayor parte no las admitirán, si sólo se hace una simple entrega de la niña, sin las formalidades necesarias, porque todas las señoras temen trabajar en su educación, alimentarlas y vestir las, y que cuando esperaban coger fruto de ellas, se vaya la joven, sin arbitrios para volverla a la educación y sujeción. Entréguese como

he dicho de los jóvenes por el tiempo necesario para su educación, y que no puedan salir del lado de la señora sin tomar antes el estado de casada, de modo que sólo ésta y la sevicia sean las puertas de salir de la sujeción; últimamente, que en caso de fuga se observe lo mismo que en los jóvenes. De este modo, señor Gobernador, no dudo hallaremos quien ampare a estas pobres jóvenes que a cada momento piden con más ansia su remedio. El Padre General desea se hiciera lo mismo con aquellas viudas desarregladas que han perdido al mismo tiempo a la honestidad y al marido.

Esto es lo que el Padre General ha tenido a bien representar a Vuestra Señoría, pidiendo humildemente se digne reflexionar sobre el asunto, y apruebe lo que halle por conveniente, olvidando todo aquello que juzgue no convenga al público, y en que como principalmente me haya desviado en carrera tan espinosa.

Francisco José de Caldas
Popayán y Febrero 5 de 1793.

Señor Teniente de Gobernación.

Desde que este Ilustre Cabildo confió en mis manos la defensa y cuidado de los menores, he deseado con ansia apartar de ellos la ociosidad y pereza. Para conseguir esto no hallé otro medio más conveniente y adaptable a la constitución del país que habitamos, que el aplicar a la juventud ociosa a los oficios, entregándola a los maestros de sus respectivas clases. Destituido el Padre General de autoridad y jurisdicción para poner en práctica este medio verdaderamente útil, le será de indispensable necesidad valerse de la autoridad del Jefe de la Provincia. En efecto, hice una representación al Gobierno, después de haber practicado personalmente la diligencia de ver á los maestros de los oficios, para que me admitiesen los jóvenes ociosos y se ocupasen en sus oficios. Las piadosas intenciones del Gobierno aprobaron mi modo de pensar, y se ordenó que los señores Alcaldes de barrio formasen el padrón de sus respectivos cuarteles dentro del término de quince días, ajustándose en todo a mi representación. Ignoro si se han concluido los referidos padrones; pero sí sé que no se ha dado el cumplimiento debido al Decreto del Gobierno y a mi representación. He tenido por conveniente poner en manos de Vuestra Señoría este papel, para

que considerando la importancia del asunto, ordene se cumpla con un Decreto tan justo y tan útil al bien público.

Francisco José de Caldas
Popayán y Septiembre 17 de 1793.

Popayán y Septiembre 17 de 1793

Como lo pide, y hágase saber a los Alcaldes de barrio, para que en el preciso término de ocho días cumplan con lo mandado, sin que más se dilate asunto tan interesante; en el concepto que pasado dicho término sin haberlo practicado, se nombrará persona que lo haga a su costa.

Chiguero

Ante mi, Cervera

Nota

1. El doctor Francisco José de Caldas, padre general de menores del Cabildo de Popayán, propone al Gobernador y Comandante General de la Provincia, se promueva el estudio de Artes y Oficios, bajo la dirección de maestros artesanos idóneos, para salvar de la ociosidad y de la perdición a los jóvenes nobles y plebeyos de la ciudad. Publicó por primera vez este trabajo el señor doctor A. Guarés en *La Información*, periódico de Popayán, en julio de 1910. Hasta entonces era completamente desconocido, y no había sido antes mencionado al enumerarse los trabajos de Caldas.



Educación pública*

Eugenio Espejo



El Precursor de la Independencia del Ecuador, inició sus estudios en las aulas abiertas por la Orden de Predicadores para niños pobres. Se graduó de doctor en medicina en 1767. En 1779, se licenció en derecho civil y canónico. Ambas profesiones las ejerció hasta vísperas de su muerte, acontecida luego de un año de cárcel, en la que fue su tercera orden de prisión.

Autor de una vasta producción intelectual. Mostró especial preocupación por los problemas de la enseñanza en *Primicias de la cultura de Quito*, el primer periódico de la Audiencia, para el que escribió varios artículos dedicados a la educación de los niños.

Eugenio Espejo ha sido como la encarnación del mestizaje, no solo por la sangre de su padre indio y de su madre mulata, sino ante todo por la simbiosis cultural, por la adopción que hizo de lo más valioso del pensamiento europeo de la época, por el dominio de la lengua española para usarla, precisamente en defensa de los pueblos que querían independizarse de España, como por su comprensión y compromiso con las más variadas realidades de la Audiencia de Quito, particularmente del mundo indígena y de los criollos.

* Tomado de *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*: antología / Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Santa Fe de Bogotá: Editorial Voluntad, 1995. 2 v

Carta 1ª. Dirigida a todos los maestros de primeras letra del Reino de Quito, sobre un modo fácil de conducir á los niños al conocimiento de las verdades más importantes, con documentos justificados del celo de las dos muy ilustres cabezas de esta ciudad, para que se verifiquen los pensamientos del autor.

Quito, y Diciembre 20 de 1791

Pocos días hace que el M. I. Señor Presidente Don Luís Muñoz de Guzmán, me comunicó como á Secretario de la Sociedad Patriótica de amigos del país (de la que es Protector) haber deputado para examinador de los maestros públicos de primeras letras al Director Don Agustín Martín de Blas, socio numerario de la recién erigida Sociedad. Así he entendido que el M. I. Jefe (que el Rey, por misericordia de Dios, se ha dignado darnos), penetrado de compasión de nuestras desgracias, y de verdadero celo de solicitar su remedio, quiere que dicha Sociedad Patriótica influya en la perfección de cada uno de los ramos relativos á la felicidad de las provincias de su mando: Por lo mismo, me juzgo suficientemente autorizado para cooperar con mi amor patriótico (débil y limitado como es) á los saludables designios de dicho M.I. Señor Protector, remitiendo, como remito á Ud., gratis, un ejemplar del papel impreso intitulado Instrucción previa sobre el papel periódico: Primicias de la Cultura de Quito; para que de ellos se haga el uso que luego diré, después de dos palabras preparatorias.

No tiene duda, que las escuelas de primeras letras son las que forman todo el ser científico, moral y religioso de las Repúblicas; porque en ellas, con el conocimiento de los caracteres que sirven á la formación de las lenguas vivas, se dan á los niños las ideas de la nuestra castellana; se les hace observar la correspondencia de las voces y palabras á los objetos; se intenta llevar á los niños á la vasta inteligencia, no solamente de la formación de las letras, sino

también de la propiedad que tienen, de su uso, de su pronunciación y de su ministerio en la escritura. Este sólo objeto, pide muchos conocimientos de la Gramática, Ortografía y origen de una lengua tan abundante, tan armoniosa y en el día tan sabia como se ha vuelto la nuestra. Vamos adelante: pues, es preciso, no llenar á Ud. mismo de ideas que le han de ser desconocidas, y que por lo mismo le han de atraer confusión.

El maestro de niños provee al ser moral de las Repúblicas; sí, maestro mío: Ud. forma el corazón del muchacho en el aprecio del verdadero honor, Ud. le explica lo que es humildad cristiana y la enseña con su ejemplo; Ud. anuncia al niño las delicias de la liberalidad, el placer virtuoso de socorrer al necesitado, la satisfacción y consuelo de perdonar las injurias y hacer bien al enemigo. Finalmente, Ud. va imprimiendo en la cera blanda de la tierna edad que maneja todos los rasgos y delineamientos de todas las Virtudes; Ud. pule, adorna, fabrica, tornea las costumbres todas de su tierno discípulo, y le saca de sus manos obediente al rey, sumiso á sus superiores, pío á sus padres, adorador verdadero de Dios. Mire Ud. cómo está en su arbitrio, constituir el ser moral de las Repúblicas. Dicho esto, parecía excusado hablar del ser religioso que, para las Repúblicas, ministran las escuelas; pero, mi maestro, una sola palabrita más por Dios.

La Religión y piedad, sin duda se aprenden bien por los muchachos, cuando sus maestros les dan lecciones por principios; cuando por medio de la Historia les hará Ud. conocer nuestro origen, nuestra dependencia de un Ser Supremo, nuestra miseria por el pecado de Adán, y la misericordia del Redentor; á cuyo conocimiento acompaña y sigue la ilustración del niño en todos los misterios del Cristianismo; después de la cual, Ud. le enseña el culto que debemos prestar al Hacedor de todas las cosas, á la Purísima Virgen María y á todos los Santos: el respeto á los templos; la veneración al sacerdocio y

sus ministros; la obediencia y su misión á las leyes de la Iglesia, que es regla de nuestra fe. ¡Ah! ¡qué multitud de objetos sagrados! Pero, maestro mío, Ud. los debe saber en cuanto pueda; y debe solicitar á cualquier costa su conocimiento, para participarlo, y por mejor decir, verterlo en sus discípulos, según la capacidad de cada uno de ellos.

Ahora que he dicho capacidad, vengo á una de mis últimas palabras preparatorias. Ud., maestro mío, y mucho mundo que se cree docto, está en la suposición de que es menester que el muchacho llegue á cierta edad, ó á cierto tiempo de la niñez, para que se desarrolle la razón y deje ésta las ligaduras con que estaba atada á una vida, por decirlo así, puramente sensitiva. Pero no es así, maestro mío y Ud. mudando de dictamen, créame, que desde los primeros días, aquellos en que el niño empieza á hablar, puede Ud. si bien lo observa, y tiene paciencia, enseñarle á hacer uso de su razón; esto es, acostumbrarle á que piense, y haga sus verdaderos raciocinios. No es de este lugar probarlo; pero yo que he meditado ser útil á mi patria de todos modos, he creído que la Providencia ha inspirado á nuestro M.I. Jefe, y mi particular protector, el pensamiento de fiar de mi pluma la redacción de los periódicos. Me he propuesto, pues, escribir siempre cosas útiles, y que conduzcan inevitablemente á la educación pública de Quito: así los periódicos, en medio mismo de su diversidad, he determinado que vengan á parar á este centro común, por medio de un método, ó como sistema, que acá á mis solas he concebido. ¡Quiera el Omnipotente dirigir estas líneas!

Esto supuesto, vamos al uso del papelillo que á Ud. remito. Un día, pues, de la semana lo lee Ud. en alta voz. Ya se ve, unos niños, ¿qué han de saber de instrucción, de previa, ni de papel periódico? Querría yo, que muchos adultos, por no decir otra cosa, supiesen estas voces y su significado. Pero esto no obstante, lea: Ud., y acabada la lectura, dé Ud. licencia á sus



niños á que hablen, ó excíteles á que ejerciten su curiosidad, ó muévalos á que le pregunten. Podrá ser, que por el encogimiento propio de nuestro país (en el que tiene mucha parte el clima y una educación de esclavos) no aparezca algún muchacho, ni se levante á decir una palabra. Entonces, Ud. maestro mío, conversa á la larga con todos sus discípulos. Díceles: que en nuestra ciudad hay imprenta, impresor, redactor, &, y sobre cada una de estas palabras, va Ud. haciendo una breve historieta, anuncia lo que significan, y también los usos á que se destinan. De este modo, pica Ud. la curiosidad tan natural y tan activa de los niños, para que le hagan preguntas propias de su humor y genio, que parecen y a la verdad son muy distantes de la verdadera naturaleza de las cosas. Pero Ud. aprovecha la ocasión, porque esto mismo le dará á Ud. motivo de extenderse pacientemente en su instrucción; y ellos, como dicen allá, desde la escuela saldrán con ciertas noticias adecuadas á hacer sufrible la vida común; á hablar con regularidad, y á no formar ideas extravagantísimas al oír hoy día, v. g., Sociedad, Periódico, Suscripción,

&. Es cosa vergonzosísima, maestro mío, escuchará gentes... ¿qué diré? Que parecen avisadas é instruidas, dar una explicación infeliz de todos estos objetos, y ministrar al resto del pueblo bajo, ideas todas contrarias á su verdadero ser, haciéndole concebir que v.g., Plan es un monstruo; Prospecto, un espantajo; Periódico, un animal de Mainas; Sociedad, un embolismo de ociosos; Suscripción, un grillete de forzados. Paremos aquí, porque la materia daba mucho que reír y que reflexionar. Pero no es de dudar, que si



Ud. emplea un par de horas en cada semana, después de la lectura del papel, haciendo á sus muchachos explicaciones sencillas de las cosas, ya cuando éstos vayan á las aulas, ó á los talleres de oficios, ó á vagar por esos mundos, no se escandalizarán al oír palabras nuevas; sino que procurarán observar su verdadero significado, y hablarán correctamente y con inteligencia, averiguando su origen. Este es el fruto que Ud. va á sacar de estas reflexiones; pues que importa infinito, para que no se turbe el sosiego público, que se dé una idea legítima de lo que extiende y publica un escri-

tor, y mucho más de los designios favorables y misericordiosos del actual Gobierno. Hay con este motivo la amable coyuntura de hablar del Señor Presidente por preguntas. Se dice: ¿Quién es este Señor Presidente? Y se da la noción aunque sea vaga y superficial de sus circunstancias, de sus miras desinteresadas, de su propensión á hacernos bien, en una palabra de sus virtudes y talentos, con los que se ha hecho y es viva imagen del Rey. Aquí se descubre el pensamiento de que todo magistrado debe serlo, por la probidad, rectitud de alma y administración de la justicia: luego ocurre otra pregunta de: ¿Y quién es el Rey? A la cual, con el mayor acatamiento de cuerpo y espíritu, se debe responder, que es nuestro dueño y Señor natural, el padre de los pueblos, por quien subsiste el buen orden, se mantiene la sociedad, se guarda a cada uno la propiedad, y por su influencia soberana y universal, reanima nuestros corazones la paz y la seguridad. Por mucho que se diga sobre este asunto, quedará el maestro muy corto; pero es de su obligación inclinar el tierno corazón de sus niños al amor, obsequio, fidelidad y culto político de nuestro Rey el Señor Don Carlos IV (que Dios guarde). No para aquí Ud., maestro mío sino que sube más arriba y explica cómo Dios en el seno de sus misericordias y en los momentos de sus gracias y bendiciones nos dió a este Supremo Legislador de la tierra, para que le amemos y para que en su real persona adoremos la grandeza y majestad del Altísimo, que tiene en sus manos el corazón de los reyes. Ya observará Ud., maestro mío, que de unos principios en otros, sencillos, fáciles y claros, se viene á dar á los fundamentos de la Religión; de donde Ud. es (si cumple con sus obligaciones) el primer Institutor, en cierto modo, de la monarquía.

No es de omitir, que Ud. también ha de hacer uso de esta carta, esto es, la ha de leer públicamente á sus niños y guardarla, ó como archivarla, para el uso de la escuela y de los maestros sucesores que vengan á ella;

observando lo mismo con el ejemplar de mi prospecto.

No dudo que Ud. de su propia letra me con-
testará á esta carta de oficio, participándome
el recibo del impreso, y sirviéndose decirme
si gusta practicar lo que llevo prevenido,
porque en este caso, pondré en ejecución el
propósito que me queda, y tengo de remitirle
cada quince días, ó por mejor decir, cada vez
que diese a luz un número de los papeles
periódicos, otro ejemplar -también “gratis”,
como el presente, y acompañado, si tuviere
lugar, de otras semejantes reflexiones condu-
centes á la ilustración general, en que tanto
se interesan el Rey, el M. I. Señor Muñoz; el
verdadero Prelado de esta Diócesis y la Socie-
dad Patriótica. Del mismo modo hago saber a
Ud., que si le ocurrieren dificultades, dudas,
ignorancias (que todos las tenemos) acerca
de los puntos ó palabras ó cláusulas de esta
carta del prospecto, y de los demás papeles
que enviaré, no tenga empacho de comuni-
cármelas; y antes sí, se sirva Ud. consultarme
como guste, ó de palabra ó por esquila, en
atención á que procuraré satisfacer á Ud. con
cuanto alcancen mis fuerzas; pues yo todo soy
del público, con todo mi corazón y de Ud. su
muy atento servidor. Q. B. S. M.

Dor. Francisco Xavier Eugenio de Santa Cruz
y Espejo,

Secretario de la Sociedad Patriótica.

Elogio crítico de la carta Moral-política que
el Dor. Espejo, Secretario de la Sociedad Pa-
triótica, escribe al Padre Artieda, maestro de
primeras letras en la escuela de San Francisco
de Quito.

La carta está buena en invención, disposición
y elocución. Su escritura está muy viciosa.
El amanuense del Dor. Espejo merece que le
vuelvan á la escuela:

Conviene que la tal carta se haga pública y

notoria por todo este Reino, según el superior
é ilustrado dictamen del M. I. Sor. Presidente.
Para que este tan importante fin se consiga,
conviene que se imprima la tal carta. El
Obispo costea la impresión; y el producto
(si se airase alguno) lo aplica al Dor. Espejo
por índice, aunque muy leve, de la gratitud
amorosa y paternal que merecen al Obispo
las faenas del citado Dor. Espejo, en beneficio
de la causa pública.

En el Plan de Estudios y sus apéndices se
inculca muchas veces, (y se repite ahora) esta
primera verdad: que leer bien, hablar bien y
escribir bien, son las tres bases y columnas
fundamentales del templo de Minerva.
Los enunciados tres artículos sufren mucha
parálisis en toda la dominación española,
europea y americana, aunque en las Américas
está en sumo grado la enfermedad. El origen
proviene de las escuelas de primeras letras: en
la que raro es el maestro que sabe enseñar el
beaba y el beañebán.

También influye mucho en el enunciado
vicio capital, el que á las escuelas lleven los
muchachos los peores libros. Unos llevan los
fabulosos, como la historia de los Doce Pares
de Francia; otros llevan unos Devocionarios
lentos de supersticiones, con el agregado de
elocución muy tosca y grosera, y otros hasta
llevan libros de comedias y coplas. Estos
pestíferos perfumes y olores duran de por
vida en los muchachos, pues sabida es aquella
sentencia experimental, de que el primer olor
que perciben los barros, lo conservan siempre
aunque se quiebren. En algunas naciones de
las más cultas, los maestros de primeras letras
son los hombres más sabios y más condeco-
rados, porque el mayor esmero y cuidado se
debe poner en el cimiento de la casa. Mas en
nuestras dos Españas, hasta se ha reputado y
aún se reputa por oficio vil el de maestro de
primeras letras. Los perdularios y pordioseros
que medio saben hablar, leer y escribir, son
regularmente, los maestros de escuela: ¿error
craso y vicio origen de muchos vicios morales

y políticos! No puedo amplificar esta verdad por falta de tiempo. El Venerable Gersón terminó su vida enseñando á los niños, y en el mismo empleo y ejercicio deseo yo terminar la mía. Así se lo tengo propuesto al Rey mi Señor, en mi memorial de renuncia.

En las escuelas de primeras letras, en manera alguna deben permitirse los enunciados libros viciosos. Con preferencia deben asignarse los siguientes: el Catecismo chico y grande, la Doctrina cristiana por Belarmino, el Catón cristiano y político, la Gramática y Ortografía castellanas, las Fábulas castellanas, en verso, por Samaniego y por Iriarte, el Catecismo real del Ilmo. Sr. Arzobispo de las Chacras, los Caracteres de la amistad, por Caraciolo, traducido por Nifo, y cualquier otro librito de los de Graciolo, el repúblico más sabio; el Catecismo de Fleuri, el Compendio de Pintón, cualquier tomo de las Cartas de Constantini y del Pensador, Matritense, del Hombre feliz, del Eusebio, de las Cartas del Padre Isla y de las de Clemente XIV, el Arte nuevo de escribir, por el sabio Morante, ilustrado por Palomares, ó el de Anduaga, la Historia de España por Isla y la de Méjico por Solís. El Kempis en castellano, y el librito de oro que se dice Kempis Mariano. La Clave geográfica de Flores, el Oficio parvo en castellano, el tomito de la Pastoral del Sr. Valero, y en una palabra, no se debe permitir en las escuelas que los niños usen de libro que no sea sólido y brillante en invención, disposición y elocución. Nuestro periódico quiteño, el Mercurio peruano y el periódico de Santa Fe, deben también franquearse á los niños. El tomito ó cuaderno de la Guía de la Juventud, debe ser su pan cotidiano, sin omitir el arte de encomendarse á Dios de Bellati, traducido

por el sabio Isla, y también la Ciencia del Mundo, por Calleres.

Hé puesto tumultariamente este breve índice, para que en las escuelas se prefieran estos libritos a cualesquiera otros. Yo me acuerdo de muchas cosas malas que leí cuando escolín, y muchas veces se me vienen á la boca las expresiones groseras que entonces me enseñaron. Con que si me hubieran dado á leer entonces buenos libros, me acordaría ahora de sus buenas sentencias y de sus brillantes expresiones. Encargo al Dor. Espejo que este borrón lo manifieste al M. I. S. Presidente, por si S. S. lo juzgase de algún modo útil á la causa pública, en cuyo beneficio deseo emplearme todo, todo.

De que los niños escolines usen buenos libros (cuales son todos los propuestos) se consigue á lo callado y sin sentir, que los padres y madres, hermanos y hermanas de los niños y todos sus otros parientes y conocidos, aprendan cosas nuevas y en buen estilo ó lenguaje puro. Por lo que el enunciado ardid viene á ser en cierto modo taller encíclico ó universal de educación ilustrada en lo moral y política, que es el norte del infatigable celo y vigilancia paternal del M. I. Sr. Presidente.

Quito, y Diciembre 24 de 1791
JOSEF, Obispo de Quito.

Nota

1. SUPLEMENTO. Al papel periódico *Primicias de la Cultura de Quito* del día 5 de Enero de 1792. Textos tomados de *Primicias de la Cultura de Quito* Edit. Unión Nacional de periodistas (U.N.P.). 1944.

Discurso de Angostura* (Fragmento)

Simón Bolívar



Señor: ¡Dichoso el ciudadano que bajo el escudo de las armas de su mando ha convocado la soberanía nacional para que ejerza su voluntad absoluta! Yo, pues, me cuento entre los seres más favorecidos de la Divina Providencia, ya que he tenido el honor de reunir a los representantes del pueblo de Venezuela en este augusto Congreso, fuente de la autoridad legítima, depósito de la voluntad soberana y árbitro del destino de la nación.

Al transmitir a los representantes del pueblo el Poder Supremo que se me había confiado, colmo los votos de mi corazón, los de mis conciudadanos y los de nuestras futuras generaciones, que todo lo esperan de vuestra sabiduría, rectitud y prudencia. Cuando cumplo con este dulce deber, me liberto de la inmensa autoridad que me agobiaba, como de la responsabilidad ilimitada que pesaba sobre mis débiles fuerzas. Solamente una necesidad forzosa, unida a la voluntad imperiosa del pueblo, me habría sometido al terrible y peligroso encargo de Dictador Jefe Supremo de la República. ¡Pero ya respiro devolviéndoos esta autoridad, que con tanto riesgo, dificultad y pena he logrado mantener en medio de las tribulaciones más horrosas que pueden afligir a un cuerpo social!

No ha sido la época de la República, que he presidido, una mera tempestad política,

* Hemos adoptado la versión del discurso publicada en el Correo del Orinoco en varias entregas entre el 20 de febrero y el 13 de marzo de 1819.

ni una guerra sangrienta, ni una anarquía popular, ha sido, sí, el desarrollo de todos los elementos desorganizadores; ha sido la inundación de un torrente infernal que ha sumergido la tierra de Venezuela. Un hombre, ¡y un hombre como yo!, ¿qué diques podría oponer al ímpetu de estas devastaciones? En medio de este piélago de angustias no he sido más que un vil juguete del huracán revolucionario que me arrebató como una débil paja. Yo no he podido hacer ni bien ni mal; fuerzas irresistibles han dirigido la marcha de nuestros sucesos; atribuírmelos no sería justo y sería darme una importancia que no merezco. ¿Queréis conocer los autores de los acontecimientos pasados y del orden actual? Consultad los anales de España, de América, de Venezuela; examinad las Leyes de Indias, el régimen de los antiguos mandatarios, la influencia de la religión y del dominio extranjero; observad los primeros actos del gobierno republicano, la ferocidad de nuestros enemigos y el carácter nacional. No me preguntéis sobre los efectos de estos trastornos para siempre lamentables; apenas se me puede suponer simple instrumento de los grandes móviles que han obrado sobre Venezuela; sin embargo, mi vida, mi conducta, todas mis acciones públicas y privadas están sujetas a la censura del pueblo. ¡Representantes! Vosotros debéis juzgarlas. Yo someto la historia de mi mando a vuestra imparcial decisión; nada añadiré para excusarla; ya he dicho cuanto puede hacer mi apología. Si merezco vuestra aprobación, habré alcanzado el sublime título de buen ciudadano, preferible para mí al de Libertador que me dio Venezuela, al de Pacificador que me dio Cundinamarca, y a los que el mundo entero puede dar.

¡Legisladores! Yo deposito en vuestras manos el mando supremo de Venezuela. Vuestro es ahora el augusto deber de consagraros a la felicidad de la República; en vuestras manos está la balanza de nuestros destinos, la medida de nuestra gloria, ellas sellarán los decretos que fijen nuestra libertad. En este momento

el Jefe Supremo de la República no es más que un simple ciudadano; y tal quiere quedar hasta la muerte. Serviré, sin embargo, en la carrera de las armas mientras haya enemigos en Venezuela. Multitud de beneméritos hijos tiene la patria capaces de dirigirla, talentos, virtudes, experiencia y cuanto se requiere para mandar a hombres libres, son el patrimonio de muchos de los que aquí representan el pueblo; y fuera de este Soberano Cuerpo se encuentran ciudadanos que en todas épocas han mostrado valor para arrostrar los peligros, prudencia para evitarlos, y el arte, en fin, de gobernarse y de gobernar a otros. Estos ilustres varones merecerán, sin duda, los sufragios del Congreso y a ellos se encargará del gobierno, que tan cordial y sinceramente acabo de renunciar para siempre.

La continuación de la autoridad en un mismo individuo frecuentemente ha sido el término de los gobiernos democráticos. Las repetidas elecciones son esenciales en los sistemas populares, porque nada es tan peligroso como dejar permanecer largo tiempo en un mismo ciudadano el poder. El pueblo se acostumbra a obedecerle y él se acostumbra a mandarlo; de donde se origina la usurpación y la tiranía. Un justo celo es la garantía de la libertad republicana, y nuestros ciudadanos deben temer con sobrada justicia que el mismo magistrado, que los ha mandado mucho tiempo, los mande perpetuamente.

Ya, pues, que por este acto de mi adhesión a la libertad de Venezuela puedo aspirar a la gloria de ser contado entre sus más fieles amantes, permitidme, señor, que exponga con la franqueza de un verdadero republicano mi respetuoso dictamen en este Proyecto de Constitución que me tomo la libertad de ofrecer en testimonio de la sinceridad y del candor de mis sentimientos. Como se trata de la salud de todos, me atrevo a creer que tengo derecho para ser oído por los representantes del pueblo. Yo se muy bien que vuestra sabiduría no ha menester de consejos, y sé



también que mi proyecto acaso, os parecerá erróneo, impracticable. Pero, señor, aceptad con benignidad este trabajo, que más bien es el tributo de mi sincera sumisión al Congreso que el efecto de una levedad presuntuosa. Por otra parte, siendo vuestras funciones la creación de un cuerpo político y aun se podría decir la creación de una sociedad entera, rodeada de todos los inconvenientes que presenta una situación la más singular y difícil, quizás el grito de un ciudadano puede advertir la presencia de un peligro encubierto o desconocido.

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. Tomemos de Atenas su areópago, y los guardianes de las costumbres y de las leyes; tomemos de Roma sus censores y sus tribunales domésticos; y haciendo una santa alianza de estas instituciones morales, renovemos en el mundo la idea de un pueblo que no se contenta con ser libre y fuerte, sino que quiere ser virtuoso. Tomemos de Esparta

sus austeros establecimientos, y formando de estos tres manantiales una fuente de virtud, demos a nuestra República una cuarta potestad cuyo dominio sea la infancia y el corazón de los hombres, el espíritu público, las buenas costumbres y la moral republicana. Constituyamos este areópago para que vele sobre la educación de los niños, sobre la instrucción nacional; para que purifique lo que se haya corrompido en la República; que acuse la ingratitud, el egoísmo, la frialdad del amor a la patria, el ocio, la negligencia de los ciudadanos; que juzgue de los principios de corrupción, de los ejemplos perniciosos; debiendo corregir las costumbres con penas morales, como las leyes castigan los delitos con penas afflictivas, y no solamente lo que choca contra ellas, sino lo que las burla; no solamente lo que las ataca, sino lo que las debilita; no solamente lo que viola la Constitución, sino lo que viola el respeto público. La jurisdicción de este tribunal verdaderamente santo, deberá ser efectiva con respecto a la educación y a la instrucción, y de opinión solamente en las penas y castigos. Pero sus anales, o registros donde se consignan sus ac-

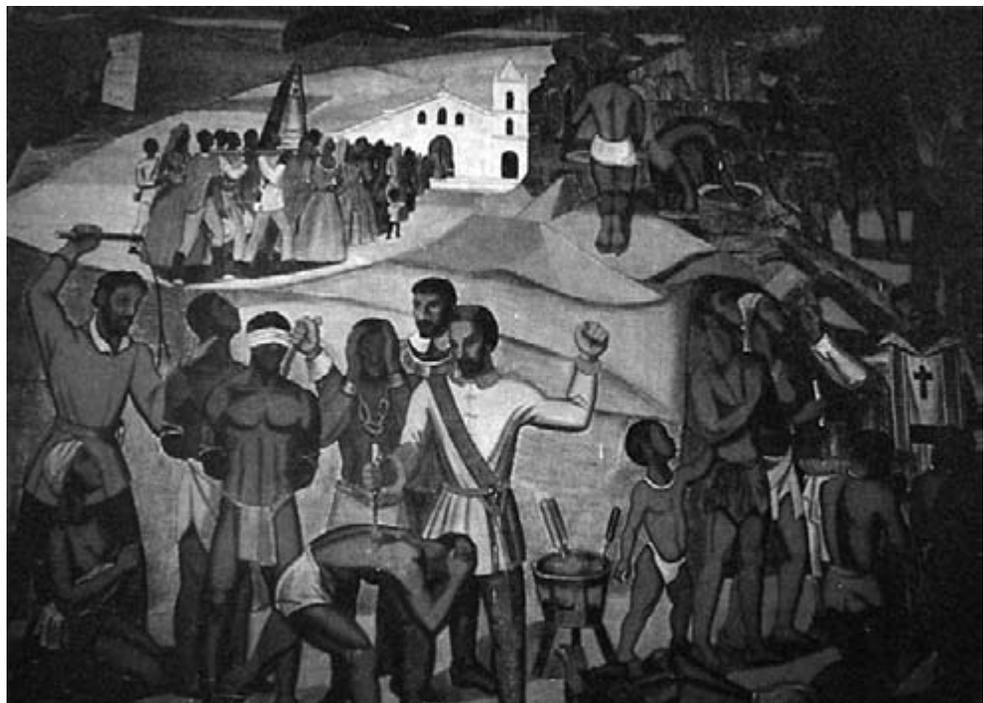
tas y deliberaciones; los principios morales y las acciones de los ciudadanos, serán los libros de la virtud y del vicio. Libros que consultará el pueblo para sus elecciones, los magistrados para sus resoluciones, y los jueces para sus juicios. Una institución semejante que más que parezca quimérica, es infinitamente más realizable que otras que algunos legisladores antiguos y modernos han establecido con menos utilidad del género humano.

¡Legisladores! Por el proyecto de Constitución que reverentemente someto a vuestra sabiduría, observaréis el espíritu que lo ha dictado. Al proponeros la división de los ciudadanos en activos y pasivos, he pretendido excitar la prosperidad nacional por las dos más grandes palancas de la industria, el trabajo y el saber. Estimulando estos dos poderosos resortes de la sociedad, se alcanza lo más difícil entre los hombres, hacerlos honrados y felices. Poniendo restricciones justas y prudentes en las asambleas primarias y electorales, ponemos el primer dique a la licencia popular, evitando la concurrencia tumultuaria y ciega que en todos tiempos han imprimido el desacierto en las elecciones y ha ligado, por consiguiente, el

desacierto a los magistrados, y a la marcha del gobierno; pues este acto primordial, es el acto generativo de la libertad o de la esclavitud de un pueblo.

Aumentando en la balanza de los poderes el peso del Congreso por el número de los legisladores y por la naturaleza del Senado, he procurado darle una base fija a este primer cuerpo de la nación y revestirlo de una consideración importantísima para el éxito de sus funciones soberanas.

Separando con límites bien señalados la jurisdicción ejecutiva, de la jurisdicción legislativa, no me he propuesto dividir sino enlazar con los vínculos de la armonía que nace de la independencia, estas potestades supremas cuyo choque prolongado jamás ha dejado de aterrorizar a uno de los contendientes. Cuando deseo atribuir al Ejecutivo una suma de facultades superior a la que antes gozaba, no he deseado autorizar un déspota para que tiranice la República, sino impedir que el despotismo deliberante no sea la causa inmediata de un círculo de vicisitudes despóticas en que alternativamente la anarquía sea reemplazada



por la oligarquía y por la monocracia. Al pedir la estabilidad de los jueces, la creación de jurados y un nuevo código, he pedido al Congreso la garantía de la libertad civil, la más preciosa, la más justa, la más necesaria. En una palabra, la única libertad, pues que sin ella las demás son nulas. He pedido la corrección de los más lamentables abusos que sufre nuestra judicatura, por su origen vicioso de ese piélagos de legislación española que semejante al tiempo recoge de todas las edades y de todos los hombres, así las obras de la demencia como las del talento, así las producciones sensatas, como las extravagantes, así los monumentos del ingenio, como los del capricho. Esta enciclopedia judiciaria, monstruo de diez mil cabezas, que hasta ahora ha sido el azote de los pueblos españoles, es el suplicio más refinado que la cólera del cielo ha permitido descargar sobre este desdichado Imperio.

Meditando sobre el modo efectivo de regenerar el carácter y las costumbres que la tiranía y la guerra nos han dado, me he sentido con la audacia de inventar un poder moral, sacado del fondo de la oscura antigüedad, y de aquellas olvidadas leyes que mantuvieron, algún tiempo, la virtud entre los griegos y romanos. Bien puede ser tenido por un cándido delirio, mas no es imposible, y yo me lisonjeo que no desdenaréis enteramente un pensamiento que mejorado por la experiencia y las luces, puede llegar a ser muy eficaz.

Horrorizado de la divergencia que ha reinado y debe reinar entre nosotros por el espíritu sutil que caracteriza al Gobierno federativo, he sido arrastrado a rogaros para que adoptéis el centralismo y la reunión de todos los Estados de Venezuela en una República sola e indivisible. Esta medida, en mi opinión, urgente, vital, redentora, es de tal naturaleza que, sin ella, el fruto de nuestra regeneración será la muerte.

Mi deber es, legisladores, presentaros un

cuadro prolijo y fiel de mi administración política, civil y militar, mas sería cansar demasiado vuestra importante atención y privaros en este momento de un tiempo tan precioso como urgente. En consecuencia, los secretarios de Estado darán cuenta al Congreso de sus diferentes Departamentos exhibiendo al mismo tiempo los documentos y archivos que servirán de ilustración para tomar un exacto conocimiento del estado real y positivo de la República.

Yo no os hablaría de los actos más notables de mi mando si éstos no incumbiesen a la mayoría de los venezolanos. Se trata, señor, de las resoluciones más importantes de este último período.

La atroz e impía esclavitud cubría con su negro manto la tierra de Venezuela, y nuestro cielo se hallaba recargado de tempestuosas nubes, que amenazaban un diluvio de fuego. Yo imploré la protección del Dios de la humanidad, y luego la redención dispuso las tempestades. La esclavitud rompió sus grillos, y Venezuela se ha visto rodeada de nuevos hijos, de hijos agradecidos que han convertido los instrumentos de su cautiverio en armas de libertad. Sí, los que antes eran esclavos, ya son libres; los que antes eran enemigos de una madrastra, ya son defensores de una patria. Encareceros la justicia, la necesidad y la beneficencia de esta medida, es superfluo cuando vosotros sabéis la historia de los ilotas, de Espartaco y de Haití; cuando vosotros sabéis que no se puede ser libre y esclavo a la vez, sino violando a la vez las leyes naturales, las leyes políticas y las leyes civiles. Yo abandono a vuestra soberana decisión la reforma o la revocación de todos mis estatutos y decretos; pero yo imploro la confirmación de la libertad absoluta de los esclavos, como imploraría mi vida y la vida de la República.

Representaros la historia militar de Venezuela sería recordaros la historia del heroísmo republicano entre los antiguos; sería deciros que

Venezuela ha entrado en el gran cuadro de los sacrificios hechos sobre el altar de la libertad. Nada ha podido llenar los nobles pechos de nuestros generosos guerreros, sino los honores sublimes que se tributan a los bienhechores del género humano. No combatiendo por el poder, ni por la fortuna, ni aun por la gloria, sino tan sólo por la libertad, títulos de libertadores de la República, son sus dignos galardones. Yo, pues, fundando una sociedad sagrada con estos ínclitos varones, he instituido el orden de los Libertadores de Venezuela. ¡*Legisladores!* A vosotros pertenecen las facultades de conocer honores y decoraciones, vuestro es el deber de ejercer este acto augusto de la gratitud nacional.

Hombres que se han desprendido de todos los goces, de todos los bienes que antes poseían, como el producto de su virtud y talentosos hombres que han experimentado cuanto es cruel en una guerra honrosa, padeciendo las privaciones más dolorosas, y los tormentos más acerbos, hombres tan beneméritos de la patria, han debido llamar la atención del gobierno. En consecuencia he mandado recompensarlos con los bienes de la nación. Si he contraído para con el pueblo alguna especie de mérito, pido a sus representantes oigan mi súplica como el premio de mis débiles servicios. Que el Congreso ordene la distribución de los bienes nacionales, conforme a la ley que a nombre de la República he decretado a beneficio de los militares venezolanos.

Ya que por infinitos triunfos hemos logrado anonadar las huestes españolas, desesperada la Corte de Madrid ha pretendido sorprender vanamente la conciencia de los magnánimos soberanos que acaban de extirpar la usurpación y la tiranía en Europa, y deben ser los protectores de la legitimidad y de la justicia de la causa americana. Incapaz de alcanzar con sus armas nuestra sumisión, recurre España a su política insidiosa; no pudiendo vencernos, ha querido emplear sus artes suspicaces. Fernando se ha humillado hasta confesar que ha menester de

la protección extranjera para retornarnos a su ignominioso yugo, ¡a un yugo que todo poder es nulo para imponerlo! Convencida Venezuela de poseer las fuerzas suficientes para repeler a sus opresores, ha pronunciado, por el órgano del gobierno, su última voluntad de combatir hasta expirar, por defender su vida política, no sólo contra España, sino contra todos los hombres, si todos los hombres se hubiesen degradado tanto, que abrazasen la defensa de un gobierno devorador, cuyos únicos móviles son una espada exterminadora y las llamas de la Inquisición. Un gobierno que ya no quiere dominios, sino desiertos; ciudades, sino ruinas; vasallos, sino tumbas. La declaración de la República de Venezuela es el Acta más gloriosa, más heroica, más digna de un pueblo libre; es la que con mayor satisfacción tengo el honor de ofrecer al Congreso ya sancionada por la expresión unánime del pueblo de Venezuela.

Desde la segunda época de la República nuestro ejército carecía de elementos militares, siempre ha estado desarmado; siempre le han faltado municiones; siempre ha estado mal equipado. Ahora los soldados defensores de la independencia no solamente están armados de la justicia, sino también de la fuerza. Nuestras tropas pueden medirse con las más selectas de Europa, ya que no hay desigualdad en los medios destructores. Tan grandes ventajas las debemos a la liberalidad sin límites de algunos generosos extranjeros que han visto gemir la humanidad y sucumbir la causa de la razón, y no la han visto tranquilos espectadores, sino que han volado con sus protectores auxilios, y han prestado a la República cuanto ella necesitaba para hacer triunfar sus principios filantrópicos. Estos amigos de la humanidad son los genios custodios de América, y a ellos somos deudores de un eterno reconocimiento, como igualmente de un cumplimiento religioso, a las sagradas obligaciones que con ellos hemos contraído. La deuda nacional, legisladores, es el depósito de la fe, del honor y de la gratitud de Venezuela. Respetadla como la Arca Santa,



que encierra no tanto los derechos de nuestros bienhechores, cuanto la gloria de nuestra fidelidad. Perezcamos primero que quebrantar un empeño que ha salvado la patria y la vida de sus hijos.

La reunión de Nueva Granada y Venezuela en un grande Estado ha sido el voto uniforme de los pueblos y gobiernos de estas Repúblicas. La suerte de la guerra ha verificado este enlace tan anhelado por todos los colombianos; de hecho estamos incorporados. Estos pueblos hermanos ya os han confiado sus intereses, sus derechos, sus destinos. Al contemplar la reunión de esta inmensa comarca, mi alma se remonta a la eminencia que exige la perspectiva colosal, que ofrece un cuadro tan asombroso. Volando por entre las próximas edades, mi imaginación se fija en los siglos futuros, y observando desde allá, con admiración y pasmo, la prosperidad, el esplendor, la vida que ha recibido esta vasta región, me siento arrebatado y me parece que ya la veo en el corazón del universo, extendiéndose sobre sus dilatadas costas, entre esos océanos, que la naturaleza había separado, y que nuestra patria reúne con prolongados y anchurosos canales. Ya la veo servir de lazo, de centro, de emporio a la familia humana;

ya la veo enviando a todos los recintos de la tierra los tesoros que abrigan sus montañas de plata y de oro; ya la veo distribuyendo por sus divinas plantas la salud y la vida a los hombres dolientes del antiguo universo; ya la veo comunicando sus preciosos secretos a los sabios que ignoran cuan superior es la suma de las luces, a la suma de las riquezas, que le ha prodigado la naturaleza. Ya la veo sentada sobre el trono de la libertad, empuñando el cetro de la justicia, coronada por la gloria, mostrar al mundo antiguo la majestad del mundo moderno.

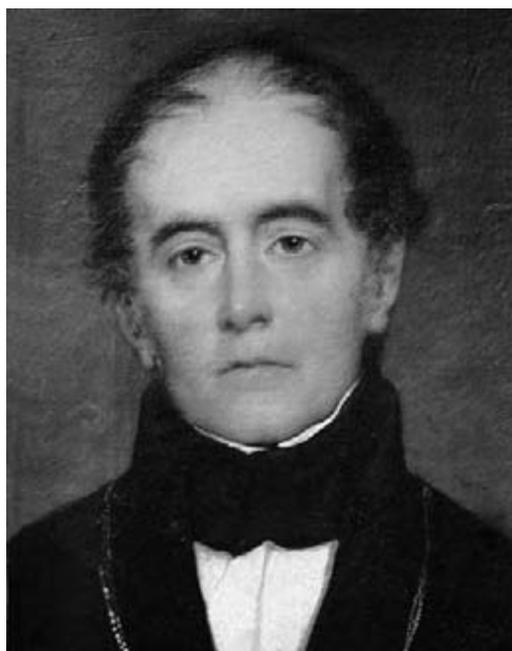
Dignaos, legisladores, acoger con indulgencias la profesión de mi conciencia política, los últimos votos de mi corazón y los ruegos fervorosos que a nombre del pueblo me atrevo a dirigiros. Dignaos conceder a Venezuela un Gobierno eminentemente popular, eminentemente justo, eminentemente moral, que encadene la opresión, la anarquía y la culpa. Un Gobierno que haga reinar la inocencia, la humanidad y la paz. Un Gobierno que haga triunfar bajo el imperio de leyes inexorables, la igualdad y la libertad.

Señor, empezad vuestras funciones; yo he terminado las mías (...)



Discurso de inauguración de la Universidad de Chile

Andrés Bello
(1781 - 1865)



Septiembre 17 de 1843

Excelentísimo Señor Patrono de la Universidad;

Señores:

El Consejo de la Universidad me ha encargado expresar a nombre del cuerpo nuestro profundo agradecimiento por las distinciones y la confianza con que el supremo gobierno se ha dignado honrarnos. Debo también hacerme el intérprete del reconocimiento de la Universidad por la expresión de benevolencia en que el señor ministro de instrucción pública se ha servido aludir a sus miembros. En

cuanto a mí, sé demasiado que esas distinciones y esa confianza las debo mucho menos a mis aptitudes y fuerzas que a mi antiguo celo (ésta es la sola cualidad que puedo atribuirme sin presunción), a mi antiguo celo por la difusión de las luces y de los sanos principios, y a la dedicación laboriosa con que he seguido algunos tamos de estudios, no interrumpidos en ninguna época de mi vida, no dejados de la mano en medio de graves tareas. Siento el peso de esta confianza; conozco la extensión de las obligaciones que impone; comprendo la magnitud de los esfuerzos que exige. Responsabilidad es ésta que abrumaría, si recayese sobre un solo individuo, una inteligencia de otro orden, y mucho mejor preparada que

ha podido estarlo la mía. Pero me alienta la cooperación de mis distinguidos colegas en el consejo, y el cuerpo todo de la Universidad. La ley (afortunadamente para mí) ha querido que la dirección de los estudios fuese la obra común del cuerpo. Con la asistencia del consejo, con la actividad ilustrada y patriótica de las diferentes facultades; bajo los auspicios del gobierno, bajo la influencia de la libertad, espíritu vital de las instituciones chilenas, me es lícito esperar que el caudal precioso de ciencia y talento, de que ya está en posesión la Universidad, se aumentará, se difundirá velozmente, en beneficio de la religión, de la moral, de la libertad misma, y de los intereses materiales.

La Universidad, señores, no sería digna de ocupar un lugar en nuestras instituciones sociales, si (como murmuran algunos ecos oscuros de declamaciones antiguas) el cultivo de las ciencias y de las letras pudiese mirarse como peligroso bajo un punto de vista moral, o bajo un punto de vista político. La moral (que yo no separo de la religión) es la vida misma de la sociedad; la libertad es el estímulo que da un vigor sano y una activi-

dad fecunda a las instituciones sociales. Lo que enturbie la pureza de la moral, lo que trabe el arreglado pero libre desarrollo de las facultades individuales y colectivas de la humanidad y -digo más- lo que las ejercite infructuosamente, no debe un gobierno sabio incorporarlo en la organización del Estado. Pero en este siglo, en Chile, en esta reunión, que yo miro como un homenaje solemne a la importancia de la cultura intelectual; en esta reunión, que, por una coincidencia significativa, es la primera de las pompas que saludan al día glorioso de la patria, al aniversario de la libertad chilena, yo no me creo llamado a defender las ciencias y las letras contra los paralogismos del elocuente filósofo de Ginebra, ni contra los recelos de espíritus asustadizos, que con los ojos fijos en los escollos que han hecho zozobrar al navegante presuntuoso, no querrían que la razón desplegara jamás las velas, y de buena gana la condenarían a una inercia eterna, más perniciosa que el abuso de las luces a las causas mismas porque abogan. No para refutar lo que ha sido mil veces refutado, sino para manifestar la correspondencia que existe entre los sentimientos que acaba de expresar el señor ministro de instrucción



pública y los que animan a la Universidad, se me permitirá que añada a las de su señoría algunas ideas generales sobre la influencia moral y política de las ciencias y de las letras, sobre el ministerio de los cuerpos literarios, y sobre los trabajos especiales a que me parecen destinadas nuestras facultades universitarias en el estado presente de la nación chilena.

Lo sabéis, señores: todas las verdades se tocan, desde las que formulan el rumbo de los mundos en el piélago del espacio; desde las que determinan las agencias maravillosas de que dependen el movimiento y la vida en el universo de la materia; desde las que resumen la estructura del animal, de la planta, de la masa inorgánica que pisamos; desde las que revelan los fenómenos íntimos del alma en el teatro misterioso de la conciencia, hasta las que expresan las acciones y reacciones de las fuerzas políticas; hasta las que sientan las bases inmovibles de la moral; hasta las que determinan las condiciones precisas para el desenvolvimiento de los gérmenes industriales; hasta las que dirigen y fecundan las artes. Los adelantamientos en todas líneas se llaman unos a otros, se eslabonan, se empujan. Y cuando digo los adelantamientos en todas líneas comprendo sin duda los más importantes a la dicha del género humano, los adelantamientos en el orden moral y político. ¿A qué se debe este progreso de civilización, esta ansia de mejoras sociales, esta sed de libertad? Si queremos saberlo, comparemos a la Europa y a nuestra afortunada América, con los sombríos imperios del Asia, en que el despotismo hace pesar su cetro de hierro sobre cuellos encorvados de ante mano por la ignorancia, o con las hordas africanas, en que el hombre, apenas superior a los brutos es, como ellos, un artículo de tráfico para sus propios hermanos. ¿Quién prendió en la Europa esclavizada las primeras centellas de libertad civil? ¿No fueron las letras? ¿No fue la herencia intelectual de Grecia y Roma, reclamada, después de una larga época de oscuridad, por el espíritu humano? Allí, allí

tuvo principio este vasto movimiento político, que ha restituido sus títulos de ingenuidad a tantas tazas esclavas; este movimiento, que se propaga en todos sentidos, acelerado continuamente por la prensa y por las letras; cuyas ondulaciones, aquí rápidas, allá lentas, en todas partes necesarias, fatales, allanarán por fin cuantas barreras se les opondan, y cubrirán la superficie del globo. Todas las verdades se tocan; y yo extendiendo esta aserción al dogma religioso, a la verdad teológica. Calumnian, no sé si diga a la religión o a las letras, los que imaginan que pueda haber una antipatía secreta entre aquéllas y éstas. Yo creo, por el contrario, que existe, que no puede menos que existir, una alianza estrecha entre la revelación positiva y esa otra revelación universal que habla a todos los hombres en el libro de la naturaleza. Si entendimientos extraviados han abusado de sus conocimientos para impugnar el dogma, ¿qué prueba esto, sino la condición de las cosas humanas? Si la razón humana es débil, si tropieza y cae, tanto más necesario es suministrarle alimentos sustanciosos y apoyos sólidos. Porque extinguir esta curiosidad, esta noble osadía del entendimiento, que le hace arrostrar los arcanos de la naturaleza, los enigmas del porvenir, no es posible, sin hacerlo al mismo tiempo, incapaz de todo lo grande, insensible a todo lo que es bello, generoso, sublime, santo; sin emponzoñar las fuentes de la moral; sin afeardar y envilecer la religión misma. He dicho que todas las verdades se tocan, y aún no creo haber dicho bastante. Todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una. No se puede paralizar una fibra (permítaseme decirlo así), una sola fibra del alma, sin que todas las otras enfermen. Las ciencias y las letras, fuera de este valor social, fuera de esta importancia que podemos llamar instrumental, fuera del barniz de amenidad y elegancia que dan a las sociedades humanas, y que debemos contar también entre sus beneficios, tienen un mérito suyo, intrínseco, en cuanto aumentan los placeres y goces del individuo que las cultiva

y las ama; placeres exquisitos, a que no llega el delirio de los sentidos; goces puros, en que el alma no se dice a sí misma:

...Medio de fonte leporum
sugit amari aliquid, quod in ipsis floribus
angit.

De en medio de la fuente del deleite
Un no sé qué de amargo se levanta,
Que entre el halago de las flores punza.

(Lucrecio)

Las ciencias y la literatura llevan en sí la recompensa de los trabajos y vigili­as que se les consagran. No hablo de la gloria que ilustra las grandes conquistas científicas; no hablo de la aureola de inmortalidad que corona las obras del genio. A pocos es permitido esperarlas. Hablo de los placeres más o menos elevados, más o menos intensos, que son comunes a todos los rangos en la república de las letras. Para el entendimiento, como para las otras facultades humanas, la actividad es en sí misma un placer; placer que, como dice un filósofo escocés, sacude de nosotros aquella inercia a que de otro modo nos entregaríamos en daño nuestro y de la sociedad. Cada senda que abren las ciencias al entendimiento cultivado, le muestra perspectivas encantadas; cada nueva faz que se le descubre en el tipo ideal de La belleza, hace estremecer deliciosamente el corazón humano, criado para admirarla y sentirla. El entendimiento cultivado oye en el retiro de la meditación las mil voces del coro de la naturaleza: mil visiones peregrinas revuelan en torno a la lámpara solitaria que alumbrá sus vigili­as. Para él sólo, se atavía la creación de toda su magnificencia, de todas sus galas. Pero las letras y las ciencias, al mismo tiempo que dan un ejercicio delicioso al entendimiento y a la imaginación, elevan el carácter moral. Ellas debilitan el poderío de las seducciones sensuales; ellas desarman de la mayor parte de sus terrores a las vicisitudes de la fortuna.

Ellas son (después de la humilde y contenta resignación del alma religiosa) el mejor preparativo para la hora de la desgracia. Ellas llevan el consuelo al lecho del enfermo, al asilo del proscrito, al calabozo, al cadalso. Sócrates, en vísperas de beber la cicuta, ilumina su cárcel con las más sublimes especulaciones que nos ha dejado la antigüedad gentílica sobre el porvenir de los destinos humanos. Dante compone en el destierro su *Divina Comedia*. Lavoisier pide a sus verdugos un plazo breve para terminar una investigación importante. Chénier, aguardando por instantes la muerte, escribe sus últimos versos, que deja incompletos para marchar al patíbulo:

Comme un dernier rayon, comme un dernier
zéphire
anime la fin d'un beau jour,
au pied de l'échafaud j'essaie encor ma lyre.

Cual rayo postrero,
cual aura que anima
el último instante
de un hermoso día
al pie del cadalso ensayo mi lira.

Tales son las recompensas de las letras; tales son sus consuelos. Yo mismo, aun siguiendo de tan lejos a sus favorecidos adoradores, yo mismo he podido participar de sus beneficios, y saborearme con sus goces. Adornaron de celajes alegres la mañana de mi vida, y conservan todavía algunos matices a el alma, como la flor que hermo­sea las ruinas. Ellas han hecho aun más por mí; me alimentaron en mi larga peregrinación, y encaminaron mis pasos a este suelo de libertad y de paz, a esta patria adoptiva, que me ha dispensado una hospitalidad tan benévola.

Hay otro punto de vista, en que tal vez lidiaremos con preocupaciones especiosas. Las universidades, las corporaciones literarias, ¿son un instrumento a propósito para la propagación de las luces? Mas apenas concibo que pueda hacerse esa pregunta a una edad



que es por excelencia la edad de la asociación y la representación; en una edad en que pululan por todas partes las sociedades de agricultura, de comercio, de industria, de beneficencia; en la edad de los gobiernos representativos. La Europa, y los Estados Unidos de América, nuestro modelo bajo tantos respectos, responderán a ella. Si la propagación del saber es una de sus condiciones más importantes, porque sin ellas las letras no harían más que ofrecer unos pocos puntos luminosos en medio de densas tinieblas, las corporaciones a que se debe principalmente la rapidez de las comunicaciones literarias hacen beneficios esenciales a la ilustración y a la humanidad. No bien brota en el pensamiento de un individuo una verdad nueva, cuando se apodera de ella toda la república de las letras. Los sabios de la Alemania, de la Francia, de los Estados Unidos, aprecian su valor, sus consecuencias, sus aplicaciones. En esta propagación del saber, las academias, las universidades, forman otros tantos depósitos, a donde tienden constantemente a acumularse todas las adquisiciones científicas; y de estos centros es de donde se derraman más fácilmente por las diferentes clases de la sociedad. La Universidad de Chile ha sido establecida con este objeto especial.

Ellas, si corresponde a las miras de la ley que le ha dado su nueva forma, si corresponde a los deseos de nuestro gobierno, será un cuerpo eminentemente expansivo y propagador.

Otros pretenden que el fomento dado a la instrucción científica se debe de preferencia a la enseñanza primaria. Yo ciertamente soy de los que miran la instrucción general, la educación del pueblo, como uno de los objetos más importantes y privilegiados a que pueda dirigir su atención el gobierno; como una necesidad primera y urgente; como la base de todo sólido progreso; como el cimiento indispensable de las instituciones republicanas. Pero, por eso mismo, creo necesario y urgente el fomento de la enseñanza literaria y científica. En ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del género humano, sino donde han florecido de antemano las ciencias y las letras. No digo yo que el cultivo de las letras y de las ciencias traiga en pos de sí, como una consecuencia precisa, la difusión de la enseñanza elemental; aunque es incontestable que las ciencias y las letras tienen una tendencia natural a difundirse, cuando causas artificiales no las contrarían.

Lo que digo es que el primero es una condición indispensable de la segunda; que donde no exista aquél, es imposible que la otra, cualesquiera que sean los esfuerzos de la autoridad, se verifique bajo la forma conveniente. La difusión de los conocimientos supone uno o más hogares, de donde salga y se reparta la luz, que, extendiéndose progresivamente sobre los espacios intermedios, penetre al fin las capas extremas. La generalización de la enseñanza requiere gran número de maestros competentemente instruidos; y las aptitudes de éstos sus últimos distribuidores son, ellas mismas, emanaciones más o menos distantes de los grandes depósitos científicos y literarios. Los buenos maestros, los buenos libros, los buenos métodos, la buena dirección de la enseñanza, son necesariamente la obra de una cultura intelectual muy adelantada. La instrucción literaria y científica es la fuente de donde la instrucción elemental se nutre y se vivifica; a la manera que en una sociedad bien organizada la riqueza de la clase más favorecida de la fortuna es el manantial de donde se deriva la subsistencia de las clases trabajadoras el bienestar del pueblo. Pero la ley, al plantear de nuevo la universidad, no ha querido fiarse solamente de esa tendencia natural de la ilustración a difundirse, y a que la imprenta da en nuestros días una fuerza y una movilidad no conocidas antes; ella ha unido íntimamente las dos especies de enseñanza; ella ha dado a una de las secciones del cuerpo universitario el encargo especial de velar sobre la instrucción primaria, de observar su marcha, de facilitar su propagación, de contribuir a sus progresos. El fomento, sobre todo, de la instrucción religiosa y moral del pueblo es un deber que cada miembro de la universidad se impone por el hecho de ser recibido en su seno.

La ley que ha reestablecido la antigua universidad sobre nuevas bases, acomodadas al estado presente de la civilización y a las necesidades de Chile, apunta ya los grandes objetos a que debe dedicarse este cuerpo. El

señor ministro vicepatrono ha manifestado también las miras que presidieron a la refundición de la Universidad, los fines que en ella se propone el legislador, y las esperanzas que es llamada a llenar; y ha desenvuelto de tal modo estas ideas, que, siguiéndole en ellas, apenas me sería posible hacer otra cosa que un ocioso comentario a su discurso. Añadiré con todo algunas breves observaciones que me parecen tener su importancia.

El fomento de las ciencias eclesiásticas, destinado a formar dignos ministros del culto, y en último resultado a proveer a los pueblos de la república de la competente educación religiosa y moral, es el primero de estos objetos y el de mayor trascendencia. Pero hay otro aspecto bajo el cual debemos mirar la consagración de la universidad a la causa moral y de la religión. Si importa el cultivo de las ciencias eclesiásticas para el desempeño del ministerio sacerdotal, también importa generalizar entre la juventud estudiosa, entre toda la juventud que participa de la educación literaria y científica, conocimientos adecuados del dogma y de los anales de la fe cristiana. No creo necesario probar que ésta debiera ser una parte integrante de la educación general, indispensable para toda profesión, y aun para todo hombre que quiera ocupar en la sociedad un lugar superior al ínfimo.

A la facultad de leyes y ciencias políticas se abre un campo, el más vasto, el más susceptible y de aplicaciones útiles. Lo habéis oído: la utilidad práctica, los resultados positivos, las mejoras sociales, es lo que principalmente espera de la Universidad el gobierno; es lo que principalmente debe recomendar sus trabajos a la patria. Herederos de la legislación del pueblo rey, tenemos que purgarla de las manchas que contrajo bajo el influjo maléfico del despotismo; tenemos que despejar las incoherencias que deslustran una obra a que han contribuido tantos siglos, tantos intereses alternativamente dominantes, tantas inspiraciones contradictorias. Tenemos que

acomodarla, que restituirla a las instituciones republicanas. ¿Y qué objeto más importante o más grandioso que la formación, el perfeccionamiento de nuestras leyes orgánicas, la recta y pronta administración de justicia, de seguridad de nuestros derechos, la fe de las transacciones comerciales, la paz del hogar doméstico? La Universidad, me atrevo a decirlo, no acogerá la preocupación que condena como inútil o pernicioso el estudio de las leyes romanas; creo, por el contrario, que le dará un nuevo estímulo y lo asentará sobre bases más amplias. La Universidad verá probablemente en ese estudio el mejor aprendizaje de la lógica jurídica y forense. Oigamos sobre este punto el testimonio de un hombre a quien seguramente no se tachará de parcial a doctrinas antiguas; a un hombre que en el entusiasmo de la emancipación popular y de la nivelación democrática ha tocado tal vez al extremo.

La ciencia stampa en el derecho su sello; su lógica sienta los principios, formula los axiomas, deduce las consecuencias, y saca de la idea de lo justo, reflejándola, inagotables desenvolvimientos. Bajo este punto de vista, el derecho romano no reconoce igual; se pueden disputar algunos de sus principios; pero su método, su lógica, su

sistema científico, lo han hecho y lo mantienen superior a todas las otras legislaciones; sus textos son la obra maestra del estilo jurídico; su método es el de la geometría aplicado en todo su rigor al pensamiento moral.

Así se explica L'Herminier, y ya antes Leibniz había dicho: *In jurisprudentia regnant (romani). Dixi saepius post scripta geometrarum nihil extare quod vi ac subtilitate cum romanorum jurisconsultorum scriptis comparari possit: tantum nervi inest; tantum profunditatis.*

La Universidad estudiará también las especialidades de la sociedad chilena bajo el punto de vista económico, que no presenta problemas menos vastos, ni de menos arriesgada resolución. La Universidad examinará los resultados de la estadística chilena, contribuirá a formarla, y leerá en sus guarismos la expresión de nuestros intereses materiales. Porque en éste, como en los otros ramos, el programa de la Universidad es enteramente chileno: si toma prestadas a la Europa las deducciones de la ciencia, es para aplicarlas a Chile. Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos, convergen a un centro: la patria.



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

Pero, fomentando las aplicaciones prácticas, estoy muy distante de creer que la Universidad adopte por su divisa el mezquino *¿cui bono?* y que no aprecie en su justo valor el conocimiento de la naturaleza en todos sus variados departamentos. Lo primero, porque, para guiar acertadamente, la práctica, es necesario que el entendimiento se eleve a los puntos culminantes de la ciencia, a la apreciación de sus fórmulas generales. La Universidad no confundirá, sin duda, las aplicaciones prácticas con las manipulaciones de un empirismo ciego. Y lo segundo, porque, como dije antes, el cultivo de la inteligencia contemplativa que descubre el velo de los arcanos del universo físico y moral, es en sí mismo un resultado positivo y de la mayor importancia. En este punto, para no repetirme, copiaré las palabras de un sabio inglés, que me ha honrado con su amistad:

Ha sido, -dice el doctor Nicolás Arnott-, ha sido una preocupación el creer que las personas instruidas así en las leyes generales tengan su atención dividida, y apenas les quede tiempo

para aprender alguna cosa perfectamente. Lo contrario, sin embargo, es lo cierto; porque los conocimientos generales hacen más claros y precisos los conocimientos particulares. Los teoremas de la filosofía son otras tantas llaves que nos dan entrada a los más deliciosos jardines que la imaginación puede figurarse; son una vara mágica que nos descubre la faz del universo y nos revela infinitos objetos que la ignorancia no ve. El hombre instruido en las leyes naturales está, por decirlo así, rodeado de seres conocidos y amigos, mientras el hombre ignorante peregrina por una tierra extraña y hostil. El que por medio de las leyes generales puede leer en el libro de la naturaleza, encuentra en el universo una historia sublime que le habla de Dios, y ocupa dignamente su pensamiento hasta el fin de sus días.

Paso, señores, a aquel departamento literario que posee de un modo peculiar y eminente la cualidad de pulir las costumbres; que afina el lenguaje, haciéndolo un vehículo fiel, hermoso, diáfano, de las ideas; que, por el estudio de otros idiomas vivos y muertos, nos pone en comunicación con la antigüedad y con las naciones más civilizadas, cultas y libres de nuestros días; que nos hace oír, no por el imperfecto medio de las traducciones siempre y necesariamente infieles, sino vivos, sonoros, vibrantes, los acentos de la sabiduría y la elocuencia extranjera; que, por la contemplación de la belleza ideal y de sus reflejos en las obras del genio, purifica el gusto, y concilia con los raptos audaces de la fantasía los derechos imprescriptibles de la razón; que, iniciando al mismo tiempo el alma en sus estudios severos, auxiliares necesarios de la bella literatura, y preparativos indispensables para todas las ciencias, para todas las carreras de la vida, forma la primera disciplina del ser intelectual y moral, expone las leyes eternas de la inteligencia a fin de dirigir y afirmar sus pasos, y desenvuelve los pliegues profundos del corazón, para preservarlo de extravíos funestos, para establecer sobre sólidas bases los derechos y deberes del hombre. Enumerar estos diferentes objetos

es presentaros, señores, según yo lo concibo, el programa de la Universidad en la sección de filosofía y humanidades. Entre ellos, el estudio de nuestra lengua me parece de una alta importancia. Yo no abogaré jamás por el purismo exagerado que condena todo lo nuevo en materia de idioma; creo, por el contrario, que la multitud de ideas nuevas, que pasan diariamente del comercio literario a la circulación general, exige voces nuevas que las representen. ¿Hallaremos en el diccionario de Cervantes y de fray Luis de Granada -no quiero ir tan lejos-, hallaremos en el diccionario de Iriarte y Moratín medios adecuados, signos lúcidos para expresar las nociones comunes que flotan hoy día sobre las inteligencias medianamente cultivadas, para expresar el pensamiento social? ¿Nuevas instituciones, nuevas leyes, nuevas costumbres; variadas por todas partes a nuestros ojos la materia y las formas; y viejas voces, vieja fraseología! Sobre ser desacordada esa pretensión, porque pugnaría con el primero de los objetos de la lengua, la fácil y clara transmisión del pensamiento, sería del todo inasequible. 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 sus construcciones, sin hacer violencia a su genio. ¿Es acaso distinta de la de Pascal y Racine la lengua de Chateaubriand y Villemain? ¿Y no transparenta perfectamente la de estos dos escritores el pensamiento social de la Francia de nuestros días, tan diferentes de la Francia de Luis XIV? Hay más: demos anchas a esta especie de culteranismo; demos carta de nacionalidad a todos los caprichos de un extravagante neologismo; y nuestra América reproducirá dentro de poco la confusión de idiomas, dialectos y jergonzas, el caos babilónico de la Edad Media; y diez pueblos perderán uno de sus vínculos más poderosos de fraternidad, uno de sus más preciosos instrumentos de correspondencia y comercio.



La Universidad fomentará, no sólo el estudio de las lenguas, sino de las literaturas extranjeras. Pero no sé si me engaño. La opinión de aquellos que creen que debemos recibir los resultados sintéticos de la ilustración europea, dispensándonos del examen de sus títulos, dispensándonos del proceder analítico, único medio de adquirir verdaderos conocimientos, no encontrará muchos sufragios en la Universidad. Respetando, como respeto, las opiniones ajenas y reservándome sólo el derecho de discutir las, confieso que tan poco propio me parecería para alimentar el entendimiento, para educarle y acostumbrarle a pensar por sí, el atenernos a las conclusiones morales y

políticas de Herder, por ejemplo, sin el estudio de la historia antigua y moderna, como el adoptar los teoremas de Euclides sin el previo trabajo intelectual de la demostración. Yo miro, señores, a Herder como a uno de los escritores que han servido más útilmente a la humanidad: él ha dado toda su dignidad a la historia, desarrollando en ella los designios de la Providencia, y los destinos a que es llamada la especie humana sobre la tierra. Pero el mismo Herder no se propuso suplantar el conocimiento de los hechos, sino ilustrarlos, explicarlos; ni se puede apreciar su doctrina sino por medio de previos estudios históricos. Sustituir a ellos deducciones y fórmulas, sería presentar a la juventud un esqueleto en vez de un traslado vivo del hombre social; sería darle una colección de aforismos en vez de poner a su vista el panorama móvil, instructivo, pintoresco, de las instituciones, de las costumbres, de las revoluciones, de los

grandes pueblos y de los grandes hombres; sería quitar al moralista y al político las convicciones profundas que sólo pueden nacer del conocimiento de los hechos; sería quitar a la experiencia del género humano el saludable poderío de sus avisos, en la edad, cabalmente que es más susceptible de impresiones durables; sería quitar al poeta una inagotable mina de imágenes y de colores. Y lo que digo de la historia, me parece que debemos aplicarlo a todos los otros ramos del saber. Se impone de este modo al entendimiento la necesidad de largos, es verdad, pero agradables estudios. Porque nada hace más desabrida la enseñanza que las abstracciones, y nada la hace más fácil y amena sino el proceder que, amoblando la memoria, ejercita al mismo tiempo al entendimiento y exalta la imaginación. El raciocinio debe engendrar al teorema, los ejemplos graban profundamente las lecciones.

¿Y pudiera yo, señores, dejar de aludir, aunque de paso, en esa rápida reseña, a la más hechicera de las vocaciones literarias, al aroma de la literatura, al capitel corintio, por decirlo así, de la sociedad culta? ¿Pudiera, sobre todo, dejar de aludir a la excitación instantánea, que ha hecho aparecer sobre nuestro horizonte esa constelación de jóvenes ingenios que cultivan con tanto ardor la poesía? Lo diré con ingenuidad: Hay incorrección en sus versos; hay cosas que una razón castigada y severa condena. Pero la corrección es la obra del estudio y de los años; ¿quién pudo esperarla de los que, en un momento de exaltación, poética y patriótica a un tiempo, se lanzaron a esa nueva arena, resueltos a probar que en las almas chilenas arde también aquel fuego divino, de que por una preocupación injusta se las había creído privadas? Muestras brillantes, y no limitadas al sexo que entre nosotros ha cultivado hasta ahora casi exclusivamente las letras, la habían refutado ya. Ellos la han desmentido de nuevo. Yo no sé si una predisposición parcial hacia los ensayos de las inteligencias juveniles extravió mi juicio. Digo lo que siento: hallo en esas obras destellos in-



contestables del verdadero talento, y aun con relación a algunas de ellas, pudiera decir, del verdadero genio poético. Hallo, en algunas de esas obras, una imaginación original y rica, expresiones felizmente atrevidas, y (lo que parece que sólo pudo dar un largo ejercicio) una versificación armoniosa y fluida, que busca de propósito las dificultades para luchar con ellas y sale airoso de esta arriesgada prueba. La Universidad, alentando a nuestros jóvenes poetas les dirá tal vez:

de las Musas, canto para las almas inocentes y puras:

...Musarum sacerdos.
virginibus puerisque canto.
(Horacio)

¿Y cuántos temas grandiosos no os presenta ya vuestra joven república? Celebrad sus grandes días; tejed guirnaldas a sus héroes; consagrad la mortaja de los mártires de la patria.



Si queréis que vuestro nombre no quede encarcelado entre las cordilleras de los Andes y la mar del Sur, recinto demasiado estrecho para las aspiraciones generosas del talento; si queréis que os lea la posteridad, haced buenos estudios, principiando por el de la lengua nativa. Haced más: tratad asuntos dignos de vuestra patria y de la posteridad. Dejad los tonos muelles de la lira de Anacreonte y de Safo: la poesía del siglo XIX tiene una misión más alta. Que los grandes intereses de la humanidad os inspiren. Palpite en vuestras obras el sentimiento moral. Dígase cada uno de vosotros, al tomar la pluma: Sacerdote

La Universidad recordará al mismo tiempo a la juventud aquel consejo de un gran maestro de nuestros días: *Es preciso, decía Goethe, que el arte sea la regla de la imaginación y la transforme en poesía.*

¡El arte! Al oír esta palabra, aunque tomada de los labios mismo de Goethe, habrá algunos que me coloquen entre los partidarios de las reglas convencionales, que usurparon mucho tiempo ese nombre. Protesto solemnemente contra semejante aserción; y no creo que mis antecedentes la justifiquen. Yo no encuentro

el arte en los preceptos estériles de la escuela, en las inexorables unidades, en la muralla de bronce entre los diferentes estilos y géneros, en las cadenas con que se ha querido aprisionar al poeta a nombre de Aristóteles y Horacio, y atribuyéndoles a veces lo que jamás pensaron. Pero creo que hay un arte fundado en las relaciones impalpables, etéreas, de la belleza ideal; relaciones delicadas, pero accesibles a la mirada de lince del genio competentemente preparado; creo que hay un arte que guía a la imaginación en sus más fogosos transportes; creo que sin ese arte la fantasía, en vez de encarnar en sus obras el tipo de lo bello, aborta esfinges, creaciones enigmáticas y monstruosas. Esta es mi fe literaria. Libertad en todo; pero yo no veo libertad, sino embriaguez licenciosa, en las

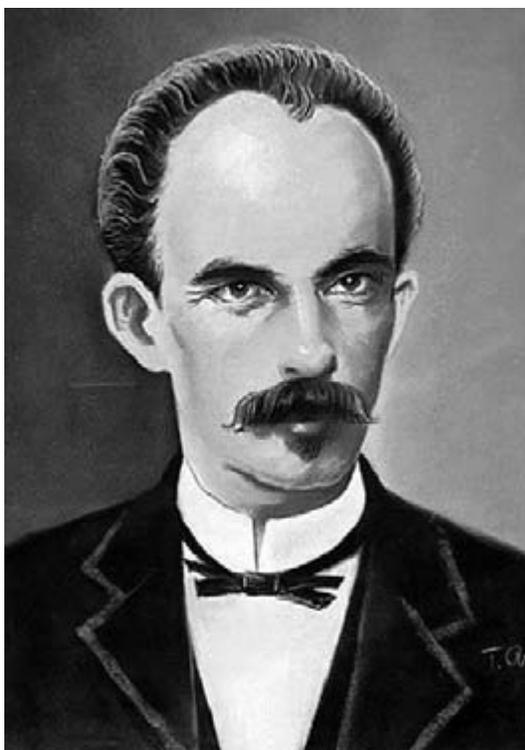
orgías de la imaginación.

La libertad, como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se rebela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano, será sin duda el tema de la Universidad en todas sus diferentes secciones.

Pero no debo abusar más tiempo de vuestra paciencia. El asunto es vasto; recorrerlo a la ligera es todo lo que me ha sido posible. Siento no haber ocupado más dignamente la atención del respetable auditorio que me rodea, y le doy las gracias por la indulgencia con que se ha servido escucharme.



Revolución en la enseñanza



Aquí estamos para observar y anunciar todo lo que pueda ser de interés en los países hispano-americanos. Mientras no haya una escuela en cada aldea, o maestros que vayan enseñando con la escuela en sí de aldea en aldea, no está la República segura. Esa idea de los “maestros ambulantes” es acaso la única solución práctica del problema de la enseñanza en los países de mucho campo, o de poblaciones de pocos habitantes. El maestro tiene que ir a aquellos que no pueden ir al maestro. Y como la técnica es pesada y poco gustosa, no se debe ser, ni en el campo ni en la ciudad, ni en la escuela fija ni en la escuela a caballo, maestro de técnica, sino de práctica. No deben enseñarse reglas sino resultados.

Hay que crear, sí, escuelas normales; pero no escuelas normales de pedantes, de retóricos, de nominalistas; sino de maestros vivos y útiles que puedan enseñar la composición, riquezas y funciones de la tierra, las maneras de hacerla producir y de vivir dignamente sobre ella, y las noblezas pasadas y presentes que mantienen a los pueblos, preservando en el alma la capacidad y el apetito de lo heroico. En las ciudades, las escuelas deben volverse del revés; del banco de sentarse debe hacerse banco de herrador o carpintero: del puntero de pizarra debe hacerse arado: al patio debe mudarse la escuela en ciertas horas del día, para que se asoleen, vivan y funcionen los miembros entumecidos en la sala, y la mente

de los niños vea las ideas vivas en la naturaleza, y no disecadas, o vestidas de moños extraños, velos y caretas, como las ven en la mayor parte de los libros. Hay tanta cosa útil que aprender, que no debe enseñarse al niño una sola palabra o dato inútil. Las escuelas de abecedario, dicho sea sin exageración, deben ser sustituidas por las escuelas de acto.

Todas esas ideas han sido enseñadas directamente por la vida al que escribe en *El Economista*. Place mucho ver confirmado por los pensadores lo que se ha aprendido por sí



propio; pero es más saludable y fecundo lo que se aprende por sí propio. El que escribe en *El Economista* se preguntó a los doce años de su vida: “¿Y de qué me sirve toda esta miseria que me han enseñado, estos rosarios de hechos huecos, estos textos escritos en una jerga pomposa y oscura? El mundo que llevo en mí, él se va explicando solo: pero ese otro mundo vivo de afuera, que me llama a sí con atracción seductora, ¿quién me lo explica? La imaginación me lo revela en su aspecto poético; y la razón me dice que él es grandor de mí, y yo pequeñez suya. Pero ¿al sol cómo

se va? ¿Qué es la luz que me calienta? ¿Cómo funciona mi cuerpo? ¿La tierra cómo está hecha? ¿Quién me apaga esta necesidad de saber, que me hace avergonzar y llorar? Yo sé el nombre de todos los astros, y su distancia de mí; ¿pero cómo se mide la distancia? A mí no me importa que otro sepa: lo que me importa es saber yo. Yo sé de memoria los pueblos de Francia, los reyes de Israel, los teoremas de la Geometría; ¿pero por qué no me enseñan mejor la historia que debe ser tan bella, con los hombres peleando por esta luz que siento en mí, y la historia natural, las costumbres de los animales, las costumbres de las plantas, las semejanzas que yo noto entre mi propio cuerpo y las plantas y los animales? Todo lo que me enseñan está en papiamento, que es la lengua que habla la gente baja de la isla de Curazao. Yo quiero entender cada palabra que leo, para así ver clara ante mí la idea que representa, porque las palabras no valen sino en cuanto representan una idea. Es, pues: me han hecho un imbécil. No hay orden ni verdad en lo que me han enseñado. Tengo que empezar a enseñarme a mí mismo.”

Todo eso se dicen a los doce años los niños que piensan. O sienten sus efectos, si no han nacido con lengua propia y libre para decirse lo que piensan. Se cría hoy a los carneros, toros y caballos con más realidad y juicio que a los hombres; porque a los caballos, toros y carneros les cuidan, afinan y desenvuelven las partes del cuerpo que han de necesitar para el oficio a que se les destina, el hueso si son para la carga, la fibra si son para la matanza, los elementos de la leche si son para la cría.

Y al niño, que ha de vivir en la tierra, no le enseñan la tierra ni la vida.

Sin querer hemos parado en las razones del ensayo que se proyecta en la educación en los Estados Unidos. Se ve qué la raza degenera y que la escuela no la ayuda. Si no fuera por el niño del campo, que injerta luego su originalidad en la vida urbana, no habría en la

vida urbana más que amarilleces y momias: mucho ojo luciente, mucha cara pálida, mucha mano seca, mucha espalda encorvada, mucho frenético apetito; pero todo una mísera caterva, sin la generosidad, fuerza y poesía de quien conoce la hermosura del mundo, y vive creando en el trabajo vivo de la naturaleza. No es que todos los hombres deban ser labradores, ganaderos o mineros; pero a todos se les debe poner en capacidad de crear, y en el conocimiento de los hechos y facultades que estimulan la creación. Cómo viven los pueblos, dónde se obtienen los medios de vida, cómo funciona cada uno de los medios de vivir, en qué nace cada elemento de riqueza y cómo se compone, mezcla con los otros, desenvuelve y es útil al hombre, cómo comercian y qué consumen las naciones diferentes, y cómo se administran y gobiernan. ¿Quién ha dicho que todas esas cosas deben guardarse bajo frases cabalísticas, cubiertas de mucetas y birretes o de enredos alemanes, para uso y pompa de una casta de sabios? Así se hace; pero no debe ser. ¿No es todo eso indispensable para la vida de cada hombre? ¿Puede vivir un hombre en su ser íntegro sin saber todo eso, ni contribuir naturalmente a la fuerza y la paz de su República? Pues si eso es indispensable a los hombres, lo que debe enseñárseles, lo que no pude dejar de enseñárseles, es eso. La educación primaria debe rehacerse, de manera que todo eso sea explicado en ella, a fin de que al entrar el niño en la vida, en la edad temprana en que entran en ella los pobres, sepa todo lo indispensable para escoger su vía, ocuparse en algún oficio de utilidad general, conocer lo que vale como columna y brazo de su pueblo, para que no se lo coman los demagogos o los tiranos y no andar como andan los jóvenes de ciudad en casi todas partes, pidiendo por misericordia o por favor su puesto. Da mucha pena ver empezar tan pronto la mendicidad. ¿Qué educación es esta, que ni en la juventud son fuertes ni dignos los hombres? Para algo más se ha hecho la mejilla que para teñirse de vergüenza.

Se nota en New York, decíamos, que la educación de las letras no produce hombres: a lo sumo, produce, -fuera de los espíritus de individualidad incontestable- dependientes de comercio. Se reconoce que la existencia de un pueblo no debe abandonarse a que la mantenga nueva y vigorosa el espíritu de los allegadizos que le vienen de fuera, que de un lado traen la energía, y de otro el egoísmo y la indiferencia. Se ve que el influjo de las ciudades predomina y corrompe, con ser tan sano y bello, el espíritu del campo. Se ve que con saber leer, escribir y contar a los quince años, la inteligencia no queda disciplinada, ni el carácter dispuesto, para entrar con poder y conocimiento en la faena de la vida. Visto esto, se busca la manera de preparar para la vida al niño, y va a ensayarse en esta vía una reforma rudimentaria, pero fecunda, porque pondrá la enseñanza a su verdadero objeto. El verdadero objeto de la enseñanza es preparar al hombre para que pueda vivir por sí decorosamente, sin perder la gracia y generosidad del espíritu, y sin poner en peligro con su egoísmo o servidumbre la dignidad y fuerza de la patria.

Decir Estados Unidos no quiere decir perfección suma: ¡Oh, no! Aquí se aprende, es cierto, que hay elementos de tiempo y salud en la libertad política, y que sobre los altares despoblados ya se levantan las imágenes nuevas. Se jura uno a la libertad, por un influjo tan sutil como el aire. Se siente en el goce sencillo y sano de la libertad una dicha tal que sofoca la angustia agitada en el alma por lo grosero y feo de lo común de la vida, y la falta de espíritu expansivo y de poesía. Pero sin soberbia se puede afirmar que ni actividad, ni espíritu de invención, ni artes de comercio, ni campos para la mente, ni ideas originales, ni amor a la libertad siquiera, ni capacidad para entenderla, tenemos que aprender de los Estados Unidos. Venir, ver, viajar, no es malo; pero no es bueno quedarse mucho tiempo. No es bueno. Ni propalar que esta es la imponderable maravilla.

Lo que se ensaya, pues, en New York no es más que lo que ya está en uso en muchas escuelas europeas, donde se palpa la ineficacia de la mera enseñanza de letras. Se ensaya la enseñanza industrial, esto es, el empleo de los niños en algún oficio mecánico, o en los instrumentos de ellos, durante ciertas horas al día. A las niñas, las artes de la casa. A los niños, el manejo de las herramientas. Ya se ve, con enunciarlo sólo, qué fuerza doméstica se creará en las niñas con esa enseñanza, y cómo los niños sacarán más carácter, originalidad y libertad de ese sistema por donde la escuela es sabrosa y útil, que de aprender las reglas del que y del cual de maestros que jamás las usan donde deben, aunque están repitiendo sus reglas toda la vida. Pero es bueno advertir, para que no vaya a cundir como golosina la reforma, que esta es más importante por su tendencia a rehacer la enseñanza con su espíritu verdadero, que por el bien que puedan alcanzar de ella los niños. Como disciplina

de la razón y del carácter, el instrumento que crea, se mueve, y mantiene listo y ocupado el cuerpo, es muy preferible al texto oscuro de enumeraciones inútiles y definiciones vagas en que apenas se vislumbran aquellos conocimientos animados que despiertan en el espíritu un interés creador. Pero esta mejora parcial en el modo de disciplinar el carácter y la razón, que continúan entorpecidos por el resto del sistema de la educación de letras, no basta, como se ve, para poner al niño en el conocimiento del orden, armonías y fuerzas del mundo y de los elementos de riqueza y modos de producirla, aprovecharla y cambiarla; ni le enseñan con la ciencia de su cuerpo y alma y de su semejanza y relación con el Universo, aquella religiosidad, paz y alegría que vienen inevitablemente de conocerlas; ni le preparan para la prosperidad personal, la generosidad que esta engendra, y la conciencia y hábito de sí, que levantan el hombre a su grado perfecto, mientras no le pone alas la muerte.

Educación científica

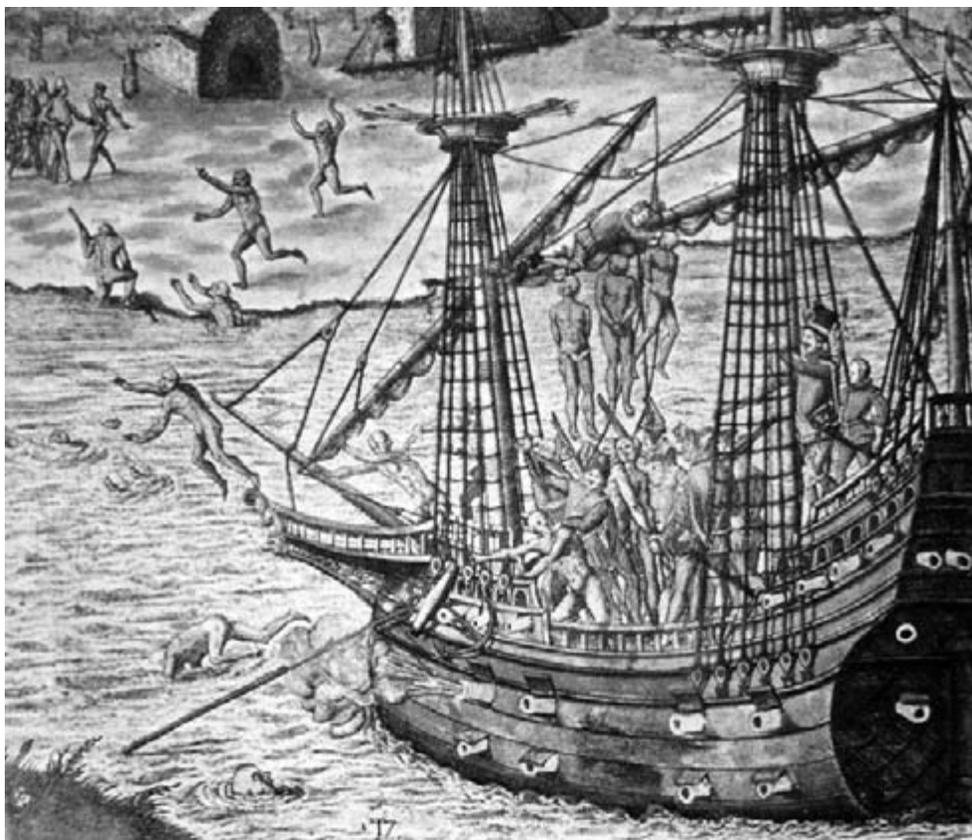
(*La América*. Nueva York, septiembre de 1883)

¿Cómo no hemos de ver con placer que aquello por que *La América* desde hace meses aboga, está siendo hoy confirmado por la calurosa discusión y especial atención de los más notables periódicos de Industria, Mecánica y Comercio de los Estados Unidos? Se han hecho dos campos: en el uno, maltrechos y poco numerosos, se atrincheran los hombres acomodados y tranquilos, seguros de goces nobles y plácidos, que les dan derecho de amar fervientemente el griego y el latín: en el otro, tumultuosos y ardientes limpian las armas los hombres nuevos, que están ahora en medio de la brega por la vida, y tropiezan por todas partes con los obstáculos que la educación vieja en un mundo nuevo acumula en su camino, y tienen hijos, y ven a lo que viene, y quieren libertar a los suyos de los azares de

venir a trabajar en los talleres del siglo XX con los útiles rudimentarios e imperfectos del siglo XVI.

De todas partes se eleva un clamor, no bien definido acaso, ni reducido a proposiciones concretas, pero ya alto, imponente y unánime: de todas partes se pide urgentemente la educación científica. No saben cómo ha de darse: pero todos convienen en que es imprescindible, e improrrogable, que se dé. No hallan remedio al mal todavía, pero ya todos saben dónde reside el mal, y están buscando con vehemente diligencia el remedio.

Bradstreetts, el más acreditado y sesudo periódico de Hacienda y Comercio que New York publica; *Mechanics*, el más leído por los



que se dedican a las artes del hierro; *The Iron Age*, “La Edad de Hierro”, excelente revista de los intereses mecánicos y metalúrgicos de los Estados Unidos, abogan en este mes de agosto con vivísimo empeño porque se haga de manera que llegue a ser general, común, vulgar, la educación técnica. El orador en una fiesta de Universidad, de esas muy animadas con que los colegios celebran en junio su apertura de cursos, dijo, con palabras que han recorrido entre aplausos toda la nación, algo semejante a esto: en vez de Homero, Höeckel; en vez de griego, alemán; en vez de artes metafísicas, artes físicas.

Y esta demanda es hoy como palabra de pase, y contraseña de la época, en todo diario bueno y notable revista. -Se sabe un hecho, que basta a decidir la contienda: de cada cien criminales encerrados en las cárceles, noventa no han recibido educación práctica-. Y es

natural: la tierra, llena de gozes, enciende el apetito. Y el que no ha aprendido, en una época que sólo paga bien los conocimientos prácticos, artes prácticas que le produzcan lo necesario para satisfacer sus apetitos, en tiempos suntuosos fácilmente excitados, o lucha heroica e infructuosamente, y muere triste, si es honrado; o se descorazona, y mata, si es débil; o busca modo de satisfacer sus deseos, si éstos son más fuertes que su concepto de virtud, en el fraude y en el crimen.

Mal pelean los reclutas novicios en las batallas contra los veteranos aguerridos: quien ha de batallar, ha de aprender muy de antemano, y con suma perfección, el ejercicio de las armas.

Se siente la necesidad pero no se da aún con el remedio. Ya Inglaterra ha nombrado sus Comisionados Reales para el estudio de la educa-

ción técnica y ha establecido muy fructuosas escuelas científicas: pero que haya escuelas buenas donde se pueda ir a aprender ciencia, no es lo que ha de ser. Que se trueque de escolástico en científico el espíritu de la educación; que los cursos de enseñanza pública sean preparados y graduados de manera que desde la enseñanza primaria hasta la final y titular, la educación pública vaya desenvolviendo, sin merma de los elementos espirituales, todos aquellos que se requieren para la aplicación inmediata de las fuerzas del hombre a las de la naturaleza. Divorciar el hombre de la tierra, es un atentado monstruoso. Y eso es meramente escolástico: ese divorcio. A las aves, alas; a los peces, aletas; a los hombres que viven en la

Naturaleza, el conocimiento de la Naturaleza: éstas son sus alas.

Y el medio único de ponérselas es hacer de modo que el elemento científico sea como el hueso del sistema de educación pública.

Que la enseñanza científica vaya, como la savia en los árboles, de la raíz al tope de la educación pública. Que la enseñanza elemental sea ya elementalmente científica: que en vez de la historia de Josué, se enseñe la de la formación de la tierra.

Esto piden los hombres a voces: ¡armas para la batalla!



Maestros ambulantes

(Artículo escrito para la *Revista científica y literaria* de Santo Domingo)

Espíritu de la Instrucción que proponemos.

Manera en que puede realizarse.

Urge establecer la enseñanza elemental científica.

“¿Pero cómo establecería Vd. ese sistema de maestros ambulantes de que en libro alguno de educación hemos visto menciones, y Vd. aconseja en uno de los números de *La América*, del año pasado que tengo a la vista?”

-Esto se sirve preguntarnos un entusiasta caballero de Santo Domingo. Le diremos en breve que la cosa importa, y no la forma en que se haga.

Hay un cúmulo de verdades esenciales que caben en el ala de un colibrí, y son, sin embargo, la clave de la paz pública, la elevación espiritual, y la grandeza patria.

Es necesario mantener a los hombres en el conocimiento de la tierra y en el de la perdurabilidad y trascendencia de la vida.

Los hombres han de vivir en el goce pacífico, natural e inevitable de la Libertad, como viven en el goce del aire y de la luz.

Está condenado a morir un pueblo en que no se desenvuelven por igual la afición a la riqueza, y el conocimiento de la dulcedumbre, necesidad y placeres de la vida.

Los hombres necesitan conocer la composición, fecundación, transformaciones y aplicaciones de los elementos materiales de cuyo laboreo les viene la saludable arrogancia del que trabaja directamente en la naturaleza, el vigor del cuerpo que resulta del contacto con las fuerzas de la tierra, y la fortuna honesta y segura que produce su cultivo.

Los hombres necesitan quién les mueva a

menudo la compasión en el pecho, y las lágrimas en los ojos, y les haga el supremo bien de sentirse generosos: que por maravillosa compensación de la naturaleza aquel que se da, crece; y el que se repliega en sí, y vive de pequeños goces, y teme partírselos con los demás, y sólo piensa avariciosamente en beneficiar sus apetitos, se va trocando de hombre en soledad, y lleva en el pecho todas las canas del invierno, y llega a ser por dentro, y a parecer por fuera, un insecto.

Los hombres crecen, crecen físicamente, de una manera visible crecen, cuando aprenden algo, cuando entran a poseer algo, y cuando han hecho algún bien.

Sólo los necios hablan de desdichas, o los egoístas. La felicidad existe sobre la tierra; y se la conquista con el ejercicio prudente de la razón, el conocimiento de la armonía del universo, y la práctica constante de la generosidad. El que la busque en otra parte, no la hallará: que después de haber gustado todas las copas de la vida, sólo en éstas se encuentra sabor. Es leyenda de tierras de Hispano América que en el fondo de las tazas antiguas estaba pintado un Cristo, por lo que cuando apuran una, dicen: “¡Hasta verte, Cristo mío!” Pues en el fondo de aquellas copas se abre un cielo sereno, fragante, interminable, ¡rebotante de ternura!

Ser bueno es el único modo de ser dichoso. Ser culto es el único modo de ser libre. Pero, en lo común de la naturaleza humana, se necesita ser próspero para ser bueno. Y el único camino abierto a la prosperidad constante y fácil es el de conocer, cultivar y aprovechar



los elementos inagotables e infatigables de la naturaleza. La naturaleza no tiene celos, como los hombres. No tiene odios ni miedos como los hombres. No cierra el paso a nadie, porque no teme de nadie. Los hombres siempre necesitarán de los productos de la naturaleza. Y como en cada región sólo se dan determinados productos, siempre se mantendrá su cambio activo, que asegura a todos los pueblos la comodidad y la riqueza.

No hay, pues, que emprender ahora cruzada para reconquistar el Santo Sepulcro. Jesús no murió en Palestina, sino que está vivo en cada hombre. La mayor parte de los hombres ha pasado dormida sobre la tierra. Comieron y bebieron; pero no supieron de sí. La cruzada

se ha de emprender ahora para revelar a los hombres su propia naturaleza, y para darles, con el conocimiento de la ciencia llana y práctica, la independencia personal que fortalece la bondad y fomenta el decoro, y el orgullo de ser criatura amable y cosa viviente en el magno universo.

He ahí, pues, lo que han de llevar los maestros por los campos. No sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos; sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres. El campesino no puede dejar su trabajo para ir a sendas millas a ver figuras geométricas incomprensibles, y aprender los cabos y los ríos de las penínsulas del África, y proveerse de vacíos términos didácticos. Los hijos de los campesinos no pueden apartarse leguas enteras día tras día de la estancia paterna para ir a aprender declinaciones latinas y divisiones abreviadas. Y los campesinos, sin embargo, son la mejor masa nacional, y la más sana y jugosa, porque recibe de cerca y de lleno los efluvios y la amable correspondencia de la tierra, en cuyo trato viven. Las ciudades son la mente de las naciones; pero su corazón, donde se agolpa y de donde se reparte la sangre, está en los campos. Los hombres son todavía máquinas de comer, y relicarios de preocupaciones. Es necesario hacer de cada hombre una antorcha.

¡Pues nada menos proponemos que la religión nueva y los sacerdotes nuevos! ¡Nada menos vamos pintando que las misiones con que comenzará a esparcir pronto su religión la época nueva! El mundo está de cambio; y las púrpuras y las casullas, necesarias en los tiempos místicos del hombre, están tendidas en el lecho de la agonía. La religión no ha desaparecido, sino que se ha transformado. Por encima del desconsuelo en que sume a los observadores el estudio de los detalles y envolvimiento despacioso de la historia humana, se ve que los hombres crecen, y que ya tienen andada la mitad de la escala de Jacob; ¡qué hermosas poesías tiene la Biblia! Si acurrucado en una cumbre, se echan los

ojos de repente por sobre la marcha humana, se verá que jamás se amaron tanto los pueblos como se aman ahora, y que a pesar del doloroso desbarajuste y abominable egoísmo en que la ausencia momentánea de creencias finales y fe en la verdad de lo Eterno trae a los habitantes de esta época transitoria, jamás preocupó como hoy a los seres humanos la benevolencia y el ímpetu de expansión que ahora abrasa a todos los hombres. Se han puesto en pie, como amigos que sabían uno de otro, y deseaban conocerse; y marchan todos mutuamente a un dichoso encuentro.

Andamos sobre las olas, y rebotamos y rodamos con ellas; por lo que no vemos, ni aturcidos del golpe nos detenemos a examinar, las fuerzas que las mueven. Pero cuando se serene este mar, puede asegurarse que las estrellas quedarán más cerca de la tierra. ¡El hombre envainará al fin en el sol su espada de batalla!

Eso que va dicho es lo que pondríamos como alma de los maestros ambulantes. ¡Qué júbilo el de los campesinos, cuando vieses llegar, de tiempo en tiempo, al hombre bueno que les enseña lo que no saben, y con las efusiones de un trato expansivo les deja en el espíritu la quietud y elevación que quedan siempre de ver a un hombre amante y sano! En vez de crías y cosechas, se hablaría de vez en cuando, hasta que al fin se estuviese hablando siempre, de lo que el maestro enseñó, de la máquina curiosa que trajo, del modo sencillo de cultivar la planta que ellos con tanto trabajo venían explotando, de lo grande y bueno que es el maestro, y de cuándo vendrá, que ya les corre prisa, para preguntarles lo que con ese agrandamiento incesante de la mente puesta a pensar, les ha ido ocurriendo desde que empezaron a saber algo! ¡Con qué alegría no irían todos a guarecerse, dejando palas y azadones, a la tienda de campaña, llena de curiosidades, del maestro!

Cursos dilatados, claro es que no se podrían hacer; pero sí, bien estudiadas por los propa-

gadores, podrían esparcirse e impregnarse las ideas gérmenes. Podría abrirse el apetito del saber. Se daría el ímpetu. Y ésta sería una invasión dulce, hecha de acuerdo con lo que tiene de bajo e interesado el alma humana; porque como el maestro les enseñaría con modo suave cosas prácticas y provechosas, se les iría por gusto propio sin esfuerzo infiltrando una ciencia que comienza por halagar y servir su interés; -que quien intente mejorar al hombre no ha de prescindir de sus malas pasiones, sino contarlas como factor importantísimo, y ver de no obrar contra ellas, sino con ellas.

No enviaríamos pedagogos por los campos, sino conversadores. Dómines no enviaríamos, sino gente instruida que fuera respondiendo a las dudas que los ignorantes les presentasen o las preguntas que tuviesen preparadas para cuando vinieran, y observando dónde se cometían errores de cultivo o se desconocían riquezas explotables, para que revelasen éstas y demostraran aquéllos, con el remedio al pie de la demostración. En suma, se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ella un cuerpo, que no existe, de maestros misioneros.

La escuela ambulante es la única que puede remediar la ignorancia campesina. Y en campos como en ciudades, urge sustituir al conocimiento indirecto y estéril de los libros, el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza. Urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para regarlos luego por valles, montes y rincones; como cuentan los indios del Amazonas que para crear a los hombres y a las mujeres regó por toda la tierra las semillas de la palma moriche el Padre Amalivaca!

Se pierde el tiempo en la enseñanza elemental literaria, y se crean pueblos de aspiradores perniciosos y vacíos. El sol no es más necesario que el establecimiento de la enseñanza elemental científica.

La América. Nueva York, mayo de 1884.

Escuela de Artes y Oficios

(*La América*. Nueva York, noviembre de 1883)

Nicaragua acaba de festejar bien el aniversario de su independencia: en él abrió una Escuela de Artes y Oficios. —Ya Guatemala tiene la suya. El Salvador, va a tenerla. Chile anda buscando modelos para una. La de Montevideo, da celos a las mismas de Europa.

Las Escuelas de Artes y Oficios ayudan a resolver el problema humano, que se establece ahora con datos nuevos, desde que van faltando aquellos árboles antiguos, Monarquía e Iglesia, bajo cuyas ramas tenían cómoda vida tantos hombres. —Ya, ni cortesanos, ni frailes. Los tiempos están revueltos; los hombres están despiertos, y cada cual ha de labrarse con sus manos propias la silla en que se sienta al festín de la Fortuna. Ya no hay aquellas clases estables y hechas, por donde se entraban las vidas como por cauces abiertos: ya no hay legiones de descalzos mendicantes; ni colmenares de pretendientes —¡aunque de éstos aún hay!; ni regimientos de caballeros de matar, hurtar damas y servir; ni manadas de lacayos.

Ya cada hombre, al nacer, puede ver cómo flota sobre su cabeza una corona: a él, el ceñírsela. A los pueblos previsores, el poner los medios del coronamiento al alcance de estos

nuevos ejércitos de reyes.

Un oficio o un arte, sobre traer al país donde se profesa el honor de la habilidad de los que en ellos sobresalen; sobre dar a los que los estudian conocimientos prácticos de utilidad especialísima en pueblos semi-descubiertos, casi vírgenes; sobre asegurar a los que lo poseen, por ser constante el consumo de lo que producen, una existencia holgada; —es sostén firmísimo, por cuanto afirma la independencia personal, de la dignidad pública.

La felicidad general de un pueblo descansa en la independencia individual de sus habitantes. Una nación libre es el resultado de sus pobladores libres.

De hombres que no pueden vivir por sí, sino apegados a un caudillo que los favorece, usa y mal usa, no se hacen pueblos respetables y duraderos. Quien quiera nación viva, ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en un trabajo activo y aplicable una situación personal independiente.

Que cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesiten los demás.



La enseñanza y la economía*

José Carlos Mariátegui
(1894 - 1930)



I

El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las leyes económicas y sociales les han consentido.

El debate entre clásico y modernos en la enseñanza, no ha estado menos regido por el desarrollo capitalista que el debate entre conservadores y liberales en la política. Los programas y los sistemas de educación pública han dependido de los intereses de la economía burguesa. La orientación realista o moderna, por ejemplo, ha sido impuesta, ante todo, por las necesidades del industrialismo. No en balde el industrialismo es el fenómeno peculiar y sustantivo de esta civilización que, dominada por sus consecuencias, reclama de la escuela más técnicos que ideólogos y más ingenieros que retores. Cuando Rabindranath Tagore, mirando con sus ojos orientales la

* Publicado en *Mundial*, Lima, 29 de Mayo de 1925. En *Temas de Educación de José Carlos Mariátegui*. Colección Obras Completas. Volumen 14. Pág. 32.



civilización capitalista, descubre que ésta ha hecho del hombre un esclavo de la máquina, no arriba a una conclusión exajerada.

II

Pero estas consecuencias del capitalismo no han provocado generalmente de parte de los intelectuales, un esfuerzo inspirado en un efectivo propósito de restablecer el equilibrio entre lo moral y lo material. Los intelectuales en su mayoría, han hecho el juego de la reacción. No han sabido oponerse al presente sino en el nombre del pasado. Permeados de espíritu conservador y de mentalidad aristocrática han sustentado, directa o indirectamente, las mismas ideas de los herederos o sucesores del régimen feudal. Han suscrito su vieja y simple receta de idealismo: los estudios clásicos.

Y la decadente burguesía europea, sin darse cuenta de que adoptaba una tesis contraria

a su función histórica, ha buscado en esta receta un remedio para sus males. Ha mariadado la enseñanza clásica con la enseñanza realista. Ha diferenciado la educación de sus políticos y literatos de la educación de sus ingenieros y comerciantes. La política y la literatura, impotentes para gobernar la economía, han resultado así infectadas de retores y humanistas cuya obra ha sido uno de los agentes más activos de la crisis contemporánea, que se caracteriza precisamente por una serie de contradicciones entre la política y la economía.

Jorge Sorel en uno de los capítulos de su libro *La ruina del mundo antiguo* denunciaba el parasitismo del talento literario como una de las causas más serias de la corrupción de las clases ilustradas. “El parasitismo del talento literario -escribía- no ha cesado de encontrarse sobre Europa y no parece que haya de desaparecer; cambia de formas, pero está alimentado por

una tradición muy poderosa que ostenta principios de educación muy antigua y muy singulares”.

La experiencia moderna de los estudios clásicos no acredita absolutamente la tesis o, mejor dicho, el dogma que les atribuye el privilegio de formar espíritus idealistas y espíritus superiores. El idealismo que engendran es un idealismo reaccionario. Un idealismo contrario o extraño a la dirección de la historia y que, por consiguiente, carece de todo valor como fuerza de renovación y elevación humanas. Los abogados y literatos procedentes de las facultades de Humanidades, han sido casi siempre mucho más inmorales que los técnicos provenientes de las facultades e institutos de Ciencia. Y la actividad práctica y teórica de estos últimos ha seguido el rumbo de la economía y de la civilización, mientras la actividad práctica, teórica o estética de los primeros lo ha contrastado frecuentemente, al influjo de los más vulgares intereses y sentimientos conservadores. El valor de la ciencia como estimulante de la especulación filosófica no puede, por otra parte, ser desconocido ni desdeñado. La atmósfera de ideas de esta civilización debe a la Ciencia mucho más seguramente que a las Humanidades. El clasicismo en fin no ha mirado tanto a Grecia como a Roma. En los países latinos o sedicentes latinos, sobre todo, ha pugnado por mantener el culto de la retórica y el derecho romanos. Y de lo que el romanismo representa específicamente en nuestro tiempo, la nueva generación hispanoamericana, a la que están dirigidos estos artículos, encuentra una exacta y cabal explicación en Italia. El fascismo italiano inspira totalmente su teoría y su praxis en la historia romana. Más aún, se supone predestinado para resucitar el Imperio Romano.

La tendencia conservadora del clasicismo en la enseñanza está desde hace mucho tiempo esclarecida. Las izquierdas, consciente o instintivamente, se han opuesto siempre a

una restauración excesiva de los estudios clásicos. Aunque, en verdad, esta oposición ha nacido, más que de una clara orientación revolucionaria, de ese positivismo optimista, tramontado y desacreditado hoy, que esperaba de la Ciencia la solución de todos los problemas humanos.

Entre los pensadores del socialismo, Jorge Sorel ha sido, sin duda, aquel que mejor ha percibido el mecanismo de la influencia conservadora de los estudios clásicos. Sorel ha formulado así su pensamiento: “El niño no sabe observar o bien observa mal; es preciso, pues, inculcarle costumbres de observación, y esa debería ser la principal preocupación del maestro. A consecuencia de ese vicio natural, tenemos una tendencia constante a comprender mal los principios, a dejarnos engañar por falsas razones, a contentarnos con explicaciones vulgares y anticientíficas. Pero la educación clásica desarrolla en proporción enorme esos defectos de nuestra naturaleza y podemos esperar un estado que yo llamo estado de disociación ideológica, en el cual hemos perdido el sentido de la realidad de las cosas. Cuando la educación está dirigida hacia un fin práctico, cuando tiene por objeto conducimos a ocupar un sitio en la vida económica, ese resultado deplorable no puede alcanzarse de una manera completa. La disociación ideológica no sólo hace los sofismas fácilmente aceptables, sino que impide ejercer toda crítica sobre nuestras operaciones intelectuales; ella es, pues, muy favorable a esa inversión de las funciones electivas que nos permite justificar todos nuestros actos. Ella desarrolla un egoísmo monstruoso que subordina toda consideración a los deseos de nuestro apetito y que nos hace apreciar los recursos puestos a nuestra disposición como un débil tributo rendido a nuestro talento. En el medio económico podemos reclamar una parte igual socialmente a nuestro trabajo; pero por la disociación ideológica nos salimos del medio económico: reclamamos una parte en relación con nuestro talento, es decir,

pretendemos sobrellevar sobre la producción lo que apreciamos estar en relación con la dignidad de nuestro ingenio”.

III

Los fautores del clasicismo hacen reposar casi toda su doctrina sobre una base rígida y dogmática. Pretenden que la filología y la retórica clásica, únicas generadoras de idealismo, son además la mejor disciplina para la inteligencia. Pero estas aserciones no resultan absolutamente comprobadas. Autorizados pedagogos modernos, a quienes no se puede acusar de sectarismo revolucionario, las confutan con válidas razones, nutridas de su observación profesional. Albert Girard, presidente de los *compagnons* de la Universidad Nueva, polemizando con los partidarios del latín a ultranza, escribe lo siguiente: “Sin duda esta disciplina es excelente; pero ¿quién nos prueba que no valiesen otras igualmente? Se objetan los resultados inferiores de la

sección sin latín. Pero en primer lugar, se encuentran en ella alumnos excelentes, y si son hoy más raros que antes ¿no es porque se impulsa a los mejores hacia las secciones latinas? ¿Quién sabe lo que se obtendría con una igualdad de reclutamiento? Aunque, en este caso, se revelase como inferior la sección moderna, aún habría que preguntarse si no se debía a que los métodos para la enseñanza de las lenguas vivas están todavía muy lejos de la perfección. La sección moderna, ni por su reclutamiento ni por sus métodos, ha llegado todavía al fin de sus posibilidades educadoras. ¿Tenemos derecho por esto a concluir apresuradamente contra ella? Científicamente esto es imposible. Nada prueba que no se pueda ejercitar las facultades del espíritu por medios análogos, y realizar así una de las condiciones de la unidad de cultura”.

Coinciden con estos puntos de vista, esencialmente técnicos, los educadores que han creado en Alemania un nuevo tipo de escuela



secundaria: la *Deutsche Oberschule*. Los partidarios de este tipo de escuela estiman que la cultura grecolatina no tiene privilegio educativo, que los jóvenes alemanes pueden encontrar de una manera más directa, más popular y más democrática, en el mismo país en que han nacido, una cultura igual a la que cualquier otro establecimiento de segunda enseñanza. (La reforma escolar en Alemania por M. P. Roques).

IV

La solidaridad de la Economía y la Educación se revela, concretamente, en las ideas de los únicos educadores que verdaderamente se han propuesto renovar la escuela. Pestalozzi, Froebel, etc., que han trabajado realmente por una renovación, han tenido en cuenta que la sociedad moderna tiende a ser, sobre todo, una sociedad de productores: Su concepción de la enseñanza es sustancialmente moderna. La Escuela del Trabajo representa un sentido de trabajadores. El Estado capitalista se ha guardado de adoptarlo y actuado plenamente. Se ha limitado a incorporar en la enseñanza primaria -enseñanza de clase- el “trabajo manual educativo”. Ha sido en Rusia donde la Escuela del Trabajo ha sido elevada al primer plano en la política educacional.

En Alemania la tendencia a ensayarla se ha apoyado principalmente en el predominio socialista de la época de la revolución.

Singularmente ilustrativo y sintomático es el hecho de que esta reforma haya brotado en el campo de la enseñanza primaria. Este hecho nos demuestra claramente que, dominadas por el espíritu de sus retores, la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria, constituyen aún un terreno poco favorable a todo intento de renovación y poco sensible a la nueva realidad económica.

Un concepto moderno de la escuela coloca en la misma categoría el trabajo manual y el trabajo intelectual. La vanidad de los rancios humanistas, alimentada de romanismo y aristocratismo, no puede avenirse con esta nivelación. Malgrado la repugnancia de estos hombres de letras, la Escuela del Trabajo es producto genuino, una concepción fundamental de una civilización creada por el trabajo y para el trabajo.

V

¿Cómo se plantea esta cuestión en Nuestra América? La gente que en este continente piensa y discurre con menos originalidad sobre los problemas americanos, manifiesta ya cierta frívola inclinación a recomendarnos los principios de la reforma Bérard y de la reforma Gentile. Forma parte de la incoherente y desorientada deliberación de la sección respectiva del último Congreso Científico Pan-Americano un voto que reclama la extensión o la restauración del latín en la instrucción media. Es de temer, en suma, que los gerentes de la educación pública en Nuestra América, no satisfechos de la experiencia de los métodos heredados de España, que tan eficazmente han entabado el desarrollo de la economía hispano-americana, consideren necesario injertar un poco de clasicismo marca Bérard o marca Gentile en los caóticos e inorgánicos programas de enseñanza de estos pueblos.

Pero los hombres nuevos de Hispano-América no deben dar las espaldas a la realidad. Nuestra América necesita más técnicos que retores. El desarrollo de la economía hispanoamericana exige una orientación práctica y realista en la enseñanza. El clasicismo no crearía mejores aptitudes mentales y morales. (Esta idea, en último análisis, resulta una nueva superstición reaccionaria). En cambio, sabotearía la formación de una mayor capacidad industrial y técnica.



Pasión de leer*



(1889 - 1957)

La faena en favor del libro que corresponde cumplir a maestros y padres es la de despertar la apetencia del libro, pasar de allí al placer del mismo y rematar la empresa dejando un simple agrado promovido a pasión. Lo que no se hace pasión en la adolescencia, se desmorona hacia la madurez relajada.

Hacer leer, como se come, todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, ejercicio

natural, pero gozoso siempre. El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer.

La primera lectura de los niños sea aquella que se aproxima lo más posible al relato oral, del que viene saliendo, es decir, a los cuentos de viejas y los sucedidos locales. Folklore, mucho folklore, todo el que se pueda, que será el que se quiera. Se trata del momento en que el niño pasa de las rodillas femeninas al seco banco escolar, y cualquier alimento

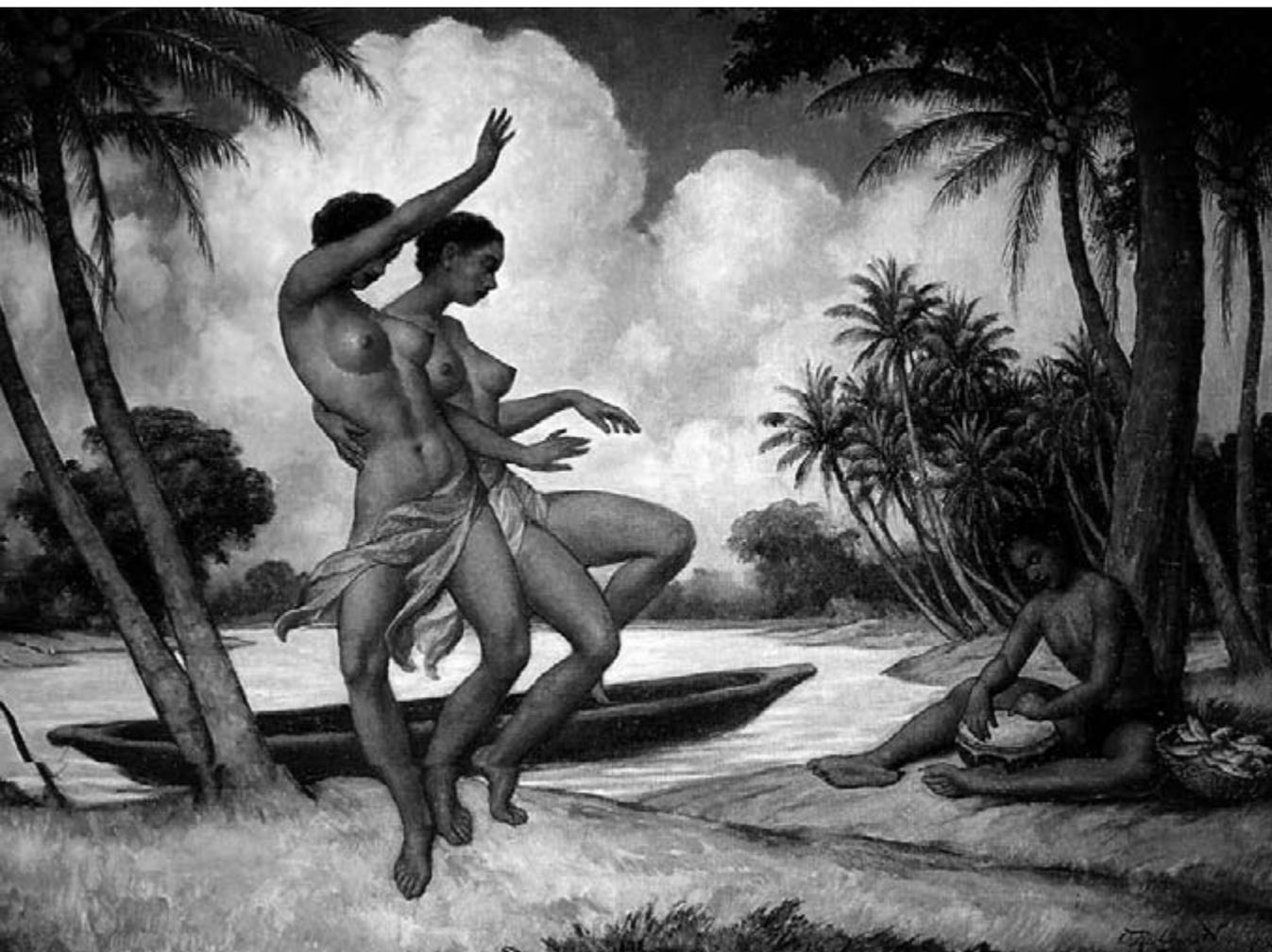
* Tomado de: *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*: antología / Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Santa Fe de Bogotá: Editorial Voluntad, 1995. 2 v

que se le allegue debe llevar color y olor de aquellas leches de anteayer. Estas leches folklóricas son esmirriadas en varias razas: en la española conservan una abundancia y un ímpetu de aluvión.

No es cosa de que los maestros las busquen penosamente: hechas cuento o romance, corren de aldea a ciudad por el lomo peninsular; llegan a parecer el suelo y el aire españoles, y no hay más afán que cogerlas, como las codornices en la lluvia de Moisés, estirando la mano y metiendo en saco las mejores: casi

no hay mejores y peores; posee el folklore español una admirable pareja de calidad en que regodearse.

Yerran los maestros que, celando mucho la calidad de la lectura, la matan al imponer lo óptimo a tirones y antes de tiempo. Lo único que importa es cuidar los comienzos: el no hastiar al recién llegado, el no producirle el bostezo o el no desalentarle por la pieza ardua. Ciencia de editor, o de bibliotecario, o de maestro: astucia de la buena, manejo de persona difícil, habilidad de entrenador.



La reforma educacional de México

La obra de una mujer

Las misiones rurales son el éxito más evidente de la obra de Vasconcelos y lo más sabio de su organización. Las dirigía una mujer, tipo mixto de educadora y *leader* social, la señorita Elena Torres. Exenta de pedantería pedagógica; pronta, por honradez, a rectificarse; activa como una misionera; llena de sentido contemporáneo; tal, esta mujer mexicana.

¡Curiosa composición de misiones! Los profesores son una parte solamente: la faena educativa es un trabajo humano amplio, que debe abrirse a los hombres de las diversas actividades. Como una sala cerrada, el problema educacional se ha viciado de puro especialismo, de contar con los hombres unilaterales de un solo oficio. Vasconcelos habló muchas veces del “envenenamiento pedagógico” de la debilidad que comienza en el organismo nutrido por el alimento único...

Son, pues, las misiones de una hermosa heterogeneidad: la Directora, una enfermera, tres maestros primarios, cuatro carpinteros, algunos albañiles, un agrónomo, una modista, una profesora de economía doméstica, el especialista de una pequeña industria.

Hacia la sierra

Sale la misión de la capital, en grandes camiones llenos de libros, de herramientas agrícolas, de semillas. Dejan atrás la meseta de Anáhuac, esa suave perfección geográfica, donde la vida es bondadosa; van adentrándose lentamente, pasan pequeñas ciudades, divulgando “la buena nueva”; siguen por caminos todavía civiles, hasta entrar en la sierra, ceñida de bosque, y detenerse en la aldea que se ha escogido.

Los naturales ven llegar con curiosidad, pero

sin asombro, la comitiva extraordinaria. Saben que su país se está rehaciendo y tiene la agitación de una fragua que ahora calienta a la Patria desde el centro hasta las extremidades. Después de los años porfirianos en los que el indio dio su tributo, silenciosa e irónicamente, sin preguntar nada, se han trastocado los valores, se ha hecho una volteadura total de ellos. El gobierno legisla para el campo, y ha empezado algo así como la vivificación de la sierra, que se incorpora a la nación viva. Comitivas de ingenieros, que hormiguan por los campos, trazando la red de caminos; dirigentes agrarios que van de aldea en aldea, dando conferencias agrícolas; Vasconcelos y De Negri, llegando a explicar a la indiada la política educacional y agraria.

El indio

El indio, que ha tenido siempre dignidad humana, aunque ella no le fuese reconocida en cien años, ha adquirido ahora la conciencia de su fuerza nacional. ¡Cuán fácilmente se despierta el fondo de excelencia del hombre azteca, que tiene raza, cuatro mil años de cultura asiática! No hay que crearle como a otros indios americanos la sensibilidad, ni la altivez del hombre libre, ni el sentido del trabajo manual, ni el de la cooperación. Artistas han sido siempre, como el hombre del extremo Oriente; como el pueblo de Moisés, vivieron un comunismo religioso, y saben compartir la tribulación y la alegría. Acaso la cultura no sea sino estas dos cosas: la sensibilidad, fuente de la piedad humana, y la capacidad de organización; ellos la tuvieron siempre.

Se reúnen los indios, rodean a la misión y van a informarse de lo que viene a hacer entre ellos. Yo no olvidaré nunca esos verdaderos parlamentos al aire libre, en una plaza medio española, o sencillamente sobre un camino.

Llegan sin tropel: no hay raza más libre que ésta de la grosería del tumulto. Se sientan en esteras, como los japoneses, a conversar; hacen sus quejas burlonas y delicadas sobre el abandono en que los ha tenido el centro. Dicen sus necesidades: caminos, tierra, herramientas, buena justicia rural y maestros que los comprendan; nada más.

Después van expresando la ayuda que pueden proporcionar: ofrecen una o dos horas de trabajo colectivo gratuito. Ellos, previo trazado del ingeniero, hacen las carreteras, como levantaron durante la Colonia sus iglesias.

Yo estoy viendo, mientras escribo, el grupo oriental que se destaca contra la montaña, vestidos blancos, grandes sombreros que alcanzan a darme sombra... Los que no hablan español, buscan al intérprete. Conversan de igual a igual, con el ministro de Agricultura, como con la maestra de escuela extranjera: ¡tienen cuatro mil años para ser dignos!

Sencilla exposición

La Directora de la misión les resumía más o menos así el plan, sin discurso de tablador:

—Venimos a construirles una escuela. Traemos el fierro y la madera. Ustedes nos darán los ladrillos y dos horas diarias de trabajo. Mientras la escuela se levanta, aprenderán ustedes a leer, plantando los árboles o en una capacitada escuela, va a tener una o dos cuadras de tierras fiscales. Haremos el huerto frutal, de donde ustedes sacarán después las especies nuevas para poblar la región. Las mujeres cultivarán con nosotros la hortaliza y el jardín escolar. Cada domingo almorzaremos en una mesa común. Tienen durante tres meses una enfermera para que les dé prácticas de salud; quedará un botiquín en su escuela. Los que quieran aprender otro oficio, ayudarán a ir haciendo el taller de zapatería o de jalones. En la tarde de los sábados les haremos la lectura comentada; hemos traído

una biblioteca formada de obras sencillas.

Los indios interrumpen cortésmente, ofreciendo ayuda. Señalan a los buenos carpinteros que tienen; explican qué árboles desean adquirir; ofrecen maíz y verduras para la comida en comunidad; dan ideas inesperadamente valiosas; dejan caer de pronto una broma. Hay en el grupo la jovialidad india, a la que debo mi alegría nueva. Se presentan unos a los otros: el que sabe algo de medicina natural, el que puede hacer de “monitor”, el buen cantero.

Nada de largos preparativos; las empresas de Vasconcelos llevan un imperativo de rapidez, que aviva el ritmo más lento.

Se cortan los adobes o se hace la construcción de paredones. Los indios cantan trabajando, y cuando menos se piensa se está cantando con ellos; hemos entrado en su gozo. Tienen, por excelencia, el don del trabajo dichoso; no aceptan una jornada demasiado larga, que los agote, ni tampoco la faena silenciosa de peones egipcios de las Pirámides...

Oyéndolos hablar, mientras trabajan, sabemos cómo viven, qué problemas tienen y hasta las penas amorosas en que andan...

A los tres días, yo bromeaba con ellos, que en el comienzo recelaban un poco de mi rostro de cariátide.

A veces se hacía la escuela en dos semanas. Cuando la techumbre empezaba a cubrir las murallas, la misión tenía su fiesta: un banquete de frutas, la comida india de puras combinaciones con el viejo maíz sagrado, todas las canciones de la comarca y el derramamiento de color vívido en las faldas y los pañuelos de las mujeres.

¡Mi México! El único que está en el corazón; mis indios de palabra sobria y donosa; mis niños de largo ojo oscuro, que me corregían

la pronunciación de una palabra azteca; mis mujeres de piel dorada y habla dulcísima; ¡qué decoración antigua, contra la mole blanca del Popocatepetl, la de su vieja danza española, bailada con el cuerpo de la reina Xóchitl!

Paralela con la faena de los albañiles, la de los hortelanos. Tierra enorme: cabe la América en ese dorado cuerno de México, que hasta en el dibujo geográfico tiene la gracia; suelo domado por cuatro mil años de cultivo y pintado de color por las gredas más hermosas del mundo.

Colaboración de Ministerios

El Ministerio de Agricultura colabora, como es lógico que se haga en todas partes, con el Educativo, para la civilización rural de México. Me parece que esta unión daba más sentido humano a las misiones escolares; igual impresión me daba la alianza del Ministerio del Trabajo.

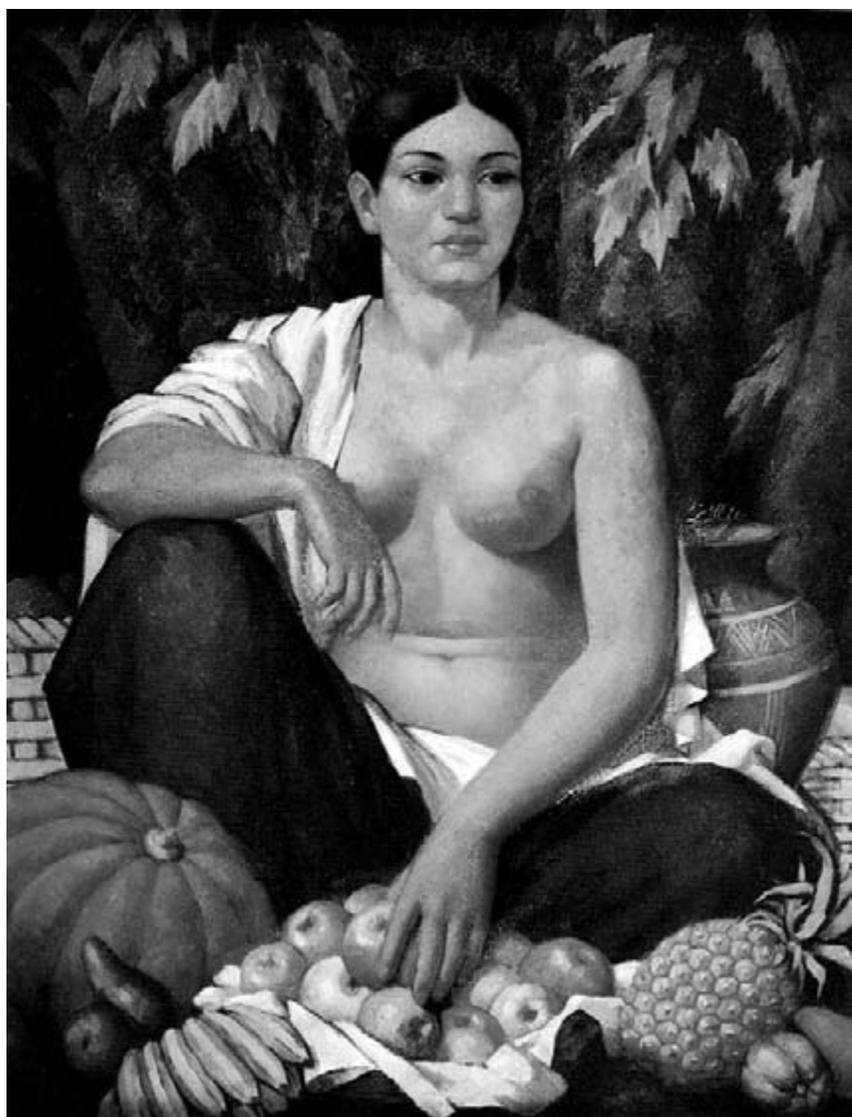
Andaba la enfermera de visita por las casas; a la vez que regalaba una medicina, daba prácticas sencillas de higiene. Mujer venida de la ciudad, se asombró de que los indios se bañen mucho más que las señoras de la capital.

En la mañanas las orillas del río blanquean de ropa, y viene una gritería gozosa de nadadores “que repechan el agua jadeando”. La enfermera tiene que respetar muchísimos nombres aztecas de hierbas maravillosas, lo mismo que los de sus sales, y volverá con una química más viva a la capital...

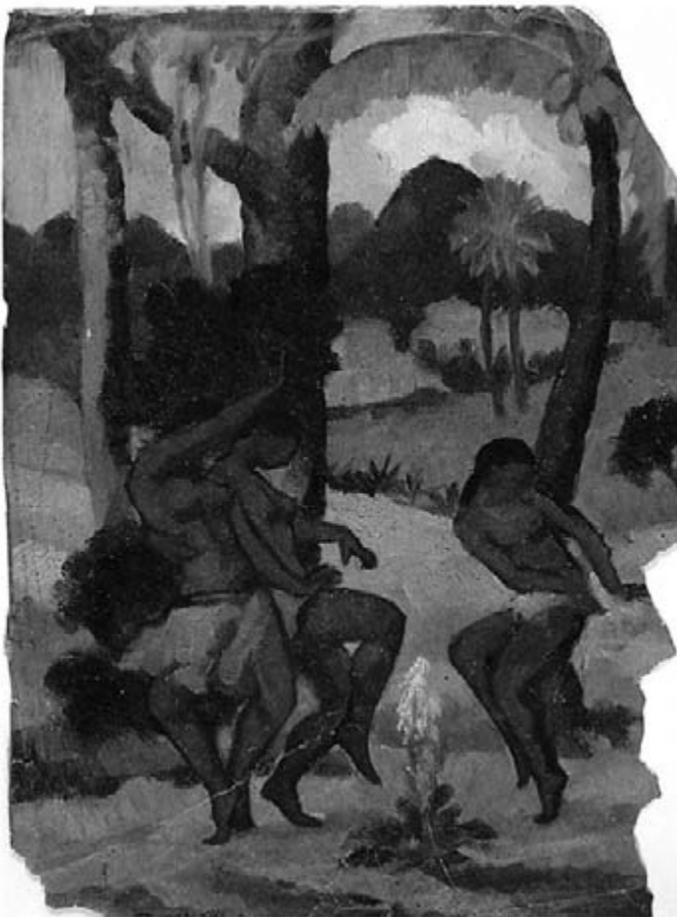
El cuerpo azteca y maya

Con un médico y con el pintor Montenegro, conversábamos del cuerpo indio, delgado y fuerte como la varilla del sauce.

—Caminan —me decían—, tal vez sean el hombre que más camina en la tierra, y la marcha les ha dado esta gracia. Miran



como un espectáculo grotesco a los grasos funcionarios que suben a duras penas un repecho a caballo. ¡Cómo se ha olvidado el género humano de caminar, Gabriela! La cara cansada con un surco a cada lado de la boca, que es la de otros indios americanos (y la misma española de usted), no aparece entre estas gentes. Aceptan el trabajo manual, sin el exceso bárbaro de un obrero yanqui. El dolor morbosos no lo conocen, en medio de la fiesta que son su mañana y su mediodía, respirando el bosque de vainilla y el manglar. Para dibujar una teoría humana, de friso antiguo, yo me pongo en un camino al atardecer.



—Son el oriente —les digo—, pero un oriente sin el opio y sin la servidumbre del Mandarín. Son hombres libres que gozan de la vida como de una Navidad permanente, en una tierra sin fango y sin aridez. Yo les veo conservar lo mejor de las razas viejas, dentro de una frescura de infancia. Nacer en la meseta de Anáhuac es una gracia de Dios, equivalente a nacer en una colina de Fiéssole. Venir de la meseta de Castilla, ya es traer una apretadura de greda dolorosa en el corazón heroico, pero duro.

Transformación de normalistas

Se arrancaba a los maestros de la limitación pedagógica, la mayor de las limitaciones humanas, para volverles la cara hacia la tierra y sus materiales creadores. Veía transformarse

en otra cosa más profunda a los jóvenes de las Normales, en eso que para mí es el caballo humano: un puente que baja desde el conocedor al artesano.

Soltura nueva adquirirían los brazos caídos de los bancos de escuela, injertando un naranjo. La química con que se había jugado escribiendo una fórmula sobre el pizarrón escolar, era la cosa viva que hervía en los jabones. El motivo de decoración, hecho con pereza sobre un caballete, adquiriría sentido, apareciendo en la estera de juncia, que tejía un niño indio.

¡A agrarizar con los manuales de divulgación y con los azadones, y a industrializar sobre los bancos de la carpintería, que no se industrializa de otro modo!

Vida común

El huerto escolar no alcanza a verlo la misión, con sus cuadros plateados de olivos y con la donosura de los duraznos floridos.

Pero la hortaliza sí, y las últimas comidas dominicales han sido de coles y lechugas propias. Mientras al costado se iban gritando ya con cierta soltura, las lecciones del silabario, crecían las habas... Y era una de las formas simpáticas de la vanidad, la de ir contando, mientras se comía, a qué mano era deudor el vecino del buen plato de arvejas... (Más simpática que la de ufanarse por una prueba de geografía saqueada del noble Reclus).

Haciendo una civilización rural

La misión va a seguir hacia la aldea próxima. Deja detrás de ella, como los misioneros colonizadores que mandó España, creado moralmente un pueblo. No hemos hecho cosa semejante los educadores en toda la América. Queda una indiada dirigiendo una Cooperativa Agrícola, leyendo los cuentos de Tolstoy y las parábolas del Evangelio en la tarde lenta del Anáhuac; las mujeres cosen

sus vestidos en las máquinas de la escuela, dotada para la comunidad; las plantas de otras zonas se han transportado con en una fábula al huerto doméstico.

Es la segunda fundación de México; se vuelve a vivir un tiempo épico y los que tienen la conciencia del momento trabajan como los héroes civilizadores de la mitología; como Hércules y como Eneas. La pulsación más vigorosa del Continente en esta hora es la de México. La ha escuchado con su fino oído ese gran atento de la época que es Romain Rolland.

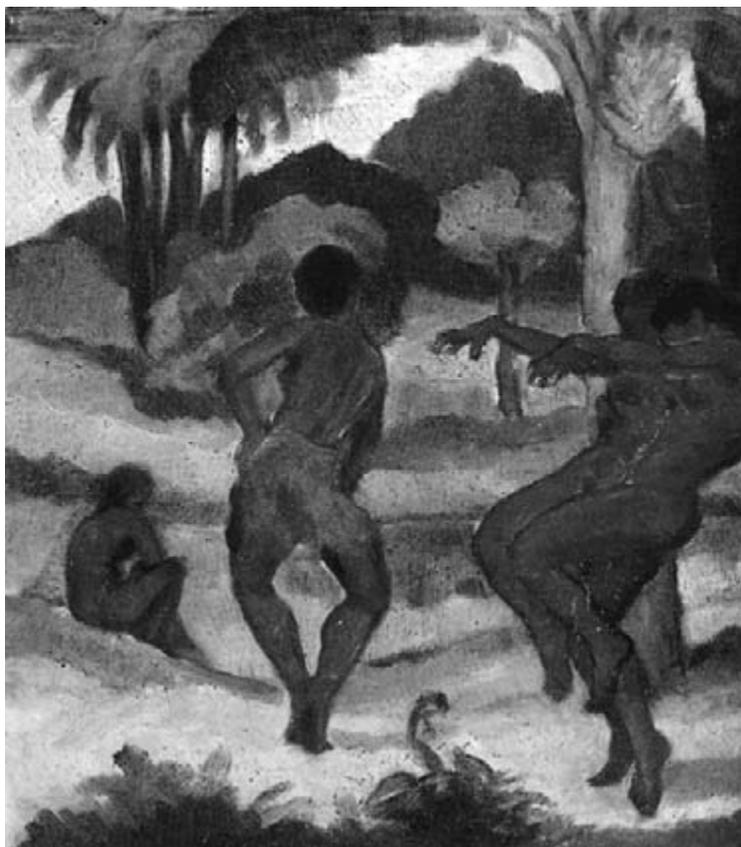
Todo hombre americano que tiene el sentido de la honra española se siente deudor a esta faena. Existe un verdadero desafío entre las dos culturas del Continente; los regionalis-

tas, satisfechos de su parcela próspera, no saben que la honra común española juega su última suerte en aquella frontera de la raza. Los que hemos visto hablamos con este tono que, no es de profetismo romántico, sino de ansiedad.

Chile

La civilización rural que verifica México, está por hacerse en nuestros países. Tenemos una vanidosa cultura urbana, es decir, hemos civilizado a una quinta parte de nuestra población. Olvidamos el analfabetismo campesino y las tierras baldías. El suelo abandonado es una expresión de barbarie; el campo verde revela mejor que una literatura a los pueblos.

Santiago, marzo de 1925.



Vida de los colegios (selección)

Siempre he pensado que debiera haber en los periódicos una sección permanente de crónica de los colegios.

¿Cómo aprenden, de qué comodidades gozan, qué patios tienen para sus juegos, qué puede hacerse para embellecer y elevar la vida de los cinco o diez mil niños que educan nuestras escuelas y liceos?

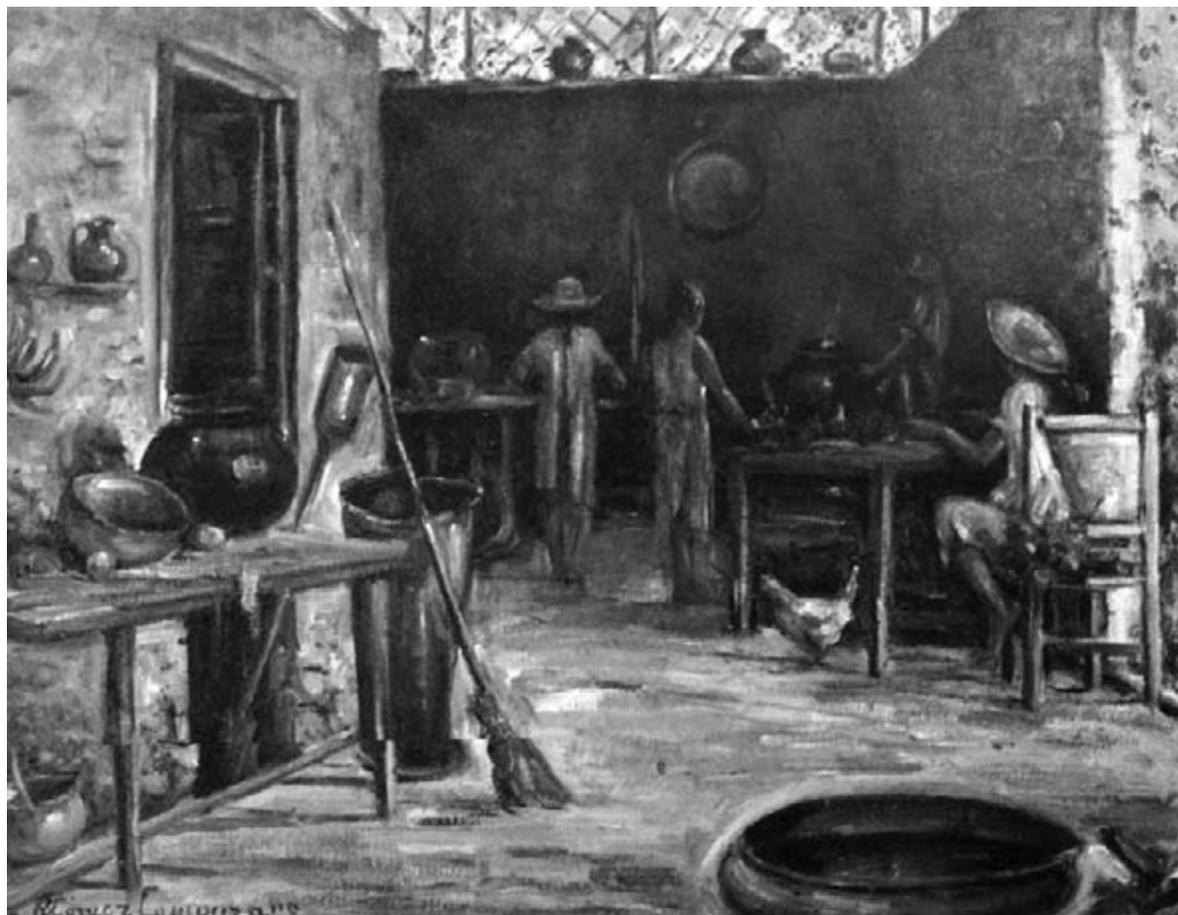
El niño ha de ser lo más vivo y urgente en los afanes y lo más elevado en las esperanzas de una colectividad moderna.

Nos importan, pues, sus instituciones deportivas e intelectuales, sus bibliotecas y sus museos, por sobre cualquier otra cosa.

Los maestros deben mostrar las bellezas o las miserias de su escuela, para crear, lenta pero seguramente, la simpatía de la ciudad hacia ella, ya que sólo conocer conduce a amar.

La vida de un establecimiento no ha de ser sólo interior, subterránea, fría; se ha de derramar hacia afuera, en forma de cooperación con las actividades locales y de la comunicación de sus anhelos.

Exhibición, no; transparencia de la labor que se realiza, plena luz en tomo de ella, porque es honrada, y petición de ayuda, porque a todos importa la casa de los niños, porque debe ser ella la ternura viva y latente de todos los hombres y las mujeres buenas y conscientes.



Los deberes de la inteligencia*

Aníbal Ponce
(1898 - 1938)



I. De los deberes para consigo mismo

Cuando el Renacimiento quitó al hombre moderno la tutela del dogma, le dejó casi a ciegas con el instrumento maravilloso de su propia inteligencia. Había sido hasta entonces una partícula casi indiferenciada de una realidad más vasta y más compleja: el alma colectiva que se reflejaba en él y lo creaba. Sus opiniones y sus creencias, sus sentimientos y sus gustos, veníanle impuestos desde afuera,

con una coerción violenta, que a veces le iba en ello la vida.

El espíritu moderno hallaba, así, en sus comienzos, obstáculos sociales en cierto modo insalvables. La robusta alma feudal se prolongaba de tal modo en la entraña misma de la Edad Moderna, que aún sentimos a veces, en nuestros mismos días, su obstinada fiereza. Para ella la inteligencia no pasaba de ser un siervo más; y si le dejaba ver de vez en cuando una displicente libertad de niño, no

* Conferencia pronunciada en la Facultad de Ciencias Económicas de Buenos Aires, el 30 de junio de 1930, por invitación de la "Agrupación Estudiantil Acción Reformista". Tomado de *El viento en el mundo*. Ediciones Marka. Cali, 1982. 135 p.



se hacia esperar muy largo rato cuantas veces debía atajarla o reprimirla. El pensamiento se fue desarrollando así con una timidez que lo inhibía, y bajo la mirada vigilante de una sociedad terrible, ensayaba aquí o allá sus inquietos balbuceos.¹

Durante siglos, llevó en sus flancos la crueldad de un drama: el drama de quien habiéndose acercado a la verdad, no tiene el coraje de decirla o imponerla. Una carta de Buffon pone al desnudo ese dolor con un cinismo que aún hoy avergüenza.

Es necesaria una religión para el pueblo -dice-. En las ciudades chicas, todo el mundo nos observa y es mejor no contrariar a nadie. En todos mis libros he puesto siempre el nombre del Creador: Pero para entenderlos con exactitud, no hay más que quitar esa palabra y poner en su reemplazo *la potencia de la Naturaleza*. Cuando la Sorbona me llamó al orden, no tuve ninguna dificultad en darle todas las satisfacciones que pretendía. Por la misma razón, cuando caiga enfermo y sienta aproximar mi fin, no tendré inconveniente en pedir los sacramentos. Nos debemos al culto

público, y aquellos que proceden de otro modo no pasan de ser unos atolondrados. No se debe chocar con las creencias populares, como lo hacían Voltaire, Diderot, Helvecio. Este último era mi amigo; le recomendé muchas veces que se moderara, y si me hubiera escuchado, habría sido más feliz.²

Acaban ustedes de escucharlo: para ser “feliz” la inteligencia comprendía que era necesario moderarse. Rehuyó desde entonces la verdad peligrosa, envolvió en nieblas la expresión arriesgada, cortó de raíces las inquietudes más altas. Cuando Cuvier le hablaba de sus *Revoluciones de globo*, Napoleón, le dijo: “Ocupaos de eso, pero no toquéis la *Biblia*.” No tocar la *Biblia* seguía siendo a comienzos del siglo XIX la primera prohibición de la inteligencia; la Biblia, no entendida en el sentido literal de libro santo, sino en la significación más amplia que comprende por igual a la iglesia poderosa que la respalda y a la sociedad conservadora que la apoya. En la advertencia terminante del Emperador, ¿no asoma acaso el mismo espíritu prudente y cínico que dicta al naturalista sus consejos a

Helvecio? Evitar complicaciones, replegarse en límites modestos, entrar en conflictos con la autoridad: he aquí la gran “sabiduría”.

Sabiduría tímida y mezquina, a buen seguro, pero difícil de mantener no obstante la docilidad y la mansedumbre. La verdad más modesta, ¿no adquiere a veces proporciones enormes? El botánico simple que colecciona yerbas y el astrónomo desocupado que colecciona astros, no sospechan la repercusión probable de descubrimiento humilde o de hallazgo feliz. Aun en la obediencia y el respeto la inteligencia resulta siempre un arma de dos filos: cuando Colenso descubrió que la liebre no es rumiante, ¿sospecharía ni por asomo que se le impondría en castigo la pérdida de su salario?³

¿Cómo aspirar, entonces, a la limpidez de alma del investigador sincero cuando se recela a cada rato las consecuencias sociales de sus opiniones?

La inteligencia de hoy, justo es decirlo, no siente como antes la brutal tutela de quien manda. Pero no ha perdido del todo su vieja servidumbre. Muchas ligaduras le quedan todavía por romper, y mientras el intelectual aguarde una dádiva, aspire a un favor, cuide una prebenda, seguirá revelando todavía en la marcha insegura y en la voz cortesana el rastro profundo de la antigua humillación.⁴ La sociedad tiene hoy otras maneras, menos duras pero no menos eficaces de constreñirlo a su servicio, y bien lo saben por cierto los que tuvieron el coraje de decir la verdad sin antes haber asegurado el pan de toda su vida.

¿No surge de ahí, imperioso y preciso, el primero de los deberes? ¿No salta a los ojos como una condición vital para la inteligencia la de arrancarla a la miseria que sólo enseña a mentir y adular, afianzando su independencia con el propio trabajo, en vez de andar mendigando del Estado la soldada despreciable que le ayude a vivir? La inteligencia, en efecto,

no podrá alcanzar la posesión completa sino después de haber conseguido su absoluta autonomía. La obediencia del hombre a sí mismo, que es el fundamento de la razón sin trabas, exige a su vez la única virtud que puede darle vida: *el culto de la dignidad personal como norma directriz de la conducta*. Nada que pueda merecer un reproche, nada que pueda significar una obsecuencia. Ahogar para eso las ambiciones mezquinas, los anhelos pequeños, el apetito de tantas cosas sin corazón ni belleza. Vigilarse por eso sin piedad, hacha en mano como quien cruza una selva. Si el camino es largo, más larga es la dicha de marchar por él.

No se aspira a vivir bajo el signo de la inteligencia sin contraer al mismo tiempo obligaciones estrictas, y porque Spinoza es un espíritu libre se creyó obligado a llevar la vida de un santo. Un pensador que sea al mismo tiempo un santo: ¿es posible concebir de otra manera los deberes de la inteligencia para consigo mismo?

II. De los deberes para con los demás

¿Cuando la inteligencia ha servido lealmente a la verdad, sin una inconsecuencia, sin una cobardía, ha cumplido por eso con todos sus deberes? La vida que la rodea y que la impregna, ¿no tendrá exigencias para ella no pueda silenciar? Ignorarlas o desdeñarlas, ¿no será desconocer su verdadero destino, mutilando a sabiendas lo mejor de su espíritu? ¿Somos seres únicamente de comprensión y reflexión teórica? Junto al pensador que fundamenta sus conceptos en la frialdad y en la crítica, ¿no vive acaso otro ser de voluntad y de acción práctica capaz de inclinarse cordialmente sobre el drama humano y compartir sus inquietudes y sus dolores?

Tanto es el empeño en separar la inteligencia de la vida que se dijera hay en ésta algún temor oculto, alguna usurpación que defender,

algún gran crimen que disimular. Las sociedades, a decir verdad, no han estimado jamás al pensador. Lo han considerado, y con razón, como un hereje. No le perdonan sobretodo su originalidad, porque la originalidad es una de las formas de la indisciplina. Frente a un pensador que surge, la sociedad ha seguido dos caminos: o atraerlo para domesticarlo o perseguirlo para concluir con él. Al pensador que se somete le llegan, sin duda, los agasajos y los honores, pero la sociedad no le confía otra misión que la de aquel sacerdote a quien los humores llevaban cada vez que salían a la pesca: predicar a los peces para que se decidan morder...⁵

Respecto al pensador que no olvida sus deberes y los defiende virilmente, las sociedades modernas han variado un poco en su conducta: si en un principio pareció lo mejor hacerle la vida insoportable, se resolvió después comportarse con más habilidad. Los “herejes” tenían a veces hallazgos asombrosos: el que pasaba sus días borroneando signos sobre una pizarra encontraba una estrella al final de sus cálculos; el que se manchaba los dedos con reactivos yapestaba el aire con vapores descubría, sin saberlo, una nueva tinte para las telas. Peligrosos, sin duda, no eran, sin embargo, inútiles; y bien podía perdonárseles de buena gana el descubrimiento inservible de la estrella, por el proficuo hallazgo del teñido. La sociedad empezó a valorar así el rendimiento práctico de la inteligencia. Le creó bibliotecas, le instaló laboratorios, le regaló premios, le erigió estatuas. Pero se apresuró, naturalmente, a no dejarla salir de lo que dio en llamarle “sus dominios”. Individuos capaces de demostrar que los gusanos no nacen de la materia corrompida o que el hombre no es el rey de la naturaleza, sino la expresión más evolucionada de un largo proceso, ¿qué consecuencias irían a extraer si en vez de consagrarse a los minerales o los fósiles les diera por volver los ojos a la organización de la ciudad y aseguran después que la sociedad está fundada en la injusticia y la rapiña? “Un

orden social que permite el examen de sus principios -ha dicho en general Cavaignac- es un orden social que está perdido.” Y así nació el sofisma del intelectual como un ser aislado y sin partido, extraño por completo a las luchas de la política, ajeno en absoluto a la vida de su mundo. Mezcla de generosidad aparente y de logrería efectiva, la soledad del intelectual no podía beneficiar sino a la burguesía. Por lo que tiene de cálculo y por lo que tiene de miedo, la teoría del intelectual ajeno a los partidos muestra, apenas se la estruja, la mezquindad inherente a la media alma de la burguesa. Aprovechar de él cuanto pueda representar un adelanto en la técnica, impedir en él las amenazas posibles de su mentalidad disciplinada y de su crítica sin verlos.

Por pereza unos, por sequedad otros, muchos intelectuales acogieron la teoría. Les halagaba tal vez reconocer en ella un homenaje de los “hombres prácticos”. Creían quizá aumentar así las proporciones de su propio *decorum*, y al no participar sino desde lejos en los tumultos de la plaza pública, no servir tampoco y en ninguna forma los intereses de nadie. Más no faltó una catástrofe, uno de esos acontecimientos que estremecen el edificio social, para que el pensador solitario y el estudioso aislado descubrieran con sorpresa que no habían sido, a pesar del aislamiento y de las ínfulas, más que un episodio en la táctica de la burguesía. Colaboradores sin saberlo, de ella iban ahora a recibir las órdenes; y Gentile remata con la camisa del fascismo su filosofía del espíritu como acto puro⁶, Ibergson va a repetir con voz escasa las disposiciones que le entrega el estado mayor de su país⁷.

En la trabazón de la vida moderna es inconcebible el aislamiento. Pero si no nos es dado segregarnos de los hombres y contemplarlos en un silencio altivo, no nos es posible tampoco acercarnos hasta ellos sin pasiones. Hay una hipocresía no menos interesada que la tesis del intelectual aislado, en la teoría que lo quiere tolerante e imparcial. ¿Cómo concebir

la tolerancia cuando se tiene ideales? ¿Cómo desentendernos de su suerte hasta admitir en el ideal de los otros un valor por lo menos igual al de los nuestros? ¿Quién diría que ha sido capaz de trepar tan alto que ha llegado a dominar el bien y el mal, hasta verlos mezclar el curso de sus aguas? El que siente las propias ideas como siente latir la sangre en las arterias tiene de antemano dictada su actitud frente a los hombres. No puede concebir la tolerancia sino en los conflictos que le son indiferentes. Ante la terrible realidad social, ¿quién tendría el valor de declararse indiferente? Y aun en ese caso, ¿confesar tal actitud no equivaldría más o menos a tomar una postura? En su prosa transparente -transparente a fuerza de ceñirse al cuerpo de la idea- así lo afirmó Lenin. “La indiferencia, dice, es la saciedad política. Es necesario estar repleto para mostrarse “indiferente” frente a un trozo de pan. Confesar la indiferencia es confesar al mismo tiempo que se pertenece al partido de los saciados”...⁸

La inteligencia no podría adherirse a ese partido. Su estructura misma se lo niega. *Inteligencia* es, sin duda, comprender, pero es

también crear. La inteligencia no vive sino por el asombro. Allí donde nadie ve un problema ella conserva intacta su excitante capacidad de sorprenderse. Cada sorpresa es un acicate de su propio dinamismo, un motivo de investigaciones infinitas. Cada solución que atisba le lleva a su vez otros problemas; muchas hipótesis se le deshacen muy pronto entre las manos, y así, de esa manera, devorándose a sí misma, asistiendo trágicamente a su propio trabajo, la inteligencia busca las soluciones que persigue. Cuando las encuentra, y las encuentra siempre -*ignoramus*, no *ignorabimus*- el alborozo legítimo que la reacción triunfal señala en la marcha del mundo el nacimiento de algo nuevo, tan original y tan inédito que la inteligencia adquiere en este aspecto los caracteres verdaderos de la invención.

Y ahora, digo yo, ¿un mecanismo tan sutil podría abrazar el partido de los que niegan el derecho de asombrarse? Acaso un proceso que marcha paso a paso hacia lo desconocido, criticándose a sí mismo con crueldad implacable, ¿iría a sancionar la quietud del dogma, la rutina de las tradiciones, el gozo



panglosiano de los que nada esperan? ¿Cómo al encontrarse de pronto con el drama del mundo no habría de sorprenderse ante tanta miseria, ante tanta iniquidad, ante tanta injusticia? ¿No sería más bien para enrojecer de cólera por haber creído en cuantos le engañaban, en los que le alejaron alguna vez de esos dolores diciéndole que eran mentiras, en los que le distrajeron también diciéndole que no debía preocuparle? Buscar las solución honradamente, ¿no equivale a poner la inteligencia sobre el camino de la Revolución? ¿Quién habría de encontrarla, conformista y resignada, cuando se trata de hallar precisamente un nuevo ritmo en la historia, una nueva patética conciencia humana?

Tiene de un lado la legión siempre poderosa de sus viejos amos: la autoridad, la jerarquía, el orden; tiene del otro los aliados de siempre: la rebelión, la inquietud, la negación. El conflicto de la inteligencia y de la sociedad ¿no es por ventura la antinomia de la negación y el orden? El orden es lo fijo, lo aceptado, lo reverenciado; la negación es la reacción contra ese orden en la esperanza de construir uno mejor. Preocupación incesante, superación continua, perfeccionamiento infinito. Mirar todo lo hecho con ojos nuevos, empinarse para ver más lejos y más alto, apoyarse sobre hoy para alcanzar mañana. Junto al pensador y al santo, el profeta y el predicador. Ya no más la inteligencia que encuentra en sí el propio gozo: ¿de qué modo comparar su placer egoísta con el estremecimiento generoso del profeta que alza una esperanza nueva, del predicador que la desparrama y la vivifica, la multiplica en las almas, la enciende en los corazones?

III. La revolución y la inteligencia

La inteligencia puesta al servicio de la revolución ¿qué papel podrá tener en ella? ¿Consejera, inspiradora, guía?

Las revoluciones que transforman la sociedad y desplazan la propiedad, tienen un proceso laborioso y oscuro que exige la marcha de los siglos. Pero han nacido siempre de un desacuerdo entre las instituciones y las costumbres, entre un mundo que nace y un mundo que no quiere morir. Los años y las circunstancias han ido ensanchando el desacuerdo, firmando los contrastes, poniendo en conflicto la letra y el espíritu. Los signos de la desarmonía no son igualmente visibles para todos. Pero aquí y allá, se imponen a veces con una evidencia tal que no es posible el error: la historia prepara entre el juego ciego de sus fuerzas el advenimiento inminente de una nueva realidad. A sabiendas los menos, ignorándolo los más, todos van arrastrados por aquel empuje irresistible. Nadie puede impedirlo, contenerlo, desviarlo. Los mismos que intentan remontar su curso son pasajeros que caminan para atrás en el interior de un tren en marcha.

Agentes ignorados se incorporan sin cesar de todas partes, y poco a poco entre resistencias y crujidos empieza a asomar una conciencia oscura. El destino nos hace vivir hoy una de esas horas de la historia que no se escuchan sino muy de siglo en siglo. En las confusas manifestaciones del vivir contemporáneo asoma ya un alma nueva. Elevarla a plena luz, traducirla en doctrina, encenderla en ideales, esa es la obra de la inteligencia: bajo su aliento, lo que no era hasta entonces sino sorda revelada, asciende ahora a Revolución. La inquietud y el descontento pueden engendrar motines; las revoluciones, en cambio, sólo estallan cuando la clase que aspira a conformar sus intereses han ido adquiriendo en escaramuzas previas a exactitud de su rumbo y el conocimiento de sus fuerzas. El rumor de las masas que hoy despiertan en el mundo no es, por eso, el gesto de los desesperados y de los ofendidos; es la ascensión de una clase vigorosa que impone con su acción su ideología; ayer la *Enciclopedia* y el *Contrato social*; hoy, el caudal de las ciencias y el pensamiento de Marx. Inspi-



radora, consejera y guía, la inteligencia que sugiere o de las realizaciones que pronostica, y es bien sabido que son las notas de Marx sobre la Comuna de París, las que habrían de dirigir, medio siglo después, las grandes líneas de la organización de los soviets.

La inteligencia no se incorpora, pues, a la Revolución como quien se adhiere precipitadamente a un movimiento que supone generoso. “No se es revolucionario –decía Lázaro Carnot–, se llega a serlo. Aunque la historia se va haciendo en la conciencia de los hombres, obedecemos en el fondo a corrientes poderosas que nos mueven. Sin el estudio profundo de la realidad social, sin el conocimiento acabado de sus pensadores y de sus teóricos, sin la reflexión crítica que suprime o suple las deficiencias de una ideología, sin la madurez que sólo dan las meditaciones precozmente comenzadas, toda innovación a la revolución, por resonante que sea, no pasará más allá de un gesto o de un saludo. Barnave se incorporó a la revolución el día en que la madre fue expulsada por un noble de su palco en el teatro de Grenoble⁹. Pero no habían pasado muchos años cuando los ojos tristes de una reina en desgracia le entibieron

la fe. Un impulso lo había llevado a la revolución; otro impulso lo alejaba.

Las desconfianzas del proletariado hacia los intelectuales –más exageradas que injustas– no tienen otro origen. ¿Cómo aceptar por aliados a esos estetas a lo Ruskin que sólo ven en la miseria un obstáculo a la belleza? ¿Qué pensar de esos poetas que a la manera de Baudelaire en el 48 no rehúyen el fuego de la barricada pero dirigen después y casi al mismo tiempo un periódico socialista y un periódico católico? Tantas veces engañado, tantas veces mentido, el proletariado aspira a construir con sus propias fuerzas la empresa gigantesca de su emancipación. ¿Mirará por eso con más benevolencia a los “técnicos” salidos de sus filas, dispuestos a realizar la Revolución como quien construye un puente?

Ni “impulsiva” ni “técnica”, la inteligencia es la levadura indispensable de la revolución. Su apóstol más entusiasmado ¿no fue acaso un filósofo? El método con el cual renovó la economía ¿no era acaso el mismo que Feuerbach y Strauss llevaban a las historias de las religiones? La misma facilidad con que el marxismo se adapta a otras disciplinas ¿no



indicará que a pesar de las diferencias de los medios el intelectual encuentra en ese método la atmósfera indispensable a su inteligencia?

La causa del proletariado es por eso su causa, y si para destruir puede bastar la pica, para construir es necesario la escuadra y el compás.

No ignoro la responsabilidad de lo que digo, pero sería traicionar la confianza que me trajo hasta aquí si no os dijera derechamente lo que constituye para mí el deber más urgente de la hora. La cuestión social no existe sino para los que sufren y para los que la estudian. Os he invitado a estudiarla cordialmente con sinceridad y con amor. Si la nobleza instintiva de la juventud os ha acercado a ella no creáis que la servís con vuestro solo entusiasmo. Adentraos sin temor en el estudio de la economía y de la historia, iniciaos sin recelo en la lectura de sus clásicos, seguid paso a paso a través de los siglos, la marea creciente del proletariado. Si a veces la letra es árida os reconfortará saber que cada línea tiene ya en la historia una repercusión prolongada. Sólo así, por la meditación y por el estudio

podréis incorporar a vuestra personalidad que la anime y que la oriente. No abandonéis por eso el sector de la naturaleza o de la vida que había despertado vuestra curiosidad primera. En él encontraréis gozos intelectuales de otro orden, pero no más puros ni más hondos. Trabajadlo intensamente hasta sentir en él la alegría de haber encontrado algo nuevo; pero que el laboratorio, la biblioteca o el bufete tengan amplias ventanas siempre abiertas. Que nada de lo que ocurre afuera pueda seros extraño; que ningún tumulto pueda llegar a importunaros. Al especialista fragmentario que fue el ideal de otro tiempo, oponed el *gesantmensch* del ideal contemporáneo, el “hombre-todo” de Goethe, capaz de sufrir y comprender la compleja diversidad del mundo. Sin esa sed que eleva y universaliza que las glorias más puras os parezcan disminuidas. Ninguna vida más alta que la de Pasteur, ninguna inspiración más noble. Pero cuando le escuchamos opinar en política y en religión con las mismas opiniones de su cocinera, sentimos que aquella vida no fue sin embargo completa y a pesar del cariño y de la admiración un rubor nos confunde y nos humilla.

No desdenéis tampoco el arte y la belleza, ni os deslicéis a la exigencia absurda de querer socializarlos.

Son expresión de lo que hay en nosotros de más individual y merecen sin duda la devoción apasionada. Por eso también, cuando sabemos que Emerson paseaba bajo el cielo de Italia y arrastraba penosamente su fastidio por la Florencia incomparable, sentimos de igual modo una profunda pena porque fuerza nos es reconocer que le faltaba al apóstol una cuerda en su alma. La vida sin duda no es sueño ni nostalgia, pero a pesar de su aparente desapego, los poetas ayudan también al Universo a realizar sus fines¹⁰. La vida es acción, la vida es batalla, pero no todo es lucha y vigilia. Allá en los subsuelos del alma siempre hay un sordo rumor de voces que nos alejarían de la acción si les prestáramos oídos. Escuchémoslo sin embargo algunas veces, y aunque seamos sensibles a su engañosa armonía, que sea para nosotros como el descanso de un remero que pone el barco a vela.

Los días que vivimos son de prueba. No os engañen las calmas aparentes. Hay una guerra de todos los días, de todas las horas. No es posible una paz duradera mientras subsista el capitalismo. El menor de los actos tiene así un significado preciso. Sepamos siempre para quién trabajamos. Cada desfallecimiento es un triunfo de los otros, cada inconsecuencia una traición. Seréis, pues, responsables de vuestros gestos, de vuestras actitudes, de vuestra vida. Pero si la tarea es dura, las horas no perderán por eso su alegría. ¿No estaréis acaso compensados de sobra al saberos solidarios con un algo más vasto que vuestro propio pueblo? A la visión estrecha de las doctrinas del pasado ¿no ponéis acaso la vasta alma moderna?

Renunciaréis sin duda a muchas vanidades; chocaréis muchas veces con muchas incomprendiones; las vanidades que dan los éxitos de la figuración y la “carrera”; las incompre-

siones de todos los egoístas que se instalaron en la vida como en un buen sillón. ¿Pero qué pueden significar los sacrificios a la edad en que se tiene el orgullo de vivir la propia vida con las solas inspiraciones del porvenir y del ideal? ¿Qué pueden significar los sacrificios si al mezclarlos a la vida de la época y al batallar en ella, vais sintiendo al mismo tiempo que os aumenta en tamaño el corazón?

Notas

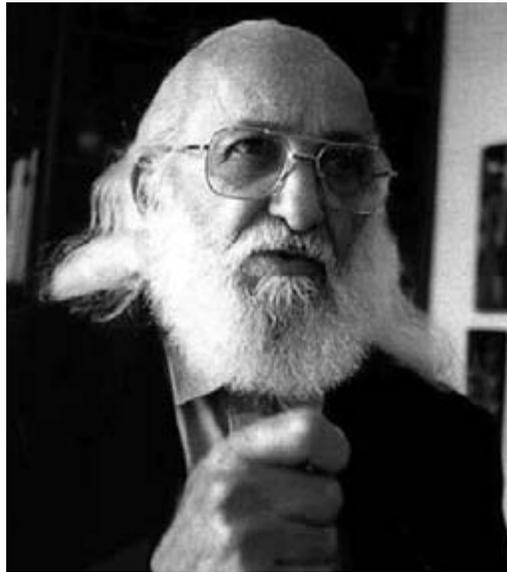
- 1 Erasmio, nada menos que Erasmio, escribía por entonces: *En cuanto a mí, no tengo inclinación a arriesgar mi vida por la verdad. No todos tenemos energía para el martirio, y si el temor me invade, imitaré a San Pedro*. Citado por Painter: *Historia de la pedagogía*, Madrid ed. Jorro, 1911, p. 178.
- 2 A. Labré: *Le conflict transformiste*, Paris, ed. Alcan, 1929, p.21.
- 3 Citado por B. Russell: *La educación y el orden social*, Buenos Aires, ed. El Ombú, p. 144.
- 4 Saint Beuve, que conoció de cerca de muchos grandes hombres, afirmaba que la mayoría muere en un verdadero estado de prostitución. Citado por Pierre laserre: *Des romantiques a nous*, Paris, ed. Nouvelle Revue Critique, p. 57.
- 5 Lévy Bruhi: *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Paris, ed. Alcan, p. 278.
- 6 Pocos libros que dejen una impresión más penosa que *Fascismo e cultura*, de Giovanni Gentile.
- 7 Véase en especial Francois Aroquet: *La fin d'une parade philosophiques le bergsonisme*, p. 97, y sig.
- 8 Citado por Valerio Marcu: *Lenin*, Paris, ed. Payot, p. 168.
- 9 A. Mathiez: *La revolution Française*, Paris, ed. Colin, t. I, p. 13.
- 10 Marx, que admiró a Heine con entusiasmo de artista, y que había escrito en la Juventud sus buenos tres cuadernos de poesías, *entendía que a los poetas había que dejarlos marchar libremente por la vida y que no se los podía medir por el rasero de los otros hombres; no había más remedio que mimarlos un poco, si se quería que cantasen; con ellos, no valían las críticas severas*. Ver Mehring, *Carlos Marx, historia de su vida*. Trad. Roces, Madrid, ed. Cenit, 1932, p. 94.



Pedagogía del oprimido*

(Capítulo segundo)

Paulo Freire



La contradicción opresores-oprimidos, su superación

Nuestra preocupación, en este trabajo, es, solamente, presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando *La pedagogía del oprimido*, aquella que debe ser elaborada *con él* y no *para él*, en tanto hombres o pueblos, en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y de sus causas objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y re-hará.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización.

* Tomado de *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina, Bogotá (sin fecha).

Sin embargo, hay algo que es necesario considerar en este descubrimiento, que está directamente ligado a la pedagogía liberadora. Es que, casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Estos son sus testimonios de humanidad.

Esto deriva, tal como analizaremos más adelante con más amplitud, del hecho de que, en cierto momento de su experiencia existencial, los oprimidos asumen una postura que llamamos de “adherencia” al opresor. En estas circunstancias, no llegan a “admirarlo”, lo que los llevaría a objetivarlo, como dice Fannon a descubrirlo fuera de sí¹.

Al hacer esta afirmación, no queremos decir que los oprimidos, en este caso, no se sepan oprimidos. Su conocimiento de sí mismos, como oprimidos, sin embargo, se encuentra perjudicado por su inmersión en la realidad opresora. *Reconocerse*, en antagonismo al opresor, en aquella forma, no significa aún luchar por la superación de la contradicción. De ahí esa casi aberración: uno de los polos de la contradicción pretende, en vez de la liberación, la identificación con su contrario.

En este caso, el “hombre nuevo” para los oprimidos no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación. Para ellos, el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista.

Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida.

En un caso específico, quieren la reforma agraria, no para liberarse, sino para poseer tierras y, con éstas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados.

Son raros los casos de campesinos que, al ser “promovidos” a capataces, no se transformen en opresores, más rudos con sus antiguos compañeros que el mismo patrón. Podría decirse -y con razón- que esto se debe al hecho de que la situación concreta, vigente, de opresión, no fue transformada. Y que, en esta hipótesis, el capataz, a fin de asegurar su puesto, debe encarnar, con más dureza aún, la dureza del patrón. Tal afirmación no niega la nuestra, la de que, en estas circunstancias, los oprimidos tienen en el opresor su testimonio de “hombre”.

Incluso las revoluciones, que transforman la situación concreta de opresión en una nueva en que la liberación se instaure como proceso, enfrentan esta manifestación de la conciencia oprimida. Muchos de los oprimidos que, directa o indirectamente, participaron de la revolución, marcados por los viejos mitos de la estructura anterior, pretenden hacer de la revolución su revolución privada. Perdura en ellos, en cierta manera, la sombra testimonial del antiguo opresor. Este continúa siendo su testimonio de “humanidad”.

El “miedo a la libertad”², del cual se hacen objeto los oprimidos, miedo a la libertad que tanto puede conducirlos a pretender ser opresores también, cuanto puede mantenerlos atados al *status* del oprimido, es otro aspecto que merece igualmente nuestra reflexión.

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la *prescripción*. Toda prescripción es la imposición de la opción de



una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores.

Los oprimidos, que introyectando la *sombra* de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la *sombra*, exigiría de ellos que “llenaran” el “vacío” dejado por la expulsión con “contenido” diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad, sin la cual no serían libres. La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad. Ésta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, a la cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de

búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos.

De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de *la razón* de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más.

Sin embargo, en el momento en que se inicie la auténtica lucha para crear la situación que nacerá de la superación de la antigua, ya se está luchando por el ser más. Pero como la situación opresora genera una totalidad deshumanizada y deshumanizante, que alcanza a quienes oprimen y a quienes son oprimidos, no será tarea de los primeros, que se encuentran deshumanizados por el sólo hecho de oprimir, sino de los segundos, los oprimidos, generar de su *ser menos* la búsqueda del *ser más* de todos.

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la es-

estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no sólo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus “propietarios” exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones.

Cuando descubren en sí el anhelo por liberarse perciben también que este anhelo sólo se hace concreto en la concreción de otros anhelos. En tanto marcados por su miedo a la libertad, se niegan a acudir a otros, a escuchar el llamado que se les haga o se hayan hecho a sí mismos, prefiriendo la gregarización a la convivencia auténtica, prefiriendo la adaptación en la cual su falta de libertad los mantiene a la comunión creadora a que la libertad conduce.

Sufren una dualidad que se instala en la “interioridad” de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde “dentro” de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo.

Este es el trágico dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar.

Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos.

La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose.

Liberación que no puede darse sin embargo en términos meramente idealistas. Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como una especie de “mundo cerrado” (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar. Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción libertadora.

Vale decir que el reconocerse limitados por la situación concreta de opresión, de la cual el falso sujeto, el falso “ser para sí”, es el opresor, no significa aún haber logrado la liberación. Corno contradicción del opresor, que en ellos tiene su verdad, como señala Hegel, solamente superan la contradicción en que se encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse.

No basta saberse en una relación dialéctica con el opresor -su contrario antagónico- descubriendo, por ejemplo, que sin ellos el opresor no existiría (Hegel)³ para estar de hecho liberados. Es preciso, recalquémoslo, que se entreguen a la praxis liberadora.

Lo mismo se puede decir o afirmar en relación con el opresor, considerado individualmente, como persona. Descubrirse en la posición del opresor aunque ello signifique sufrimiento no equivale aún a solidarizarse con los oprimidos. Solidarizarse con éstos es algo más que prestar asistencia a 30 o a 100, manteniéndolos atados a la misma posición de dependencia. Solidarizarse no es tener conciencia de que explota y “racionalizar”

su culpa paternalistamente. La solidaridad, que exige de quien se solidariza que “asuma” la situación de aquel con quien se solidarizó, es una actitud radical.

Si lo que caracteriza a los oprimidos, como “conciencia servil”, en relación con la conciencia del señor, es hacerse “objeto”, es transformarse, como señala Hegel, en *conciencia para otro*⁴, la verdadera solidaridad con ellos está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que los hace *ser-para-otro*.

El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto por lástima y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia aquellos. Cuando, para él los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y pasan a ser los hombres concretos, injustificados y robados. Robados en su palabra, por eso en su trabajo comprado, lo que significa, su persona vendida. Sólo en la plenitud de este acto de amor, en su existencialización, en su praxis, se constituye la verdadera solidaridad. Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

esta exigencia radical -la de la transformación objetiva de la situación opresora- combatiendo un inmovilismo subjetivista que transformase el tener conciencia de la opresión en una especie de espera paciente del día en que ésta desaparecería por sí misma, no estamos negando el papel de la subjetividad en la lucha por la modificación de las estructuras.

No se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas.

La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es *objetivismo*. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad, simplemente opuestas entre sí, pero en una permanente dialecticidad.

Confundir subjetividad con subjetivismo y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia,





es caer en el simplismo ingenuo. Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad, la del subjetivismo, que implica hombres sin mundo.

No hay uno sin los otros, sino ambos en permanente interacción.

En Marx, como en ningún pensador crítico, realista, jamás se encontrará esta dicotomía. Lo que Marx criticó y científicamente destruyó, no fue la subjetividad sino el subjetivismo, el psicologismo.

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la oración de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.

Al hacerse opresora, la realidad implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos. Estos, a quienes cabe realmente luchar por su liberación junto con los que con ellos verdaderamente se solidarizan, necesitan ganar la conciencia crítica de la opresión, en la praxis de esta búsqueda.

Este es uno de los problemas más graves que se plantean a la liberación. Es que la realidad opresora, al constituirse como una especie de mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias.⁵

En este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emergencia de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión.

“Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva, añadiendo a aquélla la *conciencia de la opresión*, haciendo la infamia todavía más infamante, al pregonarla.”⁶

Este hacer “la opresión real aún más opresora, acrecentándole la conciencia de la opresión”, a que Marx se refiere, corresponde a la relación dialéctica subjetividad-objetividad. Sólo es su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una unidad dialéctica, es posible la praxis auténtica.

Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido.

De este modo, la superación de ésta exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella.

Es por esto por lo que inserción crítica y acción ya son la misma cosa. Es por esto también por lo que el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica -la cual ya es acción- no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es reconocimiento verdadero.

Este es el caso de un “reconocimiento” de carácter puramente subjetivista, que es ante todo el resultado de la arbitrariedad del subjetivista, el cual, huyendo de la realidad objetiva, crea una falsa realidad en sí mismo. Y no es posible transformar la realidad concreta en la realidad imaginaria.

Es lo que ocurre, igualmente, cuando la modificación de la realidad objetiva hiere los intereses individuales o de clase de quien hace el reconocimiento.

En el primer caso, no se verifica inserción crítica en la realidad, ya que ésta es ficticia, y tampoco

en el segundo, ya que la inserción contradiría los intereses de clase del reconocedor.

La tendencia de éste es, entonces, comportarse “neuróticamente”. El hecho existe, mas cuanto de él resulte puede serle adverso. De ahí que sea necesario, en una indiscutible “racionalización”, no necesariamente negarlo sino visualizarlo en forma diferente. La “racionalización”, como un mecanismo de defensa, termina por identificarse con el subjetivismo.

Al no negar el hecho, sino distorsionar sus verdades, la racionalización “quita” las bases objetivas del mismo. El hecho deja de ser él concretamente, y pasa a ser un mito creado para la defensa de la clase de quien hace el reconocimiento, que así se torna un reconocimiento falso. Así, una vez más, es imposible la “inserción crítica”. Ésta sólo se hace posible en la dialecticidad objetividad-subjetividad.

He aquí una de las razones de la prohibición, de las dificultades -como veremos en el último capítulo de este ensayo- para que las masas populares lleguen a insertarse críticamente en la realidad.

Es que el opresor sabe muy bien que esta “inserción crítica” de las masas oprimidas, en la realidad opresora, en nada puede interesarle. Lo que sí le interesa es la permanencia de ellas en su estado de la inmersión, en el cual, de modo general, se encuentran impotentes frente a la realidad opresora, como situación límite que aparece como intransponible.

Es interesante observar la advertencia que hace Lukács⁷, al partido revolucionario sobre que “...debe, para emplear las palabras de Marx, explicar a las masas su propia acción, no sólo con el fin de asegurar la continuidad de las experiencias revolucionarias del proletariado, sino también de activar conscientemente el desarrollo posterior de estas experiencias”.

Al afirmar esta necesidad, Lukács indudablemente plantea la cuestión de la “inserción crítica” a que nos referíamos.

“Explicar a las masas su propia acción” es aclarar e iluminar la acción, por un lado, en lo que se refiere a su relación con los datos objetivos que le provocan y, por otro, en lo que dice respecto a las finalidades de la propia acción.

Cuanto más descubren, las masas populares, la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se “insertan” en ella críticamente. De este modo, estarán activando “conscientemente el desarrollo posterior” de sus experiencias.

En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión. Esta última, necesaria a la acción, está implícita en la exigencia que plantea Lukács sobre la “explicación a las masas de su propia acción,

como se encuentra implícita también en la finalidad que él da a esa explicación, la de “activar *conscientemente* el desarrollo posterior de la experiencia”.

Para nosotros, sin embargo, el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción. De cualquier forma, el deber que Lukács reconoce al partido revolucionario de “explicar las masas su acción” coincide con la exigencia que planteamos sobre la inserción crítica de las masas en su realidad, a través de la praxis, por el hecho de que ninguna realidad se transforma a sí misma.⁸

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces allí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos.

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados,



objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención.

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización.

Esta es la razón por la cual, como ya afirmamos con anterioridad, esta pedagogía no puede ser elaborada ni practicada por los opresores.

Sería una contradicción si los opresores no sólo defendiesen sino practicasen una educación liberadora.

Sin embargo, si la práctica de esta educación implica el poder político y si los oprimidos no lo tienen, ¿cómo realizar, entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?

Esta es, sin duda, una indagación altamente importante, cuya respuesta parece encontrarse relativamente clara en el último capítulo de este ensayo.

Aunque no queremos anticiparnos a él, podemos afirmar que un primer aspecto de esta indagación radica en la distinción que debe hacerse entre la *educación sistemática*, que sólo puede transformarse con el poder, y los *trabajos educativos* que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización.

La situación concreta de opresión y los opresores

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

En cualquiera de estos momentos, será siempre la acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación.⁹ En el primer momento, mediante el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos y, en el segundo, por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora, que se mantienen como aspectos míticos, en la nueva estructura que surge de la transformación revolucionaria.

En el primer momento, el de la pedagogía del oprimido, objeto de análisis de este capítulo, nos enfrentamos al problema de la conciencia oprimida como al de la conciencia opresora -el de los hombres opresores y de los hombres oprimidos en una situación concreta de opresión-. Frente al problema de su comportamiento, de su visión del mundo, de su ética. Frente a la dualidad de los oprimidos. Y debemos encararlos así, como seres duales, contradictorios, divididos. La situación de opresión, de violencia en que éstos se “conforman”, en la cual “realiza”, su existencia, los constituye en esa dualidad.

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explota a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta

búsqueda es, en si misma, violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparece azucarada por la falsa generosidad a que nos referíamos con anterioridad, ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más.

Una vez establecida la relación opresora, está instaurada la violencia. De ahí que ésta, en la historia, jamás haya sido iniciada por los oprimidos. ¿Cómo podrían los oprimidos iniciar la violencia, si ellos son el resultado de una violencia? ¿Cómo podrían ser los promotores de algo que al instaurarse objetivamente los constituye?

No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión.

Son los que oprimen, quienes instauran la violencia; aquellos que explotan, los que no reconocen en los otros y no los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos como *otro* por quienes los oprimen.

Quienes instauran el terror no son los débiles, no son aquellos que a él se encuentran sometidos sino los violentos, quienes, con su poder, crean la situación concreta en la que se generan los “abandonados de la vida”, los harapientos del mundo.

Quien instaura la tiranía no son los tiranizados, sino los tiranos.

Quien instaura el odio no son los odiados sino los que odian primero.

Quien instaura la negación de los hombres no son aquellos que fueron despojados de su humanidad sino aquellos que se la negaron, negando también la suya.

Quien instaura la fuerza no son los que enflaquecieron bajo la robustez de los fuertes sino

los fuertes que los debilitaron.

Sin embargo, para los opresores, en la hipocresía de su falsa “generosidad”, son siempre los oprimidos -a los que, obviamente, jamás dominan como tales sino, conforme se sitúan, interna o externamente, denominan “esa gente” o “esa masa ciega y envidiosa”, o “salvajes”, o “nativos” o “subversivos”-, son siempre los oprimidos, los que desaman. Son siempre ellos los “violentos”, los “bárbaros”. Los “malvados”, los “feroces”, cuando reaccionan contra la violencia de los opresores.

En verdad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontraremos el gesto de amor.

Consciente o inconscientemente el acto de rebelión de los oprimidos, que siempre es tan o casi tan violento cuanto la violencia que los genera, este acto de los oprimidos si puede instaurar el amor.

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe *ser*, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de *ser*.

Los opresores violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que hablan perdido en el uso de la opresión.

Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse.

Lo importante, por esto mismo, es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en que se encuentran; que esta superación sea el surgimiento del hombre

nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose. Precisamente porque si su lucha se da en el sentido de hacerse hombres, hombres que estaban siendo despojados de su capacidad de ser, no lo conseguirán si sólo invierten los términos de la contradicción. Esto es, si sólo cambian de lugar los polos de la construcción.

Esta afirmación que puede parecer ingenua en realidad no lo es.

Reconocemos que, en la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que sólo puede ser intentada y realizada por éstos, está implícita la desaparición de los primeros, en tanto clase que oprime. Los frenos que los antiguos oprimidos deben imponer a los antiguos opresores para que no vuelvan a oprimir no significan la inversión de la opresión. La opresión, sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al *ser más* de los hombres. Por esta razón, estos frenos, que son necesarios, no significan, en sí mismos el que los oprimidos de ayer se encuentren transformados en los opresores de hoy.

Los oprimidos de ayer, que detienen a los antiguos opresores en su ansia de oprimir, estarán generando con su acto de libertad, en la medida en que, con él, evitan la vuelta del régimen opresor. Un acto que prohíbe la restauración de este régimen no puede ser comparado con el que lo crea o lo mantiene; no puede ser comparado con el que lo crea o lo mantiene; no puede ser comparado con aquel a través del cual algunos hombres niegan a las mayorías del derecho de ser.

Por otra parte, en el momento en que el nuevo poder se plasma como “burocracia”¹⁰ dominante se pierde la dimensión humanista de la lucha y ya no puede hablarse de liberación.

De ahí la afirmación anterior, de que la superación de la contradicción se haga en términos auténticos, con la instalación de una nueva



situación concreta, de una nueva realidad instaurada por los oprimidos que se liberan, es que los opresores de ayer no se reconocen en proceso de liberación. Por el contrario, se sentirán como si realmente estuviesen siendo oprimidos. Es que para ellos, “formados” en la experiencia de los opresores, todo lo que no sea su derecho antiguo de oprimir, significa la opresión.

Se sentirán en la nueva situación como oprimidos, ya que si antes podían comer, vestirse, calzarse, educarse, pasear, escuchar a Beethoven, mientras millones no comían, no se calzaban, no se vestían, no estudiaban ni tampoco paseaban, y mucho menos podían escuchar a Beethoven, cualquier restricción a todo esto, en nombre del derecho de todos, les parece una profunda violencia a su derecho de vivir. Derecho que, en la situación anterior, no respetaban en los millones de personas que sufrían y morían de hambre, de dolor, de tristeza, de desesperanza.

Es que, para los opresores, la persona humana son sólo ellos. Los otros son “objetos”, “cosas”. Para ellos, solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos. Y esto, porque, en última instancia, es preciso

que los oprimidos existan para que ellos existan y sean “generosos”...

Esta manera de proceder así, este modo de comprender al mundo y los hombres (que necesariamente los lleva a reaccionar contra la instalación de un poder nuevo) se explica, como ya señalamos, en la experiencia en que se constituyen como clase dominadora.

Ciertamente, una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella. En

dose en su clima general. Clima que crea en el opresor una conciencia fuertemente posesiva. Posesiva del mundo y de los hombres. La conciencia opresora no se puede entender, así, al margen de esta posesión, directa, concreta y material del mundo y de los hombres. De ella, considerada como una conciencia necrófila, Fromm diría que, sin esta posesión, “perdería el contacto con el mundo”.¹¹ De ahí que la conciencia opresora tienda a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio.

En esta ansia irrefrenable de posesión, desarrollan en sí la convicción de que les es posible reducir todo a su poder de compra. De ahí su concepción estrictamente materialista de la existencia. El dinero es, para ellos, la medida de todas las cosas. Y el lucro, su objetivo principal.

Es por esto por lo que, para los opresores, el valor máximo radica en el *tener* más y cada vez más, a costa, inclusive del hecho del *tener* menos o simplemente no *tener nada* de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener y tener como clase poseedora.

En la situación opresora en que se encuentran, como usufructuarios, no pueden percibir que si *tener* es condición para ser, ésta es una condición necesaria a todos los hombres. No pueden percibir que, en la búsqueda egoísta del tener como clase que tiene, se ahogan en la posesión y ya no son. Ya no pueden ser.

Por esto mismo, como ya señalamos, su generosidad es falsa.

Por estas razones, para ellos, la humanización es una “cosa” que poseen como derecho exclusivo, como atributo heredado. La humanización les pertenece. La de los otros, aquella



los opresores y en los oprimidos. En unos y en otros, ya que, concretamente empapados en esta situación, reflejan la opresión que los marca.

En el análisis de la situación concreta, existencial, de la opresión, no podemos dejar de sorprender su nacimiento en un acto de violencia que es instaurado, repetimos, por aquellos que tienen en sus manos el poder.

Esta violencia, entendida como un proceso, pasa de una generación de opresores a otra, y ésta se va haciendo heredera de ella formán-

de sus contrarios, aparece como subversión. Humanizar es, naturalmente, subvertir y no ser más, para la conciencia opresora.

Tener más, en la exclusividad, ya no es un privilegio deshumanizante e inauténtico de los demás y de sí mismos, sino un derecho inalienable. Derecho que conquistaron con su esfuerzo, con el coraje de correr riesgos... Si los otros -esos envidiosos- no tienen, es porque son incapaces y perezosos, a lo que se agrega, todavía, un mal agradecimiento injustificable frente a sus "gestos de generosidad". Y dado que los oprimidos son "malagradecidos y envidiosos", son siempre vistos como enemigos potenciales a quienes se debe observar y vigilar.

No podría dejar de ser así. Si la humanización de los oprimidos es subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuanto más se los controle más se los transforma en "objetos", en algo que aparece como esencialmente inanimado.

Esta tendencia de la conciencia opresora a inanimar todo y a todos, que tiene su base en el anhelo de posesión, se identifica, indiscutiblemente, con la tendencia sádica. "El placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura animada), señala Fromm, es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formular la misma idea es decir que el fin del sadismo es convertir al *hombre en cosa*, algo animado en algo inanimado ya que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad."¹²

El sadismo aparece, así como una de las características de la conciencia opresora, en su visión necrófila del mundo. Es por esto por lo que su amor es un amor a la inversa; un amor a la muerte y no a la vida.

En la medida en que para dominar se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, la

inquietud, el poder de creación que caracteriza la vida, la conciencia opresora mata a la vida.

De ahí que los opresores se vayan apropiando, también cada vez más, de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutible de mantenimiento del "orden" opresor, con el cual manipulan y aplastan.¹³

Los oprimidos, como objetos, como "cosas", carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores.

Frente a todo esto, surge ante nosotros un problema de innegable importancia que debe ser observado en el conjunto de estas consideraciones, cual es el de la adhesión y el consecuente paso que realizan los representantes del polo opresor al polo de los oprimidos. De su adhesión a la lucha de éstos por su liberación.

A ellos les cabe, como siempre les ha cabido en la historia de esta lucha, un papel fundamental.

Sucede, sin embargo, que al pasar del polo de los explotadores, en la que estaban como herederos de la explotación o como espectadores indiferentes de la misma -lo que significaba su convivencia con la explotación-, al polo de los explotados, casi siempre llevan consigo, condicionados por la "cultura del silencio", la huella de su origen. Sus prejuicios. Sus deformaciones y, entre ellas, la desconfianza en el pueblo. Desconfianza en que el pueblo sea capaz de pensar correctamente. Sea capaz de querer. De saber.

De este modo, están siempre corriendo el riesgo de caer en otro tipo de generosidad tan funesto como aquel que criticamos en los dominadores. Si esta generosidad no se nutre, como en el caso de los opresores, del orden injusto que es necesario mantener para



justificar su existencia; si realmente quieren transformarla, creen, por su deformación, que deben ser ellos los realizadores de la transformación.

Se comportan, así, como quien no *Cree* en el pueblo, aunque a él hablen. Y creer en el pueblo es la condición previa, indispensable, a todo cambio revolucionario. Un revolucionario se reconoce más por su creencia en el pueblo que lo compromete que por mil acciones llevadas a cabo sin él.

Es indispensable que, aquellos que se comprometen auténticamente con el pueblo, revisen constantemente su acción. Esa adhesión es de tal forma radical que no permite comportamientos ambiguos de quien la asume. Verificar esta adhesión y considerarse propietario del saber revolucionario que debe, de esta manera, ser donado o impuesto al pueblo, es mantenerse como era con anterioridad. Decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, a quien continúa considerando absolutamente ignorante, es un doloroso equívoco. Aproximarse a él y sentir, a cada paso, en cada duda, en cada expresión, una especie de temor, pretendiendo imponer su *status*, es mantener la nostalgia de su origen. De ahí que este paso

deba tener el sentido profundo del renacer. Quienes lo realizan deben asumir una nueva forma *de estar siendo*; ya no pueden actuar como actuaban, ya no pueden permanecer como estaban *siendo*.

Será en su convivencia con los oprimidos, sabiéndose uno de ellos -sólo que con un nivel diferente de percepción de la realidad- como podrán comprender las formas de ser y de comportarse de los oprimidos, que reflejan en diversos momentos la estructura de la dominación.

La situación concreta de opresión y los oprimidos

Una de éstas, a la cual ya nos referimos rápidamente, es la dualidad existencial de los oprimidos que, “alojando” al opresor cuya “sombra” introyectan, son ellos y al mismo tiempo son el otro. De ahí que, casi siempre, en cuanto no llegan a localizar al opresor concretamente, así como en cuanto no llegan a ser “conciencia para sí”, asumen actitudes fatalistas frente a la situación concreta de opresión en que se encuentran.¹⁴

A veces, este fatalismo, a través d un análisis superficial, de la impresión de docilidad,

como algo propio de un supuesto carácter nacional, lo que es un engaño. Este fatalismo, manifestado como docilidad, es producto de una situación histórica y sociológica y no un trazo esencial de la forma de ser del pueblo.

Casi siempre este fatalismo está referido al poder del destino, del sino o del hado -potencias inamovibles- o a una visión distorsionada de Dios. Dentro del mundo mágico o mítico en que se encuentra la conciencia oprimida, sobre todo la campesina, casi inmersa en la naturaleza,¹⁵ encuentra, en el sufrimiento, producto de la explotación de que es objeto, la voluntad de Dios, como si Él fuese el creador de este “desorden organizado”.

Dada la inmersión en que se encuentran los oprimidos no alcanzan a ver, claramente, el “orden” que sirve a los opresores que, en cierto modo, “viven en ellos. “Orden” que, frustrándolos en su acción, los lleva muchas veces a ejercer un tipo de violencia horizontal con que agreden a los propios compañeros oprimidos por los motivos nimios¹⁶. Es posible que, al actuar así, una vez más expliciten su dualidad.

Por otro lado existe, en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, una atracción irresistible por el opresor. Por sus patrones de vida. Participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible. En su enajenación quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. Esto se verifica, sobre todo, en los oprimidos de los estratos medios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales al “hombre ilustre” de la denominada clase “superior”.

Es interesante observar como Memmi¹⁷, en un análisis excepcional de la “conciencia colonizada”, se refiere, como colonizado, a su repulsión por el colonizador, mezclada, sin embargo, con una “apasionada” atracción por él. La autodesvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la

introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores¹⁸.

De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”¹⁹. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales. Casi nunca se perciben conociendo, en las relaciones que establecen con el mundo y con los otros hombres, aunque sea un conocimiento al nivel de la pura “doxa”.

Dentro de los marcos concretos en que se hacen duales es natural que no crean en sí mismos.²⁰

No son pocos los campesinos que conocemos de nuestra experiencia educativa que, después de algunos momentos de discusión viva en torno de un tema que se les es problematizado se detienen de repente y dicen al educador: “Disculpe, nosotros deberíamos estar callados y usted, señor, hablando. Usted es el que sabe, nosotros los que no sabemos”.

Muchas veces insisten en que no existe diferencia alguna entre ellos y el animal y, cuando reconocen alguna, esta es ventajosa para el animal. “Es más libre que nosotros”, dicen.

Por otro lado, es impresionante observar cómo, con las primeras alteraciones de una situación opresora, se verifica una transformación en esta auto-desvalorización. Cierta vez, escuchamos decir a un líder campesino, en reunión de una de las unidades de producción, un “asentamiento” de la experiencia chilena de reforma agraria: “Nos decían que no producíamos porque éramos ‘borrachos’, perezosos. Todo mentira. Ahora, que somos respetados como hombres, vamos a demostrar a todos que nunca fuimos, borrachos, ni pe-

rezosos. Éramos explotados, eso sí”, concluyo enfáticamente.

En tanto se mantiene nítida su ambigüedad, los oprimidos difícilmente luchan y ni siquiera confían en sí mismos, tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor.²¹ En su poder, del cual siempre da testimonio. En el campo, sobre todo, se observa la fuerza mágica del poder del señor.²² Es necesario que empiecen a ver ejemplos de la vulnerabilidad del opresor para que se vaya operando en sí mismos la convicción opuesta a la anterior, Mientras esto no se verifique, continuarán abatidos, miedosos, aplastados.²³

Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, “aceptan” fatalistamente su explotación. Más aun, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo.

Poco a poco, la tendencia es la de asumir formas de acción rebelde. En un quehacer liberador, no se puede perder de vista esta forma de ser de los oprimidos, ni olvidar este momento de despertar. Dentro de esta visión inauténtica de sí y del mundo los oprimidos se sienten como si fueran un “objeto” poseído por el opresor. En tanto para este, en su afán de poseer, como ya afirmarnos, ser es tener casi siempre a costa de los que no tienen, para los oprimidos, en un momento de su experiencia existencial, ser ni siquiera es parecerse al opresor, sino estar bajo él. Equivale a depender. De ahí que los campesinos sean dependientes emocionales.²⁴

Es este carácter de dependencia emocional y total de los oprimidos el que puede llevarlos a las manifestaciones que Fromm denomina necrófilas. De destrucción de la vida. De la suya o la del otro, también oprimido.

Solamente cuando los oprimidos descubren nítidamente, como observa Fanon²⁵, al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis.

Nadie libera a nadie, nadie se libera sólo: los hombres se liberan en comunión.

El diálogo crítico es liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor.

Lo que puede y debe variar, en función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos, es el contenido del diálogo. Sustituirlo por el antidiálogo, por la esloganización, por la verticalidad, por los comunicados es pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de la “domesticación”. Pretender su liberación sin su reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable.

En los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de ser más. La acción y reflexión se imponen cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser del hombre.

Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual.

Por el contrario estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de la acción, esta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica. Es en este sentido que la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución, que inaugura el momento histórico de esta razón, no puede hacerse viable al margen de los niveles de la conciencia oprimida.

De este modo, ni es un juego diletante de palabras huecas, un “rompecabezas” intelectual que por no ser reflexión verdadera no conduce a la acción, ni es tampoco acción por la acción, sino ambas. Acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada. Sin embargo, para esto es preciso que creamos en los hombres oprimidos. Que los veamos como hombres de pensar correctamente. Si esta creencia nos falla, es porque abandonamos o no tenemos la idea del diálogo, de la reflexión, de la comunicación y porque caemos en los marbetes, en los comunicados, en los depósitos, en el dirigismo. Esta es una de las amenazas contenidas en las adhesiones inauténticas a la causa de la liberación de los hombres.

La acción política junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos. Su dependencia emocional, fruto de la situación concreta de dominación en que se encuentran y que, a la vez, genera su visión inauténtica del mundo, no puede ser aprovechada a menos que lo sea por el opresor. Es este quien utiliza la dependencia para crear una dependencia cada vez mayor.

Por el contrario, la acción liberadora, reconociendo esta dependencia de los oprimidos como punta vulnerable, debe intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia. Sin embargo, esta no es la donación que les haga el liderazgo por más bien



intencionado que sea. No podemos olvidar que la liberación de los oprimidos es la liberación de hombres y no de “objetos”. Por esto, si no es autoliberación -nadie se libera solo- tampoco es liberación de unos hecha por otros. Dado que este es un fenómeno humano no se puede realizar con los “hombres por la mitad”,²⁶ ya que cuando lo intentamos solo logramos su deformación. Así, estando ya deformados, en tanto oprimidos, no se puede en la acción por su liberación utilizar el mismo procedimiento empleado para su deformación.

Por esto mismo, el camino para la realización de un trabajo liberador ejecutado por el liderazgo revolucionario no es la “propaganda liberadora”. Este no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad en los oprimidos, pensando conquistar así su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos. Es preciso convencerse de que el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino resultado de su concienciación.

Es necesario que el liderazgo revolucionario descubra esta obviedad: que su convencimiento sobre la necesidad de luchar, que constituye una dimensión indispensable del saber revolucionario, en caso de ser auténtico no le fue donado por nadie. Alcanza este conocimiento, que no es algo estático o susceptible de ser transformado en contenidos que depositar en los otros, por un acto total, de reflexión y de acción.

Fue su inserción lucida en la realidad, en la situación histórica, la que lo condujo a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla.



Así también, es necesario que los oprimidos, que no se comprometen en la lucha sin estar convencidos, y al no comprometerse eliminan las condiciones básicas a ella, lleguen a este convencimiento como sujetos y no como objetos. Es necesario también que se inserten críticamente en la situación en que se encuentran y por la cual están marcados. Y esto no lo hace la propaganda. Este convencimiento, sin el cual no es posible la lucha, es indispensable para el liderazgo revolucionario que se constituye a partir de él, y lo es también para los oprimidos. A menos que se pretenda realizar una transformación para ellos y no con ellos

-única forma en que nos parece verdadera esta transformación.

Al hacer estas consideraciones no intentamos sino defender el carácter eminentemente pedagógico de la revolución.

Si los líderes revolucionarios de todos los tiempos afirman la necesidad del convencimiento de las masas oprimidas para que acepten la lucha por la liberación -lo que por otra parte es obvio- reconocen implícitamente el sentido pedagógico de esta lucha. Sin embargo, muchos, quizá por prejuicios naturales y explicables contra la pedagogía, acaban usando, en su acción, métodos que son empleados en la “educación” que sirve al opresor. Niegan la acción pedagógica en el proceso liberador, mas usan la propaganda para convencer.

Desde el comienzo mismo de la lucha por la humanización, por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, es preciso que ellos se vayan convenciendo de que esta lucha exige de ellos, a partir del momento en que las aceptan, su responsabilidad total. Es que esta lucha no se justifica solamente en que pasen a tener libertad para comer, sino “libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad exige que el individuo sea activo y responsable, no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina. No basta que los hombres no sean esclavos; si las condiciones sociales fomentan la exigencia de autómatas, el resultado no es el amor a la vida, sino el amor a la muerte”²⁷

Los oprimidos, que se “forman” en el amor a la muerte, que caracteriza el clima de la opresión, deben encontrar, en su lucha, el camino de amor a la vida, que no está solamente en comer más, si bien lo implica y no puede prescindir de él.

Los oprimidos tienen que luchar como hombres y no como “cosas”. Se encuentran des-

truidos precisamente porque están reducidos a cosas, en la relación de opresión que están. Para construirse de nuevo es importante que sobre-pasen el estado de “cosas”: no pueden comparecer a la lucha como “cosas”, para después ser hombres. Es radical esta exigencia. El paso de este estado, en que se destruyen, no es “a posteriori”. La lucha por esta reconstrucción comienza en el auto-reconocimiento de que son hombres destruidos.

La propaganda, el dirigismo, la manipulación como armas de la dominación, no pueden ser instrumentos para esta reconstrucción.

No hay otro camino sino el de la práctica de una pedagogía humanizadora, en el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos como “cosas”, establece con ellos una relación dialógica permanente.

Práctica pedagógica en que el método deja de ser, como subrayamos en nuestro ensayo anterior, instrumento del educador (en este caso, el liderazgo revolucionario) con el cual manipula a los educandos (en este caso, a los oprimidos) porque es ya la propia conciencia.

“el método es, en verdad, dice el profesor Álvaro Vieira Pinto, la forma exterior y materializada en actos, que asume la propiedad fundamental de la conciencia: su intencionalidad. Lo propio de la conciencia es estar con el mundo y este procedimiento es permanente e irrecusable. Por tanto, la conciencia es, en su esencia, un “camino para” algo que no es ella, que está fuera de ella, que la circuncida y que ella aprehende por su capacidad ideativa. Por definición, continúa el profesor brasileño, la conciencia es pues, método, entendido este en su sentido de máxima generalidad. Tal es la raíz del método, así como tal es la esencia de la conciencia, que sólo existe como facultad abstracta y metódica”²⁸

Por ser así, la educación, al ser practicada por el liderazgo revolucionario, se vuelve co-intencionalidad.

Educador y educandos (liderazgo y masas) co-intencionados a la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto no solo de desvelarla y, así críticamente conocerla, sino también en el de recrear este conocimiento.

Al alcanzar, en la reflexión y en la acción en común, este saber de la realidad, se descubren como sus re-hacedores permanentes.

De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación más que pseudo-participación, es lo que debe ser: compromiso.

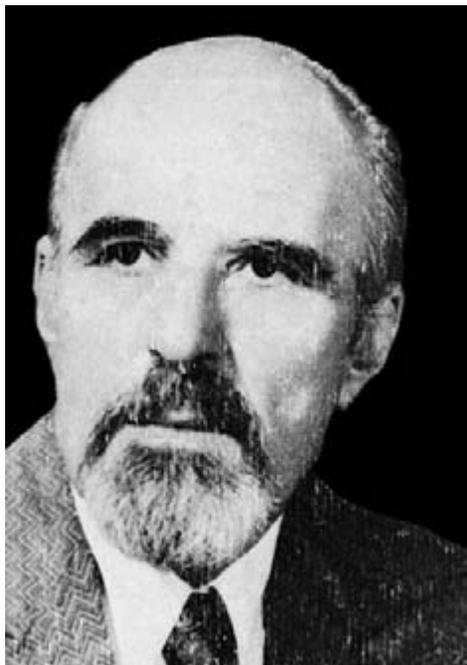
Notas

- 1 Fannon Franz. *Los condenados de la tierra*, Fondo de Cultura Económica. México, 1968.
- 2 Este miedo a la libertad también se instaura en los opresores, pero, como es obvio, de manera diferente. En los oprimidos el miedo a la libertad es el miedo de asumirla. En los opresores, es el miedo de perder la “libertad” de oprimir.
- 3 Discutiendo las relaciones entre la conciencia independiente y la servil. Dice Hegel: *la verdad de la conciencia independiente es por lo tanto la conciencia servil: La fenomenología del espíritu*, FCE, p. 119.
- 4 ... *Una es la conciencia independiente que tiene por esencia el ser para sí, otra la conciencia dependiente cuya esencia es la vida o el ser para otro. La primera es el señor, la segunda el siervo*: Hegel, *op. cit.*, p. 112.
- 5 *La acción liberadora implica un momento necesariamente consciente y volitivo, configurándose como la prolongación e inserción continuada de ésta en la historia. La acción dominadora, entretanto, no supone esta dimensión con la misma necesidad, pues la propia funcionalidad mecánica e inconsciente de la estructura es mantenedora de sí misma y, por lo tanto, de la dominación*. De un trabajo inédito de José Luis Fiori, a quien el autor agradece la posibilidad de cita.

- 6 Marx-Engels, *La sagrada familia y otros escritos*, Grijalbo. México, 1962, p. 6. El subrayado es del autor.
- 7 Lukács György, *Lénine*, en *Documentation International*, París, 1965, p. 62.
- 8 *La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado.* Marx, *Tercera tesis sobre Feuerbach*, en Marx-Engels, *Obras escogidas*, Editorial Progreso. Moscú, 1966, t. II, p. 404.
- 9 Nos parece que éste es el aspecto fundamental de la “revolución cultural” de Mao, aunque poco se sepa al respecto.
- 10 Este plasmarse no debe confundirse con los frenos anteriormente mencionados, y que deben ser impuestos a los antiguos opresores a fin de evitar la restauración del orden dominador. Es de naturaleza distinta. Implica la revolución que, estancándose, se vuelve contra el pueblo, utilizando el mismo aparato burocrático represivo del Estado, que debía haber sido radicalmente suprimido, como tantas veces recaló Marx.
- 11 Erich Fromm, *El corazón del hombre*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México. 1967. p. 41.
- 12 Erich Fromm. *op.cit.* p. 80. Los subrayados son del autor.
- 13 A propósito de las “formas dominantes de control social”, véase Herbert Marcuse: *El hombre unidimensional y Eros y civilización*, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1968 y 1965.
- 14 El campesino, que es un dependiente, comienza a tener ánimo para superar su dependencia cuando se da cuenta de ella. Antes de esto, obedece al patrón y dice casi siempre: ¿Qué puedo hacer, si soy campesino? (palabras de un campesino durante una entrevista con el autor.)
- 15 Véase Mendes Candido, *Memento dos vivos – A esquerda católica no Brasil*, Tempo Brasileiro, Rio, 1966.
- 16 *El colonizado no deja de liberarse entre las 9 de la noche y las 6 de la mañana. Esa agresividad manifestada en sus músculos va a manifestarla el colonizado primero contra los suyos.* Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, Fondo de Cultura, México, 1965, p. 46.
- 17 Albert Memmi. *Portrait du colonisant précédé du portrait du colonisé.*
- 18 El campesino se siente inferior al patrón porque éste se le aparece como aquel que tiene el mérito de saber dirigir” (Entrevista del autor con un campesino)
- 19 Memmi, *op. cit.*
- 20 ¿Por qué no explica el señor primero los cuadros? – dijo cierta vez un campesino que participaba en un “círculo de cultura” al educador (se refería a las codificaciones-. Así concluyó, nos constará menos y no nos dolerá la cabeza.
- 21 El campesino tiene un miedo casi instintivo al patrón”. (Entrevista con un campesino.)
- 22 Recientemente, en un país latinoamericano, según el testimonio que nos fue dado por un sociólogo amigo, un grupo de campesinos, armados, se apoderó de un latifundio. Por motivos de orden táctico se pensó en mantener al propietario como rehén. Sin embargo, ningún campesino consiguió custodiarlo. Su sola presencia los asustaba. Posiblemente también la acción misma de luchar contra el patrón les provocaba sentimiento de culpa. En verdad el patrón estaba “dentro” de ellos.
- 23 En este sentido, véase Debray, Régis, *La revolución en la revolución*. Santiago de Chile, 1968.
- 24 El campesino es un dependiente. No puede expresar sus anhelos. Sufre antes de descubrir su dependencia. Desahoga su ‘pena’ en casa, donde grita a los hijos, pega, se desespera. Reclama de la mujer. Encuentra todo mal. No desahoga su ‘pena’ con el patrón porque lo considera un ser superior. En muchos casos, el campesino desahoga su ‘pena’ bebiendo. (Entrevista.)
- 25 Fannon, Franz. *Los condenados de la tierra*. *op. cit*
- 26 Nos referimos a la reducción de los oprimidos a la condición de meros objetos de la acción liberadora, en la cual esta se realiza *sobre* y para ellos y no con ellos.
- 27 Fromm, Erich. *El corazón del hombre*. Breviarios, Fondo de Cultura Económica. México, 1986. pp. 54-55
- 28 Vieira Pinto, Alvaro. Trabajo aún en elaboración, sobre Filosofía de la Ciencia. Dejamos aquí constatado nuestro agradecimiento al maestro brasileño por habernos permitido citarlo antes de la publicación de su obra.

Analfabetismo y “pedagogía del oprimido”

Alberto Merani*



En los últimos quince años las iglesias que se disputan la cristianización latinoamericana, en especial la católica, recordaron que su trayectoria histórica era parte del espíritu de la cultura occidental y comprendieron que su tarea como élite educadora no podía seguir concentrada en la educación clasista, que si bien el modelo de la escuela libre por la cual tanto bregaron respondía a sus designios catequizadores, quedaba en última instancia subrogada en lo espiritual por las exigencias de sus aliados que son las oligarquías en el poder y la tecnocracia que las sirve. Hubo en consecuencia

un cambio de orientación teológica, que en términos eclesiásticos quiere decir “política” y “cultural”; se llegó a discutir la convergencia de cristianismo y marxismo en la aspiración de un cambio social, y a reconocer en Cristo “obrero” al representante de los oprimidos. Este *aggiornamento* ideológico empujado y forzado muchas veces por la acción de los curas tercermundistas que en la actualidad Juan Pablo II desautoriza, tuvo profundas repercusiones en el plano educativo.

Un profesor y pedagogo brasileño, Paulo Freire, tomó la vanguardia de estas iniciativas

* Tomado de Merani Alberto. *La educación en Latinoamérica: mito o realidad* (Capítulo octavo). Editorial Grijalbo. México.1983.

enunciando una pedagogía que “en el esfuerzo totalizador de la praxis humana busca, en la interioridad de ésta, retotalizarse como práctica de la libertad”, como afirma uno de sus apologistas. La obra ideológica de Freire está íntegra en dos libros suyos¹ que han conocido numerosas ediciones, traducciones y reediciones, y sus ideas arrancan de un método de alfabetización que ha terminado por desarrollar aquello que el propio autor llama “pedagogía del oprimido”. La didáctica de Freire no me interesa aquí, pues como toda proposición didáctica alfabetizadora su firmeza depende, según dije antes, de que esté ubicada en el núcleo de una proposición política convincente.

Los propios hechos, el exilio de Freire del Brasil por tres años como consecuencia del golpe militar de 1964, su posición posterior como consultor de la UNESCO, su magisterio de un año en la Harvard University, su papel como consultor del Consejo Mundial de Iglesias en el sector “educación”, hicieron que el documento del Consejo Episcopal Latinoamericano sobre la “educación liberadora”, aprobado en Medellín, Colombia, en 1968, se inspirara fundamentalmente en las ideas de Freire, y que en la actualidad la “pedagogía del oprimido” se mantenga en la delantera como respaldo teórico de los proyectos de renovación educativa y de alfabetización de masas en nuestro continente.

En partiendo de su principio de la “educación como práctica de la libertad”, Freire postula una “pedagogía del oprimido” en la cual no se trata de una pedagogía *para* él sino *de* él. La distinción es clara y precisa: los medios de la liberación son los caminos de la opresión, o dicho de otra manera, al oprimido no se lo rescata sino que él mismo debe configurarse responsablemente. Dentro de este propósito de respeto por el hombre, del no te arrojo un salvavidas porque ya estás dentro del agua debes aprovechar para aprender a nadar, la concepción humana presente en Callari



Galli, Harrison y Lewis, está aplicada, y en correspondencia con el enfoque teológico de los “pobres de espíritu” de quienes finalmente será el reino de los cielos. La opresión aparece como condición natural de la cual sin duda el hombre tiene el derecho de escapar, es la “selva, salvaje, cruel y dura” de que nos hablaba Dante como mundo del pecado y del dolor, sin caminos que conduzcan al bien, y que quienes en ella están perdidos con una conciencia nebulosa de su salvación, deben construir con sus solas manos.

La práctica de la libertad, asienta Freire, es derecho del oprimido, pero su ejercicio debe conquistarlo descubriéndose y conquistándose él mismo reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. La cultura dentro de la cual actúa el opresor es barrera que cierra las posibilidades educativas de los que se mueven en la subcultura de los proletarios y de los marginados, por consiguiente la pedagogía que los ayude a autoconstruirse debe estar enraizada en la vida de esas subculturas, en partiendo de ellas y con ellas vivirá en un

“continuo retomar reflexivo” de sus propios caminos de liberación. Este ir adelante por esos caminos liberadores: “método”, “práctica de la libertad”, incapacita para el ejercicio de la dominación, de manera que la pedagogía del oprimido es doblemente liberadora, porque con una fuerte y áspera lucha personal liberará al oprimido y sus beneficios alcanzarán graciosamente al opresor, que sin haber sufrido también resulta liberado. La pasión y la muerte del hijo de dios hecho hombre, del Cristo en el calvario por la salvación de todos los hombres, la repite, la vive existencialmente el oprimido de nuestros días.

Muy hegelianamente el propio Freire afirma que la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido, o con el sentido exacto de las palabras de nuestro autor, al alfabetizarse el oprimido aprende a escribir su vida, como actor y como testigo de su historia. El oprimido alfabeto se convierte en un Máximo Gorki de su propia desgracia, que dará testimonio consciente de la misma, pero que a diferencia del gran escritor de los desposeídos, en lugar de fiscal acusador será simple testigo de cargo, sencillamente dará testimonio. Por esto, la “pedagogía del oprimido”, en siendo método de alfabetización, termina por constituir una antropología de la miseria con la cual el oprimido demuestra históricamente la opresión porque toma conciencia de la misma, y hace que el opresor también cobre conciencia de su acción como tal, como si en ambos casos no bastara la condición de oprimido y de opresor esencial y existencialmente vividas.

En definitiva ¿cuál es el resultado de la “educación como práctica de la libertad”, de la aplicación en nuestros pueblos de la “pedagogía del oprimido”? El propio Freire lo ilustra al decirnos que la gran tarea humanística e histórica de los oprimidos es “liberarse a sí mismos y liberar a los opresores”, porque contra la falsa generosidad del opresor que no es consciente de la opresión que ejerce, se construye la verdadera generosidad del oprimido,

que asienta en la desaparición de las razones que alimentan el falso amor. En volviéndose consciente de su papel de “villano” el opresor también se salva, porque liberándose se “hace más humano”, y las manos tendidas de los que suplican y los que reparten dádivas se unen fraternalmente para trabajar y transformar al mundo. Mi pensamiento vuelve como todas las veces que me ocupo de estas cuestiones, a mi viejo y querido Rabelais, y con el agnóstico y crítico cura de Chinon me repito que ante ciertas cosas más vale reír que llorar.

De las verdades de Perogrullo, aquella de “no hubiera tenido rival si hubiese existido solo en el mundo”, parece ser el axioma preferido de Paulo Freire. “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?”... “¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión?”... “¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?”. La preocupación primaria y perogrullesca de Freire es aquello que llama “pedagogía de los oprimidos”, que debe ser elaborada *con* ellos y no *para* ellos, pero el gran problema de nuestro autor radica en cómo podrán los oprimidos, “como seres duales, inauténticos”, que “alojan al opresor en sí”, participar en la pedagogía para su propia liberación. La conclusión es que únicamente en la medida que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su propia pedagogía liberadora. La conciencia teológica del pecado, la razón por la cual los pecados son pecados, está presente en esto, porque es la categoría que comanda a la noción de “oprimido” de Freire, la categoría del “delante de dios”. Es una noción analógica, puesto que en el caso del oprimido no es una falta cometida, tampoco en el caso del opresor, pues sería para ambos un estado sufrido, con la significación primera de *peccatum*, un “defecto”. De esta manera oprimido y opresor son sendas víctimas de un defecto original, de un *peccatum originatum*, que como el de la posteridad de

Adán es un estado, una falta, un defecto del cual sin ser la causa sufren igualmente opresor y oprimido.

Con este “descubrimiento, que está directamente ligado con la pedagogía liberadora”, Freire encuentra que casi siempre los oprimidos en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, “tienden a ser opresores también o subopresores”, porque su ideal es ser realmente hombres, pero para ellos ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Por consiguiente, un cambio en las relaciones de poder, el pasaje de la subcultura de la miseria a una cultura de hombres libres, dicho con mi terminología el pasaje de la necesidad a la libertad, significaría la destrucción de la libertad porque con la fuerza, que es opresión, se negaría al opresor la libertad nihilista que Freire le concede para oprimir, “la lucha de los oprimidos deberá ser un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores.

Esto me recuerda sin mala intención que cuando las huestes musulmanas invadieron la India, monjes budistas les salieron al paso para “atravesarlos con las flechas del amor”; los musulmanes conquistaron para Alá el subcontinente indio y las cabezas de los monjes rodaron por el suelo cercenadas por las filosas cimitarras islámicas. Si en este caso, como en el de los oprimidos y el opresor, se juzga el amor por la mayoría de sus efectos, descubrimos que se parece más al odio que a la amistad. El amor que plantea Freire, exige la existencia de dos términos distintos para que tuviera la dicha de relacionar oprimidos y opresores, de hacerlos vivir unos para los otros siempre oprimidos y siempre opresores.

Para justificar la “pedagogía del oprimido”, Freire que es tercermundista laico no teme acudir sin distinciones ni matices a Hegel, a Marx, a Fromm, a Marcuse, y al Ché

Guevara. Con el Hegel de *La fenomenología del espíritu*, descubre que “la verdad de la conciencia independiente es por lo tanto la conciencia servil”, o sea, que el opresor tiene su verdad, porque si no existiese como “ser para sí”, los oprimidos no deberían suponer la contradicción en que se encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha para liberarse. Bernard Shaw ya explicó, hace mucho, en *La comandante Bárbara*, que la caridad para poder hacer valer su calidad de virtud teologal está obligada a crear pobres con los cuales se ejerce. De esta manera, el opresor se solidariza con los oprimidos cuando su gesto para con ellos pasa a ser un acto de amor, “cuando para él ya no son una designación abstracta y se vuelven hombres concretos, despojados y en una situación de injusticia: despojados de su palabra, y por esto comprados en el trabajo, lo cual significa la venta de la persona misma”. La “pedagogía del oprimido”, que es un método de alfabetización les devuelve la palabra quitada, que “es plenitud de este acto de amar” y en su dar vida, en su praxis que es diálogo, “se construye la solidaridad verdadera del opresor y el oprimido”, porque los dos han cobrado conciencia en un acto de amor que, como tal, es acto de redención.

Freire suscribe pues entusiasmado la dialéctica del amo y del esclavo de Hegel, la evolución por la cual la situación del amo y del esclavo resulta progresivamente invertida, puesto que la ociosidad y los goces rebajan al amo poco a poco al nivel del animal esclavo de sus necesidades y de sus deseos, mientras que, por el trabajo, su esclavo conquista poco a poco el dominio de sí mismo. Hegel, siendo idealista, atribuye este proceso al autodesenvolvimiento de la idea; Freire, siendo espiritualista, lo atribuye al autodesenvolvimiento también abstracto del *logos*, de la palabra que da la alfabetización, “la cual es plenitud de este acto de amar”. Temeroso de caer en subjetivismo, que erróneamente identifica con psicologismo, cuando en su contexto es

oposición al logicismo, nuestro autor acude voluntariamente a Marx, para afirmar que en él, “como en ningún pensador crítico, realista, jamás se encontrará esta dicotomía”.

Claro está que jamás se encontrará en Marx, quien siendo materialista veía los procesos dialécticos en la materia, de los cuales el pensamiento -la palabra de Freire- solamente constituye un reflejo. Para Freire es en el espíritu, como en la idea para Hegel, que se oponen los contrarios y se realiza la superación dialéctica. En Freire la dialéctica, a la cual se refiere gustosamente a cada momento, es el amor entre opresor y oprimido desarrollándose por sí mismo. Para Marx, por el contrario, las cuestiones económicas y las cuestiones culturales o humanas son una sola cuestión, de la cual el proletariado -el “oprimido”- tal cual la historia lo ha hecho es el dueño de la solución de este problema único. Marx habla de una “larga y sangrienta mutación de los hombres”, de que a las masas se debe explicar su propia acción, tanto con el fin de asegurar la continuidad de las experiencias revolucionarias del proletariado, como también para activar conscientemente el desarrollo posterior de esas experiencias. Freire no lo cree, piensa que el problema no radica en explicar sino en dialogar democráticamente con las masas, a las que por analfabetas cree faltas del *logos*, de la palabra que les dará su método y que las insertará definitivamente en la realidad.

Freire nos presenta esta pedagogía como liberadora de los latinoamericanos, y acepta que sería una contradicción que los opresores, que se defienden, la practicara. Pero, si la práctica de una educación requiere el poder político que los oprimidos no poseen ¿cómo actúa entonces la pedagogía del oprimido bajo condiciones de opresión? La respuesta nos la da con la distinción que hace entre “educación sistemática”, que reconoce transformable únicamente con el poder, “trabajos educativos” que deben ser realizados con los



oprimidos en el proceso de su organización. La pedagogía del oprimido, “como pedagogía humanista y liberadora”, tendrá pues dos momentos distintos aunque interrelacionados. “El primero, son palabras de nuestro autor, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”.

Y después de acudir a Marx malinterpretándolo, Freire como el esclavo de Hegel conquista poco a poco el dominio de sí mismo, pasa a la conciencia necrófila de Fromm, que es la

conciencia del opresor que el oprimido debe apropiarse porque sin esa posesión “perdería el contacto con el mundo”, para luego de un breve *tête à tête* con el Ché Guevara y Fanon, pasar a través de Cándido Mendes y de Albert Memmi, a la defensa de Dios, porque *dentro del mundo mágico o mítico en que se encuentra la conciencia oprimida, sobre todo la campesina, casi inmersa en la naturaleza, encuentra, en el sufrimiento, producto de la explotación de que es objeto, la voluntad de Dios, como si Él fuese el creador de este desorden organizado. Por esto, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de*

y continuada de los hombres dentro de un proceso de transformación social dirigido por el poder; con otros términos, es una pedagogía de la salvación que sin rozar las circunstancias concretas del hombre concreto procura cambiar al hombre por el camino de la subjetividad, con la *conciencia de la opresión*. El individuo debe “salvarse”, lo cual indica una cierta conducta del futuro, y el proyecto cae así dentro de los principios de la escuela libre, para la cual querer y hacer son la misma cosa. Sin embargo, la recíproca también es verdadera: la verdad del acto es la intención, y el acto sin intención se resuelve en un hecho físico, en movimiento puro.

Para que el acto educativo sea verdadero y no solamente movimiento puro, simplemente intención interpretativa, es necesario que lo acompañe la intención política. Ya dije repetidas veces que la educación se reduce a método sin un cambio de las condiciones, porque la función educativa existe solamente en la medida que la intención educativa está ausente, cuando el propósito del educador no está dirigido a la obtención de un producto, para el caso un tipo de hombre establecido por la finalidad misma que se adjudica al acto educativo.

Toda pedagogía salvacionista, y la de Freire es nuestro ejemplo latinoamericano típico, apunta a un reinado ideal de la justicia, a un mundo de valores abstractos que valen porque son, porque los estableció dios o la historia. Son valores cuyo autodesenvolvimiento determina los grados de su validez; son ideales y el hombre debe perseguirlos como a un espejismo, debe tenerlos en la mira de sus acciones y condicionar éstas para la cacería quimérica de los mismos. El mito se instaura, la “edad de oro” del futuro, de la hermandad, de la conciencia que es amor compartido, se convierte en el envés de la educación, y lo que hay de mejor en esta conciencia, para decirlo con George Sorel, es el tormento por lo infinito.

su liberación, más que pseudoparticipación, es lo que debe realmente ser: compromiso.

¡Compromiso!... ¿Con qué o con quiénes? La respuesta es ambigua. Es evidente que Freire está con los oprimidos, como está el Consejo Internacional de las Iglesias, como estuvo la Conferencia Episcopal de Medellín; su intención es innegable pero ¿cómo calificarla? ¿Intención-proyecto o intención-fin? La diferencia es fundamental porque se refiere directamente a la acción que se ejerce y a la finalidad propuesta para dicha acción. El proyecto de Freire es aceptable únicamente como propuesta para una modificación lenta



Pero la realidad cambia por la acción de los actos y no por obra de las intenciones, y de esta manera el tormento por lo infinito se transmuta en conciencia de no haber sido justo, de haber suplantado a un sujeto por un objeto, de manera que la conciencia de la opresión, tan trabajosamente elaborada por el hombre se tambalea, pierde fe en su superioridad y acepta un compromiso. Mientras el conocimiento, que es cambio, significa tener conciencia de la acción, tener sólo conciencia de la opresión es simplemente tener algo en la conciencia. Todas las operaciones en las cuales está presente una conciencia activa están dirigidas por cambios materiales y no únicamente porque son conscientes.

De esta manera la conciencia de la acción es un momento del pensamiento, no es un epifenómeno que se forma en torno del problema como la “conciencia del oprimido”, y es sobre ese momento del pensamiento que asienta, que se transforma, y que inclusive obliga a transformarse aquello que se le escapa. Por el contrario, la “pedagogía del oprimido” significa ante todo la conciencia como memoria, como acumulación del pasado en el presente, lo cual escapa a la acción y se convierte en conciencia anticipadora de un porvenir que por no corresponder a cambios radicales, materiales de las estructuras, por no representar un valor con sentido de ruptura, cae en la dialéctica de superar conservando con el sentido peyorativo de arrastre.

Reconstruir el hombre es el imperativo de una educación verdadera, pero no se reconstruye al hombre transformando únicamente su conciencia, sino cambiando las circunstancias que crearon la conciencia primera que se pretende transformar. Tan ilusorio es querer cambiar las circunstancias sin transformar las conciencias, como querer dar una nueva conciencia conservando las circunstancias.

La dialéctica del amo y del esclavo de Hegel, que es la dialéctica de la idea desarrollándose

ella misma, es la conciencia con moles espiritualistas de Freire, de la conciencia de la opresión autodesarrollándose. En Hegel, y por supuesto en Freire, el desarrollo dialéctico que se cumple en la historia y en la naturaleza sólo es reflejo del automovimiento personal de la idea, de la conciencia del oprimido, con prescindencia de que la persona oprimida también es naturaleza e historia. Ya Engels había destacado que ese proceso es una inversión ideológica que se debe descartar; las ideas y la conciencia que se puede tomar deben ser consideradas de otra manera, como consecuencia de las acciones y cambios que se producen, en lugar de considerar los hechos reales como consecuencia de éste o aquél grado de la idea de la conciencia absolutas. Y hecho esto la dialéctica, como afirma Engels, *es puesta con la cabeza en alto, o, más exactamente, de la cabeza sobre la cual se la mantenía, se la planta de nuevo sobre sus pies.*

Cuando Freire afirma que hay una dialéctica en su pedagogía del oprimido, se refiere a las circunstancias el hombre en tanto él las piensa, y esta “objetividad” que le permite desarrollar la dialéctica del amor opresor-oprimido, es el mayor de los ejemplos e subjetivismo, tal como lo encontramos en Hegel. La cuestión no está en desplazar la dialéctica hacia las cosas, hacia las circunstancias, sino hacia los hombres tomados, bien entendido, con todas las circunstancias humanas y en tanto son llevados por el trabajo y la cultura en una empresa que transforme la naturaleza y las relaciones sociales. En consecuencia, no hay una pedagogía del oprimido como no la hay del opresor; hablar de pedagogía del oprimido es aceptar esa condición, educar dentro de la misma para escapar de ella, es imitar al inefable barón de Mulhausen, que escapaba de las situaciones peligrosas arrastrándose él mismo de sus propios cabellos.

Educación, repito una vez más, hay solamente una: la educación para la libertad. No responde a circunstancias históricas sino a la historia

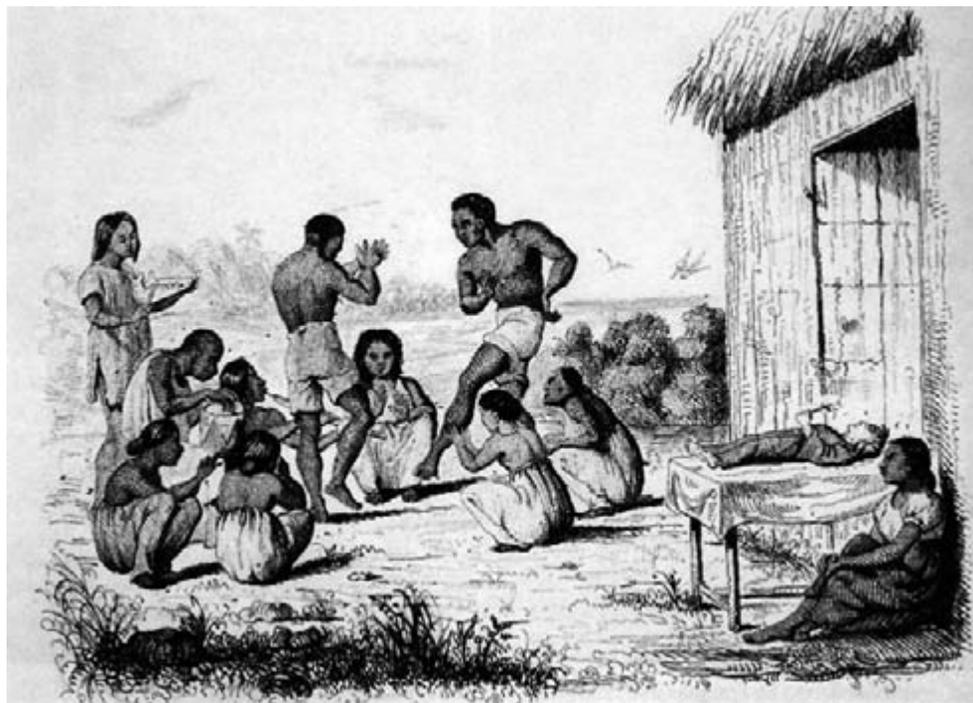
misma de los hombres que nacen libres y deben permanecer libres, que son libres en su libertad porque se pertenecen a ellos mismos, y no porque con la generosidad y la munificencia de la liberalidad se ejerce con ellos la vanidad de dar, a la cual se ama más que aquello que se da. Para Freire, la pedagogía del oprimido tiene dos momentos distintos aunque interrelacionados. *El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.*

Para mí, el miserable lo es tanto porque vive en la miseria, y obliga a transformar en humanas las circunstancias que hacen a

los hombres. Es una pedagogía que no es liberación permanente porque el hombre ya es libre, es la libertad. La diferencia entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la libertad, está en que la primera apunta a una condición humana evitable, subsanable de alguna manera, pero condición humana al fin y de la cual se debe cobrar conciencia; la segunda rechaza de plano esa condición, su misma posibilidad, y está dirigida a arrancar de manos de los opresores el poder de oprimir y destruir. Se presenta como única condición humana: la libertad, que no es don que se distribuye sino realidad única de la condición humana humanizada.

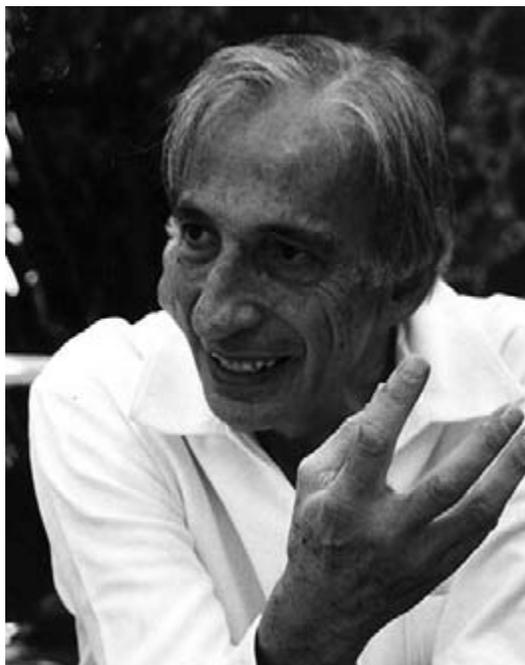
Notas

- 1 Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade*; Rio de Janeiro, 1967, y *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, 1969.



Después de la escuela ¿qué?*

Iván Illich



Las escuelas están en crisis y también lo están las personas que se encuentran a cargo de ellas. La primera es una crisis dentro de una institución política, la segunda una crisis de actitud política. Esta última, la crisis de crecimiento personal, sólo puede ser atacada si se la considera distinta de aunque relacionada con la crisis de la escuela.

Las escuelas han perdido su hasta hace poco no cuestionado título de legitimadoras de la educación. La mayoría de sus críticos exigen una dolorosa y radical reforma, y existe una minoría, en rápido crecimiento, que no está

dispuesta a aceptar nada que no sea la prohibición de la asistencia obligatoria a las escuelas y la inhabilitación de los certificados de estudios. La controversia entre los partidarios de la renovación y los partidarios de finiquitar el orden establecido pronto alcanzará su clímax. Sin embargo, en la medida que la atención se concentra en la escuela podemos fácilmente pasar por alto una preocupación mucho más profunda: ¿qué es lo que debe ser la enseñanza? ¿Seguirá la gente considerándola como un servicio o mercancía que puede ser producido y consumido más eficientemente por un número mayor de personas si se hacen

* Tomado de Illich Iván y otros. *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen. México 1977. (Primera edición en inglés 1973)

los arreglos institucionales pertinentes? O ¿debemos establecer sólo las reformas institucionales que protejan la autonomía del estudiante, su iniciativa personal a decidir qué es lo que debe aprender y su derecho inalienable a aprender lo que le gusta en lugar de aprender aquello que resulta útil a algún otro? Debemos escoger entre una educación más eficaz de personas adecuadas a una sociedad de eficacia creciente y una sociedad nueva en la cual la educación deje de ser la tarea de instituciones especializadas.

La escuela copia a la sociedad

En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido, ya sea que este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista. En todas partes la pérdida de credibilidad pedagógica y la oposición a la escuela ofrecen una opción fundamental: ¿Debe ser tratada esta crisis como un problema que puede y debe ser resuelto mediante la introducción de nuevos métodos y planes escolares, y el reajuste de la estructura de poder existente, de modo que se adapte a los planes nuevos? O bien, ¿obligará esta crisis a alguna sociedad a encarar las contradicciones inherentes a la política y la economía de cualquier sociedad que se emita a sí misma a través del proceso industrial?

Las grandes inversiones en la enseñanza que se hacen en los Estados Unidos y en Canadá o en cualquier otro lugar sirven únicamente para hacer ver, en forma más evidente, las contradicciones institucionales. Los expertos nos previenen al respecto: el informe de Charles Silberman a la Comisión Carnegie, publicado con el título de *Crisis in the Classroom*, se ha convertido en un best seller en la Unión Americana. Resulta atractivo para una gran cantidad de personas debido a su bien fundamentada denuncia del sistema, a la luz de la cual los intentos que él mismo realiza para salvar la escuela con parches que cubran

sus fallas más notables caen en la vanalidad total. La Comisión Wright, que labora en Ontario, Canadá, ha tenido que informar a sus patrocinadores gubernamentales que la educación posecundaria en forma inevitable está gravando desproporcionadamente a los pobres, quienes sufragan con sus impuestos una enseñanza que disfrutarán principalmente los más ricos. La experiencia confirma tales advertencias: estudiantes y maestros abandonan las aulas; las escuelas libres aparecen y desaparecen sin pena ni gloria. El control político de las escuelas reemplaza los convenios tomados en las plataformas políticas de los candidatos a ocupar algún puesto en las juntas escolares y como ocurrió recientemente en Berkeley, California, algunos partidarios del control a nivel local son elegidos para llenar las vacantes en las juntas escolares.

El 8 de marzo de 1971 Warren E. Burger,



presidente de la Suprema Corte de los Estados Unidos, comunicó la opinión unánime de la Corte respecto al caso Griggs vs Duke Power Co. Con la intención de apegarse al propósito del Congreso en la sección de igualdad de oportunidades del Acta de Derechos Civiles de 1964, la Corte, encabezada por Burger, dictaminó que cualquier grado escolar o cualquier prueba de capacidad que se exigiera a los solicitantes de empleo debería “medir el hombre para el trabajo” y no “el hombre en abstracto”. La labor de probar que los requerimientos educacionales exigidos son “una forma razonable de medir la habilidad para el trabajo” queda a cargo del patrón. Al tomar esta decisión la Corte legisló exclusivamente sobre exigir diplomas o someter a pruebas de capacidad como medios de ejercer la discriminación racial, mas la lógica del argumento del presidente de la Suprema Corte sirve lo mismo para cualquier utilización del *pedigree* educacional como prerrequisito para otorgar un empleo. La gran falacia de los títulos, expuesta de manera tan eficaz por Ivan Berg, debe ahora afrontar el reto de verdaderos cúmulos de estudiantes, empresarios y contribuyentes fiscales.

En los países pobres la escuela sirve de pretexto para justificar el retraso económico. La mayoría de los habitantes de estas naciones está excluida del acceso a los sistemas modernos de producción y consumo, todavía muy escasos, mas anhela abrirse paso a las actividades económicas a través de la puerta de la escuela. Y la institución liberal de la educación obligatoria permite a los beneficiados con una buena educación imputar la culpa de tener bajos grados académicos al consumidor retrasado de conocimientos; de este modo se justifica por medio de una retórica populista que resulta cada vez más difícil conformar con los hechos. Después de tomar el poder en Perú, la junta militar acordó de inmediato reducir los gastos en el programa de escuelas públicas gratuitas. Los jefes de la junta arguyeron que, puesto que con una tercera parte

del presupuesto nacional el gobierno no era capaz de proporcionar un año completo de enseñanza apropiada a todos los habitantes del país, los ingresos disponibles a través de los impuestos deberían invertirse mejor en un sistema educacional que fuera accesible a todos los ciudadanos. La Comisión de la Reforma Educativa nombrada por la junta no pudo llevar a cabo satisfactoriamente esta decisión debido a la presión ejercida por los maestros pertenecientes al APRA, los comunistas y el cardenal y arzobispo de Lima. Ahora habrá dos sistemas de educación pública en competencia dentro de un país que no puede costear uno y las contradicciones resultantes confirmarán el juicio original de la junta.

A lo largo de quince años la Cuba de Fidel Castro ha dedicado gran parte de sus energías a lograr un crecimiento rápido de la educación pública, utilizando el potencial humano disponible y haciendo caso omiso del respeto habitual por los títulos académicos. El éxito espectacular de la primera parte de esta campaña, en especial en lo que respecta a la reducción del índice de analfabetismo, ha sido citado como prueba de la aserción de que el lento índice de crecimiento de los sistemas de enseñanza de otros países hispanoamericanos se debe a la corrupción, al militarismo y a la economía capitalista de mercado. Sin embargo, ahora, el curriculum oculto de la escuela jerárquica ha ido engranándose en el intento de Fidel de producir en la escuela el hombre nuevo. Así, aun cuando los estudiantes pasen la mitad del año en los cañaverales y apoyen totalmente el fidelismo, la escuela prepara anualmente una zafra de consumidores de enseñanza, lista para ascender hacia nuevos niveles de consumo. Igualmente, el doctor Castro afronta la evidencia de que el sistema escolar jamás podrá producir el número necesario de técnicos titulados. Además, los graduados que los obtienen y que se hacen cargo de los nuevos empleos, destruyen, por causa de su conservadurismo, los logros ob-

tenidos por los cuadros que carecen de título académico y que han realizado trabajos a su adiestramiento en las labores mismas de la enseñanza. No puede culparse a los maestros de los errores de un gobierno revolucionario que insiste en la capitalización institucional del potencial humano a través de un *curriculum* oculto que garantiza el surgimiento de una burguesía universal.

Esta crisis es trascendente. Somos testigos del final de la edad de la escolaridad. La escuela, que reinó como soberana durante la primera mitad del siglo, ha perdido su poder de cegar a todos los que en ella participan de modo que no vean la divergencia que existe entre el mito igualitario al que sirve su demagogia y la justificación de la sociedad estratificada que producen sus títulos y certificados. La pérdida de la legitimidad del proceso escolar como medio de determinar la capacidad, como medida de valor social y como factor de igualdad, amenaza a todos los sistemas políticos que confían en la escuela como sistema para reproducirse.

La escuela es el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada al consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles, una sociedad que confía en normas de valor de vigencia mundial, en una planificación en gran escala y a largo plazo, en la obsolescencia continua de sus mercancías basada en el ethos estructural de mejoras interminables: la conversión constante de nuevas necesidades en demandas específicas para el consumo de satisfactores nuevos. Esta sociedad está probándose a sí misma que no es funcional.

Soluciones superficiales

Puesto que la crisis de la enseñanza es sintomática de una crisis más profunda de experimenta la sociedad industrial moderna, es importante que los críticos de los sistemas escolares eviten dar soluciones superficiales.

El análisis inadecuado de la naturaleza de la enseñanza únicamente pospone el enfrentamiento con asuntos de naturaleza más profunda. Mas la mayor parte de la crítica que se hace de la escuela es de tipo pedagógico, político o tecnológico. La crítica que hace el educador va dirigida hacia lo que se enseña y cómo se enseña. ¿Que el *curriculum* está rezagado? Pues se le añaden algunos cursos sobre cultura africana, imperialismo norteamericano, Movimiento de Liberación Femenina, alimentos y nutrición... El aprendizaje pasivo está pasado de moda, así que hemos aumentado la participación del alumno tanto en el salón de clases como en la planificación del *curriculum*. Los edificios escolares son feos, de modo que buscamos lugares nuevos donde realizar el aprendizaje. Ahora nos preocupa desarrollar la sensibilidad humana, de modo que llevamos al aula métodos de psicoterapia de grupo.

Otra facción importante de críticos se halla involucrada con la política de administración de las escuelas urbanas y considera que el pobre puede gobernar sus colegios mejor que una burocracia centralizada, negligente ante los problemas de los desposeídos. En los Estados Unidos los padres de los niños negros son reclutados para que reemplacen a los maestros blancos en lo que toca a la motivación de sus hijos, de modo que encuentren el tiempo y la voluntad para estudiar.

Aún hay otro grupo de críticos que ponen de relieve el hecho de que las escuelas hacen uso ineficaz de la tecnología moderna. Bien podrían electrificar el salón de clases o sustituir las escuelas con centros de aprendizaje controlados por calculadoras electrónicas. Si son seguidores de McLuhan afirman que sería posible reemplazar los pizarrones y los libros de texto con happenings en los que se hiciera uso de diversos medios de comunicación; si son seguidores de Skinner aseguran que podrían entrar en competencia con el maestro y vender paquetes económicos de



modificaciones mensurables de la conducta a miembros de juntas escolares conscientes de los costos.

Creo que todos estos críticos yerran debido a que no toman en cuenta el aspecto ritual de la enseñanza, como lo he llamado en otro trabajo y que en éste me propongo denominar el “*curriculum oculto*”, la estructura que sirve de base de sustento a lo que se conoce como “efecto de certificación”. Otros han usado esta frase para referirse al *curriculum* ambiental de la calle, la plaza o el parque suburbano, que el *curriculum* del maestro refuerza o intenta en vano reemplazar. Yo empleo el término *curriculum oculto* para designar la estructura de la enseñanza como algo que se opone a lo que ocurre en la escuela, del mismo modo como los lingüistas distinguen entre la estructura de un lenguaje y el uso que el hablante hace de él.

El verdadero *curriculum oculto*

El *curriculum oculto* tradicional de la escuela exige que personas de edad determinada se reúnan en grupos de más o menos treinta integrantes bajo la autoridad de un educador profesional entre quinientas y mil veces por año. No importa si el maestro es o no autoritario puesto que cuenta es la autoridad del maestro; tampoco importa si todas sus reuniones se producen en el mismo lugar en tanto sean consideradas, de algún modo, como asistencias. El *curriculum oculto* de la escuela requiere, ya sea *de jure* o *de facto* que el ciudadano acumule un mínimo de años de escolaridad para obtener sus derechos civiles.

Todos los miembros de las Naciones Unidas, de Afganistán a Zambia, tienen leyes con respecto al *curriculum oculto*; es ésta una cualidad común de los Estados Unidos y la Unión Soviética, de los países ricos y de los pobres, de los regímenes democráticos y los dictatoriales. Sin importar la ideología o la técnica transmitida explícitamente por sus sistemas escolares, todas estas naciones consideran que el desarrollo económico y político depende de una mayor inversión en la enseñanza.

Todos los niños aprenden, gracias al *curriculum oculto*, que el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza institucionalizada y que los títulos sociales son resultado del rango que se ocupa en el proceso burocrático. Así, el *curriculum oculto* transforma el *curriculum* visible en una mercancía y hace de su adquisición la forma de riqueza más segura. Los certificados que amparan conocimientos a diferencia de los títulos de propiedad, las acciones corporativas o las herencias se encuentran libres de riesgo: resisten súbitos cambios de fortuna y se convierten en privilegio garantizado. Que una gran acumulación de conocimientos pueda resultar en un gran índice de consumo

personal puede ser cuestionado en Cuba o en Vietnam del Norte, mas la escuela es aceptada universalmente como la ruta más amplia hacia la obtención de mayor poder, de aumentar la legitimidad personal como productor y de todavía mayores recursos de enseñanza.

A pesar de todos sus vicios la escuela no puede ser eliminada en forma simple e imprudente. Dentro de las circunstancias actuales desempeña ciertas funciones negativas de impotencia. El *curriculum* oculto, aceptado inconscientemente por el pedagogo liberal, frustra sus metas liberales buscadas en forma consciente, pues les es inherentemente opuesto. Mas, por otra parte, también impide que se produzca un golpe de estado en las funciones educativas por parte de la instrucción programada de tecnólogos conductistas (*behavioral technologists*). El *curriculum* oculto hace que el desempeño social dependa del proceso de adquirir conocimientos legitimando así la estratificación social, pero al mismo tiempo ata el proceso de aprendizaje a la asistencia de tiempo completo a la escuela, desautorizando de este modo al empresario educativo. Si la escuela continúa perdiendo su legitimidad educativa y política, mientras que el conocimiento sigue siendo considerado a una mercancía, ciertamente afrontaremos el surgimiento de un *Hermano Mayor* que alivie nuestros males.

La interpretación de la necesidad de aprender como una demanda de escolaridad y la transformación de la cualidad de crecer y desarrollarse en la etiqueta de una educación profesional, convierten el significado de la palabra conocimiento, de un término que indica intimidad, intercambio con otras personas y experiencia vital, en uno para designar productos profesionalmente empacados, títulos cotizables en el mercado y valores abstractos. La escuela ha ayudado a dar alas a tal interpretación. Por supuesto la escuela no es, de ninguna manera, la única institución que pretende

transformar el conocimiento, la comprensión y la sabiduría en rasgos de conducta, cuya medida es la llave del prestigio y el poder. No es la escuela la primera institución utilizada para convertir el conocimiento en poder, pero, en gran medida, la escuela pública es la que ha explotado, con éxito, la idea del consumo de conocimientos como medio para llegar al uso de privilegios y de poder en el seno de una sociedad en la que tal función coincide con las aspiraciones legítimas de aquellos miembros de la clase media baja para los que la escuela provee acceso a las carreras profesionales.

Expansión del concepto de enajenación

Desde el siglo XIX hemos ido acostumbrándonos a la denuncia de que el hombre, dentro de una economía de tipo capitalista, se halla alienado de su trabajo; que no lo disfruta y que además es privado de sus frutos por aquellos que son dueños de los medios de producción. La mayor parte de los países que oficialmente aceptan la ideología marxista han obtenido sólo un éxito limitado en su tarea de cambiar este tipo de explotación y generalmente lo han hecho desviando los beneficios hacia los miembros de la nueva clase o bien hacia las generaciones por venir.

El concepto de enajenación no puede ayudarnos a entender la crisis actual a menos que se aplique no sólo al uso productivo del esfuerzo humano, sino también al uso que se hace de los hombres como recipientes de un trato profesional. Una expansión del concepto de alienación podría permitirnos ver que en una economía fundada en la prestación de servicios, el hombre es separado de lo que puede hacer lo mismo que de lo que puede producir; que ha entregado su mente y su corazón a un tratamiento mutilante en forma más completa de lo que ha vendido los frutos de su trabajo.

La escuela ha alienado al hombre de su conocimiento. De hecho ni siquiera le gusta asistir a la escuela, y si es pobre jamás alcanza sus muy pregonados beneficios. Si ejecuta cuanto se le ordena encontrará que su seguridad es amenazada, en forma constante, por graduados más recientes; si es sensible experimentará un profundo conflicto entre lo que es y lo que se espera que sea. No confía en su propio juicio y si le disgusta el de su maestro está condenado a aceptarlo y a crecer que no puede cambiar la realidad. La crisis convergente del rito escolar y del conocimiento adquisitivo pone de manifiesto el grave problema de la tolerabilidad de la vida en el seno de una sociedad enajenada. Si formulamos los principios necesarios para una estructuración institucional diferente, y hacemos hincapié en un concepto distinto del aprendizaje, también estaremos sugiriendo los principios de una organización política y económica diversa, de carácter radical.

Así como sólo es posible comprender la estructura del idioma natal tras de que hemos comenzado a familiarizarnos con otra lengua, el hecho de que el *curriculum* oculto de la escolaridad haya caído bajo la luz del análisis social, indica que están empezando a surgir formas alternativas para la iniciación social que están permitiendo que algunos de nosotros veamos las cosas desde una nueva perspectiva. En la actualidad es relativamente fácil obtener un amplio acuerdo sobre el hecho de que la enseñanza gratuita y obligatoria es contraria a los intereses políticos de la mayoría ilustrada.

Desde el punto de vista pedagógico, se ha vuelto imposible defender a la escuela como instrumento de la educación universal; ya ni siquiera se adecúa a las necesidades del persuasivo vendedor de enseñanza programada. Los promotores de la instrucción grabada, filmada o dirigida por una calculadora electrónica solían cortejar a los encargados de las



escuelas considerándolos como un prospecto de negocios; ahora tienen la comezón de hacer ellos mismos todo el trabajo.

En tanto que más y más sectores de la sociedad se muestran inconformes con la escuela y toman conciencia de su *curriculum* oculto, se hacen mayores concesiones para transformar sus demandas en necesidades que puedan ser satisfechas por el sistema, desarmado de este modo el disenso. A medida que el *curriculum* oculto abandona la oscuridad y pasa lentamente hacia la claridad de la conciencia, frases tales como “desescolarizar la sociedad” y “separación del Estado y la escuela” se convierten en *slogans* instantáneos. No creo que tales frases hayan sido utilizadas antes de 1970. Ahora se han vuelto, dentro de ciertos círculos, en la insignia y el criterio de la nueva ortodoxia. Recientemente di una conferencia por teléfono a los estudiantes de un seminario sobre desescolarización en el *College of Education* de la Universidad Estatal de Ohio. El libro sobre la desescolarización de Everett Reimer se convirtió en libro de texto muy popular entre los alumnos de *College* aun antes de ser publicado con fines comerciales.

Pero esto es de extrema importancia: a menos que los críticos radicales de la escuela estén dispuestos no sólo a alinearse bajo el *slogan* de la desescolarización, sino también preparados a rechazar el actual punto de vista de que la enseñanza y el crecimiento de las personas pueden ser explicados adecuadamente como un proceso de programación y el concepto de justicia social que se basa en esta idea, el de un mayor consumo obligatorio para todos, tendremos que afrontar el cargo de haber iniciado la última de las revoluciones abortadas.

La escuela es un blanco demasiado fácil

La crisis actual ha logrado que sea una tarea fácil atacar a la escuela. La escuela, después de todo, rígida y autoritaria; produce a la vez conformidad y conflictos; discrimina a los pobres y libera de compromisos a los privilegiados. Estos hechos no son nada nuevos, mas señalarlos solía ser un signo de audacia. Ahora se requiere de verdadero valor para defender la escuela. Se ha puesto de moda burlarse del *alma mater*, disparar a mansalva contra la otrora vaca sagrada.

Una vez que la vulnerabilidad de la escuela ha sido expuesta, resulta cosa fácil sugerir remedios para los abusos más atroces. El régimen autoritario del salón de clases no forma parte de la idea de un confinamiento prolongado de los niños en las escuelas. Las escuelas libres son la alternativa práctica; a menudo pueden ser administradas con menos fondos que las escuelas ordinarias. Dado que el tema de la contabilidad pertenece ya a la retórica educativa, el control comunitario de la escuela y el contrato de los maestros según el desempeño que tengan, se han convertido en una meta política atractiva y respetable en muchos lugares. Todo mundo quiere que la educación sea congruente con la vida real, de modo que los críticos hablan libremente de abrir las cuatro paredes del salón de clases hasta los mismos lí-

mites de nuestra cultura. Estas alternativas no sólo están más ampliamente defendidas, sino que, a menudo se encuentran parcialmente organizadas: las escuelas experimentales son financiadas por las juntas escolares; la contratación de maestros certificados se hace en forma descentralizada; en los Estados Unidos la escuela secundaria se le acredita al mundo si éste demuestra haber estado de aprendizaje en algún lugar, y el bachillerato, con viajes; se experimenta oficialmente con la enseñanza mediante computadoras.

La mayor parte de los cambios han producido buenos efectos: en las escuelas experimentales hay menos alumnos que se van de pinta; los padres tienen la idea de que participan más en la educación de sus hijos en los distritos descentralizados; los niños que han conocido trabajos verdaderos son más competentes. Sin embargo, todas estas alternativas se producen dentro de límites predecibles puesto que dejan intacta la estructura interna de la escuela. Las escuelas libres, que conducen a otras escuelas libres dentro de una cadena escalonada, pueden ofrecer el espejismo de la libertad. La asistencia asidua a la escuela como resultado de la seducción que ésta ejerza, inculca en el alumno la necesidad de recibir un tratamiento especializado en forma más persuasiva que la asistencia obligatoria. Los graduados de la escuela libre son fácilmente reducidos a la impotencia al enfrentarse a la vida en una sociedad que no se parece en nada a los invernaderos en que han sido cultivados. El control comunitario de los niveles inferiores de un sistema hace que los miembros de las juntas escolares locales se conviertan en alcahuetes de los enganchadores profesionales que dominan los niveles superiores. “Aprender haciendo” no sirve de mucho mientras lo que se hace tenga que ser definido, por los educadores profesionales o por las autoridades, como cierto aprendizaje al que se concede valor social. La aldea mundial puede convertirse en una escuela mundial si los encargados de mover todas

las cuerdas son los maestros; sólo el nombre la haría diferente de un manicomio universal administrado por terapeutas sociales o de una prisión mundial a cargo de la policía.

He señalado de modo general los peligros que encierran un cambio en el *status* de la escuela, ejecutando en forma precipitada y superficial. En forma más concreta, tales peligros son ejemplificados por las numerosas co-opciones que transforman el *curriculum* oculto sin transformar los conceptos básicos del aprendizaje y el conocimiento, y su relación con la libertad del individuo en la sociedad.

Desigualdad humanitaria

El cambio de *status* de la escuela realizado en forma precipitada y superficial puede conducir al caos en la producción y el consumo de una instrucción vulgarizada, adquirida para uso inmediato o para obtener, con el tiempo, prestigio. Desacreditar los complejos paquetes curriculares que produce la escuela podría convertirse en una victoria hueca de no existir una desaprobación simultánea de la mera idea de que el conocimiento es más valioso porque viene en paquetes certificados y es adquirido por una mitológica sociedad anónima de conocimientos a cargo de guardianes profesionales. Creo que sólo la verdadera participación puede constituir una instrucción socialmente valiosa; la participación de quien aprende en cada paso del proceso de aprendizaje y que incluye no sólo la libertad de escoger lo que debe aprenderse y cómo debe aprenderse, sino también la libre determinación, tomada por quien aprende, de su particular razón de vivir y aprender; el papel que sus conocimientos van a desempeñar en su vida.

El control social dentro de una sociedad aparentemente desescolarizada podría ser más sutil y más entorpecedor que en la sociedad actual, en la cual muchas personas experimentan un sentimiento de alivio, al menos en su

último día de clases. Formas más profundas de manipulación son ya de uso común, ya que la cantidad de conocimientos aprendidos a través de los medios de comunicación sobrepasa lo que se aprende por medio del contacto personal, dentro y fuera de la escuela. El aprendizaje por medio de una información programada, oculta siempre la realidad detrás de una pantalla.



Permítanme ilustrar los efectos paralizadores de la información programada utilizando un ejemplo que quizá resulte desagradable. La tolerancia del pueblo norteamericano hacia las atrocidades cometidas por los Estados Unidos en Vietnam, es mucho mayor que la del pueblo alemán ante las atrocidades de Alemania en el frente, en los territorios ocupados y en los campos de concentración, durante la segunda Guerra Mundial. Para los alemanes era un delito político discutir los crímenes

que cometían los suyos. La presentación de las atrocidades de los estadounidenses a través de las cadenas de televisión, fue considerada como un servicio público. Es cierto que la población de Estados Unidos está mucho mejor informada acerca de los crímenes cometidos por su ejército en una guerra colonial, de lo que los alemanes lo estaban sobre los abusos cometidos por la SS dentro del territorio del Tercer Reich. Para obtener información sobre las atrocidades ocurridas en Alemania era preciso correr un gran riesgo; en los Estados Unidos la misma clase de información es vertida por los canales de televisión en nuestra propia sala. Esto no quiere decir, no obstante, que los alemanes estuvieran menos conscientes de que su gobierno estaba comprometido en un cruel crimen en masa de lo que lo están ahora los norteamericanos. De hecho, puede decirse que los alemanes estaban más conscientes debido precisamente a que no estaban psíquicamente abrumados con paquetes de información sobre asesinatos y torturas, a que no estaban anestesiados de modo que aceptaran que todo es válido, a que no estaban vacunados contra la realidad por haberles sido ésta administrada en pedacitos a través de la pantalla de la televisión.

El consumidor de conocimientos precocinados aprende a reaccionar ante el conocimiento que ha adquirido más que ante la realidad, de la cual un grupo de expertos lo ha abstraído. Su acceso a la realidad es controlado siempre por un terapeuta, y si el alumno acepta tal control como cosa natural, su cosmovisión se convierte en algo higiénico y neutral y él en una persona políticamente impune. Se convierte en impotente de conocer en el sentido hebreo de la palabra *jdh*, que significa relación sexual en la que se penetra la desnudez del ser y de la realidad, porque la realidad de la que puede hacerse responsable se le oculta bajo la tabla de medidas de la información clasificada que ha recibido y asimilado.

La desestabilización de la escuela hecha en

forma irreflexiva también podría llevar al establecimiento de nuevos criterios con el fin de otorgar mejores empleos, ascensos y, aún más importante, el acceso de unos cuantos privilegiados al manejo de las máquinas. Nuestra tabla actual para medir la “habilidad general”, la competencia y la confiabilidad para un desempeño cualquiera, ha sido calibrada por la tolerancia a altas dosis de escolaridad. Ha sido establecida por los maestros y aceptada por la mayoría como racional y benéfica. Pueden ser desarrollados nuevos dispositivos para mejorarla e inventadas nuevas justificaciones, unos y otras más insidiosos que el sistema de grados escolares e igualmente eficaces para justificar la estratificación social y la acumulación de privilegios y de poder.

La participación en las actividades militares, burocráticas o políticas, o una elevada posición jerárquica en un partido político, pueden constituir un *pedigree* transferible a otras instituciones como lo pueden ser el que otorgan los abuelos en una sociedad aristocrática, el ocupar un cargo eclesiástico en una sociedad medieval o el tener la edad propicia para graduarse en una sociedad escolarizada. Las pruebas generales de aptitud, inteligencia o habilidad manual pueden ser uniformadas de acuerdo con criterios distintos de los del maestro de la escuela. Pueden reflejar los niveles ideales de tratamiento profesional por los que abogan el psiquiatra, el ideólogo o el burócrata. Los criterios académicos se encuentran ya bajo sospecha: el Centro de Estudios Urbanos de la Universidad de Columbia ha demostrado que la correlación entre la educación especializada y el desempeño profesional en áreas especializadas, es menor que la existente entre la educación especializada y el nivel de ingresos, prestigio y poder administrativo que puede adquirirse con ella. Criterios de valoración distintos de los académicos han sido ya propuestos. Lo mismo en el *ghetto* urbano en los Estados Unidos que en las aldeas de China, hay grupos revolucionarios que intentan demostrar

que la ideología y la militancia son tipos de “aprendizaje” que se traducen adecuadamente en poder económico y político mucho mejor que los *curricula* escolares. A menos que garanticemos que el buen desempeño en el trabajo es el único criterio aceptable para obtener un empleo, un ascenso o el acceso a las máquinas, dejando de lado no sólo la escuela sino cualquier otra clase de rito utilizado como pantalla, la desescolarización



no será otra cosa que sustituir al diablo por Belcebú.

La necesidad de objetivos políticos

La búsqueda de una alternativa radical al sistema escolar en sí será de poco provecho a menos que encuentre su expresión en demandas políticas precisas: la solicitud de desescolarizar

en su más amplio sentido y la correspondiente garantía de libertad para la educación. Para esto hace falta contar con protección legal, un programa político y principios sobre los cuales erigir una infraestructura institucional que sería el reverso de lo que es la escuela actual. La escuela no puede ser transformada sin la prohibición total de la asistencia reglamentada, el anulamiento de cualquier discriminación basada en la asistencia previa y la transferencia de la administración de los fondos obtenidos por el fisco y destinados a la educación, de instituciones de beneficencia al individuo. No obstante, incluso estos actos no garantizan la libertad de educación a menos que vayan acompañados del reconocimiento positivo de la independencia de cada persona con respecto a la escuela o a cualquier otro artificio creado para forzar un cambio de conducta específico o para medir al hombre en abstracto, en lugar de medirlo en función de un trabajo determinado.

A la desescolarización se han sumado compañeros bastante sospechosos. La ambigüedad inherente a la desintegración de la escuela se manifiesta por la alianza profana de grupos capaces de identificar sus intereses creados con la desestabilización de la escuela: estudiantes, maestros, patronos, políticos oportunistas, contribuyentes, jueces de la Suprema Corte. Mas tal alianza es mendaz y su compañía, más que sospechosa si se basa exclusivamente en el reconocimiento de que la escuela es ya una herramienta inútil para la producción y consumo de educación y que cualquier otra forma de explotación muda, podría ser más satisfactoria.

Podemos desestabilizar la escuela o podemos desescolarizar la cultura. Podemos resolver provisionalmente algunos de los problemas administrativos de la industria del conocimiento o podemos mostrar claramente las metas de una revolución política en términos de postulados educativos. La piedra de toque para nuestra respuesta a la crisis actual será

nuestro señalamiento preciso de la responsabilidad que entraña enseñar y aprender.

La escuela ha convertido a los maestros en administradores de programas de capitalización de los recursos humanos por medio de cambios bien planeados y dirigidos. En una sociedad escolarizada, el desempeño de los maestros profesionales se convierte en una



necesidad primaria que lleva a los alumnos a picar el anzuelo de la dependencia y del consumo incesante de servicios escolares. La escuela ha hecho del “aprendizaje” una actividad especializada. La desescolarización será únicamente un desplazamiento de responsabilidades hacia otra clase de administración, en tanto que la enseñanza y el aprendizaje continúen siendo actividades sagradas, divorciadas de una vida plena. Si la escuela fuera desestabilizada sólo con el fin de obtener una manera más eficaz de impartir conocimientos a mayor número de personas, la alienación

del hombre, a través de una relación de mero cliente de una nueva industria del conocimiento, se generalizaría.

La desescolarización debe ser la secularización de la enseñanza y el aprendizaje. Debe implicar el colocar su gobierno en manos de otro grupo de instituciones más amorfas y de sus quizás menos notorios representantes. Debe garantizarse al alumno su libertad, sin que sea necesario garantizar a la sociedad qué tipo de enseñanza adquirirá y considerará como suya. Debe garantizarse a cada hombre la condición de obrar en forma privada al hacer su aprendizaje, con la esperanza de que él asumirá la obligación de ayudar a los demás a lograr su unicidad.

Quiquiera que asuma el riesgo de enseñar debe también asumir la responsabilidad por los resultados, lo mismo que el estudiante que se somete a la influencia de un maestro. Ninguno de ellos deberá culpar a las instituciones o leyes que los amparan. Una sociedad escolarizada debe confirmar que el gozo de vivir una vida consciente es más importante que la capitalización de los recursos humanos.

Tres demandas radicales

Cualquier diálogo sobre el conocimiento es en realidad un diálogo sobre el individuo en sociedad. Un análisis de la crisis actual de la escuela nos conduce, en consecuencia, a hablar sobre la estructura social necesaria para facilitar el aprendizaje, para alentar la independencia y la interrelación personales y para vencer la enajenación. Este tipo de discurso cae fuera del límite habitual de la mera preocupación educativa. Conduce, de hecho, a la enunciación de metas políticas precisas. Tales metas pueden ser definidas con la mayor claridad distinguiendo tres clases generales de relaciones en las que una persona debe comprometerse si desea madurar.

Tener acceso a los hechos, a la información,

tener acceso a los recursos de producción y hacerse responsable de las limitaciones con que unos y otros pueden ser aprovechados. Para madurar una persona necesita, en primer lugar, tener acceso a las cosas, lugares, procesos, eventos y material informativo. Garantizar tal acceso es, primariamente, un asunto de quitar el candado a los privilegiados reductos donde todo eso está ahora consignado.

El niño pobre y el niño rico son diferentes, en parte, debido a que lo que para uno es un secreto para el otro es patente. Al convertir el conocimiento en una mercancía hemos aprendido a manipularlo como una propiedad privada. El principio de la propiedad privada se esgrime ahora como la principal racionalización para justificar que determinados hechos estén prohibidos a la gente que carezca del *pedigree* apropiado. La meta inicial de un programa político destinado a cambiar la educación mundial es la abolición del derecho a restringir el acceso a la enseñanza o al aprendizaje.

El derecho al dominio privado es reclamado por los individuos, pero es protegido y ejercitado en forma más eficaz por las sociedades anónimas, las burocracias y las naciones-estado. De hecho, la abolición de este derecho no sería consecuente con la preservación de la estructura política o profesional de cualquier nación moderna. Esto significa más que simplemente mejorar la distribución del material de enseñanza o facilitar ayuda financiera para la compra de material didáctico. La abolición de los secretos trasciende claramente los propósitos convencionales de la reforma educativa y, sin embargo, es precisamente desde el punto de vista educativo que la necesidad de declarar esta amplia y quizá inalcanzable meta política se ve más claramente.

El estudiante necesita también tener acceso a las personas que pueden enseñarle los secretos de sus actividades o los rudimentos de sus oficios. Al aprendiz diligente no le lleva

mucho tiempo desempeñar las funciones más diversas o asumir los diferentes papeles. El mejor maestro de un oficio es, por lo general, quien lo ejerce de manera activa. Tendemos a olvidar estas cosas en una sociedad en la que los maestros de carrera monopolizan la iniciación de los alumnos en todos los campos del conocimiento y descalifican todo tipo de enseñanza no autorizada dentro de la comunidad.

Una meta política importante es, entonces, proporcionar los incentivos para que el conocimiento práctico de los oficios sea compartido.

Esta última demanda implica, por supuesto, una visión mucho más radical del futuro deseable. El acceso a los oficios y las ocupaciones está restringido no sólo por el monopolio que sobre ellos ejercen la escuela y los sindicatos: existe también el hecho de que el desempeño de un oficio se halla limitado por la escasez de equipo y herramientas. El conocimiento científico es abrumadoramente dependiente del uso de herramientas altamente especializadas que deben ser usadas dentro de estructuras muy complejas dispuestas para la producción “eficiente” de mercancías y servicios para los que existe una demanda general, si bien la oferta es mantenida escasa. Sólo unos cuantos privilegiados obtienen los beneficios de la investigación médica más refinada y sólo unos cuantos privilegiados llegan a obtener el título de médicos. Una minoría, relativamente pequeña, viajará en los aviones supersónicos, y sólo unos cuantos pilotos sabrán volar estos aparatos.

El medio más sencillo de expresar las alternativas a esta tendencia a la especialización de las necesidades y su satisfacción es en términos educativos. Es una cuestión que depende de cuál sea el uso deseable del conocimiento científico. Con el fin de facilitar un acceso más igualitario a los beneficios de la ciencia y disminuir la alienación y el desempleo,

debemos apoyar la incorporación de los últimos adelantos científicos a herramientas y componentes que estén al alcance de la gran mayoría de la gente.

La comprensión de las condiciones necesarias para la más amplia adquisición y aprovechamiento de oficios y habilidades, nos permite definir una característica fundamental del socialismo posindustrial: no sirve de nada -de hecho es fraudulento- promover la apropiación pública de los medios de producción en una sociedad industrial y burocrática. Las fábricas, las carreteras y los camiones pesados pueden ser “poseídos” simbólicamente por el pueblo, lo mismo que el Producto Nacional Bruto y la Educación Nacional son obtenidos en su nombre. Pero los medios especializados de producir mercancías y servicios no pueden ser usados por la mayoría del pueblo. Sólo las herramientas que son lo suficientemente baratas y sencillas como para ser accesibles a toda la gente, herramientas que permiten la asociación temporal de quienes desean utilizarlas para una ocasión específica, que hacen posible el surgimiento de metas específicas a través de su uso, pueden fomentar el reencuentro del trabajo y el placer, alienados ahora por el modo industrial de producción.

Reconocer, desde un punto de vista educativo, la prioridad de garantizar el acceso a herramientas y componentes cuya simplicidad y durabilidad permiten su uso en una amplia variedad de empresas creadoras significa, al mismo tiempo, indicar la solución al problema del desempleo. En una sociedad industrial el desempleo se experimenta como la triste inactividad de un hombre que no tiene nada qué hacer y que “no ha aprendido” lo que podría hacer en tal caso. Puesto que existen pocos trabajos que sean verdaderamente útiles, el problema es resuelto generalmente creando más empleos en industrias de servicios tales como la militar, la administración pública, la educación o el trabajo social. Consideraciones de carácter educativo me

obligan a recomendar la sustitución del modo actual de producción industrial, que depende de un mercado creciente que absorba mercancías cada vez más complejas y obsoletas, por un modo de producción posindustrial que depende de la demanda de herramientas o componentes que exijan un trabajo intenso y cuya complejidad sea estrictamente limitada.

La ciencia continuará siendo mantenida artificialmente en el misterio si sus logros continúan pasando a engrosar la tecnología al servicio de los profesionales. Si fuera utilizada para hacer posible un estilo de vida en el cual cada hombre pudiera disfrutar de alojamiento, servicios médicos, educación, viajes y diversiones, entonces los científicos tratarían con mayor empeño de traducir los descubrimientos, hechos en un lenguaje críptico, al habla normal de la vida diaria.



Libertades educativas que son axiomáticas

El nivel de educación de cualquier sociedad puede ser medido por el grado de acceso efectivo de cada uno de sus miembros a la información y a las herramientas que, dentro de la misma sociedad, influyen sobre su vida. Ya hemos visto que tal acceso implica una negación radical del derecho al secreto de información y a la complejidad de la maquinaria en que las tecnocracias contemporáneas basan sus privilegios, mismos que a su vez mantienen incólumes considerando su usufructo como un servicio a la mayoría. Un nivel satisfactorio de educación dentro de una sociedad tecnológica impone restricciones considerables al uso que se hace del conocimiento científico. De hecho, una sociedad tecnológica que provee al hombre de las condiciones necesarias para recuperar en forma personal (y no institucional) el sentido de poder aprender y producir, que da sentido a la vida, depende para su funcionamiento de restricciones que deben ser impuestas al tecnócrata que controla ahora tanto los servicios como la manufactura. Sólo una mayoría ilustrada y poderosa puede imponer tales restricciones.

Si el acceso a la información y el acceso al uso de recursos y herramientas constituyen las dos libertades más conspicuas necesarias para dar oportunidades educativas, la habilidad de convocar a una reunión entre pares constituye la libertad única a través de la cual el conocimiento individual es convertido en proceso político y el proceso político, a su vez, se convierte en un desarrollo personal consciente. La información y las habilidades que un individuo pueda haber adquirido, cobran significado personal, exploratorio, creador y abierto, sólo cuando se emplean en

un enfrentamiento dialéctico. Y esto necesita que toda persona tenga garantizada la libertad de declarar, diariamente, la clase de tema que desea discutir, el tipo de uso creador de una habilidad en la que busca competencia para dar a conocer su propuesta y, dentro de límites razonables, de buscar el modo de trabajar junto con otras personas que se encuentran a su mismo nivel de competencia en determinada habilidad. Los derechos de libertad de palabra, libertad de prensa y libertad de reunión han representado, tradicionalmente, esa clase de libertad. Los sistemas electrónicos modernos, la impresión en *offset* y las computadoras proporcionan, en principio, los accesorios capaces de dar a esta libertad una amplitud no soñada en el Siglo de las Luces. Infortunadamente, el *know-how* científico ha sido usado principalmente para reforzar el poder existente y disminuir el número de conductos a través de los cuales los burócratas de la educación, de la política y de la información canalizan sus “comidas frente al televisor” congeladas. Pero la misma tecnología puede ser usada para poner al alcance de todos las reuniones entre pares, las asambleas y los sistemas de impresión, en forma semejante a como cualquiera puede usar el teléfono en nuestros días.

Por otra parte, aquellos que están por igual desposeídos y desilusionados del sueño de la felicidad gracias al aumento constante de sus cuotas de consumo, necesitan definir lo que para ellos constituye una sociedad deseable. Sólo entonces puede ser puesto en marcha el cúmulo de cambios institucionales aquí señalado, con el fin de instituir una tecnológica que valore la ocupación, el trabajo intensivo y el disfrute del tiempo libre como más importantes que la enajenación lograda por el consumo de mercancías y servicios.



Sujeto político o choque de culturas*

Adriana Puiggrós

En la etapa decadente de la modernidad que estamos transitando, se han reiterado sostenes de los vínculos sociales clásicamente modernos en casi todos los países de Occidente. La sacudida ha afectado a esa formidable institución de la modernidad, cual es el sistema educativo público. Varias son las razones. Dos que no pueden dejar de mencionarse: la hegemonía neoliberal que guía el proceso de globalización y no sólo tiende a privatizar, sino sobretodo a disgregar las instituciones, y la incapacidad de los sistemas escolarizados para acoplar sus herrumbados resortes a las nuevas formas de producción y comunicación de la información. Para comprender los resultados de ese proceso, y avanzar en soluciones, no puede tomarse sin más como unidad de análisis a Iberoamérica, ni siquiera a Latinoamérica y el Caribe en términos generales. Es necesario advertir las causas internas, las articulaciones específicas, los comportamientos de los sujetos, en las formaciones particulares, nacionales, regionales, en distintos grupos sociales, los efectos específicos que produjeron las orientaciones emitidas por los fundadores del neoliberalismo y de los ejecutores de sus programas.

La anterior es una distinción importante para analizar la situación y las posibilidades de la cultura y la educación en el área iberoamericana. El sistema educativo norteamericano

presenta muchos ejemplos que evidencian las insuficiencias de la moral del *american way of life* para contener a la sociedad que lo inventó. Pero en Estados Unidos no hay chicos sin escuelas ni escuelas vaciadas de chicos que fueron absorbidos por la miseria. Hay problemas en la cultura y la educación norteamericanas y se han hecho críticas fuertes, consistentes, basta con leer *Stealing Innocence*, de H. Giroux¹. Pero no hay peligro alguno de *default* o hambrunas educacionales masivas.

En Europa, pese a los conflictos regionales, étnicos, y el peso de las tradiciones nacionales, las instituciones se sostienen y los sistemas educativos van tomando una dimensión continental, al tiempo que han logrado avanzar en su coordinación con las nuevas tecnologías. La educación en España y Portugal ha progresado espectacularmente desde el establecimiento de la democracia y, en particular, desde su ingreso a la Unión Europea. Si bien las arenas movedizas de la sociedad de esta época, sumadas a la acción de las fuerzas neoconservadoras, provocan deslizamientos sociales y culturales constantemente, las sociedades europeas sostienen un equilibrio que probablemente pueda proyectarse por lo menos a las más próximas generaciones.

La comparación entre la manera como la

*Tomado de: Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Pablo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello, 1ª edición. Abril de 2005, Bogotá.



globalización se está realizando en esos países y en los países latinoamericanos muestra un abismo que tiende a ensancharse dramáticamente. En América Latina y el Caribe se han venido produciendo muy defectuosas combinaciones entre globalización y procesos de desarrollo moderno inconclusos, abortados o que quedaron instalados como enclaves regionales y locales. Los pobres de América Latina y del Caribe están más pobres, más cruzados por enfrentamientos sociales, y sus regímenes constitucionales son más débiles que veinte años atrás, cuando retornaban después de un período de dictaduras. No solamente fracasaron las propuestas maximalistas, sino que el funcionamiento de las instituciones de la democracia representativa ha tenido real la continuidad de un puñado de países, en tanto en otros las instituciones políticas se han deteriorado dejando en carne viva las heridas producidas por políticas de despojo, que llegaron escondidas en verbosidad sobre la globalización. En algunos países de Latinoamérica, por suerte, la lucha política -más allá

de las opciones partidarias y de las situaciones específicas que presenta, sobre lo que no me corresponde opinar- se sostiene en los cauces de la legalidad y los ritmos marcados por la Constitución y la Ley.

En Argentina, gran parte de la población alcanzó el nivel de vida de los sectores más miserables, más abandonados de la mano del desarrollo de la región, con el agregado de una enorme pérdida de conocimientos necesarios en las culturas de subsistencia, que en cambio aún conservan otros pueblos latinoamericanos. A través de varias generaciones, urbanizadas como obreras o de clase media, se habían empezado a perder habilidades referidas al cultivo del huerto, la tornería, la talabartería, el zurcido de la ropa, la reparación de viviendas o mobiliario y hasta la cocción de alimentos. Los peligros de pérdida de identidad sin regreso, que muchos autores señalan como inminente (pero, quizás, relativamente controlables) en las comunidades latinoamericanas, se puede verificar hoy en Argentina.

Allí, al olvido de los saberes tradicionales se suma la inutilidad de los conocimientos y habilidades técnicos adquiridos en una sociedad que se supuso equivocadamente en el camino seguro del progreso y poseedora de un exitoso e inextinguible sistema educativo. Hoy, en Argentina se mantienen los altos niveles de matriculación en la educación básica porque es el único lugar donde millones de niños comen y encuentran algún refugio, pero el fracaso en el aprendizaje nunca ha sido tan alarmante, así como la deserción de la enseñanza media y superior. Las dificultades para reconstruir el mercado de trabajo y reinsertar a los jóvenes encuentran graves obstáculos, así como lograr que regresen a las aulas que han abandonado. Ocurre que no pueden pagar el transporte, ni los materiales indispensables, pero también que no encuentran motivación para estudiar. El esfuerzo de aprender requiere siempre un horizonte individual y social. Tal perspectiva no existe por igual en todos los países de América Latina y el Caribe, ni en todos los países iberoamericanos.

En América Latina y el Caribe hay situaciones muy graves. Hay regiones sociales enteras que se incorporan al mundo global careciendo de los elementos básicos para comprenderlo, aunque accedan a un televisor o hayan visto una computadora. El enorme proceso educacional que acompañó la masiva conexión tecnológica de las poblaciones de la cultura informática se combinan con la increíbleidad que producen las normas de la democracia representativa, cuando en su escenario la gente no recupera o pierde sus derechos más elementales, no simplemente por culpa de un abstracto neoliberalismo, sino por la asociación concreta de los intereses financieros de capitales internacionales y fuerzas económicas y políticas internas inescrupulosas, corruptas, débiles o atrasadas.

Malo es que en estas circunstancias, como observaba Manuel Ugarte, nuestros países dándose la espalda, pese a la comunidad de

su historia. En un famoso artículo, publicado en el diario *El País* de Buenos Aires en 1901, advertía que estamos aislados entre nosotros, y nos unen a Europa “maravillosas líneas de comunicación”. Que sabemos lo que pasa en China, pero no en nuestro continente².

Consideraba que en ese aislamiento radicaba la razón de que repúblicas que provienen de un mismo tronco sean tan disímiles. (Creo que el origen común fue buscado por muchos intelectuales y políticos, pero las razones de la disimilitud han sido poco estudiadas).

Ugarte describió que el desarrollo desigual y combinado precedieron en décadas a la “teoría de la dependencia” y a la sociología política latinoamericana posterior a la crisis del socialismo. Entendió los antagonismos fundamentales de nuestras sociedades mostrando la insuficiencia de los procesos de independencia respecto a Europa, y las dificultades para establecer alianzas entre países a quienes no separa ningún antagonismo fundamental. Ugarte proponía que se tentara una “orquestración latinoamericana”, porque solamente los “Estados Unidos del Sur” podrían contrabalancear el poder de los del Norte. “Y esa unificación -afirmaba- no es un sueño imposible”³.

En la escritura de Ugarte hay una frase que me obliga a detenerme. Dice:

La unión de los pueblos americanos no sería, pues, una operación estratégica, sino un razonamiento⁴.

Es decir, una cuestión discursiva, o sea, política⁵. Ubicado en la heredad de Simón Rodríguez, Ugarte descreo de los acuerdos ficticios, de las “frágiles declaraciones de fraternidad”. Tampoco quiere la violencia, no es ése el camino para la asociación de pueblos que tienen un parentesco profundo. Adjudica una enorme importancia a la información y al manejo de los medios de comunicación.

Los grandes diarios y las líneas de ferrocarriles debían ser construidos y administrados por las repúblicas latinoamericanas y no por las empresas norteamericanas. Deberíamos buscar en Europa el contrapeso al poder yanqui: Europa nunca fue la verdadera amenaza.

El razonamiento de Ugarte se inclina a reconocer en las bases culturales comunes a Latinoamérica, España y Portugal una energía imbatible por las agresiones. Convoca a conformar una fuerza político-cultural iberoamericana, basada en el olvido de nuestras diferencias accidentales, para refundir los “embriones dispersos” en un “organismo definitivo”⁶.

Un siglo después, tenemos argumentos para seguir sosteniendo que la situación a la cual hemos llegado en nuestro subcontinente sólo puede revertirse desde la vertiente epistemológica y política que tiene como significante la *unidad latinoamericana*. Mirando las sucesivas formas que fue tomando el mapa del territorio, a lo largo de la historia, sólo se lee fragmentación. Empero, hay otra manera de comprender esa misma historia. Hemos comenzado este escrito mostrando dos escenas fundadoras antagónicas, precisamente para proponer que nos apoyemos en aquellos enunciados de los pueblos, de los hombres, de las mujeres, que vieron posibilidades de crear sinergia, de juntar las manos, de aunar los puños, de multiplicar la fuerza productiva, asociando los países y las regiones, las localidades y las poblaciones.

Convocando a Bolívar, Ugarte decía que “sólo los pueblos que son fieles a su pasado se imponen al porvenir”⁷. Con una generosidad que profundizaba su respeto de argentino hacia el general José de San Martín, llamaba a Bolívar “el padre de nuestras nacionalidades”:

Y confieso que cuando mi mano temblorosa depositaba unas flores sobre la tumba del padre de nuestras nacionalidades...⁸.

Ugarte veía en la gesta de la Independencia un lazo de unidad que profundizaba la que él consideraba esencial, aquella del habla: “porque para un americano de habla española que siente la atracción de los orígenes...”. Carlos Fuentes escribiría que “quinientos años después de Colón, los pueblos que hablamos español tenemos el derecho de celebrar la gran riqueza, variedad y continuidad de nuestra cultura. Pero el Quinto Centenario vendrá y se irá y muchos latinoamericanos se seguirán preguntando no cómo fue descubierta América o encontrada o inventada, sino cómo fue y debe seguir siendo imaginada”¹⁰.

Iberoamérica, Latinoamérica y Europa

Han pasado estos cien años. Los destinos de España, Portugal y los países latinoamericanos han tendido a dispersarse. El vector de la separación creciente es la concentración del poder económico y la creciente desigualdad, que es su contrapartida. Hoy, los argumentos sobre los orígenes y la lengua, no bastan para restaurar al significante *Iberoamérica*. Es necesario que los gobiernos de los países ibéricos profundicen una actitud de apoyo a los acuerdos entre Latinoamérica y el Caribe, y la Unión Europea, favoreciendo el desarrollo de los países más pobres. El intercambio cultural, educativo y científico-tecnológico con Europa debe revertir en la formación de una masa crítica de recursos humanos y de saberes socialmente productivos, adaptados a las necesidades latinoamericanas y caribeñas.

Para que la cooperación sea fructífera para ambos continentes, es necesario que se logre un equilibrio en las condiciones económico-sociales. De lo contrario, la cooperación europea tiende a restringirse a ayuda humanitaria o bien se deriva de la publicidad vinculada a inversiones, muchas de las cuales no son creadoras de fuentes de trabajo, ni aportan al despegue de la crisis. Los países latinoamericanos y caribeños necesitan inversiones

productivas, muy en especial europeas, no solamente como manera de compensar la penetración del capital norteamericano, sino porque las inversiones son portadoras de formas de organización del trabajo e impactan en la vida social; contienen elementos culturales que inciden en la realidad donde se inscriben. La riqueza de la cultura europea, la experiencia de despegue económico de varios países (Italia, Bélgica, Irlanda) con el estímulo a la pequeña y mediana empresa, la persistencia de fuerzas democráticas en el complejo escenario político europeo, tienen para nosotros aun más interés en la era de la globalización dominada por el gran capital con hegemonía estadounidense.

Pero en la recurrente discusión sobre el vínculo entre los países ibéricos y América Latina y el Caribe, la cuestión de la justicia social y la independencia económica tiene el mayor protagonismo. Los desequilibrios obstaculizan los vínculos. Recuperar derechos fundamentales como la alimentación, la salud, el trabajo y el acceso a la cultura de la población latinoamericana y caribeña es una tarea en la cual España y Portugal, y los países sectores latinoamericanos menos dañados, pueden cumplir un papel fundamental. De esa manera podremos nombrar con fundamento a Iberoamérica. Es necesario que el derecho a la paz sea reconstruido en nuestra región. Se trata de condiciones mínimas para que podamos hablar de escolarización, de formación científico-tecnológica, de producción de combinaciones culturales globales-locales humanamente dignas, nutridas de lo propio y lo universal y nutrientes de la sociedad, de producción de conocimientos que mejoren significativamente el valor de nuestros productos y estimulen fuentes de trabajo.

No es posible salir adelante si se sostiene la tendencia a sellar sociedades de estamentos, enclavadas en la trastienda de un mundo elitizado, si continúa el desplazamiento caótico entre los Estados y las sociedades civiles. Esas

luxaciones afectaron las juntas establecidas durante un siglo entre las instituciones educativas y los procesos de comunicación social. Han deteriorado el lenguaje, las normas de convivencia en las escuelas y la formación de los profesionales. Pero hoy debemos destacar que todo ello afecta al conjunto de la cultura iberoamericana. Por eso la importancia de este encuentro y del trabajo conjunto entre los países del área.

En la historia iberoamericana se han sucedido formas muy diversas de la amalgama entre



las naciones, las poblaciones, localidades, sectores políticos, económicos, religiosos, culturales, científicos, tecnológicos y profesionales¹¹. La identidad iberoamericana nunca ha sido una esencia sino un sujeto con temporalidad y sentidos específicos. Ambiguo y conflictivo, imposible de cerrar, ese sujeto está cargado de productividad. Puede resultar extraño adjudicar carácter circunstancial a una cultura como la iberoamericana, que ha sufrido tantas veces intentos de sometimiento desde perspectivas fundamentalistas. Una larga y dolorosa experiencia demuestra que la

persistencia de lo iberoamericano no se debe a su congelamiento sino a su innovación. Dar sentido democrático y progresista a la renovación de los vínculos iberoamericanos es actualmente un objetivo de primer orden, que debe alcanzarse retomando con fuerza lo mejor de nuestra común tradición y de nuestra producción material y simbólica.

Es necesario trabajar para establecer la equidad y la capacidad de producción social, científico-tecnológica y cultural de todos los países iberoamericanos, para contribuir a que Iberoamérica se fortalezca en el escenario mundial: ayuda activamente a la posición de cada grupo de naciones iberoamericanas que deban establecer las alianzas dentro y fuera del área; contribuye a la paz mundial. En ese marco, los acuerdos regionales resultan instrumentos indispensables. No me cabe duda de que en la lucha por la superación de la miseria, la quiebra económica y el dolor social, avanzar en la construcción de la unidad latinoamericana es una condición necesaria. En razón de los actuales desequilibrios político-económicos internacionales, de la ferocidad de fuerzas en conflicto sostenidas por

sujetos que son producto de impensadas combinaciones económicas, culturales, religiosas, sociales y de intereses típicos del capitalismo más salvaje, ocultados bajo largas tradiciones de fundamentalismos o de mesianismos, la existencia de la recientemente fundada Comunidad Sudamericana de Naciones tiene importancia para toda Iberoamérica. Porque sólo se pueden seguir construyendo si articulan las lenguas iberoamericanas, si construyen un área sociocultural democrática, si acuerdan la cooperación científico-tecnológica con fines pacíficos y en condiciones de competir cooperativamente con los demás países.

¿Dejaremos que todo se desvanezca en América Latina? Es, sin duda, una posibilidad. Pero dándole alguna chance a la otra salida, aquella que nos dice que en medio de una crisis no está construido el final del camino, como investigadores de la cultura y la educación tenemos que señalar que, en el aspecto específico del cual somos responsables, es necesaria una nueva relación entre la Ley y la producción del Saber, así como entre las instituciones y las nuevas generaciones. Parafraseando a Philippe Meirieu¹², diré que



es urgente crear espacios que las nuevas generaciones puedan ocupar, “esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible. En disponer en él los utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás”.

No des-habitemos nuestra lengua (lo digo en el sentido en que usa esta categoría el pedagogo catalán Jorge Larrosa¹³), no des-habitemos nuestra educación. Aceptemos la historicidad de Iberoamérica y seamos conscientes de la fragilidad de los lazos que nos unen y que sostienen nuestra cultura. Pero haciéndonos cargo, al mismo tiempo, de que, con todas las imposibilidades que implica, se realice el trabajo de traducción de lo nuestro al lenguaje del siglo que se abre. Habitemos Iberoamérica y hagamos de ella un sujeto capaz de incidir en el destino de la dolida humanidad.

Hacia la unidad, articulando las diferencias

Hemos mencionado la escena de imposición de los Requerimientos como fundadora de la educación latinoamericana y caribeña. Pero necesitamos diseñar otra genealogía. Recurriendo nuevamente a la notable obra de Miguel de León Portilla, encuentro una comparación entre el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco y otras instituciones españolas, como la Escuela de Traductores de Toledo. En esta última, españoles, árabes y judíos transcribían y enseñaban textos de sus lenguas y sus culturas. Tomando como fuente a quien considera el fundador de la antropología latinoamericana, fray Bernardino de Sahagún, León Portilla informa que en el Colegio se enseñaban el *Trivium* y el *quadrivium*, la pintura, la medicina, la moral y las escrituras sagradas. Fray Bernardino hizo traducir al latín cuarenta *huehuetlactli*, documentos que contenían la antigua tradición indígena, oraciones al dios Tezcatlipoca, varios géneros de discursos, consejos de padres y madres a hijos e hijas, palabras de la partera, las que se

pronunciaban en la ceremonia de imposición del nombre, del matrimonio, de asunción de un nuevo soberano, y en otros momentos fundamentales de la vida. Sahagún había instalado en el Colegio un *scriptorium*, lugar donde se escribían, copiaban e ilustraban los textos. Ese lugar era semejante al trahcuiloyan donde los nahuas escribían y pintaban. Los alumnos del Colegio eran trilingües: hablaban español, latín y náhuatl¹⁴.

Así como Bernardino de Sahagún, numerosos indígenas y sacerdotes españoles se dedicaron a la traducción y a la transmisión, pese a las prohibiciones sociales y legales de vincular las culturas. Pero la maravillosa escena del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco puede ser recuperada para el tejido retrospectivo de otra historia de la educación, cuyos engarces nos permitan referirnos a complejas, interrumpidas, inacabadas identidades.

En síntesis

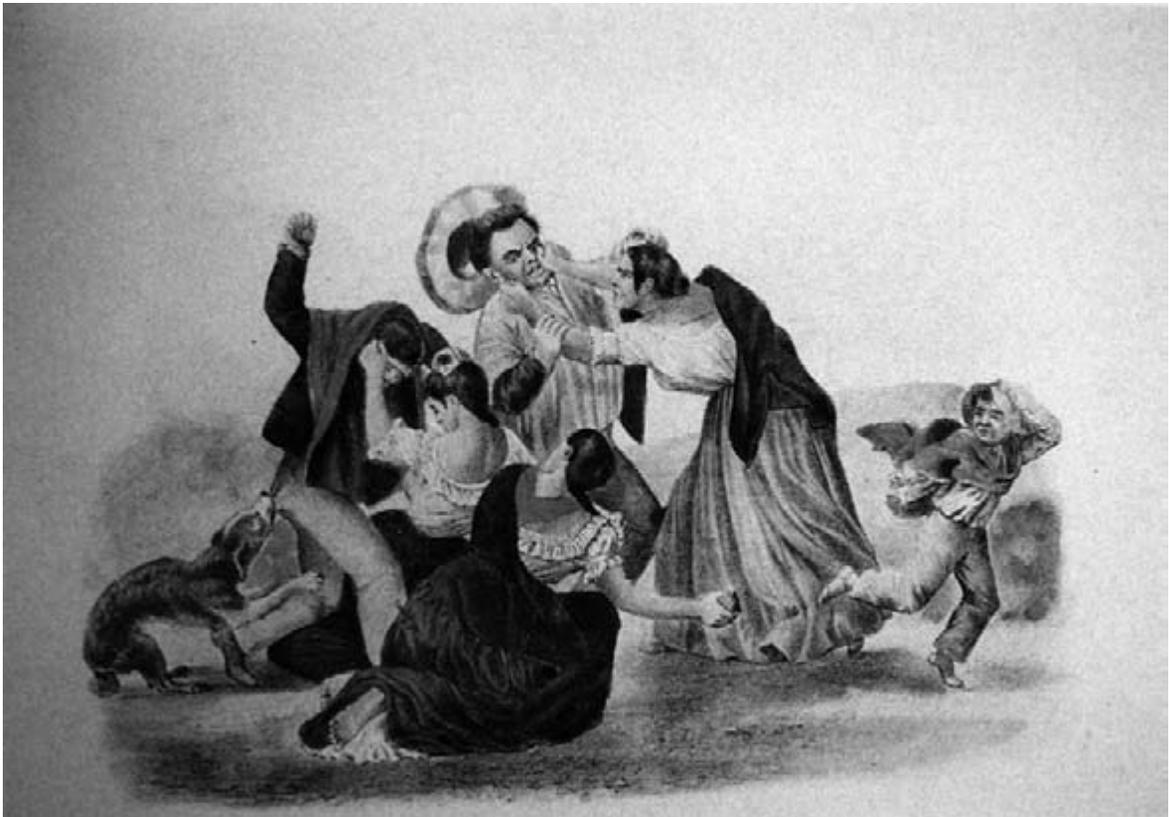
Expuse una crítica al reproductivismo, tomándolo como paradigma de las censuras que no conllevan anuncios. Confronté la opinión de quienes antagonizan con la institución escolar sin proponer alternativas que atiendan el bien común, y dejando el campo libre para la mercantilización de la educación. Planteé que gran parte de las alternativas pedagógicas han carecido de fuerza política y no se han identificado con opciones democráticas de la historia. Postulé la necesidad y posibilidad de reconstruir otra historia de la educación, que incluyera la vocación latinoamericanista, caribeña e hispanoamericana, tomando como vector el que imaginariamente vincularía a Simón Rodríguez con Paulo Freire. Argumenté que ese nuevo relato podría colaborar a darle sentido a la experiencia actual, reafirmando su posibilidad de inscribirse mediante el lenguaje en una historia de emancipación.

Podremos, tal vez, construir una utopía hacia el pasado que encuentre legitimidad en la

experiencia de vivir entretiempos. Recurrí a Simón Rodríguez porque a él también le tocó vivir la indecibilidad de los discursos de una época, en la cual estaba en discusión la existencia de nuestras naciones y la identidad de nuestros pueblos. Leyendo a Simón Rodríguez se tiene la impresión de haber vivido ese tiempo, pero al reconocer la semejanza de los problemas que plantea con los que nos afectan, se percibe algo tortuoso en la historia de la cultura y la educación latinoamericanas. Vinculándolo con Paulo Freire, se potencia la esperanza y se constituye una masa crítica de cultura pedagógica que nos habilita a pensar las políticas en las cuales inscribiremos la educación para el presente y el futuro.

Notas

- 1 Henry Giroux, *Stealing Innocence*, Nueva York, St. Martin's Press, 2000.
- 2 Manuel Ugarte, *Defensa latina*, en *La Nación latinoamericana*, op. cit., p. 4.
- 3 Ibid., pp. 4-6
- 4 Ibid. P. 5
- 5 Ernesto Laclau, *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI, 1987.
- 6 Manuel Ugarte, *Defensa latina*. p.4.
- 7 Manuel Ugarte, *Bolívar y la juventud*, en Manuel Ugarte, op. Cit., p.22.
- 8 Idem., p.22.
- 9 Idem., p. 22.
- 10 Carlos Fuentes, *El espejo enterrado*, México, FCE, 1992, p. 386.
- 11 Néstor García Canclini, *La globalización imaginada*, México, Paidós, 1999.
- 12 Philippe Meirieu, *Frankenstein educador*, Laertes, 1998, FCE.
- 13 Jorge Larrosa, op. cit.
- 14 Miguel León Portilla, *Códices*, op. cit., pp. 101-107.



Historia de los dos Simones*

Utopía de la educación. Pedagogía, psicagogía, mistagogía

Gabriel Restrepo**

Preludio en clave poética

Venía por arbolados la voz dulce
como acercando un bosque húmedo y fresco,
y una estrella caía duramente,
fija, la antigua cicatriz de un beso.
De arena parecían los cielos, y volvía
poseso del rumor que cual dos alas
me ciñó en una ronda inacabable,
me ciñó al fin la flor de tu palabra.
¿Qué rojea en la noche sino el puro
labio tuyo? y corazón, estrella y sueño,
mueve un solo vaivén que lejos fluye,
turbio como distancia y como ruego.
Tu desnudez verás en mis ojos absortos,
mirarás mi horizonte que roe una fogata,
tú, que no serás nunca sino masa de llamas,
en mi honda noche de árboles, callada.

Morada al Sur
Aurelio Arturo.

Agradezco a Simana y al Ceid y a cada uno y una de los y las organizadores y asistentes esta preciosa invitación, y a Pasto y a Nariño esa hospitalidad y bonhomía que palpitan en los versos de Aurelio Arturo. Invitación que calibro con el mismo título del poema más hermoso de la poesía colombiana como una epistemología poética de hacer del sur nuestra morada y construir desde estos costados una

casa global, con pueblos que si por mucho tiempo padecieron el ser la esencia de su devenir como los grandes metecos universales desplazados y descentrados, hoy están llamados a ser semilla de un mundo alternativo. En la poesía de Aurelio Arturo la mujer es un trasunto de la nación, en su geografía y en sus cuitas, en sus llamas de fuego devorador o de fuego salvífico en tanto cuidado por el espíritu. De un modo extrañísimo, sólo concebible en tanto la poesía es auténtico vaticinio, estas metáforas coinciden sin saberlo con uno de los versos de José Celestino Mutis escritos hacia 1779 que en días pasados he traducido del latín y que dicen:

Aparta con gozo en la escritura el sumo tedio
Y no permitas que los pasos más graves impongan sus fines.

La obra de un día no es suficiente, una noche no alcanza:

pondera empero los tiempos duraderos si quieres concluir el curso iniciado.

De muchas cosas discurriría en torno a su velo contigo,

Si a mí me concedieran los destinos ahora el azar del ocio.

El singular canto del campo; las melodías rurales que entonan los silenciosos árboles, plantas y prados; en estos lugares donde resonarán en el futuro

* Conferencia en el Encuentro latinoamericano-caribeño *Educación-emancipación y proyectos pedagógicos alternativos*, convocado por el Sindicato del magisterio de Nariño, Simana, y el Centro de estudios e investigaciones docentes, Ceid. Pasto, abril 23 día de las lenguas, Bogotá 5 de mayo, 2008.

** Profesor especial del Instituto de estudios en comunicación y cultura, Ieco, y de la Maestría del Instituto de investigaciones en educación de la Universidad Nacional. Miembro del consejo editorial de Aquejarre.



con bramidos los alucinados profetas,
La misma musa de mis votos se manifestó ante
mí con señales claras,
cuando una vez meditara en el campo en torno
a la melodía de una caña.
Si no el genio que a nadie rehúsa la naturaleza,
el amor me hizo vate y la flora me convirtió
en poeta.

Ambos poemas enlazan con la figura de Don Simón Rodríguez porque además de ser éste un seguidor muy creativo de Rousseau, como éste y como José Celestino Mutis se inspiraban en el pensamiento latino y en particular en la lectura de Virgilio y de Horacio.

La aventura de un saber encarnado en la forja del fracaso, del experimento y del riesgo

La historia de nuestros grandes aprendizajes no se puede deslindar de los propios fracasos, retos y desafíos, en tanto hunden sus raíces en los riesgos de nacer, vivir o morir, que son los momentos cruciales de cualquier enseñanza que valga la pena, como arte mayéutica o maestría de comadrona en alumbrar conciencias, comenzando por la íntima; como el acto de transformar el padecimiento pedagógico en pasión psicagógica y mistagógica; o como el

desafío supremo de no morir en la “ejecución” como se dice en español, de un libreto recitativo, dogmático y repetitivo, lo cual entrañaría la muerte del sentido y la detención de todo aprendizaje. Porque así como hay “dormidos despiertos”, como recuerda el poeta argentino Lugones, también hay muertos en vida en escuelas, colegios y universidades. Se trata, pues, de urdir un saber no sólo de la vida, sino de un saber que puede alumbrar la vida, si nace en la entraña de un sujeto templado en la lucha con la aldea, la nación, el mundo y aún el universo. Como era el arquetipo del maestro de maestros y maestras, Don Simón Rodríguez con su designio de “luces americanas”.

Sirva este preámbulo para narrarles mi dramática experiencia cuando fui invitado por el Ministerio de Cultura para inaugurar el cuatro de octubre de 2002 la conferencia inicial, en pleno paraninfo entre barroco y centenarista de la Universidad del Cauca, de un taller de gestión cultural para líderes comunales e indígenas del Cauca. El taller no era un don gratuito del Ministerio de Cultura, pues tardó cuatro años en responder a una de las diez o doce exigencias para levantar un célebre paro del sur occidente colombiano, si mal no estoy, realizado en 1998 y del cual conservo en la memoria imágenes de los noticieros en las cuales

indígenas y campesinos ondeaban banderas en un puente, entre el humo de gases lacrimógenos, el hervor de las ollas de cocina sobre leños y la inminencia de una confrontación con el ejército situado al otro lado del puente. No sé qué habrá ocurrido con las otras nueve u once peticiones, pero entonces, a cuatro años de negociado el fin del paro, una de las pocas, si no la única realización, era la del famoso taller de gestión cultural.

Yo había trabajado por supuesto el tema de la gestión cultural, que ya entonces llamaba “creación tramática”. Dicho concepto ya se intuía cuando entre 1987 y 1990 dirigí un equipo en la entonces *Colcultura* para transformar la política cultural, abierta a la diversidad nacional, cuando entonces era asunto de museo o de elitore. Así como de drama se deriva dramático, de trama podría inferirse la palabra tramático: en una sociedad traumática y dramática, el creador, sea popular o intelectual, está llamado a poner en escena un saber que religue y procure vida, frente al espectáculo de la muerte.

Académico de treinta y ocho años, había salido al mundo del Estado en dos ocasiones y retirado de él maltratado como un perro en misa y recibido a palos de nuevo en la Academia. Con mi tradición, legado y fama de teórico, que aprecio, no obstante había dicho en 1989 en el acto más responsable de libertad y de decisión radical que me aburrían ya “la dictadura o la lucha de clases” y que me dedicaría a “las clases populares”. Ustedes excusarán la ironía, pero como era profesor de Sociología de la Cultura quería examinar la cultura popular y por ello, con un curso de excepcionales locos hicimos de la clase una comparsa y el examen final consistió en asistir al carnaval de Barranquilla de 1993. Recibiría otras tandas de palos por pintar el salón, hacer del profesor como mínimo un “primero entre pares” o como máximo un “papá muerto”, como algunos de mis discípulos/as se gozaban en llamarme, o por emprender una vía que por sembrar árboles en las inmediaciones

del edificio de sociología harían que un vicerrector y exalcalde de Bogotá se refiriera a mí como “Ése que siembra papas y hortalizas”, por supuesto con enorme desdén.

Había realizado otros acercamientos que desafiaban las pedagogías tradicionales de la Universidad, pedagogías a mi modo de ver en muchas ocasiones miméticas o repetitivas y sólo en casos excepcionales “recreativas” de *His Master's Voice*, *La Voz de su Maestro*, logo de la RCA Víctor, sean las voces del amo las de Marx, Freud, Parsons o las de cualquier pensador del hemisferio norte, voces que no desdeñaba ni desdeño porque el mundo es también mi patrimonio, pero que me parecía requerían de un atrevimiento de humillación, en el sentido de “descender” al *humus* del que venimos como *humus erectus*, barro erguido, o como pueblos anclados en la tierra, para atreverse a pensar sin el riesgo de ser los muñecos de un ventrílocuo.

Me animaba el fantasma de Simón Rodríguez: dos de los pasajes citados para esta convocatoria, los introduje en varios textos de entonces y después: “leer es resucitar fantasmas”, como ahora al evocar a tantos muertos, y “maestro es el que sabe aprender” y por saber aprender sabe enseñar a aprender. Por supuesto, uno de sus lemas, con el que está nombrada una antología suya en la editorial Monte Ávila, “O inventamos o erramos”, presidía mi propio camino.

De ahí que luego de la experiencia carnavalesca creara otros proyectos como una universidad itinerante entre el campus de la Nacional y la localidad de Tunjuelito, donde habían nacido con Camilo Torres y Orlando Fals Borda la Acción Comunal y con ella las semillas de la Investigación Acción Participativa. Con Marco Raúl Mejía escribimos un libro, *Formación y educación para la democracia*, 1997, que me enseñó cuánto puede aprender la educación formal de la educación no formal popular y de la educación informal.

Mi vida misma había asumido desde mucho antes la vocación por “el desclasamiento”, una experiencia íntima y dramática desde la misma casa con todas las acepciones de Alianza, Filiación y Fraternidad experimentadas desde “los zorros de abajo”, para designarlo en los términos del novelista Arguedas. También en este sentido seguía las huellas de aquel maestro que dijera que “que más nos vale entender a un quichua que traducir a Ovidio”, él, que disfrutaba tanto sus latines, frase que refrendó encarnando en pueblo con su matrimonio con una indígena.

Recreé en poesía ese compromiso en un poema que pertenece al libro inédito, *Una presente Ausencia*, finalista en 1991 en un concurso mundial de poesía de España:

VIEJO SIMÓN

Tal vez, viejo Simón, maestro de Simón,
la hora de una carta ha llegado.
Sobre altiplanicies cansinas la choza, la chola,
¿se recuestan?
Y hacia un ocaso ascienden vahído y humo,
señales de velas de sebo.
Muy de mañana los campesinos pasan, y en
domingo,
con sorna, pues te saben indiferente a la dife-
rencia
de las horas, de las glorias, de los puntos car-
dinales,
golpean a una puerta con melancolía recosta-
da en los parales: “Don Simón” -señalan las
campanas-
“están dejando para misa de seis”. Y tú, como
querías, no llevado
en andas más que por la muerte, ya despierto
en la memoria
de Aventino, replicas al repique: “Dejen que
dejen”.
Ése soy yo, me digo, no sé cuándo, cuánto
tiempo
ha transcurrido antes o después, da poco. “Apaga
mujer”.
Las velas. Las cuentas. Las arrobos de azúcar.

Y el vino.

Esa disputa con Sucre. El ser reducido a un cuarto.

Hombre de una sola pieza. “No sé en realidad dónde estoy”.

Ni por boca de quién hablo. Soy ya el vagante. El que migra.

El que engendra y deja abierto un surco en estos Andes.

Vuela. Mas, quién sabe. Dígale que me manden una “botellita” de tinta extranjera y, si no, “un poco de caparrosa y tara para hacerla yo”.

Pues aquí va el mensaje. Corre la escritura

Con todos estos precedentes, sin embargo



experimenté un terror inaudito al preparar la conferencia en el Paraninfo de la Universidad del Cauca, epicentro del esclavismo en el siglo XIX. ¿De qué les hablaría a descendientes/as de esclavos o esclavas, de siervos o siervas: de cultura en general, de teorías culturales? ¿Desde dónde hablaría: Academia, estado, movimientos sociales, partidos políticos? ¿De qué modo o con qué estilo hablaría: clase magistral con las secuencias de tesis, desarrollos y conclusiones y referencias teóricas, tono dialógico, modo narrativo?

El viaje era a las seis de la mañana de un viernes y sólo entre 3 y 4 de la mañana, después de días y días en vela, hallé la respuesta, el Eureka que ha presidido todas mis indagaciones desde entonces: hablaría como un mortal y no, como dicen, con un discurso extradiagético propio de quien como “Maestro” se cree un *Deus ex Machina*, un Dios a distancia. No, disertaría a partir de mi vida, me dirigiría a ellos en el modo coloquial y sin desvalorar su capacidad, sintetizaría a vuelo de pájaro un problema medular y con un tono narrativo propio de la oralidad indígena y campesina: fue así como nació la historia de los Dos Simones, cuya versión luego fue ampliada en un encuentro en Pitalito con ocasión de la organización del plan educativo municipal. Dejo a ustedes los dos textos.

Como no me gusta olvidar, pero tampoco repetir, parto de estos puntos de partida, pero para hallar una especie de espiral inédita que magnifique esta historia, hoy con la gracia de esta extraordinaria convocatoria. Y al escribir estas líneas mi piel se eriza cuando descubro un flanco nuevo para exponer lo que ha sido la trama más importante de mi pensar, aprender y enseñar en la última década, sino desde mucho antes.

Estar y ser, dos modos distintos de existir y devenir en el mundo

Descubrí la figura de Tunupa, que para mí es

el arquetipo de Don Simón Rodríguez, como sustentaré, gracias a un libro de Rodolfo Kush, un pensador de la filosofía antropológica de América Latina de primer orden, no obstante condenado como muchos al ostracismo académico y político por su originalidad. El libro se llama *América profunda* y me fue obsequiado por un antropólogo de la Universidad del Cauca. Es uno de esos dones excepcionales que el azar o la gracia reservan para escasos tiempos.

Dos distinciones del libro son fundamentales y ambas terminan entrelazándose. La primera consiste en la riqueza del español cuando diferencia *Estar* y *Ser*. Esta distinción no es posible en otro idioma de los académicos distinto a nuestra lengua: ni el inglés, ni el alemán, ni el francés. Pues bien, *Estar* es, según Kush, el modo de existencia de las comunidades indígenas. Pero es un *Estar* que por tanto no se puede expresar sin deícticos, es decir sin esas figuras de lenguaje que sirven para indicar modos de lugar, tiempo, circunstancia y personas, los mismos que reduce a impersonales estadísticas el pensamiento abstracto que anula toda singularidad de vida y contexto: deíctico es indicativo y no puede pensarse en esas figuras sin imaginar el dedo índice señalando o enseñando. *Estar* es estar con otros, familia y comunidad; es *Estar* en la madre tierra; es estar o habitar con los dioses, los ancestros, las esperanzas. De ahí vienen sin ir más lejos la palabra compañero que proviene de *cum panis*, compartir el pan; comensalidad, que es comer en la misma mesa o en el mismo espacio (*cum mensa*), la maloka por ejemplo; cohabitar, que es habitar conjuntamente; comunidad que es común unidad (*comunitas*); convivencia que es vivir conjuntamente (*con vivere*).

Cuando Heidegger, en *Ser y Tiempo*, se refiere al *da-sein*, al ser ahí, al ser allí, en realidad alude al *estar con* y *estar entre*, que es la condición básica de existir en un mundo que un pensador alemán, Peter Sloterdijk,

alejado del patriarcalismo, considera como espacios solidarios uteromiméticos, algo que se podría comprender con los Koguis sin ir tan lejos como a la India, de donde derivó el pensador un concepto no propio del llamado occidente. Para los Koguis, como para los Uwas, la tierra es la madre, aquello que nos envuelve en un útero cosmológico.

De esta distinción entre *Estar* y *Ser* provienen muchísimas precisiones:

Primera: el concepto de *Estar* así entendido es lo que por otra parte define el concepto de *comunidad*, *común unidad*, que el sociólogo alemán Tönnies propuso como opuesto al de *sociedad*, concepto que Max Weber amplió como el mundo burocrático, jerárquico e impersonal al diferenciar los modos de dominación. Una tesis subyacente a Max Weber consistía en pensar que la burocracia capitalista consumía en una jaula de hierro la energía comunitaria para organizarla como una máquina de cálculo impersonal.

Segunda, la diferencia que los psicólogos cognitivos establecen entre pensamiento y aprendizaje dependiente del contexto y pensamiento abstracto independiente de condiciones locales. No es lo mismo el pensar cuando se origina en el *estar con* y el *estar entre* que el pensar el *ser* en una forma abstracta y si se quiere metafísica. El psicólogo y educador Christian Hederich en Colombia ha producido valiosos aportes en este tema que indican, de modo nítido, lo equívoco que es enseñar cualquier saber en la mayoría de comunidades raizales en Colombia sin apelar a su entorno vital, sencillamente porque el mundo no entra en la cabeza si nos partiendo del reconocimiento de las coordenadas vitales y contextuales.

La tercera es la que estableció Habermas en *Teoría de la Acción Comunicativa*, aunque la conexión es mía: el mundo de la vida es el universo del *estar con* y *entre*. El mundo de los sistemas, que es el del poder político y

económico, y tanto más en el paradigma neoliberal, es el de *sistemas abstractos*, que hacen del individuo una estadística en una lógica desentrañada de acumulación de capital financiero, cuyo paradigma, atérrense ustedes, fue traspasado por Newton de la *mathesis universalis* o el sistema de gravitación universal, al sistema financiero, ya que Newton fue inspector y director de la Casa de la Moneda cuando nació el Banco de Inglaterra. Gravitación de los planetas alrededor del sol, gravitación de la moneda en torno al patrón dominante de la moneda universal. Todos sabemos que ese determinismo físico y financiero se ha quebrado como paradigma dominante por los principios de incertidumbre, indecibilidad, caos y complejidad, pero no obstante el mito de un mundo salido de madre y figurado como tecnología imperial sigue dominando.

La cuarta ampliación proviene de una reflexión de más de una década que he realizado en torno a la esquizofrenia con la cual se leen los cuatro pilares de la educación en Colombia. Bien sabemos que Fauré, en cabeza de una comisión de la Unesco, propuso en su libro *Aprender a ser*, publicado cerca de 1973, el famoso *aprender a aprender*, algo que no resulta tan fácil porque significa más profundamente aprender a desaprender y más hondo aún aprender a desaprehenderse. Por lo demás, este aprender a aprender estaba ya enunciado por nuestro maestro de maestros y maestras, don Simón Rodríguez, en su frase: “maestro es el que sabe aprender”. Pues bien, tres décadas más tarde, en 1996, Jacques Delors en otra comisión de la Unesco indicaba que la educación debe enseñar a aprender a saber, a aprender a saber hacer, a aprender a saber ser y aprender saber vivir en contextos. Me ha costado no poco trabajo criticar el jibarismo de la evaluación cuando reduce todo a aprender a saber y a saber hacer, olvidándose por completo de aprender a ser y a vivir o convivir, que son *estar en*, *estar con* y corresponden al mundo de la vida y no al de

los sistemas. Por lo mismo, me he empeñado no sólo en predicar un equilibrio entre todos estos pilares, pero también en esclarecer qué significan los contextos a los que alude en texto. Etimológicamente, de acuerdo con Morin, contexto es lo que esta tejido juntamente. Y contra otra reducción posible, los contextos son de dos clases: cognoscitivos (teorías o urdimbres disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, siempre con el fondo común de filosofía, matemáticas y lenguaje) y existenciales, y éstos van del *estar entre y con*, al *ser*, es decir, al mundo de los sistemas.

Una quinta potencia de estos conceptos es de un fondo asombroso para pensar el mundo actual y los mundos posibles. El *estar en*, *estar entre* corresponden a estructura de trama, en tanto que el *ser*, como *ser en el mundo y para el mundo actual*, se organiza en términos de red. Aunque una red puede contener tramas como en Internet y una trama transformarse en red, la distinción se mantiene, porque la trama es solidaria, equivalente, recíproca, horizontal, sin jerarquía, crea sinergia apropiada en común, subordina la competencia a la cooperación; en tanto la *red*, que es un dispositivo imperial en tanto poder del amo y desde la domesticación local del neolítico a la domesticación glocal del biopoder contemporáneo, apropia expropiando (concepto de plusvalía económica), se autovalora desvalorizando (violencia simbólica), privilegia la competencia sobre la cooperación, erige centros que extraen energía física, psíquica y social para el control y el sujetamiento y no para la emancipación, por medio de lo que he llamado telesemasomatización, es decir producción a distancia de cuerpos y de mentes blandas, maleables y dóciles por la manipulación subliminal del deseo orientado hacia sociedades y personas sin habla, interdictas, adictas y que, como un pensador de la melancolía dijera, “se tragan o se engullen a sí mismas” en nuevas formas de narcisismo, como ayer lo conversamos con enorme empatía con el amigo uruguayo Ricardo Lagrotta.

He resumido la dirección evolutiva de todo imperio desde la domesticación local del neolítico hasta la domesticación glocal contemporánea como el impulso a la transformación de energía en información y en control, según reza el lema de la informática. Y he propuesto su sustitución como una vocación ecuménica de la multitud por transformar la energía en sabiduría, mediante la producción de afecto



solidario como piedra de toque de cualquier política pública y mediante el exclusivo recurso a una épica de la educación y de la cultura que nos prepare para ser hospitalarios de la multiplicidad de las diferencias. Sé que éste será un camino larguísimo por recorrer, pero tengo la certidumbre de que en esta América *Ladina*, como la llamo, se siembran las semillas de un nuevo paradigma global. En ello, el camino de Simón Rodríguez es paradigmático.

En el nombre de Tunupa

Mi admiración por el libro de Kush se encendió con la figura mítica de Tunupa. Obsesionado, busqué en Internet como argonauta y me encontré hace cuatro años con un amigo virtual, Pablo Cingolani, un argentino radicado hace más de 20 años en Bolivia y comprometido con las luchas por la afirmación indígena, admirador y excelente lector de Kusch y con quien formulamos el proyecto *Tunupa Cruz del Sur*, un modo de pensar por escrito y visualmente los caminos de esta América Ladina.

En el magnífico prólogo del filósofo Juan David García Bacca al libro de Simón Rodríguez *Sociedades Americanas*, de la editorial Ayacucho (Caracas, 1990), el autor compara a don Simón Rodríguez con Sócrates y con Diógenes el cínico. Son comparaciones llamativas, pero para no meterme en el terreno de la exposición de mi nuevo amigo Ricardo Lagrotta, sólo diré que Simón Rodríguez es semejante a Sócrates en cuanto éste encarnó una filosofía de la vida, una filosofía del *estar con* y el *estar entre*, a diferencia de Platón y de Aristóteles que iniciaron lo que Heidegger llamó el olvido metafísico de la existencia, es decir, del *estar ahí*, *estar entre*, *estar con*.

En cuanto a la comparación con Diógenes el Cínico (palabra que proviene de perro) es cierto pero no solamente porque Don Simón Rodríguez llevara a Bolívar a comparar negativamente a Napoleón con Alejandro en el día de su coronación y realizara ese gesto dramático de oscurecer el cuarto donde estaban para significar el repudio a la tiranía, según el dicho de Diógenes a Alejandro: “no me quites el sol”, sino porque quizás ya el maestro intuía que el propio Bolívar tendría la tentación de convertirse en Alejandro y en Napoleón. Sigo con mis distinciones y esta apunta a que Don Simón Rodríguez encarnó el *estar ahí*, *estar con*, *estar en medio*, mientras que Bolívar, como todo héroe guerrero, se dedicó al mundo de los

sistemas, al *ser* en cuanto es engendrado por el poder político y el poder económico.

Pero Don Simón Rodríguez es mejor comparable con la figura fascinante de Tunupa, poco conocida y menos relacionada como arquetipo con Simón Rodríguez. En las deidades incas, Tunupa es el dios a ras de piso; es el dios del *humus*; el señor de los caminos y por ello uno podría compararlo a Hermes o a Eleguá. Es un Dios encarnado, como Cristo y ello explica la rápida aceptación del catolicismo. Sufre, padece, lucha contra el mal en la tierra, enseña, siempre está en camino, muere.

Se dice en Guamán Poma, tal como lo recuerda Rodolfo Kush, que Tunupa portaba una cruz, algo que también explica el sincretismo religioso indígena y católico. Pero el sentido de la cruz en términos antropológicos es en el caso de Tunupa muy preciso: la cruz indica los cuadrantes del Tawantisyuyo, los cuatro



espacios comunales del imperio incaico. La figura de la cruz y la puesta en escena de Tunupa representan el esfuerzo heroico por religar, y ese es el sentido de la religión, los cuatro espacios vitales de la comunidad indígena, desde abajo, por medio de una ética del ejemplo, esto es de una ética como puesta en escena, como acto kínico.

En mi interpretación personal, Tunupa es el opuesto de Viracocha. Esta deidad es imperial, la de Tunupa es comunal. Tunupa pertenece al orden del *estar en, estar entre, estar vinculante*, mientras que Viracocha es el Dios de las alturas, del poder, de la casta sacerdotal e imperial. Es el Dios del orden abstracto, mientras que Tunupa es el Dios del orden caótico, causal, complejo. Tunupa está vinculado entrañablemente a Pachamama, cerca de la madre tierra, mientras que Viracocha aunque ama a Pachamama y la sustenta con la energía, es un ser distante, ofrece un altivo amor.

Según mi hipótesis, Tunupa es una deidad de los vencidos y asimilados por el imperio, un Dios no de la resistencia, que para mí es un concepto problemático porque la resistencia se parece miméticamente a lo que resiste, sino de la disidencia, que es un cambiar de lugar y de retórica, de topos y de tropos. Las comunidades indígenas amerindias tenían terror a aquello que ocurrió en todo imperio por “salir de madre”, “desentrañarse”, como se muestra en los Koguis por el pago que más que las mujeres deben hacer como ley de retorno a la madre tierra. En un imperio como el Inca, tan extendido, no es la figura abstracta y celestial de Viracocha la que reúne lo disperso, sino la humilde epopeya de un caminante, como es Tunupa, con probabilidad un dios de los vencidos, pero impuesto a los vencedores como condición de adscribirse al horizonte cultural del imperio.

Según mis analogías, Tunupa es el prototipo de Don Simón Rodríguez, mientras que Vi-

racocha es el paradigma de Simón Bolívar. Y esta es una distinción que introduce el tema de la historia de los dos Simones, en donde por fuerza debo ser un tanto iconoclasta y someter a preguntas muchos mitos. Don Simón Rodríguez es un viajero. En Europa, su periplo va de Estados Unidos, a Francia, a Italia, a Prusia, a Polonia y hasta Rusia donde fue maestro de escuela y a Inglaterra, en todo el itinerario desempeñando oficios varios, entre ellos su preferido, el de maestro, allí de español.

En América, Simón Rodríguez fue llamado por su maestro cuatro años después de la batalla de Boyacá. Fue entonces cuando Bolívar se refirió a su maestro como a un Sócrates, desde el sur, en donde andaba dos años antes de la batalla de Ayacucho y donde permanecería un tiempo consolidando, por medio de Sucre, el nuevo estado de Bolivia. Las palabras de Simón Bolívar para el encuentro con el otro Simón en 1823, que se produciría dos años más tarde, son las de un discípulo que reconoce la grandeza de su maestro, de un elogio que alcanza la ternura, pero para un lector avezado no dejan de resonar a los argumentos de Alcibíades en *El Banquete* de Platón: es el elogio ambiguo de un guerrero que extraña al maestro, pero lo aprecia con la distancia que hay entre el poder y el saber: en el fondo, es una rivalidad eterna, de una conciliación muy precaria; y si Bolívar no fue causante como Alcibíades de la muerte de don Simón, sí fue responsable de abandonarlo a la irrisión de sociedades estamentales desdeñosas del pueblo. Ya Santander, desde Bogotá, con sus amigos liberales, hizo el vacío al extravagante maestro y preparaba la venida de Lancaster y la implantación de la maquinaria repetitiva tan opuesta al proyecto educativo de don Simón, no sólo basado en Rousseau, sino en su experiencia mundial y local. En Bolivia, Sucre se cebó literalmente en Don Simón Rodríguez, sin que Bolívar hiciera nada por rescatarlo de una nueva nobleza que veía en el proyecto de Don Simón Rodríguez una

amenaza contra el nuevo poder fundado en la discriminación señorial, de fondo virreinal y de estuco republicano. Tildado de loco, pasó de Chile a Bolivia, de nuevo a Bolivia, a Perú y a Ecuador, donde murió en pobreza, como había vivido en ella. Siempre vivió con lo mínimo: “quiero vivir de mi trabajo... Alquíleseme una habitación independiente, en una casa cualquiera, con tal que no sea gente grande: con la baja yo me entiendo. Déseme un peso diario para mi subsistencia” (p. 330). Y siempre rechazaba ofrecimientos de cargos públicos: “Por máxima del buen vivir, nunca he sido empleado, excepto en la enseñanza” (p. 330). No se puede imaginar oposición más profunda entre saber y poder. El educador rehúsa todo poder que no sea el poder del saber. Un camino muy diferente y opuesto al de su discípulo.

En su errar por Europa y América, don Simón fungió como “creador tramático”, a su modo de Tunupa trasatlántico y *ladinoamericano*, como lo hiciera en el siglo XVI el mestizo Inca Garcilaso de la Vega al intentar conciliar el mundo de su padre español y la nostalgia del imperio incaico perdido derivada de su madre indígena. Y como si fueran de la misma estirpe, ambos se sustentaban espiritualmente en los *Diálogos de amor* del renacentista León Hebreo, diálogos más que neoplatónicos, neosocráticos. En el fondo, Simón Rodríguez sabía como Sócrates que el mejor modo de enseñar el amor al saber es por medio del saber del amor. Aunque sólo una consonante separa estas acepciones, el gran Maestro sabía qué tan infinita diferencia y oposición hay entre el saber del *Amo*, que es el saber del poder, y el saber del amor, que es el saber del saber, en tanto sabiduría.

Historia de los tres huerfanitos y de los dos Simones

Es el momento de resumir de modo breve la historia. Había una vez un niño que quedó huerfanito de padre y de madre. Este niño fue

encomendado a la maestría o tutoría de un joven, quien le llevaba apenas cerca de doce años y que también era huerfanito. Este tutor y maestro educó al primer huerfanito mediante el libreto de un tercer huerfanito. De estos tres huerfanitos, es decir, personas sin padres y sin madres, emergieron cinco patrias y matris, es decir, cinco estados y naciones. Estos huerfanitos fueron Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Jean Jacques Rousseau.

Pero la historia no para allí. Cuando los dos huerfanitos se unen, ya sea en la finca de San Mateo, entre cacaotales, ya sea en París, o en el Monte Aventino de Roma, ya sea en Perú o en Bolivia, se produce la mayor sinergia. Simón el saber y Simón el poder figuran en su encuentro los momentos de mayor cumbre. Pero cuando se distancian; cuando Simón Bolívar abandona a su discípulo en Perú y en Bolivia a la irrisión de la nueva aristocracia; cuando incluso añora la monarquía como la posibilidad de un orden en una sociedad ingobernable; cuando el Simón del poder muere en el norte, en Santa Marta, a la espera de volver desengañado a Europa; cuando el otro, Simón el del Saber, vaga en el austro tratado como loco por el lomo y las planicies de los Andes, viviendo en ocasiones de fabricar velas de sebo; cuando el lugarteniente y heredero de Bolívar, Sucre, el militar, repudia al maestro del Libertador y en la práctica lo expatría de la nata de la Gran Colombia, de las cumbres irrisorias del poder, entonces, cuando ocurre esta división entre los dos Simones, entre Simón Saber y Simón Poder, volvemos a ser de nuevo huérfanos, pese a la casa grande, pero de fachada, de la gran patria que fueron luego parcelada por pequeños virreyes.

Baste repasar la historia de Colombia para saber que en los escasos momentos, pero muy fulgurantes, en los cuales concuerdan saber y poder, se experimenta un gran progreso. Pero también es monótono corroborar cómo la distancia entre un saber sabio, excúsenme

la redundancia, y un poder basado en un saber bastardo, por unilateral y reductor, se ceba en toda la sociedad como pasión triste, por recurrir a la expresión de Álvaro León Perico derivada de Espinosa, o mejor como padecimiento que se expresa en los fantasmas de la Llorona, la Patasola, la mujer sin cabeza, todos los mitos que en nuestro suelo reviven la tragedia de Antígona.

En la conferencia de Popayán, aprendí de los asistentes otra lección, de carácter narrativo. Cuando se separan los dos Simones surgen dos engendros: Simón el bobito, como expresión de nuestras guerras bobas, y Simón Simonía, el robo sacrílego de los dineros públicos.

La utopía de la educación como cuarto poder público en Simón Bolívar

Sé que he presentado una imagen no muy del gusto de muchos, quizás, de Simón Bolívar como hombre de poder. No voy a presentar disculpas. Es más, voy a ser irritante en señalar sus flancos débiles, pero luego mostraré su genio. El 14 de marzo pasado el Teatro de la Memoria realizó en Bogotá, con mi gestión, el estreno mundial de la obra *Los Libertadores. Bolívar y Miranda* en el marco del Segundo Encuentro Internacional de Fiesta, Nación y Cultura y como acto de inauguración del compromiso de la Universidad Nacional con la celebración del bicentenario del grito de independencia. La autora es la dramaturga chilena Isidora Aguirre, a quien conocí en Santiago de Chile gracias a un proyecto *Entresures*, del cual fui codirector, consistente en un intercambio de escritores anfitriones y escritores huéspedes de seis ciudades de América Latina, de 20 a 40 años, con dos excepciones: la ciudad debía ser narrada a través de un prototipo, mujer u hombre de artes o letras que fuera mayor de 60 años e insignia del país; la otra excepción fui yo, quien tuve el privilegio a mis 60 años de ser

como una suerte de etnógrafo del proyecto, asistente de los encuentros, articulador de letras, ciencias y artes.

Isidora Aguirre fue activista de la Unidad Popular, premio Casa de las Américas, autora de más de 40 obras teatrales, entre ellas la primera quizás que se ocupó de “Los cartoneos” en América Latina en 1962, otras sobre mineros, campesinos, obreros, personajes históricos. Espiritista, la dramaturga se comunica con los muertos para escribir sus dramas históricos o las tragedias de los desaparecidos. Para escribir su obra *Los Libertadores*, la amiga



chilena confesó que no pudo hacerlo con Bolívar, pero que con Miranda fue amor a primera vista. La obra refleja esta empatía. En cuanto a su estructura dramática, la obra posee la ventaja de bajar a los héroes de su pedestal. Bolívar en su delirio se remuerde por dos traiciones, una a Miranda, a quien entregó a los españoles para salvar su propia vida luego de perder la plaza encomendada de Puerto Cabello; la otra a don Simón Rodríguez, en mi interpretación por las razones que ya he sugerido. La obra recuerda una frase de Bolívar que hoy alcanza una dimensión que pasa por muchas fronteras nacionales e ideológicas: “Sólo cuando desaparezcan los libertadores habrá libertad”.

Pero, ¿para dónde va esta distinción? ¿Qué sentido tiene emplazar hoy, ahora, aquí, a Simón Bolívar, cuya grandeza nadie niega, comenzando por alguien como yo que lo admira entrañablemente? Primero, porque no hay humano héroe o santo, que no tenga su sombra, como no hay ser de nuestra especie malvado que no posea su rayo de luz. Segundo, y razón más importante: nuestra independencia fue antes pedagógica que política y militar. De ello dan fe Eugenio Espejo en Ecuador, los dos Simones en Venezuela mucho antes de los amaneceres, José Celestino Mutis y Caldas en Colombia.

Es por ello por lo cual he llamado a que celebremos el 20 de julio del 2010 como bicentenario de cabildo abierto como pedagogía popular para la nueva emancipación, que ha de ser mental y cultural. Ello implica resucitar el movimiento pedagógico y articularlo con movimientos culturales y sociales. Y es por ello que he llamado a celebrar, antes que el siete de agosto del 2019, bicentenario de la Batalla de Boyacá, la fecha cumbre y utópica del 15 de febrero de 2019.

En ese día de 2019, algo menos de seis meses de la proeza del cruce de llanos y del páramo de Pisba para afrontar la primera guerra liberadora, Simón Bolívar inauguraba el Congreso de Angostura, en la desembocadura del Orinoco, en un lugar casi inhóspito, una retaguardia salvaje donde se refugiaron luego de muchas derrotas. Aquello fue como figurar “una casa en el aire”. Sin estados, sin naciones casi, allí se trazaron algunos de los ideales políticos de repúblicas inexistentes.

Los admiradores de Bolívar recitan una y otra vez la *Carta de Jamaica*. Pero para mí, es muy superior como profecía y como pilar de utopía posible el discurso de Angostura. Bolívar lo preparó con mucho cuidado. Allí se mostró el Bolívar que, siendo militar, sabía del poder superior de las letras sobre las armas. El Libertador se atrevió a proponer

allí la educación como cuarto poder público. Idea genial, estimaba que sin ella, sin el poder ético de la educación, una nación nueva, mal acostumbrada a las guerras por la larga guerra de emancipación, los nuevos estados incurrirían en luchas fratricidas más cruentas que las libradas. Sin fundar la soberanía política y militar en la educación, advertía, las conquistas obtenidas serían pírricas.

Idea propia, extraordinaria, inédita, allí de seguro Simón Bolívar tenía en cuenta el numen de su maestro, Don Simón Rodríguez, y lo que sería su motivo principal: “o inventamos o erramos”. Y ese inventar pasaba, como ha ocurrido con toda nación que quiera ser contemporánea del mundo, por crear y forjar nuevos modelos de educación. Así fue en Inglaterra y Francia en el siglo XVII con las academias de ciencias; en Alemania con la reforma de Guillermo de Humboldt; en Estados Unidos con Henry Adams, Dilthey y la refundación del sistema universitario; en Japón en la dinastía de los Meiji; en Corea tras la guerra del 52; en Finlandia e Irlanda hoy en día con resultados sorprendentes.

Lo extraordinario de Colombia, frente a lo que he dicho, es que no necesitamos crear o idear un modelo, porque éste ya existe. Ha sido fijado como destinación explícita, aunque no realizada, o ha sido refrendado por recreación intuitiva. Lo que falta es la voluntad pública y el apersonamiento de la sociedad civil y de los movimientos culturales, pedagógicos y sociales para realizarlo. Sonará extravagante, pero no me refiero a las modernizaciones del período radical; ni a tantas modalidades de la escuela activa, traídas por los distintos discípulos de Rousseau, que son la fuente de ellas, como Pestalozzi, Montessori, Dewey o demás, como tampoco a la escuela nueva que, con todo, es una recuperación intuitiva y experimental del camino trazado por don Simón Rodríguez.

Pongámoslo en claro de una vez por todas.

El admirable discurso de instalación del Congreso de Angostura sobre la educación como cuarto poder público se refrendó, sin que los políticos de la educación, los constituyentes o los legisladores lo advirtieran, en el primer plan de educación del mundo, hecho en Colombia por Gabriel Betancur Mejía y Ricardo Díez Hochleiter, del cual surgió el Instituto de Planificación de la Unesco, como está bien probado en escritos de Ricardo Díez Hochleiter. El plebiscito del primero de diciembre de 1957, dos de cuyos diez temas eran la participación política de la mujer y el mejoramiento de la educación, apuntaban en la dirección trazada por Simón Bolívar como curso de acción de los pueblos. Pero ante todo, la Ley 115 de 1994, estableció los rudimentos de la educación como cuarto poder público al establecer el gobierno escolar y los foros educativos locales, municipales, regionales y nacionales. Que dichos foros se hayan limitado dentro del enfoque taylorista predominante a servir de espacio de instrucción a aquellos que deberían destinarse como maestros a ser todo menos que instructores, es algo imputable a cierta entropía de los movimientos culturales, pedagógicos y sociales, asediados por las violencias de distinto tipo y paralizados por el estupor que causa el predominio de la lógica del mercado y del terror, aunadas.

Pero cabe pensar, como lo he propuesto, que hacia el futuro no muy lejano situemos en la agenda de la discusión pública una reforma constitucional mediante la cual la educación, la ciencia y la tecnología, la recreación y el deporte formaran un poder público independiente, con un porcentaje determinado del PIB no inferior a 10% y con unas autoridades elegidas por el constituyente primario de dicho poder público autónomo, los foros educativos. Esta propuesta estaría acompañada por lo que he llamado suscripción de acciones bicentenario de la Independencia para fortalecer la investigación cultural, científica y sobre todo pedagógica, mediante una transformación del ICFES en una colegiatura donde converjan la sociedad civil y el Estado en todos sus repartimientos.

Toda la llamada pedagogía crítica o alternativa está en la obra de Simón Rodríguez

La Universidad del Valle publicó un libro hace poco tiempo de unos muy agudos educadores franceses, titulado *Emilio, vuela pronto... Se han vuelto locos!*. La actualidad del legado de Rousseau pocos la disputan. Como he indicado, la mayoría de las tendencias renovadoras provienen del ginebrino. Pero nadie, ni siquiera Foucault que rescató el concepto,



ha llamado la atención sobre el hecho de que la psicagogía resurgió con sus *Confesiones* y con el *Emilio* y *La Eloísa*.

Así como Heidegger se ocupó en *Ser y Tiempo* del olvido de la existencia por la metafísica, así Foucault, el último y más maduro, se dedicó a mostrar que en el llamado occidente se olvidó la psicagogía, un concepto de educación mucho más potente que la pedagogía. La etimología nos ayuda a esclarecer mucho el asunto: pedagogía proviene de *paidos agein*, conducir o guiar a los niños, y esto arrastra desde Grecia y mucho más desde el imperio romano y cuanto más desde el imperio católico o cristiano o los imperios políticos modernos toda la entraña del Amo y por tanto cae en la dialéctica que Hegel expusiera del Amo y del Esclavo o del Señor y el Siervo: el amo es amo porque tiene el poder de dar muerte o de conmutar la muerte súbita por una muerte en vida. Todo el sujetamiento, ahora psíquico, entre el eudemonismo del consumo y lo sublime del terror, se moldea allí, en la infantilización del sujeto, como lo expusiera ya Tocqueville en *La Democracia en América*.

Todo el rastreo semántico lleva la impronta de la domesticación por doma: disciplina, maestro, alumno que es procede etimológicamente de *alere*, alimentar, y que indica al esclavo alimentado en casa, incluso la sagrada palabra familia que proviene de *famulus*, el esclavo.

La pedagogía es un discurso objetivo en donde desaparecen el sujeto que dice y el sujeto que oye. Cosifica el saber, como un saber absoluto que el maestro baja del cielo de la verdad, del bien o de la belleza, entendidos como verdades universales.

En cambio, psicagogía proviene de *psique agein*, guiar por medio de la conciencia y supone que quien enseña habla de una verdad de vida o muerte, anclada en la profundidad de su experiencia vital, con sus fracasos, ensayos y errores como principios de sabiduría.

Y precisamente por hablar *parresia*, es decir, verdad de vida y muerte, el sujeto que enuncia un saber que es del orden de la sabiduría, apela a la subjetividad de quien lo escucha. Es, en el fondo, el arte mayéutica como el parir o dar a luz conciencias.

No hay temas nuevos de las llamadas pedagogías críticas que no haya *encarnado* o puesto en escena, acompañando la dicción con la verdad de la vida puesta en escena, en algo que no es de ningún modo didáctica como artificio de cautivar en el sentido de atrapar, que no hayan sido experimentados por Don Simón Rodríguez: escuela contextual, escuela para la formación ciudadana, escuela de la pregunta, pedagogía constructivista, mapas conceptuales, educación para el trabajo, educación ecológica.

Mencionaré como acto de psicagogía lo que se juzga como acto de locura de Don Simón Rodríguez. Al hablar con Charles Lommé, creo que se llama, el actual director del Instituto Francés de Estudios Andinos y expresarle en un encuentro en París hace más de diez años mi admiración por Simón Rodríguez, me mencionó como gesto de demencia el que el maestro se hubiera desnudado en clase. Tardé mucho tiempo en comprender que este es un acto propio de los cínicos clásicos. Volvemos pues a Diógenes el Cínico. Ante la impotencia del discurso, el pensador en tiempos de penuria y angustia, pone en escena la ironía como juego teatral. Sin duda, el acto de Don Simón fue motivado por la tremenda irritación que le causaban las críticas de la “gente de bien” a su sistema de enseñanza encaminado a formar ciudadanos y no súbditos. Lo que quiso decir en un acto kínico y psicagógico fue: *Ecce Homo*, he aquí al hombre, necesitamos desnudarnos de nuestros revestimientos importados para pensar con la nuda carne y en la nuda miseria el mejor modo de poner en obra el dicho que él decía: “Más nos vale entender a un quichua que traducir a Ovidio”. No voy a recomendar por supuesto que ningún



maestro se desnude en clase, pero sí que se atrevan a desnudarse de las máscaras de ser los portavoces de la Verdad, del Bien, de la Belleza, es decir, de una razón absoluta que esconde la voluntad del amo. Y que en este despojamiento, en esta *Gelassenheit*, término de Hegel que significa abandonarse, se des- aprehendan de su fungir como transmisores de un Amo a distancia, para construir más que un saber, una sabiduría. Esto es lo que significa un radical aprender a aprender.

Por mi parte, he acuñado otro concepto, que también está inspirado en Don Simón Rodríguez: mistagogía. Esto es *mistis agein*, guiar a través de lo secreto. Pero aunque sé que el maestro de maestros fue, quizás sin que lo supiera, un Tunupa o un Inca Garcilaso de la Vega, no es el chamanismo o cualquier esoterismo mi inspiración: el modelo secular, ontológico, inmanente, racional, está en *La carta robada* de Poe. Lo oculto está en el lugar más evidente. El lugar común es como el sentido común el menos común de los lugares porque todos pasamos por allí sin reconocer lo que la costumbre encierra. Una mistagogía implica tomar los contextos como textos y aplicarle a ellos lo que Walter Benjamín llamaba iluminación profana, las eternas virtudes del asombro y de la pregunta, o lo que Joyce en su redescubrimiento de Dublín llamaba epifanías, iluminaciones súbitas empero largamente preparadas para hallar lo nuevo en lo viejo.

Cuando menciono el tema de las iluminaciones, vuelve a mí el fantasma de Don Simón Rodríguez, vivo y revivido por su lectura, y retorna como *revenant*, como reaparecido el motivo de Diógenes el Can cuando portaba una lámpara a mediodía para buscar un hombre, tan sólo un hombre, en Atenas. *Luces Americanas* brilla desde Amotape, el pueblito costero del pacífico donde murió el 28 de febrero de 1854 el maestro de maestros.

Convoquemos para que la distancia entre Amotape y Santa Marta se abrevie, para que se compendie la distancia entre el norte y el sur, para que los dos Simones se reúnan y ahuyenten a Simón el Bobito y a Simón Simonía, para que el saber y el poder se articulen con gracia en la trama de una sociedad civil que se autoestime como más esencial que cualquier gobierno o cualquier Estado, para que la educación y la cultura religuen a esta América Ladina y la salven de cualquier Mesías de derecha o de izquierdas.

El camino es largo. Imagino que hallará su apoteosis cuando los pueblos se reúnan en Gigante, Huila, en el año 2052, el primero de enero, bajo la ceiba sembrada por José Hilario López en señal de abolición de la esclavitud. Esta vez se tratará de realizar el balance del fin del neo esclavismo. Sé que no estaré allí en materia, pero muchos de los electrones que me habitan servirán como fantasmas de fiesta.



Educar: ¿cálculo o experiencia?

Guillermo Bustamante Z.*

0. Aperitivo

Un joven refinado detiene su camioneta en una vereda, y se dirige a un campesino: *Si le digo exactamente cuántas ovejas hay en el rebaño, ¿me entrega una?* Aceptado el reto, toma su computador portátil de última generación, se conecta a Internet mediante un teléfono satelital y, en unos segundos, obtiene la cifra. El pastor, atónito, la confirma; el joven, satisfecho, coge uno de los animales... pero entonces el campesino contraataca: *Si adivino su profesión, ¿me devuelve el animal?* El joven accede con sonrisa socarrona y el pastor le dice: *Es usted un consultor*. Sorprendido, el joven pregunta cómo lo supo. *Muy fácil* -explica el otro-: *vino sin que yo le llamara, me cobró por decirme algo que yo ya sabía, y tomó mi perro en lugar de una oveja*.

1. ¿Parecido a la educación?

Este conocido chiste puede representar algo de la situación actual de nuestra educación: evaluadores externos llegan a la institución educativa y pretenden decir exactamente lo que allí sucede. Como la comunidad educativa tolera su presencia, ellos sacan sus pruebas "objetivas" y hacen sus cálculos con computadores de última generación y costosos programas estadísticos. En un lapso de tiempo que depende del monto del contrato y/o de las urgencias políticas, obtienen la medida pretendidamente exacta. No han



sido llamados por ninguno de los que sufren las consecuencias, cobran por decir lo que ya todo el mundo sabe, y poco conocen de educación.

1.1 *Evaluadores externos*. Hace unos años, la idea de no tener vínculos con las escuelas y colegios se habría considerado una desventaja

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional

para quien pretendiera emitir juicios sobre la educación. Hoy, al contrario, el proyecto de ley que fija criterios y parámetros para llevar a cabo la inspección y vigilancia de la calidad educativa¹ establece una evaluación realizada por *personas sin vínculos con los establecimientos educativos o con las instituciones de educación superior, a los cuales, o a cuyos estudiantes, ha de practicarse la evaluación*. Es decir, esa ausencia de vínculo se convierte en requisito para garantizar las condiciones que debe cumplir la evaluación para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia sobre la calidad de la educación.

las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. En contraste, ahora se habla del *deber* de inspeccionar y vigilar, pero de cierta forma: con evaluaciones externas. No obstante, esa función ha venido siendo realizada de distintas maneras; incluso hubo una figura (en extinción), el inspector, que la cumplía en nombre del Presidente. De manera que en el mencionado proyecto de ley se revela una nueva época en la que la evaluación (la estadística) es fundamental para realizar el “servicio” educativo, más allá de la historia y de la ley 115², que estipulaba (art. 148), las siguientes funciones de inspección y vigilancia:

- a. Velar por el cumplimiento de la ley y de los reglamentos sobre educación;
- b. Asesorar y apoyar a los departamentos, a los distritos y a los municipios en el desarrollo de los procesos curriculares pedagógicos;
- c. Evaluar en forma permanente la prestación del servicio educativo;
- d. Fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores, y
- e. Cumplir y hacer cumplir lo establecido por el Escalafón Nacional Docente y por el Estatuto Docente, de acuerdo con lo establecido en la presente ley.

Según ese proyecto de ley, el Estado *tiene el deber de valerse de ‘exámenes de estado’ y de otras evaluaciones externas practicadas en condiciones de independencia, igualdad, comparabilidad, periodicidad y reserva individual, para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia sobre la calidad de la educación* (art. 1). Pues bien, lo establecido en el art. 67 de la Constitución de 1991 tenía un tono distinto: *Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores*

La ley 115 no dice que las evaluaciones sean la única función de inspección y vigilancia (la asesoría en el desarrollo de los procesos curriculares pedagógicos, es algo olvidado)³; además, la evaluación permanente de la prestación del servicio educativo queda allí abierta, de tal manera que las evaluaciones *externas* -que ahora se esgrimen como *deber*- no serían la única manera posible de evaluar la prestación del servicio... pero se ha decidido que así sea.

1.2 *Llegan a la institución educativa y pretenden decir exactamente lo que allí sucede*. Una de las justificaciones para hacer evaluaciones



masivas es que se obtendrá información *fidedigna* para proponer correctivos y planes de mejoramiento. Según la página Web del Ministerio de Educación Nacional, la evaluación externa se hace *para que cada institución educativa promueva su mejoramiento y para informar a los estudiantes acerca del desarrollo de sus competencias en cada una de las áreas evaluadas*⁴. En otras palabras, se presupone que quienes están allí todo el tiempo ¡desconocen los resultados de su propia acción! Se da por hecho, antes de aplicar las pruebas, que las instituciones no estarán a la altura de los resultados esperados, de ahí que deban usar la información proveniente de la evaluación para diseñar sus planes de “mejoramiento”... en función de lo que allí se pregunta.

Lo que detectan las pruebas externas no tendría que ver ni con lo que enseña la práctica pedagógica, ni con los saberes que requiere la evaluación de aula. Es decir, el saber pedagógico ya no se considera una fuente que contribuya a iluminar la medida en que la institución educativa realiza los fines que ella se propone (en consonancia con los fines de la educación) y, en consecuencia, no se promueve su formación ni su desarrollo. Hoy se consideran necesarios otros saberes, independientes, homogéneos frente a la heterogeneidad que suponen los saberes pedagógicos; es decir, se presiona la formación no de un maestro, sino de un funcionario de las evaluaciones.

No se informa por qué razones tales instrumentos son utilizables *en ese caso*, siendo que *utilizar categorías universales en un caso particular, no es aplicar una regla, sino decidir si la regla se aplica* (Miller, 2001:259). Se dice que los resultados son públicos y que *La comunidad educativa tiene derecho a conocer la metodología con la que se preparen los exámenes de estado* (Proyecto, art. 6), pero se evade la implicación ética que tiene el hecho de decidir si la regla (pruebas estandarizadas) se aplica en este momento y lugar. Que el público pueda

conocer la metodología y los resultados, se esgrime como un gesto democrático, cuando en realidad son asuntos posteriores a la decisión más importante que presupone el sistema de evaluaciones externas, decisión en la que el público no interviene.

Además, de un lado, *una práctica no tiene necesidad de ser esclarecida para operar* (Lacan, 1974:89): puede funcionar sin vínculo con la teoría que dice explicarla; y, de otro lado ninguna práctica aplica sin más una teoría, pues hay un abismo entre ambas, toda vez que a la hora de la práctica se introducen modelos que pueden ir o no en la dirección de la teoría; ésta aísla unos elementos para formalizar un modelo, de manera que al regresar a lo que no está “arreglado”, se reintroducen elementos que no pertenecen a él. Y no se crea que la práctica obliga a la teoría a modificarse, para ello se requiere que ésta tenga un lugar para entender el escollo. Pero, en nuestro caso, ni una cosa ni otra: se supone una continuidad entre teorías e instrumentos (es decir, que *una* teoría se ha vertido sin inconvenientes en el instrumento) y no se aprende de las exigencias de la especificidad del objeto evaluado, sino que más bien se somete la realidad educativa a aquello que los modelos de análisis son capaces de hacer (la especificidad de la educación o de las asignaturas, ¿ha impactado los modelos estadísticos, ha suscitado la creación de modelos que intenten responder a esa especificidad?).

1.3 *La comunidad educativa los tolera*. En realidad hay más cosas. De un lado, la norma obliga a la comunidad educativa a aceptar tales procedimientos (*Es deber [...] de todos los miembros de la comunidad educativa propiciar y facilitar las evaluaciones [...]*)⁵, y obliga a usar los resultados de las evaluaciones (*[...] deberán ser analizados [...] con el propósito de tomar las medidas de mejoramiento necesarias*)⁶. Y, de otro lado, la comunidad educativa misma se siente convocada al festín de “competencias”: quién está mejor que quién, cuál es el mejor

colegio, cómo mostrarse sumiso a las formas de representarse hoy la relación con el trabajo educativo. Sin maneras propias para pensar la educación, la comunidad educativa toma la que se le ofrece -dramática, homogenizante, fácil, autoritaria-, en la medida en que resuene en sus inquietudes.

1.4 *Esgrimen sus pruebas “objetivas” y hacen sus cálculos con computadores de última generación y costoso software estadístico.* Según el decreto 230 de 2002, entidades avaladas por el MEN podrán ser contratadas para hacer evaluaciones académicas externas, *basadas en normas técnicas que formule el MEN*⁷. O sea, se trata de un asunto *técnico* que, en consecuencia, no puede ser implementado -ni discutido- por cualquiera; por eso, la sofisticación instrumental intimida: las pruebas deben ser diseñadas por “entidades avaladas por el MEN”, y los resultados deben ser traducidos al común de la gente; y, por sorprendentes que sean, es forzoso darles crédito, para que no se crea que uno esta viendo al rey desnudo, cuando tal percepción sólo está dada a los torpes⁸.

Para que el procedimiento sea “objetivo”, el proyecto (art. 2) propone pruebas: sin sesgos (no “subjetivas”), pues son independientes de las instituciones evaluadas; con resultados probados y cotejables: si se realizan con regularidad, no afirmarán a partir de un caso; confiables: si no cambian de metodología, si son uniformes, podrán comparar diversas aplicaciones; equitativas: si no tratan selectivamente a los evaluados, ni durante la aplicación, ni durante la divulgación de los resultados, garantizarán la igualdad de protección y trato. Además, el proyecto establece (art. 4), para quien *profesionalmente* lleve a cabo evaluaciones educativas en Colombia, el deber de mantener información pública sobre: capacitación y experiencia del personal; procedimientos; metodología; confiabilidad y pertinencia.

Todo esto está muy bien, pero constituye

apenas una *apariencia* “objetiva”, pues lo que daría “objetividad” a las pruebas no se establece en público, no se discute: la *validez* compromete una serie de decisiones epistemológicas que no se discuten con el campo disciplinar; la *confiabilidad* compromete una serie de decisiones metodológicas que no se discuten con el campo intelectual de la pedagogía; y la *pertinencia* implica una serie de decisiones sociales -pues *entre lo universal y el caso particular es siempre necesario insertar el acto de juzgar, el cual no es universalizable* (Miller, 2001: 259)- que no se discuten con las comunidades educativas. Discusiones que cualificarían dichos campos y comunidades... aunque no necesariamente llevarían a la decisión de aplicar evaluaciones externas.

Pretender una objetividad instrumental es diferente a construir socialmente una “objetividad” cuya legitimidad se sabe hecha con criterios falibles. Y aunque los instrumentos de evaluación, los equipos, los criterios, la manera de leer los resultados... se transforman constantemente, la perspectiva que en cada momento se encarna desde la evaluación externa es la de una no historicidad propia de una supuesta científicidad (una “objetividad” absoluta). Así, tal vez la educación no necesita simplemente tener instrumentos “estandarizados” (y explicar cómo se ajustaron, y hacer públicos los resultados), sino más bien poner en consideración, de un lado, las decisiones requeridas para su elaboración y, de otro, los juicios requeridos para su aplicación. Se puede decidir que no es el momento y/o el lugar para emplear un instrumento hecho en condiciones de *independencia, igualdad, comparabilidad, periodicidad y reserva individual* (Proyecto, art. 1).

1.5 *Parecen llegar por cuenta propia.* En la institución educativa, nadie los ha llamado... al menos las primeras veces; pero como a la evaluación se ligan asignación de recursos, acciones focalizadas⁹, sanciones disciplinarias, asuntos de prestigio, continuidad laboral,



etc., es posible que después se entienda que pedir evaluaciones externas es obrar en consecuencia con la época¹⁰. Pero las dinámicas propias del acontecer educativo no han producido hasta ahora esa necesidad¹¹. Nadie los ha llamado: a ellos los mandaron (a todos los países de la región). Luego, aquellos que los mandaron hablan como si nada hubieran tenido que ver: la UNESCO, por ejemplo, registra *un interés creciente de las autoridades nacionales por el seguimiento, la medición y la evaluación de los procesos y el rendimiento escolares* (1998:50), cuando ella misma no sólo sabe que tal medida ha sido *exigida* país por país, sino que también forma parte de los organismos que presionan para que se use este tipo de herramientas¹², con el fin de dar vía libre a la nueva política educativa que busca asignar los recursos de una manera consistente con el ajuste fiscal promulgado para la política social. O hablan en primera persona del plural, como representando a todos los involucrados y a todos los intereses en juego; hablan, por ejemplo, de “nuevas demandas” de información y de rendición de cuentas, formuladas por “la sociedad en su conjunto”, la cual supuestamente necesita sa-

ber qué sucede en el sistema educativo (Peña, 1999:26). Algo como el famoso “derecho a la información” en el que se basa el sesgo descartado de los órganos informativos.

La comunidad ha llamado a las autoridades educativas, sí, para otras cosas... salvo que en esos casos no hay presupuesto ni voluntad política. Se conoce que hay demandas en el sentido de una política educativa acorde con la realidad del país, duradera, que no responda al vaivén de la política internacional y de los políticos de turno... poco se ha escuchado esa demanda. Los equipos que forman los maestros para escribir, innovar, investigar, estudiar... exigen, por su especificidad, condiciones favorables (tiempo, bibliografía, difusión)... poco se ha escuchado esa demanda. Se clama por la adecuación de infraestructuras... poco se escucha esa demanda. En cambio, la petición que nadie ha hecho (que venga el consultor a determinar el número de ovejas)... esa inaudible, inexistente demanda, no sólo extrañamente es escuchada, sino que los países de la región (Colombia entre ellos) invierten enormes esfuerzos para satisfacerla.

1.6 *Dicen lo que ya se sabe.* Los resultados, en nuestra larga carrera de evaluaciones masivas, se clasifican en dos: los que dicen cosas obvias y los que están mal hechos. Ejemplos del primer caso: *los estudiantes tienen dificultad para resolver problemas de aplicación de los conocimientos adquiridos, tanto en el área de lenguaje como en el área de matemáticas* (MEN, 1993a:3)... ¿no lo sabían los profesores de esas asignaturas? Y qué tal esta tautología: *En comprensión de lectura se observa una disminución del número de respuestas correctas a medida que aumenta el nivel de dificultad de las preguntas* (MEN, 1993a: 10).

Aparentan sorprenderse las autoridades cuando encuentran que *no se logran los niveles esperados...* sin que el establecimiento de lo “esperado” tenga lugar como efecto de una investigación de las condiciones en que se da la educación del país, o de una discusión sobre la naturaleza de la formación que esperamos impartir, en función de la sociedad en la que queremos vivir.



Basta con tener una idea de los conceptos que se estén usando en el momento¹³, para prever los resultados. Si se habla, por ejemplo, de lecturas literal, inferencial y crítica, se sabe de antemano que un país que no lee, que una época que desdeña la palabra... apenas aproximará a los estudiantes a la lectura literal. También puede preverse que será escasa la lectura inferencial, pues ninguna autoridad soporta los resultados de la inferencia, ni siquiera las autoridades educativas que enuncian ese tipo de lectura como deseable. Y la lectura crítica, como se dice en todos los planes de estudio, no sólo es imposible que un instrumento de aplicación masiva la establezca, sino que hacerla es ya convertirse en objetivo militar.

El MEN (1993b:8) dice: *Los niños de los sectores más pobres de la población -urbano-marginales y rurales- tienden a repetir más y a tener menores logros.* Pero, ¿no basta con conocer las condiciones en que se da la educación, para prever que los peores resultados estarán en los sectores deprimidos y en las zonas de menor desarrollo (rurales vs. urbanas, o centrales vs. periféricas)? *En casi todos los departamentos, el rendimiento promedio de los alumnos es mucho mejor en las escuelas privadas que en las públicas* (MEN, 1993a:7)... ¿desconocía el país que los colegios privados están en condiciones de producir mejores resultados que el grueso de la educación pública?

Finalmente, cuando los resultados no coinciden con lo que puede preverse, es que se hicieron mal los cálculos, o los instrumentos no eran confiables, o el levantamiento de la información presentó problemas, o la lectura de los resultados fue amañada... o algunas de las anteriores o todas las anteriores. O, lo que es peor, se manipuló la información, como declara explícitamente el MEN (1992:54-55):

Se descartaron las siguientes variables: a) Aquellas que no cumplieran con las exigencias de significancia requeridas. b) Las que presentaran signos contrarios a la predicción teórica.

De estas variables descartadas se exceptuaron aquellas que presentaban especial importancia en relación con el diseño de políticas educativas.

1.7 *Desconocen el negocio.* Tienen poca idea de lo que está en juego: así como el consultor no distingue el perro de las ovejas, los expertos que orientan hoy la educación a partir de las evaluaciones masivas no hablan de pedagogía, epistemología, proceso cognitivo... El MEN, por ejemplo, dice: *El objetivo es aumentar el número de instituciones educativas de desempeño Alto*¹⁴. De igual manera, en el informe de la evaluación de *Competencias básicas* en Bogotá, los tres objetivos para la educación del Distrito Capital, eran: aumentar el valor de la media y disminuir el de la desviación estándar; superar los niveles dos y tres; y mejorar las fortalezas y superar las debilidades¹⁵. ¡Ni una palabra que tenga que ver con educación!, pero todas acordes con el lenguaje técnico del consultor. Y no sólo es que no tengan -o, al menos, no manifiesten- idea del asunto, sino que des-enseñan sobre los asuntos educativos: 1) Cuando se habla de *Aumentar el valor de la media y disminuir el de la desviación estándar* se hacen a un lado los contextos en los que se da la educación; los promedios estadísticos disfrazan las profundas diferencias internas que viven nuestros países. 2) *Superar los niveles dos y tres* es un tipo de enunciado que no tensiona al profesor en tanto profesional que enfrenta grupos humanos en condiciones particulares... no: ahora se propone una educación que supere los niveles estadísticos *inducidos* por unos expertos que, a su vez, están presionados para emitir unos resultados acordes con la política educativa. Ya no se necesitan maestros, sino aplicadores que lleven a los resultados esperados por otros, diseñados por otros, medidos por otros. 3) *Mejorar las fortalezas y superar las debilidades* es un tipo de argumento indiferente a la reflexión epistemológica -tan cara a la formación-, a favor de un discurso de la administración de negocios que no se

creen los ejecutivos inteligentes y que, para unos y otros, poco funciona; ya no se trata de pensar en el saber, en las condiciones que lo hacen posible, en las maneras como los estudiantes se aproximan a esos campos, en el sentido social que gana la preocupación por ciertas ramas de la cultura humana... no, ahora lo importante es la percepción inmediata -sin rigor- que cualquiera puede tener sobre “debilidades”, “oportunidades”, “fortalezas” y “amenazas”... en relación con la situación que vive.

Si bien en el chiste la ignorancia del consultor se evidencia en la forma equivocada como toma su botín, en el caso que nos ocupa la equivocación no implica que el botín deje de ser tan jugoso como el consultor esperaba. Es como si, en el chiste, el consultor se hubiera llevado una gallina y no una oveja... la gallina de los huevos de oro.

1.8 *Aparentan una dignidad.* Las versiones extensas del chiste destacan la facha del consultor; una de ellas dice que *se baja de una todo-terreno Navigator 4x4 full equip*, que luce *traje negro, suéter negro tipo Hugo Boss, zapatos DKNY*. Esta clara intención narrativa también tiene su equivalente en nuestra educación: en Colombia, las evaluaciones masivas han sido hechas por importantes instancias del gobierno (ICFES, MEN, Secretarías de Educación) que, con autoridad y ostentación, hablan de los resultados obtenidos mediante pruebas que reputan rigurosas. Y, para ello, presuponen una crasa ignorancia en el otro y el conocimiento total en ellas; se ven como las generadoras de una información que el otro necesita y espera para poder proceder... (que es la imagen del consultor a la moda, en su lujoso carro vs. el campesino tosco, ignorante). No obstante, esta relación no parece proceder si la educación busca suscitar el interés, provocar la elaboración, etc.; si allí se sabe acerca de los estudiantes; si se espera que la comunidad educativa construya una postura frente a la realidad donde busca un espacio para el sujeto.



Mientras la instancia gubernamental se sitúa en un lugar especial para decir cuál es el estado de la educación, muchos investigadores en el mundo plantean que la elaboración de una prueba compromete muchas elecciones; por ejemplo: ¿contenidos o procesos?, ¿desde cuál tendencia teórica de la disciplina?, ¿con arreglo a qué ordenanza curricular?, ¿con qué tipo de metodología?, ¿cuáles modelos estadísticos?, ¿pruebas cerradas o abiertas?, ¿cómo garantizar la confiabilidad de la calificación?, ¿en qué medida los resultados dependen del tamaño de la muestra?, los mismos datos, ¿autorizan interpretaciones diversas?, etc. De tal forma, los resultados dependen en gran medida de las decisiones tomadas. Es decir, si se fuera preciso, no se podría pretender que se va a hablar objetivamente acerca de la educación a partir de las pruebas externas, sino más bien que se va a decir cómo se ven los desempeños exigidos, desde una prueba cuya elaboración ha tenido que asumir ciertas perspectivas y desechar otras... pero entonces ya el portavoz no luciría con la elegancia que lo opone a los que no saben. A la escuela le sirve mucho más que se hable de los contrastes pedagógicos, metodológicos, epistemológicos, temáticos, evaluativos, etc... pero con ello los maestros podrían entender que la información arrojada

por la evaluación externa depende de la posición que se tenga frente a todos los asuntos sobre los que los equipos evaluadores tuvieron que tomar decisiones; sería tratarlos como profesionales; invitarlos a sostenerse como pares de aquellos que tienen algo que decir sobre la educación... pero entonces el chiste perdería su gracia si el consultor dialoga con el campesino que está cuidando las ovejas, si no busca aprovecharse de sus conocimientos para obtener ventaja sobre aquel cuya condición económica es inferior (a lo mejor ni es suyo el rebaño), si no busca burlarse del otro.

2. La diferencia

En el chiste del consultor, el pastor se dio cuenta de la catadura del técnico cuando fue a tomar su recompensa y, en lugar de una oveja, tomó un perro. Pero, a diferencia de esa historia, en educación la comunidad educativa no necesariamente se da cuenta de que el consultor no sabe del negocio. Al ver que no sabía en realidad del asunto de las ovejas, el campesino del cuento supo que podía desquitarse; mientras que la mayoría de nosotros le creemos a los “técnicos”... o, al menos, nos supeditamos a las implicaciones de tener que aceptar entre nosotros al consultor que,

parafreando el dicho boyacense, arrea unas cosas, ataja otras y no se hace a un lado.

La imagen a la que parecen ser empujados los maestros es la de un analista de riesgos (como se dice sobre todo en el sector financiero)... salvo que los analistas de riesgos no pueden evitar ni siquiera las contingencias de su propia vida. Bueno, hay que aceptar que tampoco los despreciadores de riesgos pueden evitar las contingencias de la vida. El asunto del maestro no estaría, pues, en escoger entre, de un lado, un higiénico calculador con la matriz DOFA en la mano, y, de otro lado, un irresponsable que nada se propone en relación con la educación. La idealización de la “aventura”, como oposición a la programación empresarial que recitan las autoridades educativas (que algunas se creen), no propone nada en un ámbito constituido en su inicio, como veremos, por una propuesta. ¡Pero tal vez del lado del analista de riesgos tampoco haya propuesta!

Ampliaré estas ideas, siguiendo de cerca los planteamientos de Estanislao Antelo (2005). Para este autor, hay educación cuando unos seres pretenden influir a otros que se consideran influenciados. Pero nada hay en el otro que vaya en esa dirección, de manera que la intervención busca forzarlo -bajo la forma de expresiones como influenciar, provocar, impactar-, en dosis y modalidades variables (desde domesticar hasta liberar), durante lapsos variables (desde un período hasta toda la vida). El maestro no atiende demandas, contextos, intereses, ni necesidades particulares. Ofrece una selección arbitraria del saber que no se necesita, y para la cual no hay espíritus deseosos de apropiarla. Por eso hay que enseñarlo, porque no se necesita. El otro, con razón, se pregunta qué quiere el maestro de él, quien obra como un *heterometido*. Y, con todo su derecho, se toma su tiempo para ejercer la indiferencia o apostar al juego propuesto.

Frente al desmedido propósito educativo, el efecto suele ser magro, a destiempo, huidizo.

La educación escapa a todo cálculo, pues el encuentro con el otro es incalculable. Se interviene porque no se puede prever la respuesta del otro; si se supiera “con qué va a salir” el otro, tal vez no se intervendría.

Ahora bien, más allá de la adquisición de un saber, la intervención pretende *transformar el ser*, o sea, producir unos estados -respeto, amor, tolerancia, etc.- que no se pueden planificar, que son subproductos de la acción. Siendo lo que más importa, se escabullen cuando se los pone como objetivo. Se producen persiguiendo otras metas. Así, lo elusivo es constitutivo de la educación, no una falla enmendable. Ante esta inadecuación de la intervención, en lugar de asumirlo, hoy se intenta, de un lado, anticipar un resultado educativo feliz; una educación higiénica, apropiada, capaz de conjurar la libertad. Para ello, busca saber quién es el otro (capacidades, contexto, familia), para determinar la mejor intervención; de ahí la presencia de las evaluaciones masivas. Y, de otro lado, adecuar la intervención a la demanda, transformar la primacía de la oferta sobre la demanda del usuario, cliente o consumidor.

Pero si hay educación porque no se sabe quién es el otro, tratar de conocerlo cabalmente instaura otra relación (no en vano, conocer al otro puede anteceder a la disolución del vínculo: “Ahora sé lo que eres”). Esto no quiere decir que se abandonen los propósitos o que se elogie lo incalculable para abandonar la posición propositiva. Y, en el otro caso, la satisfacción de la demanda instaura algo distinto a la relación educativa; la idea de mostrar otros mundos no familiares ni cercanos (el conocimiento) sobrepasa la idea de contexto. Si se cree que hay *nuevos tiempos y nuevos sujetos*, se renuncia a provocar algo en los otros; sin *propositores*, la educación se queda con “gestores” que no asumen el riesgo inherente al encuentro. La educación no es para el cliente que sabe lo que necesita, es para aquel que no.

En consecuencia, no es que hoy la acción del maestro provoque menos efectos, sino que ya no hay acción del maestro. Si antes de intervenir hay que evaluar y estimar la consecuencia exacta de la intervención, cómo y cuál va a ser la reacción del otro, entonces no se interviene. Ahora, el maestro tiene un oficio de riesgo. La intromisión educativa se va sustituyendo por la distancia ideal que establece la responsabilidad civil.

Notas

1. Por la cual se fijan criterios y parámetros para llevar a cabo la inspección y vigilancia de la calidad de la educación por medio de evaluaciones; se dictan normas para el fomento de una 'cultura de la evaluación' y se conceden facultades para la reorganización del ICFES .
2. Que sea un proyecto no impide su utilización: si esos son los términos en que hoy el gobierno piensa el asunto, resulta indicativo de la época... y no sería extraño que la versión definitiva quede muy parecida al proyecto; además, otras normas y prácticas en vigencia dan testimonio de idénticos criterios.
3. Pero, a su vez, la ley 115 olvidó ese detalle de la Constitución que habla de *asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo*.
4. <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-30972.html>
5. Proyecto, art. 1.
6. "Decreto 0230 de Febrero 11 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional". La modificación que actualmente se propone al 230 no altera en nada este punto.
7. La modificación que actualmente se propone al 230 tampoco altera en nada este punto.
8. Andersen, Hans Christian. "El traje nuevo del emperador". En: *Cuentos completos*. Barcelona: Cátedra, 2005.
9. Programas de capacitación, acompañamiento, dotación, etc., a las instituciones educativas que hayan obtenido resultados bajos.
10. De ahí que el art. 14 del decreto 230 diga: *Las entidades territoriales periódicamente podrán*

contratar con entidades avaladas por el Ministerio de Educación Nacional evaluaciones académicas censales de los establecimientos educativos a su cargo.

11. Las instituciones llaman personas de afuera para cotejar criterios, escuchar experiencias, etc. pero ninguna dinámica interna conduce a necesitar este tipo de evaluaciones externas.
12. Unos desde los préstamos (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo) y otros desde las políticas (UNESCO, OEI).
13. Las categorías indagadas se modifican al vaivén de los cambios de equipo que generan las administraciones de turno.
14. <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-30972.html>
15. Bogoya, Daniel. «Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto». En: *Competencias y proyecto pedagógico* (varios autores). Bogotá: Universidad Nacional, 2000. Pág. 22-29.

Bibliografía de referencia

- ANTELO, Estanislao. *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*. En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial, 2005. p. 173-182.
- LACAN, Jacques [1974]. *Televisión*. Barcelona: Anagrama, 1977.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria*. Bogotá: MEN, 1992.
- _____. *Evaluación de primaria: los primeros resultados*. Colección Avances de Saber N° 2. Bogotá: MEN, 1993a.
- _____. *Informe sobre repetencia*. Colección Avances de Saber N° 3. Bogotá: MEN, 1993b.
- MILLER, Jacques-Alain. *El ruiseñor de Lacan*. En: *Del Edipo a la sexuación*, Buenos Aires: Paidós, 2001.
- PEÑA, Margarita. *Los sistemas de evaluación de la calidad: Un vistazo al panorama internacional*. En: *Revista Alegría de enseñar* N° 38. Cali: FES, Enero-Abril de 1999.
- UNESCO [1998]. *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Reinventar la educación: una tarea ético-política capaz de forjar la ciudadanía por venir*

Magaldy Téllez**



Resumen

En el libro *Pedagogía crítica y cultura deprecadora*, Peter McLaren señala el peligro de permitir la persistencia de la Ilustración en el pensamiento educativo, pues a ella le ha sido circunstancial una visión totalizante y teleológica del progreso, tanto como la producción de una intolerable esclavitud a la lógica de la dominación en la que las prácticas educativas

siguen funcionando como mecanismos de dominio y control. Comparo esta advertencia, sobre todo porque, ante el predominio de discursos inscritos en el régimen de saber técnico-instrumental, nos encontramos con propuestas que aspiran sustraerse de dicho régimen con la restitución de los grandes ideales de los que nutrió la utopía educativa moderna o, para decirlo de otra manera, con el mito pedagógico moderno.

* Tomado de *Revista Colombiana de Educación* #52 Primer semestre 2007, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Texto presentado en el Seminario organizado por la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, en febrero de 2007.

** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora jubilada de la Universidad Central de Venezuela.

En este texto intentaré mostrar parte de las cuestiones que se abren con el gesto de pensar, decir y hacer la educación de otro modo, esto es, con la interrupción del mito pedagógico moderno. De ahí que este intento sea al mismo tiempo, una aproximación a ciertas inquietudes provocadas por estas preguntas: ¿Qué se interrumpe con la interrupción de tal mito? ¿Qué hay en el gesto mismo de tal interrupción?

Vayamos a la primera interrogante a través de lo que podemos nombrar fragmentos



mitológicos del diseño racionalizador del mundo, considerando las condiciones que George Steiner señala para que una doctrina o cuerpo de pensamiento adquiera el estatuto de mitológico. La primera es la *pretensión de totalidad* o de explicación total de la condición humana; la segunda se refiere a su *organización canónica*; es decir, a lo que da forma a su comienzo como “...un diagnóstico clarividente del que surge todo el sistema”; y la tercera es la *generación de su propio cuerpo de*

mitos, mediante el cual el mundo se describe en términos de ciertos rituales, gestos y símbolos fundamentales del sentido del hombre y de la realidad¹.

Estas condiciones caracterizan las grandes apuestas asociadas a los principios fundacionales del proyecto ilustrado y, desde luego, la idea moderna de educación literalmente inventada a finales del siglo XVIII. El proyecto que reorganiza certezas, saberes y valores a partir de modelos y códigos con pretensiones universalistas para el conocimiento, la acción y la crítica, bajo el supuesto de la realización progresiva y total del ideal de emancipación humana a través de la razón, es tejido al hilo de los metarrelatos concernientes a la Razón, el Sujeto, la Historia y el Progreso²: autoconciencia de un tiempo en el cual conmueve al mundo, una fuerza simbólica que movilizaba las energías hacia la transformación de las conductas sociales, políticas, ideológicas y culturales de existencia.

Tanto el ideal de la Humanidad redimida por la Razón como la pretensión de unanimidad marcan el discurrir de una nueva idea de educación. En efecto, la imagen de sociedad construida por la filosofía de las Luces fue la de un juego espectacular entre los individuos y las instituciones, fundado en la afirmación del valor universal de la cosmovisión racionalista del mundo y de los individuos en ella. En este juego de espejos se sitúa la empresa de emancipación final de sociedades y de seres humanos, en la cual se determina como finalidad primera la formación de hombres racionales, útiles y virtuosos. De ahí la importancia atribuida al poder de la educación y la apuesta moderna por la educación como medio fundamental e insustituible para el logro del gran ideal de emancipación individual y colectiva.

Esta apuesta marcó de manera decisiva los más diversos registros discursivos a lo largo de casi dos siglos. Steiner se refiere a ello cuando escribe que la relación del “humanismo con

la conducta social humana” se tradujo precisamente en la “la ideología de la educación liberal”, es decir, en un humanismo acorde con las líneas trazadas por la Ilustración. El principio central de esta ideología era claro:

... había un proceso natural que iba desde el cultivo del intelecto y los sentimientos en el individuo a una conducta racional beneficiosa de la sociedad. El dogma secular del progreso moral y político era precisamente eso: una transferencia a las categorías de la instrucción pública y de la escuela (,,) de aquellos elementos dinámicos de la Ilustración, del crecimiento humano enderezado a la perfección ética que otrora fue teológica y trascendentalmente electiva. Por ejemplo, el lema jacobino de que la escuela era el templo y el foro moral de la persona libre marca la secularización de un contrato utópico, en última instancia religioso, entre la realidad del hombre y sus potencialidades.

A lo que agregamos que esa transferencia del dogma secular del progreso moral y político al ámbito de las categorías pedagógicas, también ha sido la dominante pretensión del proyecto moderno consistente en la realización plana de lo Uno: de la razón, del mundo, del lenguaje, de la realidad, de la política, de la condición humana.

Las utopías educativas contienen, siguiendo en este punto a Phillippe Meirieu, “*el núcleo duro* de la aventura educativa”, un “*algo* que entra siempre en juego cada vez que un adulto se encuentra en la coyuntura de educar”³. Ese *algo* concierne al “proyecto de *hacer* al otro”, que comporta la negación misma de la libertad del otro, pues éste “no será libre, o al menos no lo será de veras; y si es libre escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador”⁴.

Meirieu ejemplifica lo anterior con su curioso e interesante acercamiento al mito de la fabricación del hombre desde los mitos de Pigmalión y de Frankenstein que, a su

juicio, son paralelos pues, en ambos casos, se “revela una misma esperanza: acceder al secreto de la fabricación de lo humano”. Como muestra Meirieu, tal esperanza contiene la pretensión de realizar un proyecto que ya ofrecía la mitología griega en el relato de Pigmalión y, siglos más tarde, el mito de Frankenstein: hacer al otro de manera tal que podamos ejercer nuestro poder sobre sus decisiones, conminándolo a que libremente cumpla nuestros deseos, a que se adhiera libremente a nuestras posiciones. En el mito de Pigmalión⁵, narrado por Ovidio en *Las Metamorfosis*, relato “de amor y de poder”, tal y como la caracteriza Meirieu:

... se podría detectar (...) algo así como un proyecto fundacional, una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la que poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una transparencia completa. Amar la propia obra es amarse a sí mismo porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación⁶.

Pero ocurre, prosiguiendo con Meirieu, que “en la vida, las estatuas, aunque sean perfectas, si uno se arriesga a darles vida, nunca son del todo sosegadoras”. De ahí la pertinencia de preguntas como las que siguen: ¿Qué ocurre cuando el otro se nos resiste, cuando no se adhiere a lo que le proponemos como lo mejor, cuando no responde a nuestro deseo de perfección, cuando su fuga respecto de lo que se espera de él se juega en el “ciclo de dominio recíproco”? Quizá pueda responderse, en términos generales, que ocurre lo sucedido a Frankenstein: el abandono de la criatura fabricada el ejercicio de la violencia por parte de quien quiere dominar completamente su fabricación y de quien devuelve violencia como respuesta que expresa el acto de escapar al poder del primero, colocándose en su lugar y destruyéndolo - destruyéndose.

El moderno mito de Frankenstein pone de relieve el callejón sin salida al cual lleva “el proyecto de *hacer* al otro”, porque es la violencia la que “se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, (y) no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su *fabricación*”.

Lo que une a ambos mitos es “la renuncia a que el otro sea libre, a asumir el riesgo de la libertad del otro” o, en otras palabras, el ejercicio de una relación de dominio donde la educación desencadena violencia. Pígalión y Frankenstein permiten, así, acercarnos a la comprensión de dos formas mediante las cuales ha tenido lugar esa tarea educativa a la vez insensata y cotidiana que consiste en el propósito de “fabricar un hombre”.

Esa convicción sigue marcando la pretensión de convertir la educación en una acción absolutamente previsible, programable y controlable haciendo del otro, a quien se educa en consecuencia, un objeto del cual puede predeterminarse lo que debe ser y verificarse si responde a lo proyectado. Porque disciplinar y normalizar saberes, fabricar maneras normalizadas de ser sujeto, ha sido la lógica de los aparatos educativos modernos que no sólo transmiten y construyen una determinada manera de relacionarnos con el llamado mundo exterior sino también de relacionarse con los otros y con nosotros mismos. En ello interviene una red de prácticas y mecanismos del poder-saber normalizador.

Pensar y decir sobre el espacio educativo como lugar de poder-saber es abrirse a la posibilidad de invención de nuevas relaciones de sentido, a la ruptura de los sentidos impuestos por el mito de la fabricación del hombre anudados al mito del futuro. Esta trama, inherente a toda pretensión prescriptiva y a todo modelo para su cumplimiento, se revela como marca de la humanidad. Pues la aspiración de homogeneidad y de fijeza del sentido ha sido

y sigue siendo la soldadura de los diversos dispositivos de dominación que atraviesan las prácticas educativas, estableciendo y vigilando los límites infranqueables entre lo racional y lo irracional, la verdad y el error, lo normal y lo desviado, lo bueno y lo malo, lo legal y lo ilegal, lo decible y lo indecible, lo esencial y lo aparente, lo mismo y lo otro.

¿Qué está en juego? Puede sostenerse la edificación de la posibilidad, la dimensión *poiética* que no busca restituir sentidos totalizadores, morales o científico-tecnológicos, que abandona toda tentativa de dictaminar y normaliza lo que otros deben hacer liberándonos de viejas y nuevas formas de lo que, tal vez, haya sido el peor de los mitos al que se ha rendido la pedagogía: el mito de la fabricación del futuro, en cuyo nombre domina, mediante dispositivos de saber-poder, la construcción de cuerpos individuales y colectivos. Los efectos de este mito se han traducido en el secuestro de lo que las prácticas educativas puedan contener de imprevisible, de inesperado, de irrepitable, de pluralidad, de singularidad, de creación, de igualdad y de libertad. Hay este secuestro cuando, respecto al acto de educar, creemos y así lo practicamos, que la figura del profesor ocupa el lugar seguro del saber, desde el cual lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña es fijado por el profesor que se instituye como sujeto omnisciente en ejercicio de una autoridad y depositario de un saber que la institución impone y que debe ser transmitido a un sujeto ignorado o denegado como ser de deseo.

Será necesario salir de ese lugar de orden del saber que naturaliza, neutraliza y normaliza, aceptar que quien aprende es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo, situarnos en la apertura que nos ubica en el ejercicio de pensar y hacer la educación como resistencia al orden del saber y de poder instituido. No es ésta una tarea fácil porque estamos dominados por la necesidad de conocimientos útiles



que se suponen palancas para aminorar la incertidumbre percibida como amenaza. Se trata de resistir al proyecto educativo como fabricación de sujetos, como clausura de incertidumbres y tensiones que excluye toda posibilidad de crítica y creación en el espacio educativo, resistir inventando otro modo de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juega una ética y una estética de la existencia. La educación, y por tanto la tarea de educar, contiene la potencia y la posibilidad cuando es pensada y ejercida como un acto creador, que nos forma y nos trans-forma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo hemos pensado, dicho, hecho y sentido.

Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de palabra, que hace, deshace y rehace, que nos hace, deshace y rehace, en un movimiento incesante. El arte de educar es por ello, el arte de hacer emerger las intensidades que provocan ciertos planteamientos, la lectura de ciertos libros, las preguntas que nos hacemos acerca de nuestras relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, con la creación de un nuevo cuerpo, de nuevas subjetividades.

Y es que el educar como arte implica formas de estudiar, escribir y hablar que interrumpen

el mundo de las certezas absolutas, recuperar la *paideia* en la que se sustenta una comunidad de diferentes que nunca se cierra sobre sí misma, que se abre a la diferencia como relación a la comunidad de multiplicidades, como la forma de estar en el mundo.

Gilles Deleuze escribió que como profesor le hubiese gustado dar una clase como Bob Dylan; organizarla como una canción que tuviera previstos los detalles, pero que pareciera improvisada. Y describe este extraño ejercicio del acto de educar a contracorriente de todo lo que estamos acostumbrados en las prácticas educativas: lo contrario de un plagiador o de un modelo, pero con una larga preparación; sin método, reglas, ni recetas, pero donando a unos y a otros lo que puede llegar a convertirse en creaciones sacadas del saco de *clown*; sin respuesta *a priori* que nos den las soluciones a los problemas, amando el movimiento de aprender en encuentros *a-pares*⁸.

Leí y continúo leyendo este anhelo de Deleuze como una invitación a pensar y practicar de otro modo la pedagogía. Una pedagogía que rompa con las prácticas dominantes realizadas bajo los presupuestos discursivos del método, del medio, del fin; es decir, de la realización de un orden, del mejor método, de la utilidad. Prácticas que precisamente cortan

cualquier posibilidad crítica y de creación, anulan el arte de educar porque escolarizan el pensamiento y la acción.

Esta invitación mueve a pensar y ejercer la tarea de educar como una experiencia ético-política y estética. Se trata de desplegar en ella otra manera de sentir el mundo, de hacernos en la relación con el otro, en fin, desplegar otra subjetividad de la que brotan nuevos sentidos para dicha tarea que atienden a los afectos y a los peligros que constituyen cualquier espacio institucional, en razón del



funcionamiento codificador de las relaciones por las que discurre el deseo de aprender contra las relaciones de poder y de control que hacen disminuir nuestra potencia de pensar y de actuar de otro modo, que hacen inhóspitos los espacios educativos.

Se trata de hacer de dicha tarea una experiencia de metamorfosis. Ello, desde luego, no es una cuestión de definir y conseguir metas, sino de hacer del arte de educar un

acto creador cuyo alcance radica en una efectiva disposición del deseo de aprender que provoca la posibilidad de líneas de fuga a los códigos instituidos del saber-poder. Se trata de fracturar nuestra voluntad de saber a favor de esa otra forma de conocimiento que implica aprender desde nuestra propia ignorancia, asumiendo la fragilidad de lo que se enseña y de quien enseña. Porque en esta fragilidad, en su asunción, radica la principal fuerza de la pedagogía, fuerza que puede hacerse fecunda en la vida de los seres humanos. La pedagogía que, abierta a lo nuevo, provoca la metamorfosis de lo que creemos ya ser, la pedagogía cuyos logros no se pueden reducir a resultados de procedimientos para hacer que alguien hable, lea o escriba, sino en hacer que la lectura, el habla y la escritura den a pensar y a decir, en abrir paso a lo nuevo, en procurar la fecundidad que, como sostiene Jorge Larrosa:

... es dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro. O dar un tiempo que no será nuestro tiempo ni la continuación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, el tiempo del otro. O dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuidad de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro⁹.

Decir que la creación pedagógica, como toda creación, ayuda a vivir, significa decir que cumple una función no social, sino vital, aunque con ciertos efectos sociales, porque provoca nuevos modos de pensar, decir, hacer y sentir, esto es, forja nuevas formas de subjetividad. Significa decir que es invención de esos nuevos modos de sentir y que nadie puede participar del ejercicio creador sin tomarse en serio el trabajo de inventarse a sí mismo.

Frente al juego imperante del habla normalizada, la creación pedagógica implica, de una forma u otra, la de nuevos modos de subjeti-

vidad que nacen de un acto de hospitalidad; el “hazlo conmigo” deleuziano que abre espacios al vínculo amoroso en la experiencia educativa, pues no propone gustos por reproducir, sino “signos desplegados en lo heterogéneo”¹⁰, e invita a forjar encuentros efectivos y afectivos. Pero estos encuentros, como enseña Deleuze, no constituyen un mero estar unos junto a otros sino estar unos con otros, algo más que simple proximidad. Educar es, desde esta perspectiva, un encontrar-se, una co-implicación.

En el encuentro como experiencia de formación, estar con otros, hablar con otros, es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones. Por ello, el arte de educar implica el arte de forjar lo público en el tipo de experiencias pedagógicas que convocan; es decir, que abren nuevos sentidos y componen un nuevo modo de estar juntos. La creación pedagógica, por tanto, marcha junto a la creación de la comunidad plural. La comunidad en la que se juega en tal sentido hacerse responsable de la vida del otro que transcurre en su propia imposibilidad de ser prevista, programada, calculada, lo que en el campo pedagógico significa responder responsablemente a otra responsabilidad. Una responsabilidad otra, respecto de aquella a la que Blanchot alude cuando dice que no se trata de la responsabilidad fácil convertida en deber, sino de la responsabilidad que se aparta del yo y descubre al otro para responder ante él y para responder de él. De la responsabilidad que me expone ante el otro.

En el ejercicio de esta responsabilidad donde se desencadena la creación instituyente de una nueva ética y una nueva estética de la existencia. No una ley o un valor último, sino aquello por lo que puede haber relación con la ley o con el valor: la libertad. Pero la libertad de la que aquí se habla no es la de “la autonomía de una subjetividad dueña de

sí misma y de sus decisiones, evolucionando sin ningún tipo de traba, en una perfecta independencia”¹¹. Porque tal independencia es precisamente la imposibilidad de la relación en la que se ejerce la libertad. La libertad de la que aquí se habla es, prosiguiendo con Nancy, la experiencia indefinidamente renovada que nos hace libres, la libertad que no puede ser más que la del “ser-en-común de la libertad”, en cuya puesta al día consiste la revolución entendida como “estado abierto de la decisión, comunidad expuesta a ella misma”¹².

Podemos conectar la idea de libertad con el planeamiento de Hannah Arendt en *La crisis en la educación*, al subrayar que la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan “nacido” y nazcan seres humanos, y que esta esencia conlleva una aporía que consiste en que para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores, para hacer honor al hecho de que el mundo haya sido creado por sus habitantes y por lo tanto sea hogar para un tiempo limitado, es menester volver a ponerlo, una y otra vez, en manos de los “recién llegados” al mundo. De ahí que la cuestión de la educación resida en la interminable tarea de poner en juego continuamente el mundo en lo nuevo que trae cada generación. Pero, añade, por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora, tiene que “preservar ese nuevo elemento e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación”¹³.

Educar es, desde esta perspectiva, una de las formas adoptadas por la exterioridad de la existencia a la que nacemos y que nos reenvía a la experiencia posible de la libertad. Procurar esta forma de educar es responsabilidad, el tipo de responsabilidad a la que nos convoca la fraternidad que lanza el nosotros a su exterior, a la responsabilidad que nos expone a la

comunidad. Así pues, la creación pedagógica, en su inevitable condición pública, también abre espacios en los que se construye lo político de la educación por el ser-en-común de la libertad, de la igualdad y de la solidaridad a las que se puede dar lugar.

Aquí radica el carácter público de la educación, su verdadera configuración como espacio público cuya determinación ontológica no es otra que la existencia procurada por la relación que pone a los seres humanos en



comunidad. Pero no se trata de un relacionarse como si se juntaran sujetos ya dados para establecer la relación, pues en ella los sujetos no están dados, se construyeron con ella. Por esto la dimensión pública, siempre anterior a la privada o interior, permite pensar la educación como espacio de encuentros, y lo que éstos tienen de impredecible, de incalculable, es lo que nos posibilita inscribir las prácticas educativas en la apertura indefinida del espacio de relaciones liberado de los *a priori* que lo delimitan y encierran, para hacer transcurrir la experiencia de la educación como experiencia de libertad.

Desde luego, educar en la libertad es siempre un renovado comienzo, es un colocar la existencia en el espacio de la relación que hace

de la experiencia de la libertad un exponer-se siempre al otro. En este sentido pienso la tarea política intrínseca de la educación: la liberación inacabada de encuentros que hacen y rehacen el ser-en-común de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad, de la responsabilidad. Lo cual quiere decir que lo interminable no es el fin sino el comienzo sin término, el comienzo como lugar de encuentro y de la diferencia, de la causa común de multiplicidades y, desde luego, de la responsabilidad con y ante los recién llegados al mundo. Porque la cuestión esencial de la educación, como escribió Arendt, reside en la natalidad; es decir, en el hecho de que es menester poner al mundo, una y otra vez, en manos de lo nuevo que trae cada generación, para salvarlo de sus ruinas:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mudo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de lo nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo en común¹⁴.

A esta tarea de renovar un mundo común responde la experiencia de la educación siempre por hacer, que es permanente quehacer de la existencia y de la responsabilidad que hace relanzar nuestro “yo” a su exterior, exponiéndolo a la comunidad de multiplicidades, de la diferencia, en el encuentro con los otros. Una tarea nada fácil, pues nunca faltará la policía de los códigos que nos dice lo que se debe pensar, decir, hacer y sentir, que fija lo móvil y borroso de los contornos en el que acontece el devenir que somos.

Pero si de libertad hablamos, es precisamente de aquella por cuyo ejercicio inagotable nos

liberamos inacabadamente de tales códigos, de aquella en y por la cual nos constituimos de otro modo, de aquella en la que también se juega la posibilidad de transformarnos y de transformar las condiciones para construir una sociedad digna y una vida digna de ser vivida por todos y todas, sobre todo por quienes han sido excluidos como sujetos políticos capaces de desplegar su capacidad de decisión, su poder, en los asuntos comunes que les conciernen, aun cuando ejerzan su derecho a la educación.

Esto permite construir una nueva mirada de la cuestión relativa a los vínculos entre educación y ciudadanía. Porque la educación no sólo es un derecho inalienable, sino un potente agenciamiento en la construcción de una sociedad donde se ejerzan efectivamente la igualdad, la fraternidad y la libertad, si entendemos que no se trata de educar para la igualdad, para la fraternidad, para la libertad, sino de educar en el ejercicio de la igualdad, en el ejercicio de la fraternidad, en el ejercicio de la libertad, del ser-en-común de la libertad. O, en otras palabras, de ensayar múltiples experiencias de la igualdad, de la fraternidad y de la libertad, en el proceso mismo de construcción del espacio público y, por tanto de un nuevo ejercicio de ciudadanía.

Tal vez aquí radique nuestra mayor responsabilidad con los que vienen al mundo y lo salvan de sus ruinas, una responsabilidad ético-política en momentos en que las ideas y prácticas políticas heredadas del proyecto ilustrado se desmoronan, y lo político retorna, fuera de los espacios y de las formas consagradas, como resistencias múltiples de quienes históricamente excluidos, comienzan a labrar sus propios espacios, ocupándolos y recreándolos como agenciamientos colectivos que reconfiguran la comunidad, como afirmación de una ciudadanía abierta a la construcción de lo común.

Para finalizar, diré que es preciso seguir insistiendo en que la ciudadanía, más allá de un

estatuto legal, de tener reconocidos una serie de derechos es, fundamentalmente, un conjunto de prácticas que construyen y reconstruyen lo común de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad. Por eso, lo que define el espacio público y lo que configura el ejercicio ciudadano son las prácticas que expresan el modo en que los sujetos se hacen ver y oír en el espacio público, y se hacen responsables en común de lo común; un conjunto de prácticas en nuevos espacios públicos que pueden poner en cuestión el espacio público constituido y legitimado como tal. La ciudadanía es un proceso abierto que se define constantemente a través de los modos en que los sujetos ocupan el espacio público para hacer visibles y audibles en él no sólo sus demandas, sino también sus disgustos, sus desgracias, sus desesperanzas y sus esperanzas, lo cual significa también que, cuando hablamos de ciudadanía, hablamos de un terreno de lucha que contesta las formas oficiales del espacio público y las formas individualistas de participación.

Es preciso desembarazarnos de este discurso pedagógico que concibe la educación de la ciudadanía como la mera integración al espacio público instituido, de manera que su preocupación se restringe a enseñar la Constitución, el funcionamiento del sistema político y los derechos individuales, o a despertar el sentimiento de pertenencia a una comunidad política cerrada sobre sí misma. Me refiero al discurso que traduce pedagógicamente la concepción de la ciudadanía como mero estatus legal. Se trata de hacer que los espacios educativos mismos se construyan cotidianamente como espacios de ejercicio de ciudadanía en la que niños, niñas, jóvenes y adultos, se hagan a sí mismos ejerciendo su responsabilidad en común y con lo común, haciéndose responsable del otro y exponiéndose al otro. Así, podríamos imaginar la construcción de un espacio público que sea de todos, que esté abierto a su incesante transformación y cuyo sentido se defina porque sea digno de ser vivido.



Notas

- 1 G. Steiner. (2001). *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela, pp. 16-19.
- 2 La Razón surge, así, como código universal de reconocimiento en el cual radica ser Sujeto, esto es, la figura de subjetividad mediante la cual el hombre puede pensarse a sí mismo en tanto conciencia de la historia que protagoniza y reordena como Sujeto de la Razón. El Sujeto, pues, como *Prometeo moderno* anuncia motorizado la marcha del progreso material y espiritual de la humanidad, recuperando al hombre para una teodicea terrenal movida por la fuerza emancipatoria de la Razón. Quizá pueda decirse que en esta concepción del Sujeto, la Razón envolvió la arrogante imagen de nosotros mismos.

Junto a los principios de la Razón y del Sujeto, el ideal del Progreso como marcha hacia el futuro redentor anudó pasado, presente y futuro en un hilo firme y único de continuidad histórica, disolvió los tiempos singulares y dispersos de los acontecimientos en la representación de un tiempo lineal y homogéneo en el cual el presente, sacrificado y despojado de su densidad propia, pasó a ser concebido sólo como ese momento de transición entre pasado y futuro.

- 3 P. Meirieu. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, pp. 18-19
- 4 *Ibidem*, p. 17.
- 5 Este mito cuenta el obstinado deseo de un escultor de lograr la perfección de una obra a la que ama porque, completamente hecha por él, satisface tal deseo y sin resistencia se le entrega por *libre voluntad*. El mismo deseo presente en la acción educativa que busca *hacer al otro* conforme a lo que todos esperamos de él, prescribiendo sus conductas, previendo y trazando sus caminos, constituyendo su dependencia respecto de otras personas, en fin, anulando su otredad.
- 6 *Ibidem*, p. 33.
- 7 *Ibidem*, p. 56.
- 8 G. Deleuze. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- 9 J. Larrosa. (2003). *Dar a leer... quizá. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes, pp. 36-37.
- 10 G. Deleuze. (1988). *Diálogos y repetición*, p. 69.
- 11 J. L. Nancy. (1996). *La experiencia de la libertad*. Barcelona: Paidós, p. 79.
- 12 *Ibidem*, p. 181.
- 13 H. Arendt. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, p. 186.
- 14 *Ibidem*, p. 208

Bibliografía de referencia

- ARENDR, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- DELEUZE, G. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- _____. (1988). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LARROSA, J. (2003). *Dar a leer... quizá. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- McLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- NANCY, J.L. (1996). *La experiencia de la libertad*. Barcelona: Paidós.
- STEINER, G. (2001). *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela.

Pensamiento pedagógico latinoamericano ¿Qué pueden decirnos los pedagogos?

Alberto Martínez Boom*
Jhon Henry Orozco Tabares**

Dedicamos estas páginas al profesor Julio César Carrión, un académico que acude a su potencia para conectar su región con las ciudadanías del mundo y para quien la pedagogía cumple un papel definitivo en la creación de cultura.



Proemio

¿Para qué sirve la pedagogía hoy? Para enseñar a cruzar el semáforo, para facilitar el aprendizaje, para divulgar mejor un conocimiento complejo, para castigar sin sentirnos culpables, para institucionalizar una práctica adulta; cualquiera de estas y de otras posibilidades aplicaría en su lógica interna algún tipo de valor argumentativo.

Sabemos también que la pedagogía es hija de la modernidad así Clemente de Alejandría haya hablado en la alborada del siglo III “del pedagogo” y que la pregunta por su actualidad indaga no sólo por la pertinencia de su vigencia discursiva sino por el intento de recuperación de la pedagogía en tanto pensamiento. En este sentido ¿existe algo que se pueda referenciar como pensamiento pedagógico en América Latina?

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. almarboom@yahoo.com

** Profesor de literatura y filosofía Colegio Nuestra Señora de los Ángeles (Manizales). Integrante del proyecto Escuela Pública y Saber Pedagógico en Colombia. aulamundo@yahoo.com.

¿Sirve hoy filosofar, sirve hoy pedagogizar? Si lo propio de la filosofía es el pensamiento y la producción de conceptos ¿qué sería lo propio de la pedagogía y qué estaría llamada a producir? En un texto anterior se había señalado que “multitud de vías permiten transitar hacia el pensamiento. Creemos que la enseñanza puede ser una de ellas. Al situarla como una vía la diferenciamos claramente del pensamiento. En este sentido diremos que la enseñanza no es el pensar en cuanto tal; son dos acontecimientos de diferente orden. Lo propio de la filosofía es el pensamiento,



lo propio de la pedagogía es la enseñanza”¹. Ahora bien, si pensar es un desplazamiento como lo afirma Deleuze, ¿qué habría que hacer con los pensamientos de los pedagogos de América Latina para producir desplazamientos en el presente? ¿No será que proceder de esta manera actualiza a nuestros pedagogos y a sus pensamientos? Creemos que sí, creemos que esta disposición nos insinúa como contemporáneos, y si volvemos a ellos es porque creemos que es posible hacerlos actuales.

Trabajos en historia social de América Latina

Algunos de los que crecimos en medio y alrededor de lo que se llamó la generación

del “boom” aceptamos como posible cierta liberalidad intelectual que buscaba descubrir y probar la existencia de una tradición general capaz de unir la diversidad cultural de algunas naciones que hablando un mismo idioma y viviendo procesos similares de modernización urbana, social, educativa, política, económica y cultural podrían erigir una forma de expresión susceptible de adjetivación espacial y común en términos de pensamiento latinoamericano.

La confianza que supuso esta intencionalidad no intentó obviar el hecho de reconocerse como herederos del saber y de las políticas del saber europeo, ya Borges había advertido que *nuestra tradición era europea y que teníamos derecho a ella*. De igual manera, otros intelectuales “criollos” formados en las teorías y discursos hegemónicos europeos emprendieron titánicos procesos de investigación para dar cuenta de los rasgos, de las experiencias, de las mentalidades, de la historia social y cultural de este lado del océano.

Quizá uno de los primeros ejercicios sistemáticos y eruditos se hizo en el ámbito de lo literario labor encomiable del dominicano Pedro Henríquez Ureña, quien publica en 1941: *Las Corrientes Literarias en la América Hispánica*, investigación minuciosa que indaga por la cuestión específica de nuestra expresión y en la que trata de definir la utopía de un destino latinoamericano. Utopía que entrelazaba, además y sobre todo, arte y vida.

Un segundo proceso investigativo lo adelantó el venezolano Mariano Picón Salas, quien edita en 1944 el resultado de un estudio que abarcaba tres siglos de historia cultural latinoamericana y que rubricó con el título: *De la Conquista a la Independencia*, allí aborda lo que él mismo señaló como genealogía cultural de nosotros mismos, que no es otra cosa que recoger una concepción histórica de la totalidad y cierto criterio de interdisciplinariedad como categorías para exigir “originalidad” y

no mera copia de lo europeo, también como estrategia que permite la superación de un positivismo indiferente a lo excepcional.

La tercera investigación estuvo en manos del argentino José Luís Romero y su libro de 1976: *Latinoamérica: Las ciudades y las ideas*. Obra donde se apropia de los ciclos fundacionales urbanos en nuestro continente como proceso de integración entre la ciudad y el campo. Latinoamérica contiene en Romero una expresión particularmente atractiva: la conexión o el “espíritu” con la cultura europea que ha producido en ella profundos cambios, de ahí la tarea rigurosa de elaborar un discurso que revele el rumbo de su “vida histórica”. Desde este eje problematizador el historiador social reconstruye los diversos planos de la realidad material, cultural, simbólica y las formas de vida política y estética que dieron lugar a las mentalidades, a las ideologías y a las complejidades culturales de nuestras particulares babilonias.

Estos primeros bloques investigativos se propusieron mirar el contexto europeo en toda su complejidad y construyeron algunos conceptos que permitían entender a América latina, su trama de problemas, sus modelos de modernización, su inclusión dentro de la aventura de la modernidad, su definitiva europeización y las respuestas dadas por algunos de sus mejores hombres ante una experiencia con rasgos muy parecidos en todas las grandes ciudades del continente, lo que no implica necesariamente una defensa latinoamericanista.

Ahora bien, avanzar en los procesos de comprensión de una historia que ponga en contacto los legados culturales con los discursos pedagógicos y educativos de América Latina supone describir líneas de fuerza entre lo continental, lo nacional y lo regional que se manifiestan en prácticas concretas de mezcla, fusión, uso, apropiación, hibridación, influencia, interferencia, ruptura, aplicación,

recepción y por supuesto, comparación de estas lógicas situacionales.

Estos cruces en el objeto de estudio tienen además para este ensayo un recorte específico: actualiza el centelleo de algunos movimientos sociales y culturales, así como la potencia reflexiva de nuestros principales pedagogos para contemporanizar la fuerza de sus posturas pedagógicas y políticas. La pléyade de lo que habría que recorrer abordaría por lo menos a los siguientes: Simón Rodríguez (1769-1853), Andrés Bello (1781-1865), Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), José Pedro Varela (1845-1879), José Martí (1853-1895), José Vasconcelos Calderón (1882-1959), Agustín Nieto Caballero (1889-1975), Paulo Freire (1921-1997), el Grupo de Cuernavaca liderado por Iván Illich (1926-2002) y el Moviendo Pedagógico Colombiano. Vamos a empezar por los últimos, porque estas reflexiones se producen a propósito de lo más cercano, del movimiento que nos tensiona, porque es desde allí donde escribimos.

Esta selección obedece a razones de utilidad, creemos que en estos pensamientos (el problema no es de personajes) podemos encontrar pistas para dar cuenta de la pregunta por la pedagogía hoy, por una pedagogía que nos aproxima a la generación de pensamiento, a la fuerza incitadora de lo pedagógico que como potencia define su producción. Si la función de la filosofía es la de producir conceptos que reordenan todo un campo de saber, la función de la pedagogía es producir incitación, afectación en los sujetos sobre los que actúa.

Unas pedagogías que se expresan en movimiento

A diferencia de lo que ha sido usual en los estudios de educación comparada el énfasis no está en los procesos de institucionalización de los sistemas educativos nacionales, tampoco en los análisis que apuntan a los objetivos de las reformas o de las políticas educativas.

Importa mucho más ubicarse en las fronteras de estos discursos para ampliar las posibilidades de proliferación y reconceptualización de la pedagogía y de sus relaciones existentes entre educación y escuela; entre educación y saber pedagógico.

Recordemos que fueron razones históricas y no teóricas del pensamiento colombiano las que llevaron al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica a proponer la ya clásica tríada: institución, saber y subjetividad², como dispositivo de análisis que planteó en sus inicios la exigencia de diferenciar educación y pedagogía por las implicaciones conceptuales y estratégicas que se desprendían en términos de subordinación, atomización y desarticulación de la primera respecto de la segunda. Ahora el ejercicio tendría la novedad de colocar al frente la incertidumbre de unas preguntas que nos permiten otras lecturas, es decir, pensamientos divergentes, usos soñadores, valores y cruces impensados, escenografías en tensión, urdimbres de resistencias que por lo general son minoritarias.

La primera insinuación para diferir de lo ya sabido sería proponer que no sólo se trató de personalidades sino que es posible estudiar grupos y movimientos que tanto en México como en Brasil y Colombia gestaron sus propias luchas de resistencia y de producción cultural e intelectual. Si la pregunta indagara por unas pedagogías continentales, las respuestas podrían emerger en tonos plurales.

El Movimiento Pedagógico Colombiano fue un acontecimiento político y cultural de los años 80 que emergió como respuesta a la renovación curricular de la educación y vitalizó algunos rostros de maestros al lograr entusiasmarlos por la pregunta por sí mismos, implicó también una afirmación estratégica desde la pedagogía que inventó reflexiones novedosas que no pudieron escapar a las complejidades de las apologías, de las posturas ideológicas, de los intereses creados desde formas organi-

zativas que se relacionaron con el movimiento desde su propio vértigo diferenciado.

Es el movimiento el que logra articular pedagogía, educación y cultura en un plano que produce objetos de saber y relaciones de poder que antes no eran claros. O si lo prefieren de modo más categórico, es el movimiento el que articula y produce discurso, experiencia y condiciones de realidad para la pedagogía y su campo de reconceptualización.

Por una parte recupera el término pedagogía, lo acerca al trabajo del maestro, pero también pone en circulación una serie de conceptos que constituyeron su propia dinámica en devenir: el concepto de saber pedagógico, las diferencias necesarias entre educación y pedagogía³, el maestro como trabajador de la cultura, la recuperación de la práctica pedagógica, los análisis desde el plano del sistema y desde el plano de los bordes. Ninguno de estos objetos estaba dado y fue fruto de un amplio trabajo intelectual su construcción y puesta en juego⁴. La fuerza del movimiento pedagógico no le pertenece a nadie por eso tampoco devino proyecto común que eliminara el desasosiego de pensar lo fragmentado. No obstante, los debates generaron un campo de pensamiento para la pedagogía y en este sentido, el movimiento no tuvo vuelta atrás.

Se puede pensar que el movimiento pervive como una vitalidad dentro de los maestros pero también importa interrogar lo andado para quebrar la continuidad de aquello que constituye nuestra forma de pensar⁵. Dicho de modo alegórico: un pensamiento que piensa de otro modo no busca convencer sino diferenciarse y en este sentido se define por su capacidad problematizadora. Los problemas son raros y exigen en quien investiga talento interrogativo. Lejos de esta imagen la estatua de Rodín y su calma ociosa. Con Nietzsche afirmamos que los pensamientos son caminados, operan como desplazamiento y los

hechos lo constatan. El movimiento pedagógico fue escritura, debate, formas de organización, experiencias de estudio, enunciados de investigación, encuentros, innovaciones de aula, redes, viajes, rutas, prácticas políticas en la escuela, ambigüedades institucionales, es decir, expresiones y fuerzas plurales, sin embargo, estas visibilidades no constituyen en sí misma el principal análisis, lo operado da cuenta de conceptos y abstracciones que en su discursividad son tan inasibles como el propio movimiento o como la complejidad de la pedagogía. Si empezamos por la conceptualización del Movimiento Pedagógico es porque vemos que la pedagogía se potencia cuando emerge como movimiento.

Un segundo ejemplo de lo que aquí llamamos expresión en movimiento fue producida en México por el Grupo de Cuernavaca que bajo el tutelaje intelectual de Iván Illich tensionó críticamente la relación individuo, sociedad, ciencia, técnica y cultura moderna. Tal vez su libro más emblemático haya sido *La sociedad desescolarizada* que defendía como tesis central la idea de eliminar la forma escuela tal y como hoy la conocemos y derribar definitivamente sus muros a la manera como lo presentaba Pink Floyd por la misma época en una de sus canciones. La propuesta puede resultarnos radical, incluso desfasada, pero lo que no podríamos dejar de reconocerles es la manera como reivindicaron el valor del autoaprendizaje, rescataron las relaciones sociales libremente intencionadas y dieron cuenta con severidad de los dispositivos cada vez más sofisticados e institucionalizados de control que exigirían, parodiando a Deleuze, otras formas de combate.

La educación universal por medio de la escolarización no es factible. No sería más factible si se la intentara mediante instituciones alternativas construidas según el estilo de las escuelas actuales. Ni unas nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos físicos o mentales (en

el aula o en el dormitorio), ni, finalmente, el intento de ampliar la responsabilidad del pedagogo hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos, darán por resultado la educación universal. La búsqueda actual de nuevos embudos educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: tramas educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse. Confiamos en estar aportando conceptos necesarios para aquellos que realizan tales investigaciones a grandes rasgos sobre la educación --y asimismo para aquellos que buscan alternativas para otras industrias de servicio establecidas *La sociedad desescolarizada* (Illich, 1971).



A pesar de que históricamente se ha probado que la escolarización de la población es un resultado de las estrategias de la expansión de la escuela en el siglo XX, importa en Illich su atrevimiento en el pensamiento, su anticipación de una crisis que hoy nos interroga de modo impostergable.

Junto a Illich fueron compañeros de viaje intelectual Gustavo Esteva, Gabriel Zaid, Javier Sicilia, Jean Robert, Braulio Hornedo y otros más que pusieron en cuestión el papel de la

escuela en la educación moderna; gesto que por demás se basa en un argumento sutil: si no siempre la humanidad se educó en escuelas esto significa que la escolarización de la educación es una decisión política y no una circunstancia natural, por tanto podemos inventar otros modos de transmisión cultural de todo aquello que hemos acumulado como saber, como sociedades y como fuerza espiritual.

La apuesta de Illich es clara y holística, la crisis de la educación no se resuelve con reformas parciales que no afecten su estructura, el problema es más amplio y su solución más crítica: des-institucionalizar la educación sería el primer paso para des-institucionalizar la sociedad. Nos inventamos las instituciones para ser más felices y el malestar proviene de una doble carencia: ni somos más felices (Freud: *El malestar en la cultura*) y el mundo contemporáneo cambia a una velocidad tan vertiginosa que las instituciones modernas no alcanzan a digerir, mucho menos a interactuar: “¿Dime a qué velocidad te mueves y te diré quién eres?”, decían los integrantes del grupo de Cuernavaca y por eso defendieron la creación de “telarañas de aprendizaje” (*learning webs*) en una década previa a la revolución de los computadores en la escuela y que se constituye hoy en un uso cada vez más indispensable pero todavía institucionalmente problemático.

Con el paso de los años la visión discursiva del grupo de Cuernavaca se torna más contundente: “la escuela parece estar eminentemente dotada para ser la iglesia universal de nuestra cultura en decadencia” o esta otra sentencia: “la escuela es un rito iniciatorio que introduce al neófito a la carrera sagrada del consumo progresivo”. La fuerza del grupo opera en el límite de su propia liberalidad intelectual y dota a la pedagogía de una responsabilidad previsible ante estas imágenes de las subjetividades que producimos y reproducimos en las instituciones escolares hoy ya sistémicas. Señalar esto no significa que estamos

de acuerdo con este pensamiento, incluso creemos que sería necesario anunciar tanto la muerte de la escuela como su increíble resistencia práctica.

Otro horizonte reflexivo que es necesario investigar lo ponen en evidencia cuando anuncian: “no hay movimiento de verdadera liberación que no reconozca la necesidad de adoptar una tecnología de bajo consumo energético”. Si bien este eco de denuncia alimentó algunos movimientos sociales, ambientalistas y minoritarios de la década de los setenta ahora parecen hablarnos al oído de una posdata anticipada en América Latina.

Pedagogía, cultura y crítica

Para hablar de pedagogías críticas habría que tener en cuenta el debate que se abrió en los años sesenta en Europa y Estados Unidos acerca del papel de la cultura en la reproducción del modo de producción capitalista, dio lugar a nuevos campos temáticos de investigación. Uno de ellos fue el de la educación. Varios de los teóricos, filósofos y sociólogos marxistas más connotados incursionaron en el campo de la educación para indagar allí las causas de la reproducción del capital. Una de las principales novedades de estas teorías fue la de desvirtuar por primera vez las promesas que las diferentes teorías pedagógicas siempre hacían sobre el potencial transformador de la escuela, en términos de la movilidad social y sobre todo de la iluminación e incluso de la emancipación o la liberación de la conciencia. En esta línea crítica podemos ubicar la obra de Paulo Freire que parten de posturas educativas que utilizan conceptos como hombre, teoría, cultura, praxis, teleología, alteridad, crítica y libertad en su más amplia fundamentación. Freire será también el punto de inflexión entre una pedagogía universal y unas pedagogías localizadas.

El juego de estas relaciones semantiza cierta unidad entre lo nominal y lo teleológico que

terminó en propuestas desde: la liberación, la acción participativa, el poder popular, la esperanza, la usos comunicativos, los rasgos afirmativos de la radio y la televisión educativa, los contenidos de la teología de la liberación, la asimilación de la pedagogía popular, los discursos indigenistas, los estudios poscoloniales, la diversidad pedagógica, entre otras, que hacen parte del debate educativo de fin de siglo.

De los movimientos señalados este ha sido el más difundido por la geografía latinoamericana. Y su eco generalizado plantea preguntas respecto del pensamiento pedagógico, ya que se trata de una pedagogía asociada a lo social, no como lo insinuaban los modelos europeos, es decir, un discurso que diferencia lo teórico y lo práctico en Kant o que apunta a la ciencia como lo propuso Herbart. Para el movimiento de la pedagogía crítica la ciencia pedagógica es un conocimiento desde la praxis, praxis que se constituye a partir de la reflexión sobre una acción humana que es libre y que se nomina educación. No puede ser un conocimiento que se centre sobre sí mismo, sino un conocimiento que busca comprender una situación para mejorarla. Concebir la educación como praxis, como obra del hombre, es entender que la educación es un proceso mediante el cual el hombre debe decidir, a cada instante, su ser persona. La teoría de la subjetivación sería entonces útil para mostrar la pedagogía como un dispositivo que media la relación del sujeto consigo mismo; un dispositivo dotado de unas reglas y una gramática y por lo tanto susceptible de ser analizado en su *modus operandi*.

Pedagogía y política: una escuela para la nación

El carácter nacional fue la pregunta que durante buena parte del siglo XIX y XX sirvió de orientación general del debate pedagógico de América Latina. En el orden ideológico se entendía que el avance de los pueblos ope-

raba dentro de un marco institucional que había que definir jurídica, política, social y pedagógicamente al interior de un único escenario de posibilidad: los estados nacionales⁶. La frontera reflexiva puso en relación progreso, nación y educación como el espacio de emergencia de la mayoría de sistemas de instrucción pública. Si la nación era el límite y hoy la globalización lo ha reemplazado ¿qué valor tiene volver los ojos hacia Sarmiento, Martí, Rodríguez o Varela? Intentemos algunas aproximaciones iniciales.



Sarmiento tenía el convencimiento de que la educación era el proyecto que le permitiría resolver el bricolaje progreso-nación. Su campo de lucha tenía dos escenarios claramente definidos: la obsesión por el progreso y la organización nacional. De hecho es la articulación progreso-nación la que explica el proyecto educativo, social y político que expandió la escuela pública a lo largo y ancho de la geografía de la pampa.

El problema central de su novela *Facundo* es la confrontación existente entre naturaleza

y razón que no sólo explica las particularidades prácticas del personaje sino que sirve de espejo a las peculiaridades culturales de los argentinos. Lo anterior insinúa que el proyecto educativo de Sarmiento no se reduce a lo obvio: la escolarización masiva de la población o la evidencia de unos procesos educativos más laicos y más cercanos a los modelos europeos; sino que abarcó como proyecto una visión mucho más estratégica, propio de un analista de los alcances efectivos de intervenir en lo educativo: libertad económica, reforma agraria, transformaciones jurídicas, expansión del comercio, programa de inmigraciones, entre otros.



Lo que vuelve a Sarmiento actual como pedagogo es que no es ingenuo en su comprensión de lo educativo; edifica materialmente un macro proyecto que da cuenta de las múltiples relaciones que se entrecruzan con los objetos de la educación, derrumbando de plano toda posible veleidad populista. El trabajo de Sarmiento evidencia aquella sagacidad de la razón que es capaz de organizar a través de acciones planificadas el marco de posibilidad de una práctica política. No en vano decía a sus contemporáneos: “siempre me ha interesado la divulgación científica como herramienta para superar el atraso. El conocimiento debe democratizarse”.

En un homenaje póstumo que le hacían a algún maestro de América Latina se acudía a la imagen de Simón Rodríguez para decir lo mismo de lo mismo, hecho que nos exige aguzar la cautela ya que el terreno donde se produce este pensamiento linda entre la utopía y la fábula, es decir que, aquella lo negaría y esta lo desfiguraría. Lo cierto es que se trata de un hombre ilustrado que leyó a Rousseau, pero mucho más a Pestalozzi y Jovellanos.

Su tiempo y su espacio fueron los de un mundo criollo que aspiraba a la utopía. El contenido de su proyecto era también romántico: nacionalista, su interés por la educación era subsidiario del hecho de que ésta servía de fundamento a la República. Esa fue su vocación y ahora es nuestra pro-vocación, pero tal vez lo más importante radique en que sus posturas ideológicas, políticas y educativas emergieron lentamente como teoría a partir de su modesto oficio de maestro de escuela, este hecho marca un puente que lo hace vigente y que conecta lo servil con lo original, o en palabras del propio Rodríguez: “o inventamos o erramos”.

Pedagogía y modernidad

El pensamiento educativo de Agustín Nieto Caballero jugó un papel importante en la historia de la educación colombiana. Su sello personal, su estilo, su forma de ser fueron decisivos para definir su obra. No sólo fue el creador del Gimnasio Moderno, de las Cajas Escolares y de la Cruz Roja Juvenil, también fue importante en el modo como compuso su propia personalidad. Vivió en una época en donde la pedagogía de lo oral, una educación de la vivencia, la importancia de la pedagogía y de la moral, del valor entendido como valentía, del esfuerzo personal, de la lucha, eran testimonios incuestionables de un talento especial que daba al maestro fuerza emulatória.

En Nieto Caballero se hacen visibles los tres procesos que constituyen la modernidad:

experiencia plena de la subjetividad, procesos de racionalidad y prácticas de secularización. Su talento docente, su exterioridad que es pliegue de interioridad muestra una naturaleza que hace de la enseñanza un arte, una artesanía de la palabra, una recreación de su propio yo. A pesar de su modestia, ya que afirmaba que solo se había propuesto adaptar los pedagogos de la escuela nueva a un nuevo espacio-tiempo: el gimnasio, tiene el mérito de haber sacado al maestro de su encierro católico. En otras palabras representa el paso de una pedagogía tradicional a una pedagogía de la novedad.

Sobre la reconceptualización de la pedagogía

El concepto de saber es nodal para pensar la pedagogía más allá de las concepciones que la sitúan como ciencia o como disciplina⁷. Para formular a la pedagogía como objeto de saber habría que acudir a Olga Lucía Zuluaga quien planteó junto con un grupo de investigadores nacionales que el momento de constitución del saber pedagógico en el interior de una positividad “es el momento más sistemático acerca de la enseñanza y se da mediante una transformación que permite ubicar un sujeto de saber (el maestro), una institución que opera con ese saber (la escuela) y una práctica en torno al mismo que le otorga una mayor complejidad discursiva (la práctica pedagógica)”⁸.

Para decirlo brevemente el saber pedagógico es el resultado que se produce en la experiencia del maestro. Así, la trama que ha configurado al maestro está conformada por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico pero también conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, el aprendizaje, la formación y las prácticas disciplinarias. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura

la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad.

Esta conceptualización del saber dota al maestro de un lugar en el que puede devenir como intelectual y como actor político y estético del saber. Incluso lo ubica dentro de un campo, para utilizar aquí la expresión de Pierre Bordieu que lo relaciona con su propia disciplina pero también lo conecta con otras especialidades, temporalidades, discursividades que amplían y tensionan su lugar como campo conceptual.

Es claro entonces que el saber es lo central. Es un campo más abierto que el de un conocimiento y menos sistematizado que el de las disciplinas, aunque incluye también conocimientos dispersos y fragmentos de disciplinas académicas. En todo saber hay niveles, inicialmente no organizados sino dispersos. En un suelo de saber habría distintos umbrales de refinamiento, entre los cuales se pueden señalar umbrales de positividad, de epistemologización y de cientificidad. Es preciso anotar que esta dispersión también se refiere a aquellos *saberes* implícitos de una sociedad, como los que subyacen a las opiniones y a las expectativas, a las costumbres y a las prácticas cotidianas personales o institucionales, saberes que no son los mismos que podemos hallar explícitos en los libros ni ubicados en las teorías, pero que sí son los que posibilitan la aparición de estas últimas⁹.

El saber, en este caso, es una noción metodológica que, aplicada a la pedagogía, designa ante todo el saber pedagógico, y en este sentido, no se pretendía buscar directamente en los textos una disciplina académica ya constituida que se llame *pedagogía*, sino que se asume la pedagogía como saber, como un saber disperso, fragmentario y, en algunos casos, marginal y últimamente se ha planteado como un saber subordinado. En lenguaje de Althusser, lo primero que se explora es la pedagogía espontánea de los maestros¹⁰, lo que invita al

investigador a acercarse a regiones menos sistematizadas, pero que permiten apropiarse de la realidad desde sus dinámicas constituyentes, y no tratar de explicarla a partir de haberla ya convertido en objeto de estudio.

La pregunta por el saber devino en lo contemporáneo en un cambio de su naturaleza, el saber modifica su estatuto al mismo tiempo que transforma a las sociedades, refina nuestra sensibilidad ante las diferencias y refuerza nuestra capacidad para soportar lo inconmensurable. La condición del saber

planes, las reglamentaciones, el niño, el alumno, el maestro, los métodos de enseñanza, la sanción del saber del maestro, entre otros). Los objetos pasan umbrales de definición hacia la construcción de objetos del saber epistemologizado, en nuestro caso el objeto *maestro*, el objeto *escuela* y la enseñanza como el objeto mayor del saber pedagógico. Hay nociones vagas que pasan umbrales hacia los conceptos y hay opiniones dispersas que se refinan hacia las tesis. Pero también pasan umbrales que como en los pedagogos referenciados transitan hacia la eticidad y la politicidad de sus pensamiento y de sus experiencias.

Estos objetos, nociones e incluso conceptos se articulan en enunciados que se sistematizan con el fin de esbozar modelos y teorías explícitos. Todo esto se localiza en el campo de saber, dentro del cual empiezan a especificarse reglas de formación distintas para los conceptos, los objetos, las tesis, los modelos y las teorías. Cuando estos se sistematizan, cada tesis genera un intento de comprobación (no en el sentido de verificación, sino en el de puesta a prueba, ya sea que se confirme o se debilite en el entramado del resto de la teoría, o en su poder predictivo o retrodictivo, o en su eficacia para las prácticas con las que se relaciona la teoría). Cada tesis se especifica o se generaliza, sin pretensiones de que esa generalización llegue a la universalización. Así se llega incluso a discusiones sobre la verdad de esa tesis, o al menos sobre sus pretensiones de verdad, aunque en el análisis arqueológico, genealógico y epistemológico no es tan importante discutir si un enunciado es verdadero o no, ni que tan cerca está de una pretendida verdad objetiva, sino cómo se constituye y cómo funciona en la red configurada por la urdimbre de otros discursos y la trama de los hilos del poder. En ese sentido, nos interesa más por qué y cómo, en un momento histórico, un saber tiene *efectos de verdad*, ante todo en sus relaciones con el poder y con otros saberes cercanos.

designa las transformaciones culturales que han afectado las reglas del juego de la ciencia, la literatura, las artes, la pedagogía y la educación con relación a la crisis de sus propios relatos. El saber es afectado por dos funciones principales: la investigación y la transformación del conocimiento.

Hay objetos de saber más o menos constituidos o en proceso de constitución (aquello de lo que se habla, se reflexiona y se elabora, en este caso del saber pedagógico, la escuela, los



Habría que estremecerse con Spinoza cuando se pregunta por lo que puede un cuerpo y parodiarlo en su potencia: todavía no sabemos lo que puede la pedagogía. Y puede cuando sabe que puede.

Notas

1. MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (2003) *La Enseñanza como Posibilidad de Pensamiento*. En: Zuluaga, Olga Lucía et al. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
2. Ver aquí: MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (1990) *Una Mirada Arqueológica a la Pedagogía*. Revista Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
3. Ver aquí: *Educación y Pedagogía: Una diferencia Necesaria*. En: Zuluaga, Olga Lucía et al. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Editorial Magisterio – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003
4. Trabajos investigativos y conceptuales que tuvieron como aportantes a un grupo amplio de pensadores: Mario Díaz, Rafael Flórez Ochoa, el grupo Federici, el grupo de Ubaté, el grupo de educación popular, el grupo de historia de la práctica pedagógica, entre otros.
5. Ya Dewey había afirmado que es más fácil transformar la naturaleza que transformar un hábito.
6. Incluso se alcanzó a vislumbrar la creación de una pedagogía nacional, que proponía que no eran trabajos extraños los que se debían hacer sino leer el alma de nuestra raza, para usar aquí las palabras de Franz Tamayo en Bolivia. En: *Pensamiento Pedagógico de los Grandes Educadores de los Países del Convenio Andrés Bello*. (1995). Bogotá: CAB, p. 104-105
7. Ver aquí: VASCO, Carlos Eduardo; MARTÍNEZ BOOM, Alberto y VASCO, Eloísa. (2008) *Educación, Pedagogía y Didáctica: Una Perspectiva Epistemológica*. En: *Filosofía de la Educación*. Madrid: Trotta, p. 106.

8. ZULUAGA, Olga Lucía. (1987) *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro. 1987, p. 218.
9. Vasco, Carlos Eduardo; Martínez Boom, Alberto y Vasco, Eloísa. Op cit, pp. 105-106.
10. Comparar con el título con el que se publicaron las conferencias de Louis Althusser en 1967: *Philosophie et philosophie spontanée des savants*. Paris: Maspéro, 1974.

Bibliografía de referencia

- CAB. *Pensamiento Pedagógico de los Grandes Educadores de los Países del Convenio Andrés Bello*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1995.
- GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael. *Aproximaciones*. Bogotá: Procultura, 1996.
- HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. *Las corrientes literarias en la América hispánica*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *Una mirada arqueológica a la pedagogía*. Revista Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1990.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *La enseñanza como posibilidad de pensamiento*. En: Zuluaga, Olga Lucía et al. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.
- PICÓN SALAS, Mariano. *De la conquista a la independencia*. Caracas: Monte Ávila, 1990.
- ROMERO, José Luís. *Estudio de la mentalidad burguesa*. Madrid: Alianza, 1987.
- ROMERO, José Luís. *Latinoamérica: Las ciudades y las ideas*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.
- VASCO, Carlos Eduardo; MARTÍNEZ BOOM, Alberto y VASCO, Eloísa. *Educación, Pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica*. En: *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta, 2008.
- ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro. 1987.



Rodríguez

U. Rodante

Andrés Bello*

(Biografía)

Quien no tenga mayor información sobre quién fue o lo que significó en la historia hispanoamericana la figura de Andrés Bello, se sorprenderá, sin duda, por la forma como hace más de 170 años Bello, con un criterio claro y preciso estableció conceptos sobre educación, derecho, cultura e integración, con una visión de futuro que ha trascendido hasta nuestros días.

Este documento busca dar a conocer a quien inspiró el quehacer integracionista del Convenio Andrés Bello y cuyo pensamiento continúa hoy más vigente que nunca.

Andrés Bello: un héroe cultural

Biografía

En una época convulsionada por las grandes revoluciones que transforman la historia de Occidente, aparece una serie de personalidades admirables que encauzan sus talentos a la construcción de las nuevas naciones latinoamericanas.

En ese contexto al lado de los grandes luchadores y estadistas, Andrés Bello, quien nunca estuvo en un campo de batalla, emerge como un héroe cultural: sus intereses humanísticos universales lo impulsan a crear en múltiples áreas del conocimiento humano como en derecho, filosofía, gramática y lingüística, filología, cosmografía, literatura, periodismo e historia; la enorme labor intelectual y educativa que despliega contribuye en gran manera a formar la identidad cultural de los pueblos hispanoamericanos.

Su vida se desarrolla en tres etapas enmarcadas geográficamente por las ciudades donde habitó y dejó la huella de su obra: Caracas (1781-1810), Londres (1810-1829), Santiago (1829-1865)

Caracas: 1781-1810

Caracas, fundada en 1567 por Diego de Losada, a fines del siglo XVIII es el centro político y administrativo de la Capitanía General de Venezuela. En esta ciudad, amante de la música y la cultura, el 29 de noviembre de 1781 nace Andrés Bello.

Sus padres son Ana Antonia López y Bartolomé Bello, quien es abogado de la Real Hacienda del Distrito y se desempeña además como músico de la Catedral; luego, ocupa el cargo de fiscal de la Real Hacienda y de la Renta del Tabaco en Cumaná, ciudad donde compone una pieza conocida como *La misa del fiscal*. La infancia de Andrés Bello transcurre en la casa de su abuelo materno, Juan Pedro López Domínguez, el pintor venezolano más destacado de la época, en cuya obra artística predomina el tema religioso.

Su familia, de origen canario, no pertenece a los sectores aristocráticos caraqueños, pero le ofrece el ambiente cultural apropiado para desarrollar su talento hasta llegar a ser protagonista de la vida intelectual de la ciudad.

Entre libros y tertulias

A los doce años Andrés Bello comienza a estudiar gramática y latín en el convento de las Mercedes.

* Tomado de www.secab.org página oficial del Convenio Andrés Bello

Allí su maestro, el fraile cumanense Cristóbal de Quesada, le inicia en el análisis de los poemas de Virgilio y otros clásicos latinos. Motivado por su afición a la lectura, se interesa en las obras de autores españoles como Calderón de la Barca y Lope de Vega, y de los escritores franceses del siglo XVIII. En 1797 ingresa a la Universidad de Caracas, donde recibe clases de física, matemáticas y filosofía. Además, se dedica al estudio de los idiomas francés e inglés, y en muy poco tiempo empieza a traducir a filósofos ingleses como John Locke, representante del empirismo. Estos conocimientos le permiten a Bello adquirir una concepción universal de las ciencias y las humanidades.

Por otra parte, la tradición artística de su familia le facilita el acceso a los círculos culturales de la ciudad. Suele frecuentar las tertulias, como las realizadas en casa de la familia Ustáriz o en la de Bolívar, donde da a conocer sus primeros escritos y traducciones.

Años más tarde, Simón Bolívar recordará no sólo estas veladas, sino los instantes en que recibía de su joven amigo Andrés Bello, apenas dos años mayor que él, lecciones de gramática y geografía.

Yo conozco la superioridad de este caraqueño contemporáneo mío. Fue mi maestro, cuando teníamos la misma edad, y yo le amaba con respeto.

Simón Bolívar

El canto americano

Desde muy joven, Andrés Bello manifiesta su admiración y afecto por la naturaleza tropical del Nuevo Mundo, sentimientos que estarán presentes en la mayor parte de su obra poética. Inspirado en uno de los riachuelos que atraviesan Caracas, escribe su poema *El Anauco* (1800), en el cual exalta la belleza de la tierra americana.

Tú, verde y apacible
ribera del Anauco,
para mí más alegre,
que los bosques idalios
y las vegas hermosas
de la plácida Pafos,
resonarás continuo
con mis humildes cantos.

Una nueva visión del mundo

La Ilustración, el movimiento científico e ideológico que surge durante el siglo XVIII en Europa, poco a poco se abre paso en las colonias de América Latina. La crítica de las viejas estructuras sociales y el uso de la razón al servicio del conocimiento, de la libertad política, económica y de pensamiento, son los ideales que empiezan a adoptar los criollos para darle un nuevo rumbo a su circunstancia histórica. Aunque muchos libros son restringidos, los intelectuales americanos como Bello logran familiarizarse con las obras de Voltaire, Rousseau y Montesquieu.

Explorando la realidad americana

Entre 1799 y 1804 el geógrafo y naturalista alemán Alexander von Humboldt y el botánico francés Aimé Bonpland realizan un viaje de exploración científica al Nuevo Mundo.

El arribo de los exploradores a Caracas, a fines de 1799, es acogido con entusiasmo por los jóvenes interesados en conocer el pensamiento de estos exploradores. Una de sus actividades, desarrollada para observar la vegetación y las condiciones físicas de la ciudad, es la expedición de ascenso al monte Ávila, en compañía de Andrés Bello y de otros intelectuales. Humboldt, gran admirador de los ideales de la Revolución Francesa y enemigo de todas las formas de explotación y dependencia, con

sus conocimientos adquiridos mediante el análisis del hombre y la naturaleza tropicales, ejerce una gran influencia entre los científicos americanos.

La imprenta llega a Caracas

Un hecho que sin duda le produce gran felicidad al joven Andrés lo constituye la aparición de la imprenta en su ciudad natal. Este gran invento, que había tardado mucho en llegar a la Capitanía, se instala, en 1808, en el taller de Gallagher y Lamb, trinitarios que la traen a Caracas. La primera publicación es el periódico oficial *La Gazeta*, del cual Andrés Bello es nombrado Redactor.

Al año siguiente Bello imprime su *Resumen de la historia de Venezuela*, que trata sobre los acontecimientos ocurridos en la Capitanía desde la llegada de Colón hasta el 15 de julio de 1808. Este *Resumen* forma parte del *Calendario manual y guía universal de forasteros* para el año 1810, primer libro publicado en Venezuela.

Camino a la independencia

Las noticias tardan en llegar de España

Los graves conflictos entre las naciones europeas finalmente repercuten en la situación política y social de las colonias americanas. A través de varios recortes del *Times* de Londres enviados desde la isla de Trinidad y traducidos por Bello, en junio de 1808 los caraqueños se ponen al tanto de la invasión napoleónica a la península.

Primera Junta revolucionaria de la América española

El 9 de abril de 1810 los intelectuales caraqueños, apoyados por el pueblo, destituyen al nuevo capitán Vicente Emparán, y establecen una Junta

independiente de las autoridades españolas. Entre otras medidas, la Junta decreta la libertad de comercio con las naciones aliadas o neutrales, prohíbe el comercio de esclavos negros, rebaja los impuestos a los productos británicos y designa dos comisiones diplomáticas para buscar apoyo político y reconocimiento internacional: una a Estados Unidos y otra a Londres, esta última conformada por Simón Bolívar, Luis López Méndez y Andrés Bello en calidad de secretario.

El proceso de la independencia produce un cambio radical en la sociedad caraqueña y en la vida de Andrés Bello, quien de atento funcionario de la administración colonial pasa a representar los intereses de la Junta revolucionaria que reemplaza al gobierno español en Venezuela.

En adelante Bello emprenderá un largo camino para lograr, por medio de su pensamiento y su pluma, la independencia cultural de los pueblos latinoamericanos. Su lucha intelectual habrá de librarse en tierras extranjeras, lejos de su amada Caracas, patria a la que nunca volverá a ver.

Londres: 1810-1829

Metrópolis política y cultural

En el primer tercio del siglo XIX Londres es una de las ciudades más desarrolladas de Europa. La urbe, considerada en esta época como la capital cultural del mundo, abre sus puertas a quienes vienen en busca de asilo huyendo de las guerras napoleónicas que se libran en el continente y de las luchas por la emancipación americana. En este escenario vivirá Bello por espacio de diecinueve años, durante los cuales desarrollará gran parte de su trabajo intelectual.

Pero Londres también es una ciudad de pronun-

ciados contrastes sociales. Mientras los nobles y poderosos transitan por lujosas calles y disfrutan de títulos, honores y toda suerte de privilegios, en los sitios marginales hay gente que vive sumida en la pobreza, como consecuencia del desplazamiento de la fuerza de trabajo humano por el uso de nuevas máquinas. El propio Bello pasará largos períodos de difícil situación económica en esta ciudad.

La primera misión internacional

A través de varias entrevistas, extraoficiales, con el canciller inglés lord Richard Wellesley, los diplomáticos caraqueños, Bello, López Méndez y Bolívar, dejan entrever que Venezuela desea independizarse totalmente de las autoridades españolas y para ello necesita el apoyo del gobierno británico. Pero Wellesley, les manifiesta que Inglaterra se halla en alianza con España para luchar contra Napoleón, y por lo tanto debe adoptar una posición neutral respecto al conflicto que empieza a gestarse entre las colonias españolas y la península. Así las cosas, la Junta de Caracas determina el regreso de Bolívar a Venezuela, y la permanencia en Londres de Bello y de López Méndez para continuar las labores diplomáticas.

Un ideal común

Simpatizantes ingleses de la liberación americana

Aunque la política oficial inglesa no apoya abiertamente la causa de la independencia americana, existen algunos personajes influyentes que simpatizan con ésta, como lord Thomas Cochrane, quien renuncia a su carrera política para incorporarse al ejército chileno; y lord Holland, uno de los benefactores de Bello en tiempos de estrechez económica. Pero especialmente Bello entabla una

estrecha relación con James Mill, historiador escocés, y el filósofo Jeremy Bentham. Mill, crítico severo de todas las formas de colonialismo, uno de los hombres más sobresalientes de la época; su sencilla personalidad y su pensamiento son acogidos por Bello con gran entusiasmo. Las ideas de estos ideólogos también ocuparán un espacio importante en el discurso político de las jóvenes naciones americanas.

Patria de exiliados

Londres brinda refugio a hombres de varias naciones americanas y europeas; muchos de ellos son perseguidos por defender razones de índole religiosa, otros por expresar sus ideas en torno a la libertad. En esta ciudad Bello se relaciona con varios exiliados como el sacerdote español José María Blanco White, quien abandona su país presionado por la tensa situación política que se vive en la península. Aunque no comparte totalmente el ideal de la independencia americana, Blanco White considera que las colonias deben ser autónomas en el manejo de sus gobiernos. Bello y este sacerdote de pensamiento abierto mantienen una gran amistad durante varios años. Andrés Bello también tiene correspondencia con Bartolomé José Gallardo, intelectual español cuyas ideas le causan problemas cuando regresa al trono Fernando VII. Ambos humanistas comparten con Bello el interés por la preservación y el estudio de la lengua española.

Entre el gran número de exiliados también se destaca Fray Servando Teresa de Mier, escritor y patriota mexicano, quien defiende con fervor la lucha por la independencia de su país. Al poco tiempo de hacer su arribo a Londres, de Mier solicita a Bello su valoración crítica de la obra *Historia de la revolución de Nueva España*.

Vida cotidiana

Su familia londinense

Con el avance de la guerra de independencia venezolana comienza a la vez un período difícil en la vida de Andrés Bello, pues ya no cuenta con el apoyo económico que le ofrecía la Junta de Caracas; subsiste gracias a la ayuda de sus amigos en la capital inglesa y a eventuales labores como profesor particular de castellano. Se casa con Mary Ann Boyland. De esta unión nacen tres hijos, uno de los cuales no alcanza a cumplir un año de existencia. Su esposa también muere en pocos años, hecho que le causa un profundo dolor. Posteriormente contrae nuevo matrimonio con Isabel Antonia Dunn, con quien tiene doce hijos.

Un erudito en el Museo Británico

La formación intelectual de Andrés Bello está ceñida a su permanencia en las bibliotecas, grandes o pequeñas, famosas o modestas; primero fue la del convento de las Mercedes, luego la de Francisco de Miranda y ahora la del Museo Británico. En este recinto pasa días enteros investigando sobre disciplinas como el derecho, la botánica y la cosmografía; realiza también una intensa y detallada labor filológica; y ejercita sus facultades literarias y periodísticas escribiendo poemas o redactando artículos para las publicaciones que circulan en Londres, algunas de las cuales tienen como fin despertar el interés de la opinión pública respecto a la independencia americana.

Todo por América

Al servicio de la independencia americana

La gran actividad cultural y política de Londres permite que la prensa tenga un gran despliegue. Pe-

riódicos como *El colombiano*, dirigido por Miranda antes de su regreso a Venezuela, se constituyen en un excelente medio empleado por los americanos para desmentir las falsas noticias que desacreditan el proceso de emancipación, e informar a la opinión pública acerca de lo que realmente ocurre en América. Andrés Bello colabora de manera especial en *El español*, publicado por José María Blanco White entre 1810 y 1814, y que acoge sin restricción las plumas americanas; también colabora en *El censor americano*, del guatemalteco Antonio José de Irisarri (1820).

Posteriormente surgen otras publicaciones destinadas a difundir todo lo relacionado con la cultura; son justamente las creadas por Bello y el escritor colombiano Juan García del Río: *Biblioteca americana* (1823) y *Repertorio americano* (1826-1827), revistas sobre temas científicos, políticos y literarios, en las cuales Bello publica parte de su obra poética y sus trabajos sobre el lenguaje.

(...) no consideraremos exclusivamente en ella al colombiano, al argentino, al peruano, al chileno, al mejicano; escribiendo para todos éstos, la Biblioteca será eminentemente americana. Silvas americanas: una mirada al trópico y sus gentes.

En su poema *Alocución a la poesía*, además de rendir un homenaje a hombres como Miranda, Bolívar y O'Higgins, y de evocar las ciudades y el hermoso paisaje de América, Andrés Bello declara la independencia intelectual de la cultura europea y exhorta a los americanos a centrar su atención en el nuevo mundo, donde todo está por hacerse:

Divina poesía, tú de la soledad habitadora,
a consultar tus cantos enseñada
con el silencio de la selva umbría,
tú a quien la verde gruta fue morada,
y el eco de los montes compañía;

tiempo es que dejes ya la culta Europa,
que tu nativa rustiquez desama,
y dirijas el vuelo adonde te abre
el mundo de Colón su grande escena.

A través de *La agricultura de la zona tórrida* (Repertorio americano, 1826) Bello exalta la imagen de la naturaleza americana, denigrada por algunos científicos de la Ilustración como Buffon, y elogia los ricos y variados productos que ofrece el suelo tropical:

tú das a la caña hermosa,
de do la miel se acendra
por quien desdeña el mundo los panales

Para tus hijos la procera palma
su vario feudo cría,
y el ananás sazona su ambrosía

y el algodón despliega al aura leve
las rosas de oro y el vellón de nieve

...y para ti el maíz, jefe altanero
de la espigada tribu, hinchas su grano.

Bello, el prudente diplomático

Una vez consolidada en gran medida la independencia de América -pues Cuba la obtendrá sólo hasta fines del siglo XIX-, Bello ofrece sus servicios como diplomático a algunas de las nuevas repúblicas. Por intermedio de Irisarri, ministro plenipotenciario de Chile en Londres, obtiene el cargo de Secretario Interino de la Legación de este país; luego ocupa la secretaría de la Legación de Colombia, por nombramiento del general Francisco de Paula Santander; y en 1828 el gobierno chileno solicita de nuevo sus servicios, pero esta vez para trabajar directamente en el país austral.

A comienzos de 1829 Bello finalmente se despide de Londres y con su familia aborda el bergantín Grecian, que los lleva a Chile.

Santiago: 1829-1865

Chile, su nueva patria Santiago, ciudad que progresa

A la llegada de Bello en 1829, Santiago aún conserva muchos rasgos de la vieja ciudad colonial, como la Plaza de Armas, el Ayuntamiento, la Catedral, la Casa de Correos y el puente de Cal y Canto construido en el siglo XVIII. Sin embargo, no sólo en Santiago sino en otros lugares del país comienzan a vislumbrarse los efectos de la modernización en la arquitectura y el auge de la industria, especialmente estimulada por la inversión de capital inglés.

Las tertulias

Bello frecuenta eventualmente las tertulias realizada en casa de Isidora Zegers, directora del Conservatorio Nacional y promotora de la ópera italiana en la ciudad. En estas reuniones, que no pocas veces presentan a Bello como el centro de atracción por su condición de poeta y hombre de letras, se mezcla el canto con la poesía y se discuten asuntos acerca del ambiente cultural de la ciudad.

El maestro de la calle Catedral

Ilustre descendencia

La familia Bello establece su residencia en una casa ubicada en la calle Catedral; allí vivirá el maestro por el resto de su vida en compañía de su esposa Isabel Dunn. Los hijos de Bello heredan mucho de su talento: Carlos escribe la pieza teatral *Los amores del poeta*; Francisco es abogado y autor de

una *Gramática de la lengua latina*; Asunción, Ana, y Luisa son aficionadas a la música; Emilio es poeta y diplomático; y Juan se destaca en la actividad política. La sangre artística de Bello se transmite también a sus bisnietos Rebeca Matte, escultora; e Inés Echeverría y Joaquín Edwards Bello, escritores. No obstante, durante su existencia, Andrés Bello sufre por la muerte de ocho de sus hijos, lo cual lo afecta en gran medida.

Una academia en el hogar

Bello convierte la biblioteca de su casa en un aula donde imparte clases particulares de literatura, gramática castellana y derecho romano; luego incluye en sus sesiones cursos especiales de filosofía. Por esta sala pasan muchos jóvenes que más adelante sobresalen en la vida política e intelectual chilena, como los políticos y estadistas Manuel Antonio Tocornal y Aníbal Pinto, el historiador Diego Barros Arana, los intelectuales y escritores Salvador Sanfuentes, José Victorino Lastarria, entre muchos otros. El método de enseñanza empleado por el maestro consiste básicamente en la exposición de un tema, que luego es discutido y analizado por sus alumnos.

La nueva universidad

El atraso en que se hallaba la educación colonial es superado gracias a los aportes de Bello, quien fomenta el desarrollo de distintas áreas del conocimiento y procura que la instrucción académica llegue a todas las clases sociales. Durante el gobierno de Manuel Bulnes se funda la Universidad de Chile y Bello es nombrado como rector, cargo para el cual es reelegido en varias oportunidades hasta el fin de sus días. En el discurso inaugural de la Universidad, además de pronunciarse respecto al estímulo que deben tener las artes y las ciencias en el desarrollo de la educación, y de destacar la

importancia que representa el conocimiento y el dominio del idioma para el progreso intelectual de los chilenos, Bello distingue un elemento básico en las actividades de la institución:

La libertad, como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se revela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano, será sin duda el tema de la universidad en todas sus diferentes secciones.

El Araucano

A través de las páginas de este periódico Bello realiza una gran labor en beneficio de la cultura chilena. En *El Araucano*, primero como redactor y después como director, publica sus ensayos literarios y sus traducciones de literatura inglesa y francesa; además, lucha por suprimir la censura de libros, promueve la difusión de las artes escénicas, da a conocer sus trabajos relacionados con el lenguaje, y difunde las noticias más significativas del acontecer cultural del mundo de su tiempo y del pasado.

La organización de las nuevas naciones

Principios del Derecho de Jentes

En la mayoría de sus obras Bello manifiesta su preocupación por el desarrollo cultural de América; también se interesa en la situación política y jurídica de las naciones que apenas se están organizando, muchas de ellas en medio de luchas internas y divisiones partidistas. Bello es consciente, además, de la posible intervención de países europeos en los asuntos de los pueblos americanos. Por estas razones escribe *Principios de derecho de jentes* (1832), primera obra de derecho

internacional publicada en América Latina, que es adoptada como texto indispensable en varias universidades del continente.

Mi ambición quedaría satisfecha si a pesar de sus defectos, que estoy muy lejos de disimularme, fuese de alguna utilidad a la juventud de los nuevos estados americanos en el cultivo de una ciencia que, si antes pudo desatenderse impunemente, es ahora de la más alta importancia para la defensa y vindicación de nuestros derechos nacionales.

La codificación de las leyes

El Código Civil (1855) es uno de los aportes más trascendentales de Andrés Bello desde el punto de vista jurídico; elaborado a petición del gobierno chileno para ser aplicado en este país, rápidamente se constituye en un parámetro legislativo empleado por otros pueblos latinoamericanos. En esta obra, Bello recoge lo mejor del derecho occidental estableciendo una síntesis teórica adaptada a la realidad de las nuevas repúblicas, y considera que éstas deben lograr una identidad propia a partir del legado cultural europeo.

Nos hallamos incorporados en una grande asociación de pueblos, de cuya civilización es un destello la nuestra. La independencia que hemos adquirido nos ha puesto en contacto inmediato con las naciones más adelantadas y cultas; naciones ricas de conocimientos, de que podemos participar con solo quererlo. Todos los pueblos que han figurado antes de nosotros en la escena del mundo han trabajado para nosotros. (Proyecto de Código Civil publicado en El Araucano, 1841).

Filólogo y humanista de América

Vigencia de una gramática

Pese al auge de nuevas corrientes lingüísticas de

origen francés o norteamericano en el siglo XX, que se aplican indistintamente en el estudio y el análisis de nuestro idioma, la *Gramática de la lengua castellana* de Andrés Bello sigue siendo una de las obras más completas en su género. Con algunas modificaciones añadidas a lo largo de los años, es hoy día una fuente que puede ser consultada por quien desee aclarar cualquier duda acerca del correcto uso del lenguaje. Con este libro Bello pretende, no sólo definir las estructuras gramaticales que sirven para la elaboración del discurso en todas las ramas del saber, sino lograr la integración idiomática y cultural de América.

Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispanoamérica. Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes.

Rasgos distintivos de la ortografía de Bello

Dada la ausencia de un sistema ortográfico unificado en España y en América, Andrés Bello lo organiza simplificando el uso de varios fonemas que él considera innecesarios, y por lo tanto aconseja escribir tal como se habla; prefiere, por ejemplo, el uso de la “s” en reemplazo de la “x”, en palabras como estenso o esterior. En su *Reforma ortográfica* Bello propone además igualar la “j” y la “g” en algunos casos como jeneral y jeneroso; o la “i” y la “y” en casos como rei o mui. Ej: El jeneral era mui valeroso. El sistema de Bello, elaborado durante su permanencia en Londres (1823), se emplea en Chile hasta fines del siglo XIX.

Hombre polifacético

Además de su actividad pedagógica Bello debe atender otras funciones que complementan su

agitada rutina diaria: secretario del Ministerio de Relaciones Exteriores, Senador de la República, traductor de obras literarias e incluso redactor de los periódicos *El Araucano*, *El Mercurio* y *El Crepúsculo*, desde los cuales promueve constantemente las actividades culturales del país.

Universalidad de Andrés Bello

Los últimos tiempos

Después de una larga existencia llena de triunfos y de sinsabores, luego de educar a millares de hombres eminentes y de llevar a cabo una minuciosa labor en pro de las naciones americanas, Andrés Bello busca el refugio y el descanso en su casa de Santiago. A pesar del dolor que le producen su invalidez y la pérdida irreparable de los seres más queridos, desde su biblioteca procura mantenerse

al frente de sus funciones públicas y académicas. Pero poco a poco la salud del maestro se debilita, hasta que le sorprende la muerte el 15 de octubre de 1865. De él no sólo quedan hermosos monumentos erigidos por famosos artistas en varias ciudades del continente, sino su extensa obra, aún viva, que ha forjado la independencia cultural de América Latina.

Bello no pertenece solamente a Venezuela, que le dio el ser, ni a Chile que le dio segunda patria, sino a toda Hispanoamérica, desde México a Buenos Aires. Esto es indisputable. Y Bello no es sólo una magna figura en las letras de América; es, por decirlo así, el genio epónimo de la cultura hispanoamericana en el siglo de la independencia. Pero además Bello, si pertenece a toda Hispanoamérica, también pertenece a España.

Ramón Menéndez Pidal.

Iván Illich El filósofo convivencial*

Jorge Márquez Muñoz**

Illich es un hombre de particular coraje, gran vitalidad, erudición y brillo extraordinarios, y fértil imaginación, y todo su pensamiento está basado en su preocupación por el desarrollo físico, espiritual e intelectual del hombre. La importancia de su pensamiento (...) reside en el hecho de que tienen un efecto liberador sobre la mente, porque muestra posibilidades totalmente nuevas; vitaliza al lector porque abren la puerta que conduce fuera de la cárcel de las ideas hechas rutina, estériles, preconcebidas. A través del impacto creador que comunican salvo para aquellos que reaccionan con ira hacia tanto sinsentido estos escritos pueden ayudar a estimular la energía y la esperanza para un nuevo comienzo.

Erich Fromm

En memoria de Iván Illich

Notas biográficas

El 4 de septiembre de 1926 nació, en Viena, Iván Illich. Era un infante tan débil que los médicos los desahucieron. El recién nacido superó el pronóstico profesional. A la edad de tres meses fue llevado, con su enfermera, a Dalmacia. Ahí, fue mostrado a su abuelo y bautizado el día de la Gran Liberación, cuando serbios y croatas celebraban su emancipación del imperio Austro-Húngaro, es decir, el primero de diciembre. Creció viviendo parte del año en Dalmacia, otra parte con su otro abuelo en Viena, y otra más en Francia, o donde estuvieran sus padres. Desde que dejó su vieja casa de Dalmacia decía que no había estado nunca en un lugar que pudiera llamar hogar.

Durante los años 30 residió comúnmente en la casa de su abuelo materno, en Viena, en donde fue “marcado”, por una disposición racista como “medio-ario, con protección diplomática” obtenida gracias a su padre. Dicha protección sirvió también para cubrir a su abuelo materno, quien era judío,

del régimen nazi. Cuando Illich tenía doce años, en 1938, las tropas alemanas tomaron Austria. En esos años, Iván estudiaba en el *Piaristengymnasium* de Viena.

Illich vivió con su abuelo semita hasta 1941. En ese año comenzó a ser considerado, según una nueva ley, “medio-judío”. Tuvo que escapar de Austria. A los quince años llegó a Italia, en donde pasó el resto de su juventud. Estudió la preparatoria en el *Liceo Scientifico Leonardo da Vinci* de Florencia. Durante su estancia en Italia, debido al fallecimiento de su padre, Iván se hizo cargo de su madre y de sus dos hermanos pequeños, unos mellizos.

Desde 1942 estudió química inorgánica, también en Roma. Más tarde, en Florencia, se especializó en cristalografía. El lector se quedará atónito al saber que uno de los grandes humanistas comenzó sus estudios en la ¡absolutamente inhumana química inorgánica! La explicación es muy simple, Illich afirmó que, estudiando dichas carreras obtenía una credencial que le proveía de una falsa identidad,

* www.ivanillich.org es la referencia más accesible a los libros de Iván Illich en español.

** Coordinador del Centro de Estudios Políticos Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesor de la misma institución. Su libro se titula: *Más allá del Homo Economicus*.

misma que le permitía sobrevivir bajo el régimen fascista.

Desde 1944, pero ya “en serio”, comenzó sus estudios de las licenciatura, *summa cum laude*, en Filosofía y en Teología, en la Universidad Gregoriana, en Roma. Ya en 1951, se doctoró en filosofía con la tesis *Las dependencias filosóficas y metodológicas de Arnold Toynbee en Salzburgo*.

Durante ese tiempo Illich ingresó a la Iglesia Católica. También en 1951, se mudó a América, en donde fue asistente de sacerdote en la Iglesia de la Encarnación, en Upper West Side, en Nueva York, hasta 1956. Ahí, trabajó muy de cerca con los puertorriqueños.

Illich decidió ir a Estados Unidos para alejarse de Roma, pues no quería integrarse en la burocracia papal. Además pensó que sería un buen lugar para realizar una tesis posdoctoral sobre alquimia, acerca del trabajo de Alberto el Grande, pues, sobre este tema, existen documentos importantes en la Universidad de Princeton.

Pero al llegar a Nueva York, tuvo una experiencia transformadora.

Durante mi primer día en Nueva York, literalmente en mi primera tarde, con unos amigos de mi abuelo, oí acerca de los puertorriqueños y su arribo. Pasé los siguientes dos días en el barrio sobre la calle 112 y la quinta avenida, la 112 y Park Avenue, debajo de los rastros de la Central de Nueva York, en donde los puertorriqueños tenían su mercado. Inmediatamente, fui a la oficina del Cardenal Spellman y le pedí un sitio en la parroquia de Puerto Rico. ¡Y fue así como me quedé en Nueva York! (D. Cayley, pp. 83-84)

En Manhattan se hizo cargo de un centro en donde se atendía a inmigrantes puertorriqueños. Este car-

go trajo a Illich a un terreno álgido. Los inmigrantes italianos e irlandeses rechazaban cruelmente a los nuevos inmigrantes -los puertorriqueños. Las demandas racistas de los viejos inmigrantes fueron desafiadas por Iván Illich cuando decidió aceptar como parroquianos a los puertorriqueños que así lo solicitaran. Su labor de aceptación de los boricuas en Estados Unidos terminó en 1956, cuando, junto con el cardenal Spellman, en presencia de 30 mil puertorriqueños reunidos en el campus de la Universidad de Fordham, festejó a San Juan, el santo patrono de Puerto Rico.

En 1956 fue enviado a la Universidad Pontificia de Puerto Rico, en donde Spellman lo nombró vicerrector. Cargo que ocupó hasta 1960. En esos mismos años, Juan XXIII le dio el título de camarero secreto del pontífice y lo hizo monseñor. Pero no dejó de buscar problemas. El obispo de Ponce, McManus, prohibió a los católicos, días antes de unas elecciones, votar por uno de los candidatos a gobernador del Estado Libre Asociado. Argumentaba que dicho candidato apoyaba los métodos artificiales de control de la natalidad. En realidad, McManus quería obligar a los votantes a votar por un partido organizado por él mismo. Illich leyó la carta del obispo de Ponce ante sus colegas, pero la forma en que lo hizo desató la hilaridad del auditorio. Era lo único que faltaba para que lo corrieran los altos jerarcas de la iglesia puertorriqueña.

A finales de los cincuenta, Illich vivía una parte del año en Puerto Rico y otra en Nueva York. Ya en 1961, fundó el *Centro de Formación Intercultural* (CIF), con ramas en Petrópolis y Cuernavaca. El Centro tenía el propósito de capacitar a los misioneros norteamericanos para hablar español y, entender y respetar las culturas de los países latinoamericanos, no desde la perspectiva de una cultura dominante que piadosamente les lleva la

salvación, sino propiciando un diálogo intercultural entre semejantes.

Los Cuerpos de la Paz

Illich recorrió, a pie, Puerto Rico. Conoció profundamente las costumbres y la lengua de la isla. Admiró su cultura popular y pensó que sería una pena que los cuerpos de la paz y los planificadores acabaran con ella. Veía como una tragedia la “norteamericanización” de los boricuas. Pensaba que los sacerdotes estadounidenses en América Latina deberían comprender las culturas, pues de lo contrario, causarían enormes daños a los pueblos.

En 1961 Illich se mudó a Cuernavaca, en donde continuó las labores del CIF. Rentó el viejo hotel Chulavista que se encontraba abandonado. En el contexto de la guerra fría, y sobre todo, tras la revolución cubana, el gobierno estadounidense inventó la Alianza Para el Progreso y el credo desarrollista que buscaba imponer el *american way of life* como patrón superior y universal. La Iglesia se adhirió a la postura anticomunista y pronorteamericana. Illich, inconforme con esto, actuó en contra:

Me opuse a la ejecución de esa orden: estaba convencido de que dañaría a las personas enviadas, a sus protegidos y a los patrocinadores de los países de origen. Además serviría (...) a la propagación del desarrollismo. Había comprendido en Puerto Rico que pocas son las personas que no salen tullidas o destruidas del trabajo en beneficio de los pobres en un país extranjero. Sabía que la transferencia de los estándares de vida y las expectativas norteamericanas no harían más que impedir los cambios (...) necesarios y que estaba mal usar el evangelio al servicio del capitalismo. Por último, sabía que si bien el hombre común de los Estados Unidos necesitaba ser informado sobre la realidad revolucionaria de América Latina, los misioneros sólo deformarían la visión de tal realidad (...). Era necesario detener la cruzada proyectada. (Illich, 1977, p. 56)

Y lo logró. Illich, literalmente ahuyentó a los misioneros. Para 1966, en lugar de la transferencia del 10% del clero estadounidense solicitado por el Papa, los Cuerpos de la Paz eran equivalentes al 0.7%.

El CIDOC

La tarea de Illich como saboteador de los Cuerpos de la Paz se desarrolló entre 1961 y 1966. Más tarde, su labor se extendió aún más. Fundó el *Centro Intercultural de Documentación* (CIDOC). Para ello, le ayudaron Valentina Borremans, Feodora Stancioff, Gerry Morris, entre otros. Este centro se inauguró el primero de abril de 1966, y cerró el primero de abril de 1976. Desde el CIDOC, el filósofo convivencial ya no sólo se dedicaba a disuadir a los cuerpos de la paz, ahora también intentaba comprender mejor la situación de América Latina.

En una entrevista memorable, realizada por el David Cayley, Illich respondió a la pregunta: “¿Por qué estableciste el CIDOC?”:

De las cosas que hice en Puerto Rico había una que deseaba continuar. La cruzada contra el desarrollo. En parte ese era el objetivo del CIDOC; en parte, era atenuar el mal causado por los cuerpos de la paz (...). Sabía que los voluntarios eran en un modelo de demostración para los altos niveles de consumo de servicios cuando eran mandados a Latinoamérica (...). A través de la imagen de los voluntarios pronto vino la idea, no sólo por parte de los periodistas sino también por parte de la gente, de que los voluntarios podían hablar con mucho mayor conocimiento acerca de las situaciones locales que los mismos habitantes locales -con esto quedaba justificada la idea de que la gente necesitaba la ayuda-. (...)

Hice un lugar con el propósito institucional de proveer en aquel momento el más intensivo, el mejor entrena-

miento para hablar español que estaba al alcance, en una atmósfera de reflexión durante el curso de cuatro meses; así, la gente tendría que reflexionar sobre la realidad cultural del país al que iba a ir (...). En principio, el CIDOC trataba de atenuar los efectos negativos que provocaba el envío de voluntarios, a la vez que quería evidenciar la locura ilusoria que significaba el programa de voluntarios; al volverlos reflexivos sobre la realidad de América Latina, esperé que escribieran sus reportes hacia Estados Unidos, proveyendo un entendimiento mayor a sus superiores, de la situación en América Latina. (D. Cayley, pp. 93-95, 99).

El centro era un lugar privilegiado para el aprendizaje, la crítica y el debate. Al abrirlo, Illich contó con el consentimiento del cardenal Spellam. También el obispo Sergio Méndez Arceo le brindó su apoyo. Había un centro para extranjeros que aprendían, al igual que en el CIF, español y cultura hispanoamericana. Ahí también se encontraba una biblioteca especializada sobre América Latina y una editorial que publicaba libros sobre las transformaciones sociales e ideológicas de la región.

El Centro era un espacio plural; se veía desfilar en él a gente tan diversa como el teólogo Gerhart Ladner y el anarquista Paul Goodman; Erich Fromm y Paulo Freire, también eran invitados constantes. Entre los participantes en las labores académicas aparecían intelectuales con puntos de vista diversos, muchas veces, incluso antieclesiásticos. Tal y como decía Illich: *En este lugar dejamos volar la imaginación. En este lugar nadie nos paga por pensar, así pues, pensamos libremente.*

En el CIDOC se discutía sobre la misión que la Iglesia estaba llevando a cabo en Latinoamérica. A Illich le parecía evidente y calamitosa la alianza entre Iglesia y desarrollo. Pero el centro no se limitaba a estudiar la realidad de dicha región, también incentivaba otras investigaciones humanísticas.

De las discusiones que se llevaron a cabo en el Centro, surgieron los Cuadernos de CIDOC. Esos pequeños volúmenes, austeros, impresos y encuadernados. Se elaboraban con inaudita velocidad. A mediados de la década de los sesenta, un libro como los Cuadernos de CIDOC tardaba semanas en producirse, mientras que ahí, se lograban producir en días. De esos Cuadernos provienen los primeros libros de Iván en español: *La sociedad desescolarizada, Alternativas, La convivencialidad y Energía y equidad*. Todos ellos causaron gran polémica. Fueron traducidos a, cuando menos, una docena de idiomas.

El primero es una crítica a las políticas de *escolarización universal y obligatoria*, basada en dos dimensiones: una, en el proceso de aprendizaje y la otra, en la estructura social.

En cuanto al primer punto, Illich asegura que la escuela es una amenaza para el aprendizaje, pues lo inhibe al convertirlo en algo aburrido y abstracto; además, limita la creatividad, pues ofrece fórmulas establecidas de antemano que excluyen el incentivo de la curiosidad. La escolarización en lugar de incentivar el conocimiento, crea consumidores dóciles y usuarios resignados

En cuanto al segundo punto, se analiza cómo es que la escuela convierte la educación en algo escaso; es decir, cómo es que la institución escolar adquiere el *monopolio radical* de la enseñanza. Con esto, quienes no tienen acceso a la “educación”, se convierten en excluidos que se sienten mal por no poder satisfacer esa “nueva necesidad” de ir a la escuela. ¿Cómo es que la escuela monopoliza el aprendizaje? Degradando las otras formas de conocimiento y otorgando diplomas necesarios para el éxito social.

Al mismo tiempo, Illich proponía una serie de

opciones a la escolarización a través de una “trama de aprendizaje”.

“El planteamiento de nuevas instituciones educacionales no debiera comenzar por las metas administrativas de un director, ni por las metas pedagógicas de un educador profesional, ni por las metas de aprendizaje de una clase hipotética de personas. No debe iniciarse con la pregunta: ¿Qué debiera aprender alguien?, sino con la pregunta: ¿Con qué tipos de cosas y personas podrían querer ponerse en contacto los que buscan aprender a fin de aprender?” (Illich, 1985, p. 109).

La convivencialidad se centraba en un estudio sobre las herramientas y lo que éstas hacen a las sociedades. El término herramienta se usaba para designar un instrumento o medio, “independientemente de ser producto de la actividad fabricadora, organizadora o racionalizante del hombre o, como es el caso del sílex prehistórico, simplemente apropiado por la mano del hombre para realizar una tarea específica, es decir, para ser puesto al servicio de una intencionalidad”. Así, una escoba, un bolígrafo, un desarmador, una jeringa, un ladrillo, un motor, son herramientas, a igual título que un automóvil o un televisor. Pero también lo son una fábrica de empanadas o una central eléctrica, pues producen de bienes; igualmente, las instituciones productoras de servicios, como la escuela, la institución médica, la investigación, los medios de comunicación o los centros de planificación, son herramientas. *La categoría de la herramienta engloba todos los instrumentos razonados de la acción humana, la máquina y su modo de empleo, el código y su operador, el pan y el circo.* En fin, todo objeto tomado como medio para un fin se convierte en herramienta. *La herramienta es inherente a la relación social. En tanto actúo como hombre, me sirvo de herramientas. Según que yo la domine o ella me domine, la herramienta o me liga, o me desliga del cuerpo social* (Illich, 1985, pp. 43-44).

Según Illich, en las sociedades industriales, las herramientas se convirtieron en las tiranas de los hombres. En lugar de ser medios, se volvieron fines. ¿Cómo llegaba a esta conclusión? A partir del concepto de “contraproduktividad”. El argumento era que, al rebasar cierto umbral de crecimiento -en cuanto a los recursos y el tiempo que se les dedican las herramientas comienzan a generar los efectos opuestos para los que fueron creadas. Por ejemplo, demasiada medicalización genera innumerables enfermedades; demasiada escolarización, ignorancia; demasiado autotransporte, lentitud. Illich intenta demostrar esto con estadísticas, pero el argumento en sí es controvertido. ¿Cómo determinar el umbral para no generar “efectos perversos”?

Illich se hace una pregunta sumamente interesante: ¿Por qué los hombres se empeñan en la medicalización, a pesar de que ésta, enferma más de lo que cura? ¿Por qué la gente se empeña en la construcción de escuelas, cuando éstas hacen más daño que bien?... En pocas palabras, por qué las sociedades se empeñan en expandir instituciones contraproducentes. La respuesta es igualmente sugerente y abre la polémica: porque los hombres veneran las instituciones; pero no como se venera a Dios, sino como se venera a un demonio. ¿Por qué? Porque, mientras a Dios se le rinde culto de manera directa, el demonio usa disfraces para ser venerado; utiliza el engaño. El engaño que usa la escolarización es que es la “única” y “mejor” forma de aprendizaje; el engaño de la medicalización, consiste en la noción de que es la “única” forma viable de mantenerse saludable.

La convivencialidad ofrecía un balance catastrófico de las sociedades industriales. De acuerdo a su diagnóstico serían: ecológicamente inviables a mediano plazo; socialmente injustas debido a que promueven el mecanismo del monopolio radical, que es la base de la escasez socialmente creada;

socialmente explosivas, debido a que se legitiman mediante un discurso de igualdad y en realidad promueven la inequidad; embrutecedoras, porque están basadas en un aprendizaje que presta más atención a los rituales que al conocimiento y el desarrollo de las capacidades personales... En fin, las sociedades industriales, además de producir mercancías y servicios, producirían frustrados al por mayor.

Vale la pena detenerse un momento a explicar la noción de monopolio radical, pues es una de las más importantes del pensamiento de Illich. Lo que hace un monopolio radical es quitarle a la gente la posibilidad de satisfacer sus necesidades al margen del mercado o el Estado.

Las sociedades industriales han hecho que gran cantidad de necesidades, sólo puedan ser satisfechas mediante bienes y servicios producidos industrialmente y vendidos en el mercado o distribuidos por el Estado. ¿Cómo lo han hecho? Quitándole a la gente los medios para producir lo que necesita. Este despojo puede ser el de los medios materiales o el de los medios idiosincráticos. Cuando las calles están asfaltadas y diseñadas para automotores, la necesidad del transporte se traduce, inmediatamente, en la necesidad por un transporte motorizado; las piernas y las bicicletas se vuelven medios obsoletos. Lo mismo sucede con la salud: cuando la gente ya no cree en los remedios tradicionales, la única forma de curación, es la medicina institucionalizada.

En fin, un monopolio radical sólo es posible cuando la gente ya no tiene los medios ni las habilidades para “hacer” lo que necesita; es decir, cuando lo tiene que “adquirir”. En ocasiones, los bienes y servicios proporcionados por el Estado o el mercado, son mejores que los artesanales. Sin embargo, suelen ser insuficientes. A esto, Illich le

denomina “creación de la escasez” y de quienes la padecen, dice que sufren la “modernización de la pobreza”. Esta pobreza, es diferente a la pobreza tradicional, que podía ser voluntaria, como en el caso de los monjes medievales, o bien, causada por un desastre natural.

A la vez, las sociedades industriales se legitiman mediante una ideología igualitarista y de progreso; por lo que, las necesidades de sus miembros aumentan. Esto genera que la gente quiera, justamente más igualdad y mejoras materiales. Como estas dos cosas no se vuelven realidad debido a la naturaleza elitista y a la complejidad de dichas sociedades, la mayoría de la gente vive frustrada, ya que padece la *modernización de la pobreza*; es decir, se les ha despojado de los medios y habilidades para satisfacer necesidades por sí mismos y tampoco tienen a su alcance el dinero para satisfacerlas con bienes mercantiles. Por ello, se tienen que acostumbrar a satisfacerlas con medios industriales de segunda: en lugar de tener un auto propio tienen que viajar en transporte colectivo... Esto, genera envidia y frustración.

La convivencialidad invitaba a “dos terceras partes de la humanidad” que vivían al margen del “bienestar desarrollista”, a enfrentarse a la hecatombe de las “sociedades avanzadas”; las instaba a “evitar atravesar por la era industrial”, y a construir un “equilibrio posindustrial”. Se trataba de crear una sociedad convivencial en la que, la herramienta se reconocería como un medio y no como un fin; en dicha sociedad se podría poner límites razonables a la utilización de una herramienta; además, las relaciones entre las personas adquirirían la dimensión ética dejada de lado en las relaciones impersonales de las grandes instituciones.

Energía y equidad fue una ampliación de La Convivencialidad respecto al tema del transporte

motorizado. En concreto, afirmaba que cualquier vehículo cuya velocidad máxima excede un cierto umbral, acrecienta la pérdida de tiempo y de dinero del usuario medio. Todas las veces que en un punto de sistema de circulación la velocidad máxima excede cierto umbral, significa que más gente empleará más tiempo en la parada del autobús, en la atascada autopista de circunvalación, o en una cama de hospital. Significa también que empleará más tiempo en pagar el sistema de transporte que está obligado a utilizar.

La industria de los transportes produce escasez de tiempo. En una sociedad en donde mucha gente emplea vehículos rápidos, todo el mundo debe consagrarles más tiempo y dinero. Una vez roto el equilibrio, sobrepasado el umbral de la velocidad, la rivalidad entre la industria del transporte y las otras industrias se hace feroz, tratando de controlar los espacios y la energía disponibles. Mientras la velocidad aumenta el vehículo se convierte en tirano de la existencia cotidiana. Se prevé un tiempo determinado, se necesita el doble. Se proyectan planes con meses y hasta con años de anticipación. Algunos de esos planes, realizados con gran costo, no pueden cumplirse. El sentimiento de fracaso es continuo. Se vive bajo tensión pues el hombre no se deja programar a voluntad. La velocidad es el vector clave para detectar cómo la industria del transporte afecta el equilibrio vital.

Los años del CIDOC, también fueron años gratificantes en las relaciones personales de Illich. A su alrededor fundó prácticamente una sociedad convivencial. En el CIDOC, vivía su propia utopía.

Pero el Centro llegó a su final. En 1973 Illich llegó la conclusión de que todo aquello que deseaba hacer al haberlo creado, en 1966, estaba hecho desde 1970. Pero había otras razones para cerrarlo. Illich pensó que no tenía el poder suficiente para

responsabilizarse del peligro físico que corrían sus colaboradores; en esos años, protegió a perseguidos políticos y fue víctima de varios atentados fallidos. Otra razón para cerrar el CIDOC, fue que pensó que, con el tiempo, tendería a convertirse en una "institución". Por otra parte, consideró que cierto peligro se avecinaba en las políticas del gobierno mexicano al sostener sobrevaluado el peso. Confió en su instinto financiero lo suficiente en 1973 para convencerse de que el boom petrolero no podría sostener la tasa de crecimiento proyectada por las instituciones de planeación mexicanas. Predijo que la sobrevaluación del peso llevaría a la quiebra. La vida en México se volvería más cara. Nunca tomó dinero de subvenciones ni de regalos. La independencia del CIDOC se basaba en la diferencia de salarios entre Estados Unidos y México. El Centro ofrecía cursos intensivos de lenguaje, cinco horas por cuatro meses en grupos de tres. Se pagaban salarios mexicanos a los maestros, mejores de los que les ofrecía cualquier universidad en Cuernavaca, y se cargaban los gastos en precios norteamericanos que eran altísimos para México pero muy bajos para un estadounidense. Así, fue como el Centro logró establecer una editorial, una biblioteca y cursos avanzados. En 1973, Illich vio que la habilidad del CIDOC para hacer todo esto, estaba en peligro. A través de las nuevas políticas mexicanas la diferencia entre los precios mexicanos y norteamericanos se iba a reducir bastante.

En 1973 llamé a los administradores del CIDOC -nunca tuve ningún trabajo, nunca ejercí ningún poder, nunca firmé ningún documento durante estos años en México, siempre actué bajo mi incuestionada influencia, pero no a través de ningún poder administrativo- les pedí que se juntaran y les di un seminario de tres días sobre economía internacional (...). Les propuse que durante los dos años siguientes todo el dinero que obtuviera el CIDOC no se gastara ni en boletos de avión ni en libros, sino que se fuera a un

fondo. Cuando el fondo alcanzó uno y medio el salario masivo de un año, sería dividido en sesenta y tres partes iguales, la gente iría a casa, y cerraríamos la institución. Lo hicimos justo en el décimo aniversario del centro, el primero de abril de 1976. Hubo una gran fiesta en la que cientos de personas del pueblo estuvieron presentes. Algunos de los profesores de lenguas dividieron la escuela en diversos centros, la librería fue donada a la más responsable de las librerías cercanas, la del Colegio de México, y de un día a otro, todo se había terminado. (Cayley, p. 204)

La Congregación para la Doctrina de la Fe

Al llegar a Puerto Rico, Illich comenzó a tener problemas con la Iglesia. En primer lugar, un acontecimiento desafortunado precedió su llegada a la Universidad Católica de Ponce. El rector anterior, el padre William Ferree, quien era un hombre brillante, era uno de los obispos que habían urgido al cardenal Spellman para que asignara a Illich a Puerto Rico. Pero poco antes de su llegada, a fines de 1956, Ferree fue electo para ocupar un cargo en Roma. Un sacerdote carente de las habilidades de Ferree tomó su lugar. Tuvo que enfrentar la tarea de arreglárselas con el incómodo Iván Illich. Se generó una situación penosa. Poco más tarde, debido al incidente con MacManus, Illich fue obligado a abandonar la isla, los obispos locales lo consideraron persona *non grata*.

Por otra parte, desde sus años como vicerrector, Illich insistía en que la Iglesia había institucionalizado el sacerdocio en torno a cuatro características: 1) el entrenamiento en el Seminario, 2) el celibato, 3) el servicio a la Iglesia como funcionario de tiempo completo, 4) la dependencia económica de la institución. Creía que estas estructuras institucionales constituían lo que el llamaba el clérigo -y no al sacerdote en sí- y que eran susceptibles

de cambios. Según él, estas características del sacerdocio, a mediano plazo lo volverían inviable. Era necesaria una reforma dentro de la Iglesia, mucho más profunda que la propuesta por el Concilio Vaticano II. Se atrevía a imaginar cómo sería el sacerdote del futuro. Y ya en sus años del CIDOC, a esta crítica le añadió una de carácter institucional: según él, la Iglesia se había convertido en una burocracia comparable a la Ford; además, decidió tomar una postura política que la Iglesia consideraba ofensiva: rescataba, protegía y daba asilo en el CIDOC, a perseguidos políticos, incluidos a algunos exguerrilleros y curas.

En esos años escribió:

El material humano y el dinero que se envían con motivaciones extranjeras, llevan consigo una imagen extranjera del cristianismo, una concepción extranjera de la pastoral y un mensaje político extranjero. Llevan consigo la huella del capitalismo norteamericano en la década de 1950 (...) Este tipo de generosidad extranjera ha tentado a la Iglesia latinoamericana hasta convertirla en un satélite del fenómeno cultural y político del Atlántico del Norte (...) Una vez más florece la Iglesia renovando el estigma que le imprimió la Conquista: una planta que florece desde afuera (...) Dentro de estas realidades, el misionero norteamericano asume el papel tradicional de un capellán lacayo de un poder colonial. Los peligros que implícitamente conlleva el uso del dinero extranjero por parte de la Iglesia, asumen proporciones caricaturescas cuando la ayuda es administrada por un padre gringo para silenciar a los subdesarrollados (Illich, 1977, p. 56.).

Algunas décadas más tarde Illich describió su ruptura con la Iglesia:

Cayley: Sé que no terminaste muy bien con la Iglesia y otras agencias.

Illich: Creo que fue un escándalo. Y estuve muy solo

en un principio.

Cayley: ¿Por qué suspendiste tu trabajo como sacerdote por completo?

Illich: En 1967 recibí documentos formales de la Curia Romana, que supe habían sido guardados como reportes de la CIA y que habían salido de la Mirada Santa. Y le dije, hiciste un escándalo de mí, nunca más volveré, de ninguna manera, a verme envuelto en ninguna acción que la Iglesia Católica Romana considere propia de un sacerdote. Rechazo mis privilegios y cualquier deber dentro del sistema litúrgico del sistema de la Iglesia Romana y de su sistema clerical. Me mantendré alejado. El destino me ha empujado a esta situación, no tengo otra alternativa.

Cayley: ¿Te referías a esa acusación levantada en contra tuya, por parte de la Iglesia?

Illich: Sí, algunos tontos asuntos Romanos, pero todo eso había pasado". (Cayley, p. 99).

Así, desde 1968, Illich abandonó el ministerio pastoral y nunca más volvió a él.

En cuanto a la frase "tontos asuntos romanos", sin duda Illich minimizaba algo que nada tenía de asunto menor. La Iglesia decidió censurar el CIDOC. A pesar de la defensa de Méndez Arceo, la decisión no tenía marcha atrás: en junio del 69, cuando el Santo Oficio había descargado su rabia contra la institución, el obispo Méndez Arceo, escribió en una carta pastoral:

En cuanto al CIDOC, nosotros sabemos que este centro y las instituciones conexas, constituyen una comunidad no eclesial, objeto importante de nuestro ministerio pastoral, que se ha incrustado en la vida de Cuernavaca, así en la comunidad temporal como en la cristiana, con los beneficios Incalculables de una reflexión ininterrumpida y atrayente sobre las realidades de América Latina (Lattore, p. 101).

El presidente de la Conferencia del Episcopado La-

tinoamericano, el obispo brasileño Avelar Brandao, envió a Cuernavaca a dos teólogos, Gera, argentino, y Padin, brasileño, para que entrevistaran a Illich y se enteraran del ambiente del Centro. Los dos teólogos rindieron su informe. Avelar Brandao lo transmitió al Vaticano. Cuatro meses después le escribe al padre Illich desde Roma: "Llegué demasiado tarde, y aun cuando se me permitió el diálogo, ya existía una posición asumida".

Las reflexiones de Iván Illich sobre la Iglesia y sus posturas políticas generaron muchos rencores. Desde el Vaticano llegó una petición para Francis Spellman. Debía llamar a la diócesis de Nueva York a monseñor Illich. El cardenal no encontró atendible la solicitud. Siempre defendió a Iván. Pero, a su muerte, su sucesor, Maguire, accedió a la petición explicando que era orden del Vaticano bajo pena de suspensión. La Congregación para la Doctrina de la Fe citó al padre Iván Illich a Roma.

A la izquierda de la Basílica de San Pedro, vista desde el frente, funciona el Santo Oficio. Allí fue citado el padre Iván Illich la mañana del 17 de junio de 1968. Se le conduce a una cámara subterránea a través de un par de puertas dobles, una de ellas forrada en cuero, a prueba de sonidos. Se le deja solo en una gran sala. Al cabo de unos minutos aparece el cardenal croata Franjo Šeper, presidente de la Congregación (...), quien le extiende su anillo para el beso de ritual y le da cordialmente la mano. Monseñor Luigi de Magistris lo saca de la sala y lo hace descender varias escalinatas hasta llegar a un despacho, con una pesada mesa al centro; sentado a ella lo espera monseñor Giuseppe Casoria, teólogo del Santo Oficio, quien ocupa, al mismo tiempo, otros puestos en la frondosa Curia Romana. Illich se acerca al prelado. El diálogo es corto, cortante:

-Yo soy Illich.

-Ya lo sé.

-Monseñor, ¿quién es usted?

-Tu juez.
-Pensé que me comunicaría su nombre...
-Eso no tiene importancia. Me llamo Casoria.
De Magistris, Casoria e Illich se persignan. Ha comenzado el proceso” (Latorre, p. 107).

Los inquisidores le hicieron 85 preguntas. Se le demandó una confusa y maliciosa serie de precisiones acerca de sus ideas y relaciones personales; algunas de las cuales implicaban nombres muy conocidos de religiosos, políticos e intelectuales. Se le declaró culpable.

La acusación general y las preguntas fueron estudiadas por canonistas y juristas. Por ejemplo, en su edición del 15 de febrero de 1969, la revista semanal de los jesuitas de Estados Unidos, *América*, incluyó un análisis del tratamiento que la Congregación para la Doctrina de la Fe dio al padre Iván Illich. El artículo está firmado por Ladislav M. Orsy, un graduado de la escuela de jurisprudencia de la Universidad de Oxford y doctor en Derecho Canónico. Opina el doctor Orsy sobre el cuestionario:

Las preguntas están cuidadosamente redactadas e implican una fuerte insinuación de culpabilidad; la expresión de muchas preguntas representa no sólo un procedimiento legal medieval, sino muy pobre en el orden teológico; hay poca diferencia. Entre este cuestionario y los empleados en el pasado en bien conocidos procedimientos inquisitoriales. Mientras el derecho común presume que una persona es inocente hasta que no se pruebe su culpabilidad, en este cuestionario se sugiere la culpabilidad. Aunque el redactor del cuestionario se jacta de comprensión humana y celo sacerdotal, pone al acusado en situación que no está de acuerdo ni con la justicia ni con la caridad (Latorre, p. 108).

Méndez Arceo dijo que se trataba de un “increíble interrogatorio”. Los católicos que asistieron en

enero de 1969 a la Conferencia Interamericana sobre los Derechos Humanos, reunida en Nueva York, calificaron de “reaccionaria” la acción del Vaticano contra el CIDOC y de “monstruoso” el proceso contra su director académico.

Selecciono algunas de las preguntas que la Congregación, esa vieja heredera de la Inquisición, hizo a Illich:

¿Es cierto que en 1960, influido en forma determinante por el benedictino y psicoanalista P. Lemerrier, y con el apoyo incondicional del Obispo de Cuernavaca, Monseñor Méndez Arceo, tuvo lugar en usted -considerando y considerándose investido de carismas- un peligroso desarrollo general de nuevas ideas y de tendencias disolventes, humanitarias y liberales, en perjuicio de la doctrina, de la tradición y de la disciplina eclesiástica?

¿Qué puede contestar a quien lo presenta como una persona inquieta, aventurera, imprudente, fanática e hipnotizadora, rebelde a toda autoridad y dispuesta a aceptar y reconocer únicamente la del Obispo diocesano de Cuernavaca?

¿Es cierto que usted quisiera que la Iglesia tuviera un “diálogo” programado e impuesto únicamente por el clero progresista? Y ¿por qué considera que la jerarquía de la Iglesia Latinoamericana está al servicio de los Estados Unidos de América?

¿Por qué, cómo y cuándo empezaron sus relaciones de cultura y amistad con conocidos jefes y dirigentes, de movimientos políticos internacionales, especialmente con Louis Alberto Gómez de Souza y con el difunto Che Guevara?

¿De qué naturaleza religiosa, política y social fueron, y tal vez son todavía, sus relaciones particulares con los siguientes personajes mexicanos: Alfredo Cepeda, Horacio Flores de la Peña, Víctor Flores

Olea, Carlos Fuentes, Leopoldo González Casanova, Vicente Lombardo Toledano, Mario Menéndez Rodríguez, Octavio Paz y Luis Suárez?

¿Cómo juzga moralmente el caso de la clamorosa desviación del conocido Camilo Torres Restrepo?
¿Y por qué considera que la Iglesia hizo mal en denunciarlo por sus ideas belicosas y revolucionarias?

¿Es cierto que, según usted, la Iglesia Católica es una mezcla de superstición y de anarquía y un supermercado de ganancias, y que para proteger al sacerdote y a los religiosos se trabaja sólo por dinero; bautizando a los niños sin razón, obligando a los fieles a comulgar con frecuencia, favoreciendo la devoción a la Virgen y a los santos y exigiendo muchas y repetidas limosnas?

¿Es cierto que usted ha formado parte de la comisión estatal en Puerto Rico para el control de nacimientos, y que aconseja y recomienda en las parroquias y en sus conversaciones entre laicos y amigos el uso de las píldoras anovulatorias?

¿Cree usted también, cómo y por qué “haciendo suya la calumnia de otros”, que el jefe de la Iglesia Católica vive en un suntuoso palacio de mil habitaciones?

¿Por qué llama a la Iglesia Católica aristócrata que da limosna, y qué piensa y cómo interpreta la obra misionera de la Iglesia en el presente y en el pasado?

¿Qué entiende por burocracia eclesiástica y por qué llama a la Iglesia Negocio de Dios y Supermercado del Señor?

¿Es cierto que usted compara a los conventos y las casas religiosas con los campos de concentración,

de destrucción de la personalidad y de trabajos forzados?

¿Es verdad que en Cuernavaca se permitieron muchas rarezas y se llevaron a cabo celebraciones y concelebraciones de S. Misas sin sotanas y en mangas de camisa?

¿Es cierto que para usted la fiesta y la devoción a Cristo Rey es un error, porque -siendo la Iglesia, según usted, un pueblo democrático de iguales- sólo se puede decir de Cristo que es un buen Pastor?

¿Es cierto que usted niega la corredención de la Virgen y que acusa a la Iglesia de dedicarse a la propaganda de milagros para hacer y fabricar santos?

¿Es cierto que usted considera que no son necesarios los seminarios, y que, es más, los considera inútiles e incluso perjudiciales?

¿Es cierto que usted está en contra del celibato eclesiástico, tanto para el clero como para los religiosos?
¿Cómo juzga el método de aplicación del psicoanálisis en las vocaciones clericales y religiosas?

¿Cómo juzga la disposición del Cardenal Garibi Rivera de que ningún sacerdote debe acudir a Cuernavaca, salvo en caso de grave necesidad, bajo explícita pena de suspensión *a divinis ipso facto incurrenda*?” (cfr. Latorre y Leñero)

Illich consideró que las preguntas lo abrumaban, eran demasiadas, muy complejas y ambiguas. Pidió a Seper una concesión: que las preguntas le fueran dadas por escrito para estudiarlas y así poder responderlas con precisión. El cardenal cedió, pero jamás imaginó que Illich enviaría el cuestionario al *New York Times*, en donde sería publicado días más tarde.

Tras entregar el cuestionario a Illich, Seper le informó que tendría sólo 2 horas para regresar al Santo Oficio y responder. Pero monseñor Illich no volvió a tiempo. Al día siguiente buscó a Seper, a quien le entregó una carta que decía: *no estoy dispuesto a envolver o acusar a amigos y hermanos compañeros, y directamente al Obispo de la diócesis en la cual vivo y trabajo*, por lo cual, no contestó ni una de las preguntas formuladas por la Congregación. El cardenal, de origen croata, dijo, interrumpiendo la entrevista: *Haidite, hadditi, nemoite se vratiti* (“Vete, vete y no regreses más”). Curiosamente, estas palabras fueron las pronunciadas por *El Gran Inquisidor* de Dostoyevski al liberar a Jesús.

Meses más tarde, el 18 de enero de 1969, el obispo Sergio Méndez Arceo recibió en Cuernavaca la proscripción del CIDOC, emanada de la Congregación para la Doctrina de la Fe. A pesar de ello, el Centro continuó sus trabajos de investigación durante siete años más.

Después del CIDOC

Para Illich, los años del CIDOC fueron sumamente agitados. Lo pusieron en escena en el juego de la política y lo lanzaron a la fama como polemista. De hecho, el escándalo de su confrontación con la Iglesia y las actividades académicas del Centro, son las actividades que más se recuerdan de su biografía. Tras el cierre de dicho instituto, muchos de sus seguidores le perdieron la pista. En Cuernavaca, el polémico pensador, dejó de ser figura pública. Más aún, en México, muy pocos continuaron leyéndolo y discutiéndolo.

Desde el cierre del CIDOC, vivió una parte del año en Ocotepc y otra, en actividades académicas y de investigación alrededor del mundo, especialmente en Pennsylvania y Bremen.

Desde 1976 sus actividades académicas se intensificaron. Realizó estudios culturales en la India, Indonesia y Pakistán; asimismo, estudió Economía en Chicago. Desde principios de los setenta y hasta el momento de su muerte, impartió cursos y conferencias en lugares tan distintos y lejanos como Tokyo y Jamaica.

Fue profesor invitado de la Facultad de Teología de Martburg y Kassel, Kassel en Alemania; de la Universidad de Berkeley; profesor invitado por el Departamento de Filosofía en la Universidad Estatal de Pennsylvania, en donde coenseñaba un seminario de doctorado con el Dr. Joseph Rykwert; se hizo cargo de la Cátedra Karl Jaspers en la Universidad de Oldenburg; y fue profesor invitado de la Universidad de Bremen. También formó parte del primer grupo del recién fundado Instituto de Estudios Avanzados en Berlín y fue Codirector del Museo Nacional de Bavaria para la organización de una exposición sobre la Historia del Peregrinaje en la Cultura del Este; asimismo, fue Miembro Invitado del equipo en el Instituto de Historia Italogermánica en la Universidad de Trento.

En 1976 se publicó *Némesis médica*. El texto fue traducido a ocho idiomas. Aquí, ya no sólo se esbozan ideas para reaccionar ante la *contraproductividad* de las instituciones modernas, sino que también se trazaban las líneas para ampliar investigaciones sobre diversos temas poco explorados.

En *Némesis médica*, Illich resumía:

Los niveles de salud serán óptimos cuando el ambiente favorezca una capacidad de enfrentamiento autónoma, personal y responsable. Los niveles de salud sólo pueden declinar cuando la sobrevivencia llega a depender más allá de cierto punto de la regulación heterónoma (dirigida por otros) de la homeostasis del organismo.

Más allá de un nivel crítico de intensidad, la asistencia institucionalizada a la salud -no importa que adopte la forma de cura, prevención o ingeniería ambiental- equivale a la negación sistemática de la salud. (...). La amenaza que la medicina actual representa para la salud de las poblaciones es análoga a la amenaza que el volumen y la intensidad del tráfico representan para la movilidad, la amenaza que la escuela y los medios masivos de comunicación representan para el aprendizaje y la amenaza que la urbanización representa para la habilidad de construir una morada. En cada caso una gran empresa ha resultado contraproducente. La aceleración del tráfico consumidora de tiempo; las comunicaciones ruidosas y confusas; la educación que entrena cada vez más gente para niveles de competencia técnica y formas especializadas de incompetencia general cada vez más altos: todos estos son fenómenos paralelos a los fenómenos de la enfermedad yatrogénica por parte de la medicina. En cada caso un gran sector institucional ha apartado a la sociedad del propósito específico para el cual dicho sector fue creado y técnicamente instrumentado (...). La yatrogénesis (enfermedad causada por procedimientos médicos) no puede entenderse a menos que se vea como la manifestación específicamente médica de la contraproductividad específica. (Illich, 1986, p. 14-15).

La idea de la contraproductividad se mantenía presente. También la noción de que era viable la construcción política de sociedades alternativas a las industriales. En el apéndice de *Némesis médica*, titulado *La necesidad de un techo común (El control social de la tecnología)* Illich muestra la convicción de que la política puede controlar a las herramientas, de que la contraproductividad es reversible.

En *Némesis médica*, Illich, además del análisis de las instituciones médicas modernas, presenta un estudio sobre los supuestos culturales que la hacen posible. Considera que, sólo bajo cierta acepción de la idea del dolor, del sufrimiento y de la muer-

te, una empresa como la medicina moderna, es concebible.

En 1977 se publicó *Profesiones inhabilitantes* y en 1978 *El desempleo creador*. Ese mismo año, apareció *Toward a history of needs*, una compilación de conferencias en las que se desarrollaban algunas de las ideas de *La sociedad desescolarizada*, *La convivialidad* y *Némesis médica*.

En 1981 apareció *Shadow work*. Es un libro erudito pero al mismo tiempo sencillo. Posee gran cantidad de notas para continuar la exploración de los temas relacionados a los ensayos que componen la obra.

A partir de este libro, la obra de Karl Polanyi se volvió central para Illich. *La gran transformación* ofrecía valiosas claves para comprender la génesis de la modernidad. *Shadow work* estaba compuesto de una serie de ensayos que defendían el “modelo socioeconómico de las reciprocidades” descrito por Polanyi. En cambio condenaba los otros dos: la redistribución y el mercado, por implicar monopolios radicales, confundir los medios con los fines y desmoralizar las relaciones humanas.

En este texto definió por primera vez lo vernáculo; ese vocablo de raíz indo-germánica que implica la idea de enraizamiento, raigambre, morada y que en latín designaba todo lo que había sido criado, tejido, cultivado, hecho en casa. Todo lo que se obtenía de los *commons* y del intercambio bajo la égida de ellos, también era vernáculo.

Lo vernáculo está en franca oposición a lo que se obtiene en el intercambio mercantil. Un bibliotecario de César y también de Augusto, llamado Varrón, realizó un estudio exhaustivo de la lengua latina. Su *Lingua Latina*, fue durante varios siglos una obra de referencia fundamental. Varrón recu-

rió al vocablo vernáculo a propósito de la lengua, afirmando que: “El habla vernáculo está hecha de palabras y expresiones cultivadas en el mismo dominio de aquel que se expresa en oposición a lo que ha sido cultivado en otro lugar e introducido. Y como su autoridad era ampliamente reconocida, su definición fue conservada” (Illich, 1981). Illich retomó el término vernáculo ya que lo consideraba el más adecuado “para designar las actividades de la gente cuando no actúa movida por las ideas del intercambio”; es decir, para designar todas aquellas “acciones autónomas, fuera del mercado, a través de las cuales la gente satisface sus necesidades cotidianas; acciones que, por su naturaleza misma, escapan del control burocrático” (Illich, 1981).

Ahora, cuando nos referimos a una forma específica de actuar, para definir lo vernáculo, hablamos no sólo de relaciones sociales sino también de relaciones con lo sagrado. Al hablar de lo vernáculo aludimos a una forma de vivir caracterizada por las siguientes dos características: a) relaciones sociales de reciprocidad y b) reconocimiento de lo sagrado.

El reconocimiento de lo sagrado implica que el individuo debe limitarse frente a ciertas prescripciones impuestas por los dioses u otras entidades divinas. Y la adopción del modelo de reciprocidades significa la limitación de los quereres del individuo frente a los demás.

Los límites impuestos por lo sagrado se manifiestan como tabúes.

Aquello que no debe hacerse es tabú; lo que no puede ni pensarse es un tabú de segundo grado. Toda sociedad divide su entorno en alimento, veneno y cosas no comestibles. Comer cerdo deshonra al judío, pero comer begonias no, ya que nunca se le podría ocurrir. (...) Las cuestiones también se dividen en legítimas,

ilegítimas y sin sentido alguno (Illich, 1981).

Esta triple división siempre está articulada con una serie de creencias tradicionales propias de cada pueblo.

Lo opuesto a la producción vernáculo es la producción para el mercado y las instituciones; y lo opuesto a la lengua vernáculo, es la lengua madre. Ésta, tiene su origen en el experimento español. A finales del siglo XV, los reyes católicos, influidos por Nebrija, consideraron que las lenguas vernáculos eran un estorbo para la construcción de Nación Española. Por ello, trataron de imponer una “lengua madre”. Pusieron manos a la obra: prohibieron la impresión de libros en otra lengua que no fuera el ahora español (el antes castellano vernáculo) y, lo impusieron en el territorio nacional, aunque para ello, hubo muchas veces que recurrir a la fuerza y los resultados sólo fueron parciales.

Según Illich, las sociedades modernas, inspiradas por la Revolución Francesa, también buscaron imponer una “lengua madre” a sus ciudadanos. Este gran experimento, con cierto éxito en gran cantidad de naciones desde el siglo XX, ha tenido dos consecuencias. En primer lugar, quienes hablan lenguas vernáculos, por lo general, son capaces de expresarse en varios idiomas, pues éstos son sencillos, no poseen reglas estrictas y son adecuados para dirigirse a los demás en cierto lugar; por el contrario, las lenguas maternas, poseen una gramática que debe ser enseñada por profesionales, son bastante sofisticadas y, como se pretenden “universales” para la nación, no obedecen a un contexto específico, sino que están construidas con generalizaciones y abstracciones. Por ello, lo normal es que, quienes hablan una lengua materna, tengan mucha dificultad en aprender otra lengua; se trata de sociedades prácticamente monolingües

En segundo lugar, la gente recurre a términos que no comprende pero que asignan cierto status a quienes los usan. Tal es el caso de las “palabras amiba” descritas por Uwe Porksen, en un estudio realizado bajo la inspiración de Illich. Términos como energía, transporte, desarrollo, democracia, han llegado a no significar nada preciso para la gente común, pero al mismo tiempo, se han convertido en “términos clave”. Según Illich, las lenguas madre hacen que la gente pierda su “sentido común”. En lugar de ello, queda cegada, enloquecida por la *hubris* moderna.

Shadow work es el primer ensayo de Illich sobre lo que el “economicismo” le hace a las sociedades: al tomar la economía por el centro de la vida social, todo termina convirtiéndose en mercancía, incluso las personas y las relaciones humanas. El mundo controlado por el dinero -que de ser un medio se convirtió en un fin al pasar cierto umbral- es el lugar en el que los hombres, en lugar de ayudarse unos a los otros, recurren a la manuales de *self-help*, a las terapias con profesionales; el mundo en el que el lenguaje, en lugar de ser una expresión de las relaciones concretas con el medio, es un producto de los estereotipos transmitidos por los *mass-media*; el mundo en el que los pensamientos, en lugar de provenir de la riqueza de mis propias experiencias, viene de la publicidad... En dicho texto se acuñó el término *trabajo sombra o trabajo fantasma*. Ahí, leemos que en las sociedades tradicionales no existe algo que sea equivalente al trabajo asalariado. Por ejemplo, en la Edad Media, las personas que tenían que recurrir a la obtención de un salario eran aquellas cuyo hogar no era autosuficiente y eran vistas como “miserables”.

La concepción de que trabajar honradamente y conseguir un salario que nos permita satisfacer nuestras necesidades en el mercado es lo “correcto”, es muy reciente. Dicha concepción empezó a

formarse en siglo XVII en la Europa Protestante y en el siglo XVIII en Francia. Fue en ese momento cuando los vagabundos y los holgazanes comenzaron a ser considerados pobres que debían ser transformados de mendigos a hombres útiles, es decir, a trabajadores. Los indigentes del siglo XVIII, así como la mayoría de la gente, se resistían de manera violenta a su conversión en seres aptos para el “trabajo” -entendido éste como una actividad fuera del margen de las actividades de vernáculos-.

Con la sociedad industrial, a la par del trabajo asalariado surgió el *trabajo fantasma*. Según Iván Illich el trabajo fantasma es: el esfuerzo no pagado del consumidor que agrega a una mercancía un valor adicional necesario para hacerla útil a la unidad de consumo en sí. Con el término de trabajo fantasma, Illich se refería, por una parte, a todas aquellas actividades no remuneradas que realizamos diariamente y gracias a las cuales es posible llevar a cabo el trabajo asalariado. Y por otra parte, a esas actividades necesarias para agregar valor de uso a los bienes, como el entrenamiento para utilizar una computadora o los servicios que requiere un automóvil...

El trabajo fantasma es el complemento necesario del trabajo asalariado. De hecho, las sociedades industriales invierten más tiempo y esfuerzo en el trabajo sombra que en el asalariado. Illich retoma el concepto de “trabajo” debido a que el término mismo nos indica pérdida de tiempo, además, de que es un término “neutro”, es decir, carente de “género”, característica propia de las actividades en las sociedades economicistas.

Illich descubrió que el trabajo fantasma, pese a que generalmente es ignorado, es sumamente importante para el trabajo asalariado. Los obreros no pueden trabajar en las fábricas si no han sido alimentados en casa y si no portan ropa limpia; o aún más, si la madre no le enseña a hablar a su

vástago, entonces éste no tendrá oportunidad de convertirse en un “ser productivo”.

De esta manera, Illich hablaba del binomio trabajo fantasma-trabajo asalariado, que conforma el trabajo industrial y que es distinto a las actividades vernáculos o de subsistencia.

En *Shadow work*, Iván Illich vuelve a hablar de la Iglesia. Ahí, la consideró, la primera “transnacional”. La Iglesia, ya en la época de Carlo Magno, se convirtió en un monopolio radical: “fuera de la Iglesia no hay salvación”, se solía decir en la Edad Media. Bajo esta lógica, la institución sería una amenaza contra los “valores vernáculos”, pues sustituiría las relaciones comunitarias por relaciones institucionales y cancelaría la posibilidad de salvación a partir de la fe del individuo en sí mismo, en su comunidad y en su cultura. La salvación, ahora se institucionaliza y se le utiliza como cualquier otro medio en manos de una élite.

En *Shadow work*, Illich afirma que la Iglesia es la primera “institución moderna”; el clero, a partir del siglo VII, tomó en sus manos la obligación de satisfacer las necesidades personales de sus fieles. Desde dicho siglo, la Iglesia se erigió como monopolizadora de la satisfacción de la necesidad universal de la salvación.

En *La convivencialidad*, Illich se había preocupado por no parecer un conservador. Afirmaba que su crítica a las sociedades industriales no implicaba una vuelta al pasado (“que sería insoportable”). En esto, *Shadow work* es muy distinto. Aquí, parece que el mote de conservador ya no le molesta. Se lamenta de la pérdida de lo vernáculo, que identifica con el modelo de las reciprocidades de Polanyi. Según él, lo vernáculo es lo que no se obtiene ni de las instituciones ni del mercado; es un modo de producir, de concebir la realidad y de establecer

relaciones sociales que contribuye a la equidad y la autonomía creativa.

Todavía en *Profesiones inhabilitantes* se puede leer un tono triunfal. Al final del texto, se afirma que lo que nos espera, es una sociedad en la que imperará el “paradigma posprofesional”. Pero *Shadow work* es diferente. Se habla del “ocaso de los valores vernáculos”. Con esto mismo comienza *El género vernáculo*:

Únicamente la grotesca metamorfosis de los ámbitos de comunidad en recursos se puede comparar con la del género en sexo. Describo esta última a partir de la perspectiva del pasado. Del futuro no sé ni diré nada (Illich, 1990, p. 27).

El género vernáculo apareció en 1982 y fue traducido a seis idiomas. Ahí, Illich mostró gran erudición y sencillez. Este libro se puede leer ágilmente, pero también, si uno se detiene en la notas, la lectura puede convertirse en el punto de partida para grandes discusiones. Cada nota era un tema. Por ejemplo, cuando habla del “individualismo envidioso” o de la “contraproduktividad” enumera las principales obras al respecto y menciona en qué consiste cada una ellas.

En este libro, Illich aún tiene en mente a Karl Polanyi. Argumenta que el paso de la sociedad vernáculo a la sociedad economicista, también implica el paso del género vernáculo al sexismo económico. El primero, implica relaciones de reciprocidad, el segundo, de mercado y redistribución.

En *Género vernáculo* Illich comienza afirmando que lo “vernáculo es dual”. Lo primero que implica lo vernáculo es enraizamiento. Pero éste, no es el de una unidad, sino el del encuentro de dos mitades que se complementan. Estas mitades se relacionan a partir de reciprocidades.

La complementariedad entre géneros es tanto asimétrica como ambigua. La asimetría implica una desproporción en el tamaño o valor, en la fuerza o el peso; la ambigüedad no. La asimetría indica una posición relativa; la ambigüedad el hecho de que los dos no embonan de manera congruente (...). Siempre que la ambigüedad constituye las dos entidades que también relaciona, engendra nuevas incongruencias parciales entre hombres y mujeres que constantemente trastornan toda tendencia hacia la jerarquía y la dependencia. (Illich, 1990, p. 86).

Prácticamente todos los terrenos de las culturas vernáculas tienen género, es decir, no son de igualdad entre hombres y mujeres. La relación entre géneros en las sociedades vernáculas es la relación entre dos dominios diferentes. La diferencia que queda instituida en dichas relaciones no conlleva a la dominación ni a la competencia entre géneros. En condiciones especiales, la barrera que se plantea entre los géneros queda derribada, aún en sociedades vernáculas. Cuando esto sucede es porque algún tipo de calamidad envuelve a tal sociedad. En la normalidad vernácula, el hombre y la mujer viven uno al lado del otro pero sin pasar nunca uno del lado del otro.

Por el contrario, las “sociedades económicas”, conciben al hombre y a la mujer como “iguales”, pero como esta igualdad es irreal, surge la competencia entre los géneros.

Illich documenta la desigualdad en las oportunidades de trabajo y en las condiciones del mismo, entre los hombres y mujeres de las sociedades “avanzadas”. Además, considera que las tareas del “trabajo fantasma”, son en realidad, las de la mayoría de las mujeres en las sociedades industriales. Dicho trabajo implica degradación, pues, al depender tanto el hombre como la mujer del salario, y al sólo obtenerlo el hombre, la mujer queda en franca

dependencia respecto a su marido. Así, el “sexismo económico” implica la asunción de la igualdad en una sociedad desigual, y por lo tanto, envidia y frustración, sobre todo para las mujeres.

Según Illich, la desgracia de las mujeres en la sociedad industrial es que viven en un “doble guetto”: sus ámbitos vernáculos, que les permitían satisfacer sus necesidades de acuerdo a las reglas del género, quedan cancelados; y, la vida industrial, les ofrece oportunidades de segunda.

En *El género vernáculo*, Illich llegó a la conclusión de que en las sociedades vernáculas, la construcción simbólica del cuerpo y la percepción, estaban dominadas por el género. Dichas sociedades moldean la percepción de hombres y mujeres de manera distinta. Incluso, las palabras y los gestos que son correctas para un género, no lo son para el otro. Por otra parte, las sociedades económicas intentan crear una percepción unisex en la que hombres y mujeres son, o al menos deberían ser, iguales.

En *El género*, Illich no ofrece una alternativa al sexismo económico, por el contrario, el libro llega a parecer pesimista. Se habla de “aquello que se ha perdido” pero ya no se habla de cómo recuperarlo.

Después de dicho texto, Illich continuó sus cursos y conferencias. Los impartió en lugares tan lejanos como Berlín, Jamaica, Nueva York, Tokio, Colombo y Maharashtra. Por algún tiempo continuó con las conferencias sobre el economicismo; en ellas, complementaba y corregía algunas de sus viejas tesis sobre los monopolios radicales, las instituciones y los profesionales.

En los cursos y conferencias de esta época, Illich amplió, perfeccionó y a veces corrigió algunas de sus viejas tesis. Por ejemplo, en *Desvincular paz*

y desarrollo, ampliaba el tema de *Shadow work* y de *Género vernáculo*. Afirmaba que la paz, era contraria al desarrollo, pues éste implicaba la imposición de la “pobreza moderna” y la “ilusión de la igualdad de los sexos” que genera relaciones de “competencia y envidia”. En *El silencio es de todos*, *Ecopedagogía* y los *Ámbitos de comunidad*, *La reivindicación de la casa...* afirmó que los *commons* eran la forma de satisfacer las necesidades que podía asegurar, la sobrevivencia, la equidad y la autonomía creativa; mientras que el cercamiento de los mismos implicaba lo contrario. En una conferencia sobre el *Desvalor*, retomó el tema de los monopolios radicales, de cómo éstos, “desvalorizan” los medios no industriales para la satisfacción de necesidades. En otras conferencias de esta época, también insistía en el tema de la educación y las lenguas madres.

Respecto a la energía, elaboró un ensayo titulado *La construcción social de la energía*. Ahí sostenía que la “energía”, era una construcción social de la modernidad que genera un reduccionismo absurdo. En esta misma tónica, escribió *El H₂O y las Aguas del Olvido*, en el que, afirmaba que concebir el agua como H₂O, era una idea moderna que convertía el agua en un recurso escaso y mercantil, cosa que, en un contexto tradicional, no tenía ningún sentido.

Respecto a la medicina, continuó su crítica en ensayos y conferencias como *A doce años de Némesis médica*, en donde se quejaba amargamente de haber sido malinterpretado. Según, él, la “medicina alternativa” había generado una nueva fe en la medicina. Esto le horrorizaba; su intención había sido demostrar los límites de la medicina institucionalizada para evaluarla críticamente, no para generar una nueva fe. Es decir, la idea era que, se tenía que asumir que el “dolor” y la “muerte” eran cosas con las que el ser humano tenía aprender a

lidiar con realismo; que la idea de extirpar ambas cosas era una ilusión que provoca frustraciones y por lo mismo, no es conveniente. La medicina alternativa, en lugar de generar opciones razonables a la medicina moderna, suscitó infundadas esperanzas, por lo que terminaría generando ilusiones igualmente frustrantes.

A partir del tema de la medicina, tuvo la idea de comenzar sus investigaciones sobre el cuerpo y los sentidos. Y, a partir de sus estudios sobre educación y lenguaje, comenzó a estudiar la historia del alfabeto, el texto y la computadora. Lo que quería era descubrir los efectos simbólicos y sociales de dichas tecnologías. Desgraciadamente, la enfermedad y la muerte no le permitieron avanzar demasiado por estas dos sendas. Pero comenzó un trabajo sólido.

Respecto a los sentidos, en *El H₂O y las Aguas del Olvido*, comenzó la historia del olfato. Habló del aura, ese olor que cada cual tenía, y de cómo la homogeneización de los olores -mediante los perfumes y los desodorantes- la habían desaparecido al tiempo que había reducido nuestras capacidades olfativas.

En una conferencia de los años noventa, titulada *Guarding the eye in the age of show*, habló de la historia de la mirada. Intentó demostrar que las pantallas, el texto y el alfabeto, son mediaciones que “ofenden a la mirada”, pues limitan nuestra percepción. Esta tesis, bastante discutible, Illich no la pudo perfeccionar. Hubo gran ambigüedad e insuficiencia en los argumentos.

En cuanto al alfabeto, el texto y la computadora, avanzó un poco más. Sobre el tema, escribió un libro con Barry Sanders, titulado *ABC: The alphabetization of popular mind*. Se publicó en 1988. Tuvo poco éxito, tan sólo se tradujo al alemán y al

francés. Quizás fue un libro demasiado complejo para el público. Ahí se hablaba de cómo el lenguaje contemporáneo, las computadoras y las pantallas, estaban erosionando la cultura “libresca”. En 1993, apareció *En el viñedo del texto*, que hacia el final del 2002, casi al mismo tiempo de la muerte de Illich, fue publicado en español por el Fondo de Cultura Económica. Tampoco hay muchas traducciones de este libro, quizás porque también es sumamente sofisticado. En él, se explora la “invención del texto” y, en que difiere del “libro”. Según Illich, el texto se inventó en el siglo XII e hizo posible una forma de pensar, de concebir el yo y la memoria, que perduraron hasta la penúltima década del siglo XX, y que ha comenzado a transformarse, gracias a los efectos simbólicos y técnicos de las computadoras.

Además de los nuevos temas, en los años noventa, continuó insistiendo en algunas de sus viejas tesis. Por ejemplo, en una entrevista que Jerry Brown le hizo en 1996, insistió en los males de la escolarización y el transporte motorizado. Pero ahora, en lugar de proponer una serie de políticas para reformar nuestras instituciones, proponía “guardar silencio” y vivir con un pequeño círculo de amigos de la manera más virtuosa posible, es decir, cultivando la amistad al margen de los monopolios radicales y el mercado. Para algunos, este Illich que redimensionó los alcances de sus propuestas, es un pesimista, a otros, nos parece sensato.

En una entrevista, Illich dijo:

Majid, a través de los años hemos aprendido una lección de impotencia. Una vez que nos hemos sentido impotentes de hacer, ahora reconocemos que somos impotentes aún para recomendar. Estamos fuera de la responsabilidad social que antes nos motivaba. Ahora lo sabemos, la responsabilidad social no era más que la ilusión de crear un mundo mejor. Nos distrajimos

y dejamos de ver aquello que tenemos realmente cerca de nosotros. Nos hemos deshecho de la ilusión de la responsabilidad -que no tiene que ver con la responsabilidad jurídica, sino a ese tipo de responsabilidad surgido hace apenas un siglo- para aceptar la lección de la impotencia.

Hemos aprendido las lecciones de la impotencia para renunciar verdaderamente al desarrollo. Esto significa que reconocemos que no somos más poderosos que nuestros abuelos (...).

Tanto en Oriente como en Occidente se vive una época en donde los *ethos* han desaparecido, o para decirlo con MacIntyre, en donde las virtudes se han ido.

La confianza en el progreso ha extinguido la posibilidad de un acuerdo para determinar qué es el bien común. Técnicas de información, comunicación y administración ahora definen los procesos políticos, la vida política se ha vuelto un eufemismo (Illich y Majid Rahnema, 1994).

Illich, finalmente aprendió a vivir viendo cómo los hijos de sus compadres en Ocotepéc, se “modernizaban”. Su vieja ilusión de que el “sentido común” de los pueblos vernáculos, cultivado durante milenios, haría inmunes de los monopolios radicales y de la espiral creciente de necesidades a los pueblos tradicionales, pareció desvanecerse. La monetarización, la modernización y la profesionalización, hoy, adquieren nuevas dimensiones. Lo mismo sucede con las pantallas; las computadoras y los televisores, esas máquinas que “humillan a los sentidos”, parecen expandirse más que nunca.

Illich aprendió, que muy poco o nada podía hacerse por la “humanidad” o por el “planeta”; no por ello se convirtió en un pesimista; creía que había *males en el mundo que pueden consumirnos el corazón, y como la mirada de las Gorgonas, conver-*

tirnos en piedras (...); pero también reconocía que había una luz en la palabra que la oscuridad no puede comprender. En la amistad (...) podemos dejar brillar esta inextinguible luz en la vida de los otros (Cayley, p. 57). Illich también sabía que aún en el siglo XXI, es posible construir pequeños espacios convivenciales. En uno de estos espacios, y no en un impersonal y triste hospital, Iván Illich falleció el primer lunes de diciembre del 2002

Bibliografía de referencia

- D. Cayley, *Illich in conversation*, Canada, Anansi, 1992
- J. Brown, *Ivan Illich en We the People*, USA, KPFA, marzo 22, 1996
- J. P. Fitzpatrick, (traducción de Jean Robert), *Iván como lo conocimos en los años 1950*, en *Ixtus*, N° 28 año VII, México, Cuernavaca 2000
- L. Hoinacki, Iván Illich. *A view of his work*, copia del manuscrito original.
- _____, *Modern demons*, Bremen, copia del manuscrito original
- L. Hoinacki y C. Mitcham (complan), *The Challenges of Ivan Illich*, State University of New York, 2002
- I. Illich, *A Constitution for Cultural Revolution*, en *Celebration of awareness*, USA, Pantheon Books, (publicado por primera vez en 1970), 1983
- _____, *Alternatives to Economics: Toward a History of Waste*, en *In the mirror of the past*. 1978-1990, USA, Marion Boyars, 1992 (presentado por primera vez en 1988)
- _____, *A-mortality*, México, 1990, copia del manuscrito original
- _____, *Ascesis. Introduction, etymology and bibliography*, copia del manuscrito original, 1989
- _____, *Deschooling society*, USA, Harper Colophon Books, 1983 (primera edición en 1970)
- _____, *Diálogo, no comunicación, sin lugar, sin fecha*, copia del manuscrito original
- _____, (traducción de G. Esteva), *Ecopedagogía y los ámbitos de comunidad* (primera presentación en 1983) en *Alternativas II*, México, Joaquín Mortiz/Planeta, 1988 (presentado por primera vez en 1982)
- _____, (traducción de M. A. Pulido), *Después de la escuela ¿qué?* en *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 1989 (primera edición 1973)
- _____, *Disvalue*, en *In the mirror of the past*. 1978-1990, USA, Marion Boyars, 1992 (presentado por primera vez en 1986)
- _____, (traducción de G. Esteva), *El derecho al silencio*, en *Alternativas II*, México, Joaquín Mortiz/Planeta, 1988 (presentado por primera vez en 1982)
- _____, (traducción de J. Sbert), *El H₂O y las aguas del olvido*, México, Joaquín Mortiz, 1993
- _____, (traducción de L. Corral), *El género vernáculo*, México, Joaquín Mortiz/Planeta, 1990 (primera edición en inglés 1982)
- _____, (traducción de E. Mayans), *El Reverso de la Caridad en Alternativas*, México, Joaquín Mortiz, 1977
- _____, (traducción de G. Esteva), *El silencio es de todos en Alternativas II*, México, Joaquín Mortiz, 1988 (presentado por primera vez en 1982)
- _____, (traducción de A. Garrigós), *El trabajo fantasma, sin lugar*, en *Trabajo Fantasma* (publicado por primera vez en inglés en 1981), copia del manuscrito original
- _____, (traducción Iván Illich con la colaboración de V. Petrowitsch), *Energía y equidad. Desempleo creador*, México, Joaquín Mortiz, 1985 (primera edición 1974)
- _____, (traducción de Marta I. González), *En el Viñedo del Texto. Etología de la Lectura: un Comentario al Disdalicón de Hugo de San Víctor*, México, FCE, 2002 (primera edición en inglés 1993)
- _____, (traducción de E. Mayans), *La Alianza para el Progreso de la Pobreza. Alternativas*, México, Joaquín Mortiz, 1977
- _____, (traducción N. Blanc) *La Construcción Institucional de un Nuevo Fetiche: la Vida Humana en Opciones No. 35*, Suplemento de El Nacional, México, viernes 14 de mayo de 1993 (presentado por primera vez en 1990)
- _____, (traducción de M. Gossmann y J. Bulnes), *La Convivencialidad*, México, Joaquín Mortiz/Planeta, 1985 (primera edición en 1973)
- _____, (traducción de L. Corral), *La Crítica Radical de la Empresa Escolar*, en *Opciones*, No. 10, suplemento de El Nacional, México, Julio 10 de 1992 (conferencia

- presentada en Chicago en 1988)
- _____, (traducción del CIDOC), *La Desescolarización de la Iglesia*, en *Alternativas*, México, Joaquín Mortiz, 1977 (presentado en un conferencia en 1971)
- _____, (traducción de C. Godard), *La Expropiación de la Salud*, en *Alternativas*, México, Joaquín Mortiz, 1977 (presentado por primera en la Universidad de Edimburgo en 1974)
- _____, (traducción de A. Garrigós), *La Investigación Convivencial*, en *Trabajo fantasma*, (publicado originalmente en 1981) copia del manuscrito original.
- _____, (traducción de A. Garrigós), *La Represión del Dominio Vernáculo, sin lugar*, en *Trabajo fantasma* (publicado por primera vez en 1981), copia del manuscrito original
- _____, (traducción de Gerardo Espinosa y Valentina Borremans), *La Sociedad Desescolarizada*, Joaquín Mortiz, México, 1985
- _____, (traducción de N. Blanc), *La Sombra que Tiende Nuestro Futuro*, en *Opciones*, No. 41 Suplemento de El Nacional, México, 6 de agosto de 1993
- _____, *La Vaca Sagrada* en *Alternativas*, México, Joaquín Mortiz, 1977 (presentado por primer vez en 1971)
- _____, *Lectio Divina*, copia del manuscrito original, 1992
- _____, (traducción de L. M. Hakansson y G. Ramos), *Necesidades*, en *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, Perú, PRATEC, 1996 (primera edición en 1992)
- _____, (traducción de J. Tovar), *Némesis Médica. La Expropiación de la Salud*. México, Joaquín Mortiz/Planeta, 1984 (primera edición 1976), 385 pp.
- _____, *Philosophy... artifacts... friendship, Presentation given to The American Catholic Philosophical Association at their annual meeting in Los Angeles*, California, March 23, 1996
- _____, *Presentación en honor de J. Ellul*, Francia, en 1994
- _____, (traducción N. Blanc), *Responsabilizarse de la propia salud, ¡No gracias!*, en *Opciones*, No. 14, Suplemento de El Nacional, México, 14 de julio de 1992 (primera presentación en 1990)
- _____, (traducción de A. Garrigós), *Valores vernáculos, sin lugar*, en *Trabajo fantasma* (publicado por primera vez en 1981), copia del manuscrito original.
- _____, *Violence: A Mirror of Americans*, en *Celebration of awareness*, USA, Pantheon Books, (publicado por primera vez en 1967), 1983
- I. Illich y B. Sanders, ABC. *The Alphabetization of Popular Mind*, USA, Vintage Books, 1988
- I. Illich en conversación con S. Keen, *La Medicina: Una Grave Amenaza para la Salud*, en *Opciones*, No. 31, suplemento de El Nacional, México, 19 de marzo de 1993
- I. Illich y M. Rahnema, *Conversation*, Bremen, 1994, copia del manuscrito original
- I. Illich y M. Rieger, *La Sabiduría de Leopold Kohr*, Bremen, 10 de febrero de 1996
- H. Latorre Cabal, *La Revolución de la Iglesia Latinoamericana*, Joaquín Mortiz, México, 1969
- V. Leñero, *Inquisición Posconciliar* publicado en la revista *Siempre* en 1969 y reproducido por la revista *Proceso*, México el 8 de diciembre del 2002
- R. Olvera y J. Márquez, *La alteridad en Iván Illich* en *Estudios Políticos*, No. 13, México, FCP y S, UNAM



**Centro Cultural
Universidad del Tolima**

