

HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN COLONIAL

CLAUDIO LOZANO SEJAS (*)

O. INTRODUCCIÓN

Se hablará aquí de «Hispanoamérica», por la exclusión de Brasil, que la organización de este *Encontro Ibérico de História da Educação* encomienda a un especialista portugués: elección historiográfica fundada en las innegables relaciones educativas entre Portugal y el gran país americano y para cuyo caso probablemente sirvan, asimismo, las consideraciones que más adelante se hacen sobre la Historia de la Educación Española e Hispanoamericana.

El trabajo está estructurado en dos partes: sobre la historiografía de la educación hispanolatinoamericana y acerca de la introducción de la categoría «colonia», «lo colonial» en esa historiografía.

Nuestra posición es doble: hay que hablar de la historiografía de la educación colonial en el ámbito de la historiografía moderna hispanolatinoamericana, desde la historia social de la educación, las renovaciones metodológicas, etc.

En segundo lugar, «lo colonial» se introduce en esa historiografía desde coyunturas de crisis económica y social, desde caracterizaciones ideológicas tipo «España como problema», «Causas del atraso de nuestras naciones», «En qué consiste la superioridad de los anglosajones?», etc. Un capítulo penúltimo de esta temática sería la actual quiebra de las repúblicas criollas, con fórmulas de utopía retrospectiva, historiografía de los nacionalismos populares y los populismos, historia de la educación como misión o exilio. De todo ello trataremos con desigual atención, dada la variedad temática y su distinta presencia en la historiografía de la educación iberoamericana.

(*) Universidad de Barcelona.

1. LA HISTORIOGRAFIA DE LA EDUCACION HISPANOAMERICANA

Superestructura y agentes

En *Iberoamérica* la tradición de la Historia de la Educación es sólida y comienza a ser continental, casi desde 1910, año del Centenario de efémerides patrias de Independencia e inicio del proceso de la Revolución Mexicana, así como de andaduras civilistas en la vida política y social de muchos de los países americanos. La experiencia radical en la Argentina, la prosperidad uruguaya, el problema de la identidad en relación con la inmigración, la Reforma Universitaria, son hitos que culminan en las política educativas de las revoluciones Boliviana y Cubana, la obra y la prédica de Freire, la microexperiencia nicaraguense y la Deuda. Bajo la influencia cultural de Europa pero con un conocimiento directo de la ciencia norteamericana — a causa de que el intercambio universitario con USA es infinitamente más fluído e importante que con Europa — las perspectivas de la Historia de la Educación en Hispanoamérica han explotado espectacularmente y ello es tanto más notable cuanto que en América Latina la programación curricular en los estudios de Educación apenas incluye la docencia de nuestra disciplina. Es una producción histórico-ideológica, íntimamente ligada a las polémicas acerca del subdesarrollo, la dependencia, los procesos nacionalistas, de constitución de los Estados hispanoamericanos. Los años Sesenta son el eje de muchas de las preocupaciones de esa historiografía: la revisión del liberalismo y de la época colonial, la explicación del Siglo XX, la paralelización de las historias educativas nacionales, el tema del indigenismo, de las diversidades regionales y la unidad cultural, la militarización del Estado y las culturas de la pobreza... El adanismo es un fantasma que durante años tentó a los historiadores de la educación, la posibilidad de un realismo mágico historiográfico que cayera en los mismos vicios, por el reverso, de lo que había sido la historiografía liberal, donde se hablaba de América, de ciudades, de habitantes con liqui-liqui, se homegeneizaba el paisaje y se escondía el pelaje. El historiador colombiano Germán Colmenares ha aludido en alguna ocasión a ese «peligro» y ha animado a una reconstrucción racional de la historia americana:

«Las evaluaciones más sistemáticas de esta historiografía [tradicional latinoamericana] tienden a poner de relieve aspectos puramente circunstanciales de su construcción. Aunque ninguna historiografía, sea cual fuere el continente o el país, puede defenderse siempre de la sospecha de que sus temas centrales estuvieron inspirados por el deseo de pronunciarse en un torbellino de circunstancias locales y pasajeras, la acusación de un marcado subjetivismo parece ajustarse de manera más protuberante a la historiografía hispanoamericana. Algunos ven en ella una representación nacional recortada, pues constituía exclusivamente la expresión de los puntos de vista de una élite restringida (...) Estos cargos centrales se ven reforzados por objeciones sobre una dudosa práctica profesional: que los historiadores no veían otra cosa en la historia americana que una prolongación de la europea...

Todas las objeciones mencionadas evalúan la historiografía hispanoamericana del siglo XIX de acuerdo con patrones contemporáneos de la producción historiográfica. Pero si dicha historiografía debe verse

en sí misma como un problema, más vale preguntarse por las condiciones intelectuales específicas en que se produjo. Tales condiciones se refieren a: primero, la elección de la Independencia como tema central; segundo, los conflictos culturales con los que debía tropezar toda elaboración historiográfica dadas las premisas impuestas por un proceso de revolución política y, tercero, la disimulación de los conflictos por las convenciones historiográficas adoptadas»⁽¹⁾.

Se podría sostener que esos condicionantes siguen existiendo y son los que han troquelado de modo diverso la Historia de la Educación hispanoamericana actual:

— La Independencia sigue siendo el referente inexcusable. Hoy es antiimperialismo, y la historia de la educación tiende a explicar o incluirlo como punto de partida: con qué criterio, si no, incluir a Freire en la historia de la educación? Es verdad que se le podría incluir como al *Conselheiro* de La guerra del fin del mundo, la novela de Vargas Llosa, como un representante del quiliastro revolucionario, de un rebelde primitivo o de un Savonarola. Pero cuando hoy se escribe, y a veces no es lo más urgente, sobre Historia de la Educación Latinoamericana es para comprender: un proceso, una historia escrita hasta ahora de otro modo, para explicar por qué fueron posibles en el pasado procesos de escolarización que nos parecen ajenos, dadas las dificultades actuales.

— Vasconcelos regalaba libros durante su campaña presidencial en 1929: Homero, Platón, Cervantes... en manos de cholos legañosos y de gente incrédula, que pedía reparto de tierras. Los historiadores han invertido, en América, la segunda condición de producción de la historia liberal: aquí la idea de progreso se ha hecho trizas y justamente lo que se busca es poner en claro los procesos políticos, económicos y sociales que permiten que el Sur alimente al Norte y permanezca en la pobreza. Por supuesto que se sigue hablando de Bolívar o de Bello y siempre se hablará del divino Platón, además, sin necesidad de añadirle plumas. Hoy es el proceso social que vive Hispanoamérica el que demanda una historiografía sin caretas. Probablemente, como en el XIX, pero en una situación ideológica exactamente contraria, eso produzca una Historia de la Educación sesgada: las bibliotecas americanas están llenas de «Historias de la educación popular», etc...

— Finalmente — nada nuevo bajo el sol — América abraza frenéticamente las nuevas metodologías, los nuevos artefactos epistemológicos..., tal vez en un nuevo proceso de colonización cultural? No hay más foucaltianos que en Colombia, más gramscianos que en Bolivia y Argentina, más sociólogos historiadores que en México, más hagiógrafos que alrededor de Freire, más adaptación literal de constructos de origen norteamericano que en la prosa de ciencias sociales latinoamericana.

Hispanoamérica está produciendo una Nueva Historia de la Educación excelente en calidad y cantidad: basta hojear los *Resúmenes Analíticos* de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, bajo los auspicios de C.I.D.E., en Chile, que vienen publicándose desde hace más de 15 años, para constatarlo⁽²⁾. El exilio ha propiciado encuentros, intercambios, y el ensanchamiento de la «latinoamericanidad».

De ahí han nacido tendencias de investigación y preocupaciones sociales y políticas renovadas, que se traslucen en la nueva historiografía. Se han escrito manuales «continentales» (Uzcátegui, Weinberg, Puiggrós...) y ha nacido la necesidad futura de Encuentros y Congresos.

Estas son referencias generales sobre Historia de la Educación. No encontramos fuera de nuestra área cultural muchas instituciones que cultiven la *Historia de la Educación Hispanoamericana, Latinoamericana o Iberoamericana*. Por ejemplo, ni la History of Education Society inglesa — que publica un apañado *History of Education Society Bulletin* y también la revista *History of Education* — ni la Universidad de Oxford — con su *Journal of Sources in Educational History* — e incluso tampoco la Universidad de Leeds que edita *The Journal of Educational Administration and History*, pero es que ni siquiera la Universidad de Liverpool que bajo la égida de Allison Peers editó el *Bulletin of Hispanic Studies* se dedican ni de manera casual a temas hispanoamericanos.

Llama la atención el caso de Francia donde existen importantes focos de hispanistas: París, Burdeos, Toulouse, Tours, etc. y donde se dirigen decenas de Tesis sobre historia de la educación en España o Latinoamérica. Sin embargo *Histoire de l'Éducation* no incluye ni noticias ni referencias, ni publica artículos o monográficos. Afortunadamente personalidades como Baudot, los esposos Fell, Aymes, Isambert-Jamati, Le Than Khôi, Verdevoye y muchos más cultivan con gusto y preferencia el interés en Francia hacia nuestro campo.

En Alemania hay que quitarse el sombrero ante el *Iberoamerikanisches Institut de Berlín*, con una sensacional Biblioteca y un fondo de Documentación al día y en perpetuo movimiento. Trabajar en esa Casa es volver al paraíso y a la posibilidad misma de encontrar documentación reciente, también y señaladamente sobre temas de Historia de la Educación.

Ultimamente el *International Newsletter for the History of Education*, bajo el criterio particular y la diligencia de sus informantes, proporciona noticias bibliográficas, documentales e institucionales procedentes de Hispanoamérica, aunque ninguna de las Reuniones y Congresos de la International Standing Conference for the History of Education se haya celebrado en América.

En Europa, en el Congreso de AHILA (Asociación de Historiadores de Latinoamérica en Europa) de Florencia de 1985 se presentaron investigaciones sobre educación hispanoamericana, no muchas pero sí muy interesantes. También existe y funciona estu-pendamente el Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos, interuniversitario, con sede en Amsterdam y que publica su *Directorio de Latinoamericanistas en Europa*, con información y datos de localización personal y de publicaciones de los profesores investigadores sobre temas de educación, en nuestro caso. Se observa cómo va aumentando el número de historiadores que investigan sobre la educación americana, en la misma línea de incorporación de nuestras temáticas al despliegue de la historiografía general.

En España, en 1979 se creó la sección de Historia de la Educación de la SEP, que diez años más tarde se ha convertido en la Sociedad Española de Historia de la Educación, que ha convocado y realizado seis Congresos y está a punto de celebrar el VII. Llamamos la atención sobre la seriedad de esta Sociedad con una Junta directiva elegida democráticamente de entre docentes e investigadores que pertenecen a ella tras la aceptación de un currículum donde se acreditan debidamente requisitos de especialización y profesionalización en Historia de la Educación. Sus Coloquios se han organizado seriamente, con comités de selección de comunicaciones y se han editados íntegramente las Actas correspondientes, no sólo los trabajos de los catedráticos o dirigentes de la Sociedad. La mejor publicación pedagógica española actual es justamente el órgano de esta Sociedad, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, sobre cuya idea y formato han surgido afortunadamente otras que están renovando los estudios pedagógicos e historiográficos en nuestro país. Esa publicación se recibe habitualmente en Hispanoamérica y está abierta a los profesores e investigadores latinoamericanos. En esa línea quisiéramos destacar que la Sociedad Española de Historia de la Educación organizó en Sevilla, en septiembre de 1988, un Coloquio acerca de la *Historia de las relaciones educativas entre España y América*.

En Hispanoamérica, donde hasta ahora y a excepción de un grupo de investigadores alentados por la Universidad del Comahue, en la República Argentina, no existen asociaciones de historiadores de la educación, el ejemplo de la Sociedad Española de Historia de la Educación promete hacer seguir esa línea. Que sepamos hasta ahora se ha celebrado, en 1988 y en la Universidad Católica de Chile, en Santiago, un Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, cuyas Conferencias se han publicado en un volumen en 1989. Ha sido un importante — sobre todo por lo que significa de pionero, de abrir el camino — evento, donde tuvieron activa participación docentes e investigadores como Krebs, Campbell, Celis, Carmen Labrador ..., representantes de Universidades católicas en América y España. En mayo de 1991 han tenido lugar en Valparaíso las Cuartas Jornadas Nacionales de Historia de la Educación Chilena, con Ponencias publicadas recientemente⁽³⁾. Existe, por parte de OEI, el proyecto de celebrar un Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación, que debería haber tenido lugar en Buenos Aires en la primavera de 1989 y que circunstancias de política universitaria aconsejaron aplazar. En el programa, coordinado por la Dra. Puiggrós, iban a intervenir especialistas de toda Hispanoamérica: Weinberg, Teobaldo, Franco, Castro, Reyes, Rivera, González Flores, Iván Núñez, Guevara, Bonfil, Tunnermann, Castillo Urbina, Dumar, Sala, Santana, Soto Arango, etc., el profesor António Nóvoa por Portugal y una quincena de profesores españoles de las Universidades más representativas en el americanismo, todas ellos del campo de la Historia de la Educación y de donde habría de salir una coordinación del trabajo en el futuro, la confección de un Manual de Historia de la Educación Iberoamericana y una planificación de intercambio. En Bogotá, en septiembre de 1992, nos hallaremos ante tal ocasión, bajo

los auspicios de la Universidad Pedagógica Nacional, que acogerá el Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana.

También en Bogotá, en agosto de 1989, se celebró, a nivel colombiano un encuentro de especialistas en Historia de la Educación. La Universidad colombiana cultiva ejemplarmente la historia de la educación. A aquel congreso de Bogotá acudieron alrededor de 100 personas, con un nivel de comunicaciones y estudios elevadísimo. No sólo se están haciendo investigaciones «de campo» sino reformulaciones metodológicas y epistemológicas que, cuando lleguen a España van a significar un revulsivo notable. Los colombianos, además, comienzan a sentir como necesario y urgente abrirse a la temática latinoamericana globalmente y a las relaciones con Europa, especialmente con España, que tiene que «reconquistar» su prestigio entre las universidades colombianas, que siguen enviando abrumadoramente, casi de forma única, a sus becarios e investigadores a universidades USA, lo cual es lamentado por los mismos colombianos que no ven en nuestras instituciones universitarias ni el nivel ni el interés adecuado hacia estos temas, ni hacia las ciencias sociales y los estudios pedagógicos en particular.

* * *

La inclusión de Hispanoamérica en la Historia de la Educación requiere y abrirá nuevas necesidades metodológicas, distintas miradas cualquier cosa menos exóticas. De hecho, algunas de las consideraciones anteriores han nacido en Coloquios, Congresos en aquella América y casi de acuerdo con lo que escribiera Ortega acerca de las leyes que rigen las áreas culturales:

«...las formas y principios que van a regir en esa área [cultural] son inventados, creados y, en la mayor porción de su desarrollo, sostenidos en el centro del área desde la cual van lentamente extendiendo el predominio de la inspiración por territorios cada vez más amplios hasta llegar a la periferia, que, por serlo, es quien recibe más tardíamente aquel imperio. [...]

La evolución de los principios en el área cultural, combinada con su expansión territorial, trae consigo que las últimas formas de aquellos, es decir, su último estilo, sea producido no en el centro sino en la periferia»⁽⁴⁾.

Si coincidiéramos con Ortega, es decir, si por un momento acogiéramos esas palabras como lo que son, meditaciones e intuiciones geniales sobre la historia de la cultura, podríamos escribir una obra maestra en tres líneas:

- La Historia de la Pedagogía tiene su centro en Alemania.
- La Historia de la Educación tiene como centro-intermediario a Francia.
- La América latina contribuirá espectacularmente a nuevas concepciones en ambos campos.

Iván Illich dirigiéndose a los maestros bolivianos, en un discurso fundacional, no es la peor de las metáforas de esto último que hemos dicho⁽⁵⁾.

Cuando García Márquez pide, en su discurso de recepción del Premio Nobel — en diciembre de 1982 — el fin de cien años de soledad para América, no está pronunciando sólo una bella pieza literaria, sino contando en una nacionalidad — Suecia — que es tan joven como las hispanoamericanas, la metáfora de la historia americana. Las suyas son palabras que hubieran firmado Sor Juana Inés de la Cruz o Sigüenza y Góngora, ya en el XVII. E incluso hubieran afirmado, casi como los Black Panthers que el patagón era bello, culturalmente hablando, digno de respeto y sujeto de nuevas historias. Con América nace la Historia Universal, como mostrara Marx. Y no sólo en el sentido de un intercambio económico a nivel cuasi planetario, sino en el de cambiar la mirada, la cabeza de los europeos, que estaban a punto de vivir otra ampliación de su mundo a medida que las noticias del Oriente se extendían por Europa. El verdadero descubrimiento de América es el proceso mediante el cual los europeos van girando la vista lentamente al globo terráqueo y apercibiéndose de la progresiva disminución de la península europea en la Ecumene moderna, el comienzo del fin de esa concepción. Vespucio, ya en 1503, lo dirá de una manera expeditiva: «En aquel hemisferio he visto cosas no conformes a la razón de los filósofos»⁽⁶⁾. Es también un proceso educativo histórico, que elabora discursos pedagógicos nuevos, trasplanta o crea instituciones educativas de nuevo cuño y designa nuevos sujetos sociales, esto es, pedagógicos. Ha sido dicho brillantemente:

«La afanosa búsqueda de la ruta de las especerías [sic] abre, finalmente, un continente nuevo. Esta dimensión de lo «otro» interroga a la vieja Europa. [...]

Francisco de Vitoria será uno de los que intentarán elaborar respuestas a esa pregunta que reintroduce la emergencia de una diferencia radical. Efectivamente, el «descubrimiento» pone en cuestión el orden vigente y el derecho que lo legitimaba. Serán los Reyes católicos los que encomendarán a Vitoria la resolución de las cuestiones relativas a la conquista y evangelización de las Indias, así como del derecho para apoderarse de las tierras «descubiertas» y para luchar contra los naturales que se opongan a tal dominio. [...]

Por qué estas cuestiones cobran relevancia en este trabajo? Yo diría que el interés estriba en que despliegan los mismos interrogantes: qué es lo que hace al hombre como tal? cómo deviene apto para vivir entre sus congéneres?

Según las disquisiciones de Vitoria, en todos los hombres — y más allá de las diferencias de fe, estatuto o moral — hay una única naturaleza, de la que provienen los derechos subjetivos.

El individuo surge como efecto de una operación de duplicación, en el cruce de un sujeto universal de derechos y de una persona concreta»⁽⁷⁾.

Al operar la inversión del modelo agustiniano, al pensar — y defenderlo en la sociedad castiza de su época — que ser hombre es previo a ser cristiano o infiel, previo e indiferente a los avatares morales o religiosos de las personas concretas, Vitoria opera una revolución no sólo jurídica, porque nombra, designa al sujeto — al sujeto histórico — en términos de socialidad, no de moralidad, y lo hace entrar en la Historia de Occi-

dente, la historia de «los iguales a nosotros». Ha creado y ampliado un nuevo sujeto pedagógico, que incluye — de ahí la ampliación — a los americanos del siglo XVI.

Parafraseando la nomenclatura de la Economía Política puede afirmarse que el desembarco de América en la conciencia europea introdujo nuevos modos de educación en la historia moderna. Sorprende que un hombre tan inteligente como Durkheim no se apercibiera de ello, claro que se trataba de un francés — en el centro de un área cultural — y en un trance muy especial e ilustra lo que después describirían Friederici o Gerbi⁽⁸⁾, esto es la polémica del Nuevo Mundo, el proceso intelectual a lo largo del cual primero se discute la presencia de españoles en América, más tarde se justifica el colonialismo europeo y se termina decretando la inferioridad americana, a causa de su atraso económico y científico y se elabora un discurso ideológico colonizador, todo ello bajo la apariencia de una disputa científica, geográfica, histórica, etc.⁽⁹⁾.

La educación occidental moderna es impensable sin la inclusión de América. En verdad sorprende que historiadores extraordinarios, verdaderos humanistas y hombres de bien, concedores y de fina sensibilidad, muestren si no desconocimiento — que es mucho suponer — sí poco o ningún interés por este tema. Tomemos un ejemplo, además, para mayor sorpresa, español: en octubre de 1979 la Editorial Labor de Barcelona publica una obra capital en la historia del pensamiento español coetáneo: *Ciencia y técnica en la sociedad española de los siglos XVI y XVII*, de José María López Piñero. No es una obra más, como acabamos de decir, pero en lo tocante a América y la incidencia ideológica y social de la ciencia y la técnica desarrolladas en relación a la conquista de América es de una simpleza que asusta: ciertamente dedica treinta páginas a los estudios sobre la naturaleza americana y hace un par de juicios «modernos» acerca del padre José de Acosta y su *Historia Natural y Moral de las Indias*, aparecida en 1590. Con eso — y hablamos de un historiador que ha abierto campos de investigación en parcelas de historia social de la ciencia — no hace más que referirse nuevamente a las novedades traídas de América, especialmente en lo referido a animales y plantas. Pero ni en este caso ni en ningún otro — ni en prácticamente ninguna obra dedicada a la Historia de esta América, de los siglos XVI al XVIII — existen análisis sobre las tecnologías de gobierno puestas en práctica con los indios y que más tarde serán «importadas» a la Península y dirigidas a los súbditos españoles. Sin embargo, es evidente que América, además de una palabra mágica — en muchos sentidos — fue un laboratorio social extraordinario, para España, para Europa, para Occidente en general, cuya omisión hace inexplicable la historia de las formas de vida occidentales en la Edad Moderna. La sola existencia física de América, de sus posibilidades, de su organización social, incluso de la descripción estereotipada — aunque resulte incoherente: lo que queremos decir es «contada sub specie europea» — no sólo provocó una inmediata comparación con el modelo de las sociedades cristianas, sino que despertó en los reformadores sociales los deseos de ensayar en el nuevo mundo sus utopías sociales. Entre Moro y Bacon vivió Vives: cada uno elaboró un programa de ingeniería social desde su óptica. En esa óptica, directamente o no, se interfería

la silueta americana. El resumen, la chuleta o el telegrama que da cuenta de todo eso, pudiera ser escrito de esta manera: primero se trató a los indios como a niños; más tarde, a los niños, como a indios. A base de ese breve telegrama se han escrito los gruesos volúmenes de la historia de la educación moderna. Señalar sólo algunas de las variables de esa historia sería referirse a asuntos como:

— El trabajo [del indio y del proletario europeo], como base de los discursos de los reformadores sociales, que condenarán — de una manera nueva — la ociosidad, hecho que pondrá a la escuela en el camino de su evolución moderna: de la recogida y asilo de «los hijos de los españoles y mestizos que andan perdidos»⁽¹⁰⁾ a la educación de pobres como preparación o puesta al trabajo.

— La educación como base de una colonización por asimilación. El comienzo de toda la ingeniería social que convertirá la educación en la más eficaz de las violencias, la simbólica. Lo que permite, en América — y como fruto de la experiencia allí recogida — el tránsito de las armas a las letras, de la conquista a la pacificación, de la guerra a la misión y en Europa la bendición del desarrollo capitalista, en el primer asalto de los graves obstáculos morales a su triunfo. Como sabemos el segundo gran episodio de esta andadura capitalista será lo que algún sociólogo ha llamado «los avatares del sufragio»: hacer posible el futuro económico capitalista con el sistema de representación en vías de generalización a todos los habitantes [doscientos años de historia].

— La gran codificación de la modernidad: el exilio, la misión, la secularización de esas dos categorías como ingrediente básico de las concepciones de la nueva educación, hasta nuestros días, Freire — sobre todo — incluido. Exilio quiere decir conquista, exterminio, vida de pícaro, de desheredado, de ausente de la propia historia de raza, de clase social... Misión, cura de almas y cuerpos, control local desplegado por las iglesias o sus homónimos, pedagogía de la evangelización — en Europa y en América — : colonizar a los habitantes mediante métodos de catecumenado y consuelo: gobierno del alma, control del ingenio, represión del cuerpo⁽¹¹⁾.

Sorprende, sin embargo, el juicio tan categórico de Hegel acerca de América. Se refería a lo que luego han sido USA y hablaba desde su interpretación del despliegue de la Historia Universal, desde una perspectiva del final de la Historia. Hispanoamérica no cabía en su esquema tripartito: mundo oriental, grecolatino y germánico-cristiano. Pero 1776 o 1787 comenzaban a quedar lejos: Hegel había nacido en 1760: puede haberle sucedido lo que a Gibbon ante la Revolución Francesa: ni la vio. Y parece no haber leído a Humboldt ni atisbar a Tocqueville.

Ese tipo de juicio pesó extraordinariamente, por el prestigio de la cultura alemana y su aceptación como centro de un área cultural — a la manera a cómo hace rato escuchábamos a Ortega y Gasset — sobre los nacionalistas americanos y sus intelectuales orgánicos. De modo que pudiera — si es que se puede hablar así — decirse que los planteamientos sobre el futuro y la posibilidad de la educación hispanoamericana son un largo

excurso de Marx, Comte y Weber a Gramsci, a Freire, a Foucault... Es decir, de los modelos de explicación de las Ciencias Sociales y de cómo se han vivido — por no hablar de «recibido» — en Hispanoamérica.

Señalaba Ignacio Sotelo⁽¹²⁾ que hace treinta años a casi nadie, salvo a los propios americanos, importaba demasiado la historia del pensamiento latinoamericano, en este caso en el campo de las Ciencias Sociales. Por parte europea y usamericana se veía nítida la correlación entre atraso social y económico y sus correspondientes formas ideológicas: el pensamiento científico-social latinoamericano apenas tenía interés y casi nadie transitaba por sus cuestiones, sus formulaciones y su incidencia social. Hoy ha hecho quiebra el modelo de «sociología científica»: al ponerse en tela de juicio todo el pensamiento funcionalista — en sentido general — como ideología de la clase dominante y con la difusión del marxismo, aquellas teorías de la modernización han perdido vigencia y acumulan descrédito. Esas son indicaciones de hace una década.

Históricamente, en efecto, las concepciones de «ciencia de dominación» y «ciencia de liberación» se han visto reflejadas en todo intento de periodización del pensamiento social latinoamericano. Así, podría establecerse una historia del tipo de:

1. Etapa de la Independencia. Romper con el pasado colonial como medio de conseguir la emancipación ideológica. El discurso científico de época de todo este proceso será el positivismo, que — en el caso de muchos países hispanoamericanos — conducirá a la búsqueda y hallazgo de un modelo universal de sociedad libre, capaz de proporcionar un bienestar generalizado: se quiere ser — quieren ser las élites criollas — moderno, industrial y urbano. Sarmiento lo dirá con un exabrupto, como de habitual: «seamos Estados Unidos».
2. Desde comienzos del siglo hasta la década de los Cincuenta, se vive el declive positivista y la filosofía de «la idea de América». El XIX terminó en 1910, con el fracaso del sueño o el diseño de un desarrollo armonioso del capitalismo en América Latina. La imagen del Porfiriato en México o la silueta del Estado Oligárquico Liberal se rompe o bien medio pacíficamente, a lomos de un ciclo de acumulación — como en el Cono Sur — o bien mediante el proceso de la Revolución Mexicana. Surgen modelos populistas y un «sentimiento» continental en las vanguardias ideológicas, el ajuste del modelo económico, del «desarrollo hacia dentro» y la búsqueda de la originalidad iberoamericana.
3. A partir de los Sesenta — Cuba, Onganía, Las Tres Culturas, dictadura de Pérez Jiménez, derrocamiento de Goulart... — la situación del Continente se enfoca desde una crítica radical tanto hacia las ideologías modernizadoras como hacia aquel pensamiento «ontológico» que se preguntaba por el «ser» de América. La cultura americana es una cultura dependiente, enajenada, encalbagada en un modelo de desarrollo «combinado y desigual». El subdesarrollo político de Latinoamérica es consecuencia del subdesarrollo económico, de su dependencia y de las

relaciones de dominación que la marcan. La ruptura de los mecanismos de dominación externa es tarea previa no sólo de la propia identidad sino del futuro más inmediato.

Superadas las fases de interpretación de la «idea de progreso» y de la «idea de América», la consideración de la dependencia como explicación histórica del subdesarrollo en los países hispanoamericanos está dando lugar al diseño de modelos políticos, económicos y culturales propios, condicionando y acompañando una teoría y una práctica educativa de muy distinto estilo al generado por la adopción anterior de un modelo de «desarrollo hacia fuera».

América española, portuguesa, Iberoamérica o como quiera llamársela está escribiendo su Historia de la Educación con nuevos bríos, con sangre joven, mirando a los maestros pero también a la cultura universal coetánea. Está tratando de resolver sus problemas y en eso es probablemente la adelantada del mundo no sólo occidental: la mayoría de jóvenes en sus poblaciones, la quiebra de la planificación, la enorme sangría que en forma de ahorro interno emigra al Norte y la situación de duplicada dependencia en que parece sumirla la nueva geopolítica de Europa, Central y del Este. Pero en América Latina parecen estar ocurriendo acontecimientos sobre los cuales aún no sólo no tenemos perspectiva histórica sino apenas herramientas o indicadores de estudio y análisis: la Argentina degradada, el «modelo» boliviano, el futuro político y económico de Cuba, Centroamérica, en fin, el «tardío», inestable e inexplicable caso de la historia de Colombia en el siglo XX. Y Brasil.

Sobre la tríada Sujeto, Discurso, Instituciones trabaja, pese a las dificultades, una tradición hispanoamericana. Esa parte del porvenir de la Humanidad, con sus peculiaridades del pasado, son un elemento esencial en la Historia de la Educación Occidental y de los problemas y las posibilidades de su futuro.

La inclusión de Hispanoamérica, va a cambiar la historia de la educación — desde luego, la española y europea — la va a ampliar, va a tener un tema de comparación y se hará en el sentido inverso al habitual. Se aplicarán categorías de análisis de procesos coloniales, de luchas sociales, la noción de dependencia será crucial, aportará nuevos registros, el concepto de Estado Oligárquico Liberal, la dicotomía de educación popular-instrucción pública... Y eso no es igualar o cotejar por el nivel bajo o aplicando categorías de la antropología melanésica al estudio de las clases sociales hispanoamericanas y españolas. Es decir, no es sólo aprender del flanco débil del desarrollo latinoamericano. Es ampliar el concepto de educación occidental y tratar de hallar métodos de análisis distintos para situaciones diferentes pero no radicalmente distintas. Se ha dicho a veces que América ha sido un Continente antes soñado que conquistado y colonizado. Convendría añadir matices y aportar datos a esa bella frase. América ha sido educativamente el exilio de Europa. A veces los exiliados retornan como indios.

* * *

En España se hizo balance de la historiografía histórico-pedagógica, justamente al llegar al punto de 1975: «la investigación pedagógica española se ajusta al modelo de desarrollo exponencial previsto para la producción científica general»⁽¹³⁾, pero no se incluía el material impreso — no era el objetivo de la investigación — y probablemente hubiera que delimitar de otra forma los períodos cronológicos entonces señalados:

- crecimiento rápido hasta 1963
- desarrollo decreciente hasta 1970
- recuperación moderada hasta 1973
- declive hasta 1976,

que son muy interesantes — habría que confrontarlas con las establecidas por Elías Díaz o Juan Marichal para la producción intelectual en general o con las De Miguel para las coyunturas económico-sociales del franquismo⁽¹⁴⁾, pero globales, como es natural por el título mismo de la investigación, a toda la producción pedagógica universitaria. Creemos que la inclusión de la red INCIE diluyó la aportación de la Historia de la Pedagogía y que 1963 no parece una fecha significativa en el terreno de la historiografía educativa española. En todo caso, las conclusiones generales muestran que «la investigación histórico-pedagógica se ha centrado fundamentalmente en el estudio de la educación española e hispanoamericana. En algunos casos se detectan líneas de preocupación por la historia regional (catalana y levantina, principalmente). Por lo que se refiere a los campos de investigación, si bien mostró el sector cierta inclinación hacia la hermenéutica del pensamiento de autores, posteriormente se equilibró con la atención prestada al estudio de instituciones y movimientos» [Ibidem, 234], que no casan exactamente con las indicaciones expresas del mismo trabajo:

«...Habría que constatar (...) la escasa atención prestada a los países latinoamericanos, que sólo exhiben un 1'45% de autores. En resumen, este sector de investigación [se está hablando de Memorias de Licenciatura, p.145] muestra una polarización del interés en torno a autores nacionales (15) y a las influencias europeas más próximas a nuestra cultura, principalmente las latinas y centroeuropeas [interrogante nuestro]».

Sobre el mismo período 1940-1976, el estudio bibliométrico llevado a cabo por el Profesor Pineda Arroyo sobre la literatura pedagógica — libros y revistas de educación — intentando detectar la estructura de la productividad y los círculos científicos, arroja tajantes conclusiones sobre la situación preparadigmática de los estudios sobre educación en España durante aquellos años⁽¹⁶⁾.

En cuanto a Historia de la Educación se resume que «los estudios de carácter histórico ocupan uno de los últimos lugares en cuanto a producción dentro de las áreas en que hemos dividido las ciencias de la educación. En ellos advertimos un claro predominio de los trabajos analíticos sobre el pensamiento educativo de una muy amplia gama de

autores. Los artículos sobre instituciones y corrientes del pensamiento, más acordes con la metodología histórica actual, progresivamente se han ido aproximando a los niveles productivos que versan sobre autores. En ambos subconjuntos predomina un marcado signo espiritualista y cristiano. Sin embargo, en la década de los sesenta y, más claramente, en la de los setenta, la dispersión ideológica es muy patente y muy amplia, sin que se advierta el predominio absoluto de ninguna corriente cultural o ideológica. En cualquier caso, el período histórico contemporáneo ha atraído con mayor pujanza que ningún otro. Por último, los trabajos sobre el concepto, contenido y método de la historia de la educación han sido escasos» [p. 483].

Y específicamente que el número de publicaciones de nuestra especialidad ocupa el penúltimo lugar de los estudios sobre educación, a considerable distancia de la media, y solamente por encima de la producción acerca de educación comparada. Entre 1949-1959, es abrumador el número de estudios sobre autores. De entre los estudiados a lo largo de todo el período no hay ninguna presencia americana significativa (al menos 4 estudios), salvo Freire, con seis publicaciones acerca de él teniendo en cuenta que el brasileño comienza a ser mundialmente conocido desde mediados de los Sesenta y que *Pedagogía del oprimido* se publicó en 1970, no es como para echar las campanas al vuelo.

Apenas hay estudios sobre instituciones, sistemas educativos nacionales, corrientes de pensamiento, política educativa, sistemas o niveles educativos, pedagogía de las instituciones u «otros temas» que aborden la temática hispanoamericana. El sistema educativo español, la Universidad, las Normales, la enseñanza primaria españolas y multitud de instituciones religiosas españolas constituyen la parte del león de la producción sobre instituciones y movimientos educativos.

Resumiendo doblemente: el 42% de las publicaciones se refieren a la pedagogía [sic] española desde una perspectiva histórica y el 7% se refiere a la historia de América en general, aunque la mayoría de artículos — porque se trata casi exclusivamente artículos de revistas — inciden en el área iberoamericana. El autor señala la escasa participación que la historia de la educación ha tenido dentro del desarrollo — notable en relación a otros campos y especialidades científicas — de las «ciencias de la educación» en España entre 1949 y 1970⁽¹⁷⁾.

Todo ello nos introduce, finalmente, en el período 1976-1990, sobre el que se puede sobrevolar indicando que creemos — tal vez el Dr. PANGLOSS sea un pesimista a nuestro lado — que en la España actual se dan condiciones para desarrollar como nunca, efectivamente, los estudios, la docencia y la investigación en Historia de la Educación. Y, como en todas las épocas de progreso en este país, incluir de una manera amplia y con conocimiento el estudio de lo americano, institucionalmente, creando, dotando y alentando los trabajos de Cátedras de Historia de la Educación Hispanoamericana porque América debe ser — en España — precisamente el primer punto de fuga, de crecimiento y madurez de una historiografía moderna.

La sociedad americana ha mostrado una vitalidad extraordinaria en medio de episodios terribles de su historia coetánea. Durante las últimas décadas se han desarrollado programas innovadores de las formas de educación sistemática, tales como sistemas abiertos y a distancia, utilización de material didáctico, así como un uso más extendido de los medios de comunicación masiva para programas de educación formal. Pese a que la finalidad explícita de esos programas es atender la educación de las grandes masas, el desarrollo de esas innovaciones no garantiza por sí mismas la superación de los circuitos de escolarización que reproducen la desigualdad social, pero en el marco de políticas más amplias de democratización política y educacional, pueden abrir posibilidades importantes a las clases desfavorecidas y acelerar su proceso educacional. Hay, sin embargo, enormes dificultades:

- En primer lugar, el deterioro y el descenso creciente del papel asignado a América en la división económica mundial, que hará cada vez más difícil la socialización mínima necesaria, base de políticas de educación o instrucción pública. Ese es un caldo de cultivo de todo tipo de aventuras ideológicas, políticas y educacionales: pueden retornar interpretaciones populistas, misionales, invertebradas y anacrónicas acerca del futuro educativo de nuestra América y de hecho ya están surgiendo, en un proceso de regresión e inversión históricas.
- La falta de continuidad de los esfuerzos internos, debida en primer lugar a la inestabilidad política de la Región, que multiplica sucesivamente sus conflictos locales: dicho en roman paladino: se va de guatemala a guatepeor: no se sale de una dictadura cuando se cae en el problema del narcotráfico, importado o inventado desde el exterior. Se «va» Pinochet y llega Fujimori... Y la esclerotización de la experiencia cubana, la inacabable — 150 años — inestabilidad de Centroamérica, etc. Además, las innovaciones técnicas de la pedagogía, la tecnología educativa y la política educacional son dificultosamente incorporadas. La burocracia educativa y los modelos académicos, los estilos de enseñanza-aprendizaje, los programas no han sido pensados para asumir y digerir los cambios...
- El personal docente, en trance de proletarización y sin oportunidades de promoción o formación vive desde hace quince años en una situación social difícilísima y ha pasado de ser el ejemplo, el motor y un eficaz agente social a engrosar las capas del proletariado urbano americano, diezmado y desorientado ideológicamente como consecuencia de la represión y la depuración que sobre los cuerpos de profesores han ejercido las dictaduras militares.
- y la Deuda.

Sobre la base ideológica de la Idea Educativa Universidad⁽¹⁸⁾ se diseñaron, durante finales de los Sesenta y los Setenta, programaciones del futuro educativo hispanoamericano y latinoamericano. Hoy, esa planificación ha saltado hecha añicos, como consecuencia de la crisis económica que se traduce en una deuda exterior global de quinientos

mil millones de dólares, la imposibilidad de ahorro y el crecimiento negativo para la mayoría de países.

El Quinto Centenario, pues, a este paso lo que celebrará será la quiebra de las repúblicas criollas. Repúblicas con elevado nivel de instrucción y cultura políticas, que siempre parecieron los mejores diques contra la miseria y el subdesarrollo y el adiós definitivo al infortunio. El momento actual — nos referimos a los últimos treinta años — parece el del fracaso de los proyectos históricos imaginados en el despertar de la nacionalidad. La Historia — también la de la Educación — parece cumplir ahí un oficio distinto. Para los países nuevos — la mayoría de Hispanoamérica — la clave de su Historia es el futuro imaginado o propuesto. En el caso de la Educación, las naciones americanas, para constituirse, soltaron amarras y negaron su pasado, que les anclaba o así se creyó. Su Historia de la Educación es la de su futuro, la historia del proyecto o los proyectos que los movilizan e impulsan, de las ideas, los hombres y las instituciones barajados o descartados para los argumentos de la historia futura que se dispusieron a vivir desde finales del siglo XVIII.

En esas condiciones, hacer Historia de la Educación Latinoamericana ha significado distintas cosas u opciones, *transitar por los proyectos históricos: el independentista, el de inserción en la economía mundial, el de integración continental*. A cada proyecto histórico le corresponde un tipo de educación o un sistema educativo, que ha de renovarse con cada proyecto. Hacer Historia de la Educación desde este aserto significa una contabilidad minuciosa de las nuevas creaciones y la afirmación de su modernidad, la comparación con otros presentes y la negación del pasado o su selección con vistas a la pervivencia de elementos tradicionales y de contrapeso. Produce literatura apocalíptica, cronicón e historia sagrada. Veamos un ejemplo:

A mediados del siglo pasado, los liberales y sus intelectuales orgánicos proponen para la Argentina un argumento histórico que supere las limitaciones y conflictos vividos hasta entonces. La civilización europea se presenta como medio de superar la anarquía y la barbarie. Se trata de salir de un presente sin salida. El Proyecto de la generación del 80 consistirá básicamente en europeizar la Argentina, ser como la Europa avanzada de mediados del XIX, concertarse con esa Europa en el comercio, compartir su cultura, recibir su inmigración, parecerse física y espiritualmente a la nueva Europa.

Hacer la Historia de la Educación en ese modelo o de ese modelo significa creérselo o dárselo a creer a otros, hacer la historia de la escolarización e introducir la filosofía de la educación subsecuente. Sarmiento, J.P. Ramos o Furlong podrían ser tres ejemplos de prácticas historiográficas sobre ese proyecto, que es histórico e historiográfico y por lo tanto todo menos monolítico:

El proyecto liberal puede enunciarse así: la Argentina se asocia con la potencia mundial de la época, Inglaterra, con el objeto de exportarle carne y cereales a través de un puerto, Buenos Aires, al que llegan los buques ingleses, dueños del mar; carne y cereales son productos de la pampa húmeda, transportados al puerto por ferrocarril y exportados a fin de obtener manufacturas, inmigración y cultura.

Ese proyecto está condicionado por las características de la situación mundial de aquel entonces: Inglaterra necesita adquirir alimentos y vender su manufactura. Si Argentina quiere tener cultura y progreso, como Europa, ha de comprar los productos europeos, adquiriendo instrumental tecnológico, como el ferrocarril, que le permita su propia operación y transformando su sociedad a través de la educación y de las leyes, para hacer posible la europeización física, la inmigración. Es un proyecto viable por la fertilidad natural de la Argentina, porque sacraliza o presenta como ineluctables los elementos del proyecto y los transmite por la vía de la educación, que no es sólo un transmisor, sino un componente del proyecto. No habrá europeización sin acceso a la cultura más avanzada y no hay acceso a la cultura si no se sabe leer, escribir y calcular. Si se quiere desterrar la barbarie, ha de existir la escuela como agente de civilización.

El modelo educativo que, p.e., propone y concreta Sarmiento a fin de brindar a todos el leer, escribir y la cultura universal (o europea) y a fin de argentinizar al hijo del inmigrante dándole el idioma, los ideales, los símbolos de la Patria, consta de elementos como: ha de haber una escuela primaria en cada población que tenga más de 1.500 habitantes y habrá una Escuela Normal en cada capital de provincia y en cada ciudad importante, que preparará los maestros y maestras necesarios para aquella escuela. El ejército, con mucho elemento femenino, se forma rescatando a la mujer de la postergación e incorporándola a la vida pública como maestra, bajo el ejemplo y la docencia del centenar de maestras norteamericanas que Sarmiento hace venir y que aportan un nuevo espíritu y la tecnología educativa de la época. Desde la Escuela Normal del Paraná, convertida en centro de operaciones, irradia la ideología del Normalismo: así como sin maestros no había posibilidad de escuela para todos, la Normal representa la nueva ideología escolarizante. Una biblioteca escolar en cada ciudad permitirá al que aprendió a leer y escribir a no perder contacto con la civilización recién alcanzada.

Arriba, la Universidad formará al intelectual del proyecto, al abogado de negocios, al intermediario, al especialista en la nueva codificación constituyente de las nuevas relaciones privadas y públicas en la Argentina. Formará también al estanciero, capa superior de la propiedad, y a sus hijos.

[Ese es un resumen muy argentino, mejor dicho muy porteño, con desgarro y acentuando el tinte, una caricatura, por simple, de la historia del país. Al fin y al cabo es lo que vienen haciendo los argentinos hasta ahora mismo].

La discusión o el discurso historiográfico acerca de ese «modelo» argentino pudiera ilustrarse en tres etapas o momentos de la historia y el pensamiento y la política argentinos:

- La polémica Sarmiento-Alberdi, recogida en *Facundo*, *Cartas Quillotanas* y las *Bases* para la Constitución de la República Argentina.

De lo que se trata en esas Obras fundacionales es de la constitución misma de la Argentina desde el punto de vista cultural. *Facundo* es la expresión más acabada de la experiencia de medio siglo de Independencia estéril, si es que en Historia puede

hablarse en esos términos. Cuando Sarmiento habla de la necesidad — para el futuro de la Argentina — de elegir entre la civilización y la barbarie y decide que el elemento principal de civilización es la escuela, está definiendo el sujeto social y político de la Argentina en términos educativos y haciendo una fuerte opción y apuesta de futuro que en su obra principal — *Facundo* — parece expresarse sin matices, pero no es tal: el sanjuanino nació en 1811 y muere en 1888; recorre todo el arco cronológico desde la misma fecha de inicio del proceso de emancipación hasta el momento mismo de consolidación del Estado Liberal en la Argentina: vivió el exilio no sólo argentino sino americano. En Chile aprendió a hablar a su compatriotas y a todos los americanos. Conoció el nuevo mundo pedagógico en la vieja Europa y en los novísimos Estados Unidos, tan nuevos que estaban decidiendo, o lo acababan de hacer, su futuro tras la guerra civil, y plasmó en un programa político, que siempre es una simplificación, las condiciones para la Argentina Moderna: industria y escuela. Y de ahí surgió una llama, una interpretación y un elemento recurrente, de discusión del futuro pero sobre la base de un presente fuertemente asentado en la escolarización, que Sarmiento contribuyó a aumentar y perfeccionar hasta su muerte, ejerciendo de maestro, de inspector de escuelas, de consejero escolar y político de la educación. Sarmiento jamás fue un «oyente». Como dirían hoy nuestros jóvenes, «se mojó» defendiendo las ideas en que creía, hasta y sobre todo cuando desempeñó la Presidencia de la República.

Alberdi puso pie a tierra y sin disparar sobre Sarmiento dejó dichas unas cuantas cosas que el prócer siempre tuvo en cuenta aun siguiendo su propio pensamiento. En las *Cartas Quillotanas* y en sus *Bases* lo que el tucumano recuerda al sanjuanino es que ha empezado la casa por el tejado y ha confundido la gimnasia con la magnesia:

«La educación no es la instrucción (...) La instrucción primaria dada al pueblo fue más bien perniciosa. De qué sirvió al hombre del pueblo el saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula su curiosidad inculta y grosera. [...] No pretendo que deba negarse al pueblo la instrucción primaria, sino que es un medio impotente de mejoramiento comparado con otros, que se han desatendido... [...]

En nuestros planes de instrucción debemos huir de los sofistas, que hacen demagogos, y del monaquismo, que hace esclavos y caracteres disimulados. Que el clero se eduque a sí mismo, pero que no se encargue de formar nuestros abogados y estadistas, nuestros negociantes, marinos y guerreros. Podrá el clero dar a nuestra juventud los instintos mercantiles e industriales que deben distinguir al hombre de Sud-América? Sacará de sus manos esa fiebre de actividad y de empresa que lo haga ser el yankee hispanoamericano?...

Nuestra juventud debe ser educada en la vida industrial y para ello ser instruída en las artes y las ciencias auxiliares de la industria. El tipo de nuestro hombre sudamericano debe ser el hombre formado para vencer al grande y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el atraso material, la naturaleza bruta y primitiva de nuestro continente...»⁽¹⁹⁾.

Sobre un modelo de Estado diferente al postulado por Sarmiento, con ejemplos diferentes, poniendo el acento sobre todo en la educación, esto es, en la necesidad de que la política de instrucción pública mejore y progrese a medida que sea un verdadero anhelo social y una demanda de la población, pero sobre la base común de un futuro de progreso para la Argentina, Alberdi pensará también el país ideal. Sobre ambos modelos de proyección política girará la historiografía de la educación argentina, que será crónica pero también diseño de porvenir: cuando alguien escriba de los logros, estará asimismo haciéndolo de las posibilidades dejadas escapar y de las de futuro. En nuestra América, entendida de esta manera, hacer Historia de la Educación es participar en la Historia, optar y hacerlo inicialmente entre Rosas y Sarmiento y, más tarde, entre Sarmiento y Alberdi.

- La historiografía liberal — tipo la obra de Juan P. Ramos: *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910, proyectada por el presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. José María Ramos Mejía.*

Sobre una historiografía educativa ya en marcha: las obras de Juan María Gutiérrez (*Noticias históricas sobre la enseñanza superior en Buenos Aires*), Facundo Zuviría (Instrucción Pública), y los antecedentes de Alcorta y otros como las noticias de las obras de Hippeau, Laborde, Lacour, las Memorias de Educación de las Provincias y del Ministerio de Instrucción, así como sobre la base de la prensa pedagógica de la época — tipo *El Monitor de la Educación Común...* — he aquí a un esforzado de la ruta, que se patea su extenso país de arriba abajo en la ambición de pergeñar un Atlas Escolar, recabando noticias de todos los sitios, hasta los más apartados, inventariando las existencias y las deficiencias y — con respecto al modelo de los fundadores, estableciendo el mapa de la realidad:

«Nuestra escuela ha andado mucho, pero mucho tiene que andar todavía para llegar a la altura que nos corresponde como nación (...) Y dentro de una década, tal vez, una vez que el país se decida a hacer el gesto supremo de echar la casa por la ventana en beneficio de la escuela (...) dentro de una década, repito, podremos ver a la escuela difundida por toda la inmensidad del territorio. Y sólo entonces será una verdad absoluta el Credo de Mayo — inscribiéndose así, como lema de la patria argentina, para todos los hijos de su suelo, para todos los ciudadanos del mundo que vienen a incorporarse a nuestra nacionalidad — la leyenda del escudo que Belgrano hizo grabar en 1813 para una escuela de Jujuy y que abre este libro en su portada y lo cierra en su última página: VENID QUE DE GRACIA SE OS DA EL NÉCTAR AGRADABLE Y EL LICOR DIVINO DE LA SABIDURIA.»⁽²⁰⁾

- La presencia y la fuerza de las tradiciones que en la Historia de la Educación argentina representarán la obra intelectual, política-religiosa e histórica acerca de la nacionalidad y sus elementos constitutivos, de Furlong-Sarmiento-Irigoyen, por ejemplo. Es decir al historiar, definir o decidir los elementos o las opciones de la educación nacional en la Argentina.

Furlong al intentar practicar una historia revisionista, con el rescate de la tradición escolástica-religiosa católica, reivindicando el papel de los jesuitas. Sarmiento, optando por un modelo laico, que no anticlerical — no hay que olvidar que Sarmiento es autor de algunos de los más bellos e interesantes textos de educación moral-religiosa en las escuelas — como elemento de unión de todos los argentinos, los de entonces y los del futuro. Quizá su texto más representativo sea el recopilado con motivo de su querrela con Avellaneda: *La escuela sin la religión de mi mujer*. Finalmente, el «krausista» Irigoyen, siendo Presidente por elección popular, introduciendo la modernidad en la legislación y la sociedad argentina y apadrinando la Reforma Universitaria de 1918: una Argentina moderna, secularizada, democrática — el sufragio universal extendido a las mujeres se logrará durante la época de Perón — y un proceso de nacionalización e independencia económica durante los años 1912 a 1930, incluida la Presidencia de Alvear.

A la explicación de la Historia de la Educación en Argentina en el proyecto de integración mundial, vale decir para una parte de América contribuirán:

— Gregorio Weinberg, Juan Carlos Tedesco y Norberto Rodríguez Bustamante con sus investigaciones sobre la Ley 1420 de 1884, educación y sociedad en la Argentina entre 1880 y 1945 y la ley de organización de la Universidad durante la época de Avellaneda, allá en los Ochenta,

— Aníbal Ponce y José Ingenieros, con sus críticas y estudios sobre la Argentina liberal, la era positivista y el inicio del marxismo y la revolución mundial,

— Eduardo Mallea, con su *Historia de una Pasión Argentina*, poniendo en cuestión, desde la literatura y la política el sueño liberal, desde un pensamiento vagamente inorgánico, arcádico, romántico y hasta reaccionario.

Y al modelo de integración continental corresponden:

— Weinberg, con sus obras últimas, singularmente su *Modelos educativos en la Historia de América Latina*,

— Adriana Puiggrós, con sus escritos acerca de la tradición educativa nacionalista popular, en contra del liberalismo e intentando fraguar una historiografía populista, con raíces ideológicas en el peronismo y llevando de una manera novedosa su mirada y la inclusión del sujeto histórico educativo a todos los países latinoamericanos. En ese sentido Weinberg y Puiggrós representan también la extensión del modelo de historiografía nacional a toda la América. Ellos mismos son personalmente historiadores que han vivido el exilio, lo que ha ampliado y superado su etnocentrismo argentino, habitual con respecto al resto de Hispanoamérica,

— Manfredo Berger, sobre la base de la impronta freiriana, incluyendo al Brasil en la historiografía latinoamericana, uniendo Sociología e Historia e investigando sobre *Educação e Dependência* [Sao Paulo y Rio de Janeiro, Difel, 1980], sobre la huella de la obra de Alberto Guerreiro Ramos, Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto⁽²¹⁾ y en el horizonte de *Pedagogía del Oprimido*.

Y todo lo dicho, que está referido a la Argentina, multiplicado por veinte:

- La historia de la Colonia, con un último interés, que renovará la práctica historiográfica, sobre el XVIII, distanciándose paulatinamente de la retórica agobiante acerca de la influencia de la Revolución y la Ilustración francesas.
- La Historia del XIX, centrándose cada vez más en estudios monográficos y poniendo distancia respecto a la tentación revisionista, señalando hitos comunes, por ejemplo la instauración del Estado Liberal, alrededor de 1870, estudiando los procesos de aplicación de la educación positivista, integrando el proceso emancipador del Caribe, y analizando la instalación de la enseñanza obligatoria.
- Las monografías del XX, en marcha hacia la posibilidad de una interpretación global de la historia educativa latinoamericana⁽²²⁾.

Globalmente:

Mucha Historia — comparativamente — y de calidad, reciente, de la Universidad. Faltan monografías de otros grados e Instituciones escolares, por ejemplo, las Normales.

Poca historia de la alfabetización.

Apenas historia del maestro, salvo en Colombia, cuya tradición en historia de la educación se está reescribiendo bajo esa línea de preocupaciones.

Ninguna historia del currículum, etc.

Desde el último modelo, y como consecuencia de la explicación del subdesarrollo y la Independencia, una explosión historiográfica: la aportación de la sociología histórica, desde las polémicas en torno a la obra de Gunder Frank, Cardoso, Faletto, los Stein, Carnoy, Bowles, Gintis, a los modelos de evolución social, la aplicación del neofuncionalismo y la teoría de la modernización a la explicación de los procesos históricos americanos⁽²³⁾, en un proceso de convergencia muy útil a condición de que se lleve a cabo bajo la batuta de la Historia y sobre la base de material históricamente clasificado.

Y por grupos de investigadores:

- *Los mexicanos.* Con dos líneas, o más, sobre la base de la interpretación de la revolución Mexicana, el estudio de la época de Cárdenas, la influencia de la sociología y la Nueva Historia norteamericana y el intento de reescribir la historia educativa del Virreinato y especialmente del Siglo XVIII. Un grupo estaría formado alrededor del Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, encabezado por Pilar Gonzalbo, Anne Staples, Engracia Loyo, Josefina Z. Vásquez..., y el otro por las investigaciones de UNAM y la Universidad Metropolitana. Por citar dos nombres, Gilberto Guevara Niebla y Guillermo Bonfil, estudiando el cardenismo y la tradición

educativa indígena contemporánea, respectivamente. A la Historia de la Universidad contribuye desde siempre una escogida pléyade de excelente historiadores. A esa temática en la Edad Contemporánea — con la enorme importancia de la reforma Universitaria y las polémicas postpositivistas acerca del papel de la Universidad se han dedicado, por citar un sólo ejemplo, investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad, como Renate Marsiske...

- *Los venezolanos.* Con una riqueza, una frescura y una integración de las generaciones de estudiosos e investigadores realmente extraordinaria. Basta citar nombres para ilustrarlo: Grases, Salcedo Bastardo, Prieto Figueroa, Fernández Heres, Ildefonso Leal, Gustavo Adolfo Ruiz, Leonardo Carvajal..., con unos bastiones institucionales importantísimos: la Universidad Central de Venezuela, la Academia Nacional de la Historia y La Casa de Bello. La cantidad y la calidad de lo que, aún en estos últimos años de recesión económica, se está investigando y publicando sobre Historia de la Educación en Venezuela la colocan a la cabeza del Continente.

- *Los cubanos.* Como consecuencia de su «modelo» de integración al Continente tras su prolongado período colonial, en Cuba se desarrolló notablemente la investigación con vistas al rescate de su historia autónoma: la Universidad de La Habana, la obra de gente como Varona, Luz y Caballero, Mella, los movimientos gremiales docentes y estudiantiles en el proceso de independencia y resistencia al autoritarismo durante el siglo XX, etc. han sido muy estudiados, para no hablar de la obra - lejana al ámbito de lo educativo - de José Martí. En los últimos años la Historia de la Educación no se ha visto especialmente cultivada: la organización de un sistema educativo eficientista, de corte tecnocrático, la urgencia de remediar escolarización y analfabetismo, además de la lucha por la «pureza» ideológica, son causas lejanas a que en la Cuba actual la Historia de la Educación prácticamente esté invernada, si puede suceder así en pleno Trópico. Algunas anécdotas son reveladoras: el desconocimiento hasta ahora mismo, de la obra de Freire, las dificultades a Herminio Almeyda para la publicación de su *La Escuela Moderna, reacción o progreso?*⁽²⁴⁾ o la pobreza extrema de las contribuciones a los dos últimos encuentros internacionales *Pedagogía '86* y *Pedagogía '90*, celebrados en La Habana⁽²⁵⁾. Añadir, sin embargo, la existencia de un proyecto de historia de la educación cubana y la aportación de historiadores y sociólogos extranjeros, como Carnoy, Hernández Sandoica o Gómez Rodríguez de Castro...

- *Los colombianos.* Con una actualizada historiografía: desde las publicaciones de Soto Arango, Quiceno, Zuluaga, Restrepo, Echeverry, Silva, Martínez Boom, recentísimas, a la tradición historiográfica de las aportaciones de Bohórquez, Jaramillo Uribe, Le Bott e incluso la obra de Aline Helg, desde Europa, pero que tanta provechosa discusión está abriendo entre los jóvenes historiadores colombianos. Publicaciones como los resúmenes de REDUC o la celebración en Bogotá, en 1989, de un

Encuentro de Docentes e Investigadores en História de la Educación, citado, muestran no sólo la buena salud sino la influencia que sin duda va a ejercer la historiografía educativa colombiana sobre el resto de Hispanoamérica y España, boca a oído, fundamentalmente, dado el colapso del libro entre España y los países hispanoamericanos y entre estos mismos.

- *Los chilenos*. Donde el peso del método sociológico, la urgencia de restañar e impedir que se pierda, como en España, la memoria sobre el tiempo de la Dictadura, está haciendo incidir el esfuerzo investigador en temas relacionados con el presente y el futuro de la educación chilena, en sentido estricto: la época del General Pinochet, los gremios docentes, la privatización de la enseñanza, los servicios sociales, el modelo de Universidad... en un alud de publicaciones importantísimas: ahí está C.I.D.E. - con la red REDUC, C.P.U., P.I.I.E., las Universidades de Chile y las Católicas de Chile y de Valparaíso haciendo una obra extraordinaria: Núñez, Celis, Cariola, ... sembrando en sus Instituciones, enlazando con la obra de Villegas, Labarca, Salas, Letelier, Galdames o Fuentealba o Munizaga mucho más recientemente. Chile, que es país con una cultura política muy desarrollada, se nos muestra con una pujanza grande en nuestra especialidad, mirando a toda América: en 1988 se reunió en la Universidad Católica de Chile, en Santiago, el Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, con asistencia de diversos países americanos, España incluida⁽²⁶⁾.

- *Los uruguayos*. Desde la polémica universitaria entre Carlos María Ramírez y José Pedro Varela, allá en 1876⁽²⁷⁾, el discurso civilista educativo uruguayo ha ido acompañado de una revisión y puesta al día de la tradición, del legado de aquel liberalismo y del primer batllismo. Esa tradición de Instrucción Pública ha consagrado una historiografía en torno al modelo educativo nacional y su principal agente: el maestro de Estado. Desde Orestes Araujo a Jorge Bralich, posando la mirada en figuras señeras como Jesualdo, que pasó a pensar no sólo en los Orientales sino en la América toda, la historia de la educación ha sido cultivada por Ardao — desde la vertiente de la historia del pensamiento educativo — los Oddone, Giorgi... La Transición democrática, a partir de 1983/1984, está trabajando principalmente sobre las necesidades actuales del país. De ahí que la investigación de corte interdisciplinario y más sociológica que histórica esté diseminada en instituciones latinoamericanas con sede en la ciudad de Montevideo: C.L.A.E.H., FLACSO, CLACSO, Instituto Interamericano del Niño — dependiente de O.E.A. — y que los Centros de cultivo y estudio de Historia de la Educación sean hoy la Facultad de Filosofía y Educación — el viejo caserón de la calle de Tristán Narvaja, trasladado a Magallanes — y la *Revista de la Educación del Pueblo*, que incluye en sus números mensuales referencias y estudios histórico — educativos. Hoy, Soler, De Marchi, Rama, Bayce y tantos otros, jóvenes y no tan jóvenes, prosiguen, ampliando definitivamente la mirada,

primero a Cuba, Brasil y Nicaragua y luego a toda América, aquella tradición interrumpida por la dictadura militar y que acabó con la vida de gentes tan importantes para el país como el ejemplar Julio Castro, modelo de educador uruguayo.

- *El caso nicaraguense y «tico»*, dentro de Centroamérica. La historia centroamericana es un reducto peculiar en las interpretaciones habituales sobre América. Por su modo de Independencia, por el crisol étnico y lingüístico de sus procesos nacionales, por ser tierras de aluvión inmigratorio, por la diversidad Atlántico — Pacífico, que suele trazar dos países en cada una de las naciones ribereñas de ambos mares, por ser el hinterland americano de específica presencia política y económica de los EE.UU., su «patio trasero» como suele denominárseles hoy, etc... esos pueblos han introducido varias de las denominaciones que Darcy Ribeiro acuñó al hablar de las civilizaciones americanas. Hay países, como Guatemala, Honduras o El Salvador — por no hablar de un país inclasificable: Panamá — más cercanos a la problemática de subdesarrollo, miseria y solipsismo de algunas zonas del Caribe: Haití, Jamaica... Pero Costa Rica y Nicaragua nos parecen dos indicadores muy adecuados para tratar de la originalidad y la pujanza — también de la posibilidad histórica de «Ser» — de Centroamérica, convertida desde hace más de medio siglo en un laboratorio de experiencias sociales y políticas.

La experiencia nicaraguense entre julio de 1979 y abril de 1989 nos ha hecho reparar en un país inexistente: propiedad de piratas como Walker o de dictadores como Somoza. Ahí las referencias de la Historia de la Educación deben de partir de la obra de Miguel de Castilla Urbina, al hablar de «educación para la modernización», etc. La Revolución Sandinista cambió todo eso: se hizo una nueva historiografía: De Castilla Urbina publica *Educación y Lucha de Clases en Nicaragua* y desde el Ministerio de Educación Tunnermann incentiva la realización y publicación de trabajos que interpreten y unan las realizaciones de los años 80 con la tradición progresista centroamericana y latinoamericana en general: estudios sobre la Reforma Universitaria, el pensamiento pedagógico de Bolívar y Sandino, los movimientos de educación popular, etc. Puede afirmarse que Nicaragua ha sido para el pensamiento occidental una transposición de la dialéctica de las dos ciudades: el Bien y el Mal, Esparta y Atenas, Freire y Cuba (!), escolarización y educación popular, democracia y asambleísmo, innovaciones sobre la herencia mítica de Sandino, de un Sandino preocupado también de la educación en sus campañas de las Segovias. Nicaragua ha sido — del futuro, Dios dirá — un laboratorio educativo que ha fraguado un nuevo internacionalismo educativo que ha movilizadado a los jóvenes como no se había visto igual desde la Guerra de España. Una generación de nuestros estudiantes se ha criado leyendo, creyendo, trabajando para un futuro mejor, tomando a Nicaragua como expresión de muchas luchas y como la plasmación de algunas realidades. Nicaragua ha sido un terreno de confrontación de prácticas, ideologías e historiografías educa-

tivas, mucho más refinadas que las desencadenadas por la Revolución Cubana. En los años futuros probablemente se notarán los frutos de tales esfuerzos y novedades. El caso «tico» es diferente. Costa Rica creó un sistema civilista en educación y desde hace 50 años es un país en paz. País artificial, creado como zona de expansión del sistema económico norteamericano, la ayuda sostenida de USA le permite seguir reproduciendo su normalidad política que, en este caso, es la paz y la estabilidad, también de su sistema escolar. Sobre esa Costa Rica sin ejército, mitificando esa «increíble» pax americana, se ha cultivado una historia de la educación abundante, recurrente: los nombres de Azofeifa, González Flores, Jinesta, Monge Alfaro y otros, jóvenes como Ossensbach y ya no tan jóvenes como Molina Guzmán, han operado sobre la memoria de la obra de padres fundadores como Don Mauro Fernández y Omar Dengo, cara a la efigie del supuesto «Prometeo Americano» Don Pepe Figueres.

- *El caso FREIRE.* Hablamos así, de Freire y no de Brasil específicamente, aunque debería hacerse así en justicia. Pero Freire es un movimiento, un acontecimiento ideológico. Finalmente, una escolástica⁽²⁸⁾. Su obra nos sirve como referente de la diferencia brasileña: el «modelo lusitano» de educación (Weinberg, 1984), el diferente proceso de Independencia en el XIX y su tránsito de Imperio a República, etc. Freire crea la tradición contemporánea de la educación popular y en torno a su vida y su obra se gestará un modelo «historiográfico», con derivaciones en la educación social y la intervención social educativa en América Latina hasta ahora mismo. Brasil, además, es casi el Continente soñado de que hablará Zweig: su inmensa riqueza, su vastedad, su variedad, sus enormes recursos humanos la siguen designando como «el futuro de la Humanidad», de ahí que la planificación educativa de los Sesenta en adelante haya encontrado en su historia y su inestabilidad política, su explotación y su Deuda, un capítulo apasionante de las Ciencias Sociales coetáneas. En el terreno de la historia de la educación, en torno al freirismo y su momento histórico, con el horizonte pasado del Estado Novo, la época de Getulio Vargas, el derrocamiento de Goulart, el ininterrumpido casi hasta hoy mismo régimen militar, etc..., han hecho nacer una polémica vivísima: la obra del MOBRAL, la sociología de Darcy Ribeiro, los libros de Vanilda Paiva, Tobias, Zanotta Machado, Piletti, Santos Ribeiro, Jannuzzi y decenas más que muestran un panorama muy rico y en continua producción, motivada también por la curiosidad, la participación y la difusión que de su problemática vienen haciendo desde hace muchos años estudiosos como Carnoy, Levin, Furter...

- *Los bolivianos.* Bolivia ha sido uno de los países hispanoamericanos donde con mayor intensidad se ha producido la controversia sobre la necesidad y el futuro de una educación nacional. Es el país inventado por Bolívar sobre el territorio más rico del Virreinato del Perú, parte del cual pertenecerá al Virreinato de la Plata a finales del siglo XVIII. País sin estabilidad política a lo largo de su existencia, los bolivianos

buscan la paz y el progreso desde el momento mismo de su existencia como país independiente. La realidad de una mayoría inmensa de población de raza india, pobre y abandonada a su suerte, atraviesa como un estigma la historia del país: *Pueblo enfermo...* (1909), o *Raza de Bronce* (1919), de Alcides Arguedas, *Creación de una pedagogía nacional* (1910), de Frank Tamayo y *El problema pedagógico en Bolivia*, de Felipe Guzmán, fruto de la polémica en 1910 con Tamayo, etc. y más recientemente la militante y ardorosa lucha de Mariano Baptista Gumucio: *Revolución y universidad en Bolivia* (1956), *Salvemos a Bolivia de la escuela* (1973), *La educación como forma de suicidio nacional* (1973), donde se expresa de manera aparentemente paradójica la solución al atraso y los problemas educativos bolivianos, representan esa interpelación continua al pasado en nombre de la realidad y del futuro. Illich «escogió» Bolivia para convertir sus tesis desescolarizadoras en «ciencia del pueblo»⁽²⁹⁾.

La Guerra del Chaco (1932-1935) y el ciclo de la Revolución Nacional entre 1952 y 1964 han hecho surgir nuevos planteamientos y demandas educacionales, incrementadas y agravadas con los últimos años de desventura y dictadura, hasta la muy reciente restauración democrática. Todo eso ha incidido en la historiografía de los problemas de la educación boliviana, donde se alinean estudiosos de primerísima línea : Suárez Arnez, Finot, Halconrui, Lema, Reyerros, junto a aportaciones como las de Elizardo Pérez (1962) sobre la escuela indígenal de Warisata (1931-1940) o la metodología gramsciana aplicada al estudio del Movimiento de Revolución Nacional que se plasma en la obra del catalán José Subirats (1979) (30), casi siguiendo las huellas de otro catalán extraordinario: nuestro Juan Bardina. Bolivia sigue siendo el corazón de América y de su vitalidad, su riqueza indígena, la vida articulada sobre realidades diferentes pero ensambladas, sus reformas educativas actuales — a las que está cooperando vivamente España — cabe esperar el futuro de igualdad y progreso que aguarda el pueblo boliviano hace casi doscientos años.

- *El Ecuador*. La historiografía ecuatoriana de la educación es de las más significativas de Hispanoamérica. Quito, aquella ciudad conventual de la que hablara Bolívar y Guayaquil, al lado del mar, con sus respectivas universidades han dinamizado la vida intelectual de lo que en tiempos fue la poderosa Audiencia de Quito. Ecuador es el país de Espejo, de Simón Rodríguez que aunque venezolano es aún recordado e incorporado como tal al pensamiento ecuatoriano o boliviano, por ejemplo, la tierra de Juan León Mera, de Francisco Javier Salazar, etc. de manera que nos encontramos en un país y ante una tradición realmente centenaria en su preocupación por los temas educativos y su afán de historiarlos.

Dos etapas históricas han hecho del Ecuador lo que es: la de la Presidencia de Gabriel García Moreno en los años Sesenta del XIX y la época de liberalismo del gran Eloy Alfaro, hasta principios de siglo. La presencia «omnipresente» de la Iglesia

Católica — pero la del Vaticano I — en la edad contemporánea ecuatoriana ha producido una línea historiográfica que por un lado revisa — y por ello puede ser considerada «revisionista» — la obra de García Moreno, aquel Presidente que urgía al Papado para que la Compañía de Jesús rigiese la educación ecuatoriana, y por otro da cuenta de esa larga impronta en la historia de la educación del Ecuador: de ahí han salido grandísimos historiadores — tradicionales — como Emilio Uzcátegui o Julio Tobar Donoso, autores de numerosos trabajos de historia de la educación. De Uzcátegui es la primera y prácticamente única *Historia de la Educación en Hispanoamérica*, publicada en 1973 y que aunque no es una obra que pueda ser calificada de extraordinaria — infra — merece al menos el reconocimiento del intento y de la amplitud de la mirada, lo que no es extraño en la patria de Vicente Rocafuerte. Tobar fue autor de investigaciones sobre la educación ecuatoriana durante los siglos XIX y XX, especialmente sobre la época de García Moreno y el pensamiento pedagógico en la edad del liberalismo, como *Apuntes para la Historia de la Educación Laica en el Ecuador o García Moreno y la Instrucción Pública*, etc.

Tienen los jesuítas en Quito, en Cotacollao, un centro de estudios extraordinario: la Biblioteca «Aurelio Espinosa Pólit», con una riqueza documental impresionante. El Padre Pólit, que da nombre a la biblioteca, fue un eruditísimo y sabio investigador: recordemos su descubrimiento de *Los Consejos de Amigos al Colejio de Latacunga* y cómo lo cuenta Grases en su introducción al Tomo III de los *Escritos de Simón Rodríguez*.

Una nueva edad de florecimiento parece asegurada si hemos de fiarnos del panorama de nuestros días: la obra de jóvenes como Carlos Paladines, autor de estudios sobre el pensamiento ilustrado y positivista, y compilador de una notable antología, *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, así como la estancias en Universidades del país de maestros hispanoamericanos como Arturo Andrés Roig, historiador del humanismo ilustrado y del pensamiento utópico ecuatorianos y la publicación de revistas especializadas como la dedicada a *Pueblos Indígenas y Educación*, que lleva publicada una veintena de números, desde 1987 y que aunque mayoritariamente incluye estudios antropológicos no descuida los estudios históricos, que son numerosos, sobre todo en relación con las políticas de la lengua.

No quisiéramos terminar esta referencia a Ecuador sin hacer pública una cosa sabida: el mejor estudio de los últimos años sobre educación en el Ecuador es obra de una española de origen costarricense, la profesora de UNED en Madrid, Gabriela Ossenbach Sauter, cuya Tesis Doctoral, de título *La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900): el caso del Ecuador*, con la dirección del Dr. Julio Ruiz Berrio, fue defendida brillantemente en 1988.

- Una fábula para Roa Bastos: el Paraguay, petrificado en YO EL SUPREMO, aprehendido pareciera que definitivamente:

«¡Qué libros va a haber aquí fuera de los míos! Hace mucho tiempo que los aristócratas de las veinte familias han convertido los suyos en naipes ...

Los oligarcones querían seguir viviendo hasta el fin de los tiempos de la cría de su dinero y de sus vacas. Vivir haciendo el no hacer nada ...

No me perdonan el que me haya intrusado en sus dominios. Desprecian el trato justo que doy a guacarnacos y espolones campesinos; así es como estos delicados espíritus designan al chusmerío ...

Hasta que recibí el Gobierno, el don dividía aquí a la gente en don-amor / siervo-sin-don. Gente-persona / gente-muchedumbre. De un lado la holganza califaria del mayorazgo godo-criollo. Del otro, el esclavo colgado del clavo. El muerto-ser-continuamente-vivo: Peones, chacareros, balseros, caminadores del agua, del monte, gente de remo y yerba, hacheros, vaqueros, artesanos, caravaneros, montañeses. Esclavos armados una parte de ellos, debían defender los feudos de los kaloikagathof criollos ...

Entré a gobernar un país donde los infortunados no contaban para nada, donde los bribones lo eran todo. Cuando empuñé el Poder Supremo en 1814, a los que me aconsejaron con primeras o segundas intenciones que me apoyara en las clases altas, dije: Señores, por ahora pocas gracias. En la situación en que se encuentra el país, en que me encuentro yo mismo, mi única nobleza es la chusma. No sabía yo que en los días de aquella época el gran Napoleón había pronunciado iguales o parecidas palabras. Empequeñecido, derrotado después, por haber traicionado la causa revolucionaria de su país ...

Lápida será mi ausencia sobre este pobre pueblo que tendrá que seguir respirando bajo ella sin haber muerto por no haber podido nacer. Cuando esto suceda, puesto que no soy eterno, yo mismo te mandaré comunicar la noticia ...»⁽³¹⁾.

Aún estamos esperando, aún espera el pueblo paraguayo. El Paraguay tiene una existencia mítica en la historia hispanoamericana. Las Reducciones jesuíticas, la resistencia a sus colosales vecinos vecinos, Argentina y Brasil, el repliegue sobre sí mismo a partir de la dictadura del Dr. Gaspar Rodríguez de Francia, Dictador Supremo, la época de los Solano López, en el XIX, hasta la catástrofe de 1870 ante los ejércitos de Brasil, Uruguay y Argentina. Finalmente, en el XX, la guerra del Chaco, en los años 30, frente a Bolivia. Y Stroessner.

Curiosamente, esa misma existencia aislada ha fomentado interpretaciones revisionistas en el sentido de ser un país en marcha «hacia su propia historia», un hecho diferencial americano. Y tan diferente. Paraguay no existe más que cuando se cuenta una catástrofe, se asesina a Anastasio Somoza o se acude a un Mundial de fútbol. Unamuno participó de aquel interés y aquella curiosidad del desinformado hacia la historia del Paraguay:

«Fueron tiranías las de Gaspar Rodríguez Francia y Francisco Solano López en el Paraguay? Y cómo se explica, si lo fueron, que los soportaran los mismos paraguayos que dieron al mundo el espectáculo sublime de defenderse contra la invasión de tres pueblos muchos más poderosos que él cada uno de ellos, y defenderse hasta no quedar más que niños, viejos y mujeres? ...

Y hoy, cincuenta años después, el Paraguay existe.

tiranía la del Paraguay? Para los paraguayos, no. Las libertades que se dice que prohibían Rodríguez Francia y Solano López eran libertades ficticias para los paraguayos. Es libertad ficticia la de volar donde no hay alas, o la libertad de cultos donde sólo hay uno y está permitido. El doctor Francia fue un dogo vigilante que a la puerta de su patria guardaba la tranquilidad de ésta, acaso su siesta. Los paraguayos vivían felices con los restos del comunismo que allí implantaron los jesuitas. Y las libertades que el doctor Francia primero y Solano López después prohibieron fue la libertad de pueblos para explotarlos a su guisa. Si bien se estudia, se verá que la Triple Alianza del Brasil, la Argentina y el Uruguay no buscaba libertar a los paraguayos de esa tiranía sino someterlos mejor a su propio régimen. Las tradiciones relativamente comunistas del Paraguay les estorbaban. Y se hizo la leyenda de la tiranía»⁽³²⁾.

La nueva historiografía de la educación latinoamericana está reencontrando al Paraguay, todavía bajo la forma de inclusión en esa Historia de la Educación Popular de caire nacionalista popular, tipo la de Puiggrós, que ve en esos dictadores a patriotas y líderes populares o al menos trata de explicarlos bajo ese prisma. En Paraguay comienza a hacerse — es muy difícil por la situación del país y la pervivencia de formas autoritarias — una historia de la educación: Luis G. Benítez, autor de una *Historia de la Educación Paraguaya*, publicada en 1981, puede ser considerado, aún incipientemente, un ejemplo. Secularmente, la historiografía paraguaya se ha volcado en la Colonia, singularmente en la etapa jesuítica, depositaria mitológica, de las posibilidades de un tiempo mejor: Báez, Massare, Velásquez, Cardozo, etc. y otros nombres son intentos de no interrumpir la investigación académica. Aún está por aparecer una nueva generación de especialistas que se unan, además, a los intentos de historiografía regional.

LAS PRÁCTICAS DE HISTORIACIÓN

Simultáneamente al análisis historiográfico y a la elección o propuesta bibliográfica, es necesario atender a la existencia de los modelos docentes y de investigación. Las prácticas historiográficas en nuestra especialidad han ido surgiendo de forma independiente y distanciadas cronológicamente: la cronología, la biografía, las «vidas del pensamiento», los informes de instituciones, los esquemas de análisis, los comentarios, la práctica comparativista, la interpretación, las prácticas de clasificación, el nivel explicativo, el uso de la paráfrasis, la práctica documentalista o documentacional, los tópicos demarcadores y la práctica genealógica, etc. han cambiado mucho desde su aparición hasta nuestros días y, por supuesto, también han cambiado sus funciones dentro de la práctica historiadora global.

El desarrollo de la práctica historiadora aparece como el proceso de producción — articulación de prácticas parciales, la mayoría de las cuales no son tan nuevas como parecen, pero han sufrido enormes cambios justamente en su manera de articularse. Cada

paradigma instituye un punto de vista distinto, una construcción explicativa distinta, donde los elementos de la práctica del discurso cumplen funciones distintas y están dispuestos, asimismo, de forma diferente.

Dicho esto, efectivamente, parece que ese producto teórico que llamamos Historia no es simplemente función de la unión de las prácticas parciales, sino de su combinación, de su articulación específica. No nos proponemos una tipología ni un recorrido por diferentes paradigmas historiográficos en *Historia de la Educación Iberoamericana*, detectando la forma y función de esas prácticas y que pudieran llevarnos, al igual que en el estudio de las teorías educativas, a señalar incoherencias o incongruencias formales. Lo que queremos es señalar los referentes o antecedentes sobre los cuales o a pesar de los cuales es posible hoy fundar una Historia de la Educación Española e Hispanoamericana, es decir indicar las prácticas habituales o «dominantes» en nuestra especialidad. Ese trabajo no es el de un entomólogo — un «cazamariposas» — dominguero sino que nos proporcionará pautas para el futuro, indicándonos guías en nuestro trabajo analítico, nos afinará las técnicas de detección y estudio de prácticas parciales, su eficacia, encabalgamiento, etc.

Aunque nosotros — como se verá de inmediato — vamos a rastrear la práctica historiadora en Historia de la Educación Española e Hispanoamericana en producciones coetáneas no debemos olvidar que cada momento histórico presenta una facies distinta, que en cada época se realizan prácticas historiográficas claramente diferentes y contrapuestas. Evidentemente, eso tiene que ver con los paradigmas desde los que se escribe sobre Historia de la Educación. Pudiera ser, talvez es el caso de España en estos momentos, que el alejamiento del paradigma teológico — escolástico, predominante durante mucho tiempo en nuestras concepciones educativas mayoritarias, el nacimiento de una nueva generación de docentes e investigadores en Historia de la Educación, la creciente influencia y prestigio de la Nueva Historia, el nacimiento de la Sociedad Española de Historia de la Educación, la creación de una buena revista española e hispanoamericana de la especialidad, etc. configuren un tiempo — aún muy corto — en que parezca aflorar «un» estilo, una manera diferente de práctica historiadora. El futuro disgregará, como es natural, esa unidad inicial en prácticas historiadoras diferentes, de acuerdo con el paradigma desde el que se haga Historia y si se quiere — aunque nos parece poco historiográfico — desde la filosofía de la Historia en que se viva. Eso lo decimos en términos conciliatorios, porque en verdad se hará Historia de la Educación Latinoamericana desde el paradigma pedagógico que se elija y desde el modelo — para no repetir la palabra «paradigma» — de explicación histórica por el que se opte. Es esa elección la que dará unidad al estilo de historiar y lo que se ha de exigir a cada historiador: congruencia con su posición teórica, que no significa — en el caso de la Historia de la Educación — ningún a priori, ni ideológico ni filosófico. Todo eso no significa que la práctica historiadora no se desarrolle con cierta autonomía, porque justamente en eso consiste no ser mecanicista; así, encontraremos historiadores de ideologías o filosofías de la histo-

ria o concepciones pedagógicas enfrentadas que se nos aparezcan como muy próximos en cuanto a la práctica historiadora que realizan. Unos dirán que Sarmiento era una bestia reaccionaria y otros que era un liberal progresista.

Finalmente, cuando estudiamos las prácticas de historiación debemos referirnos a la acotación de campo, al nivel de historiación: no es lo mismo una historia general que una monografía. Y no es sólo un problema de extensión, sino de enfoque, de dimensiones y de espacios. Si se estudia la Emancipación Hispanoamericana el cuadro clasificatorio es uno: allí aparecen desde Cabarrús o el Colegio de la Minería, de México, hasta Alejandro de Humboldt o la Universidad de Buenos Aires. Si se estudia Colombia hasta 1930, aparecen Bolívar, Santander, Bentham..., por no citar sino nombres propios. Y la clasificación y el lugar en la clasificación, y los criterios de cronología y los comparativos, etc. son completamente diferentes.

De modo que tenemos en cuenta la enorme cantidad de monografías que se han escrito sobre Historia de la Educación Española e Hispanoamericana. Pero a la hora de pensar en las grandes líneas historiográficas, detectando en ellas la inclusión de lo colonial, lo primero que hemos planteado es quién ha escrito sobre eso, sobre Historia de la Educación Española, acerca de Historia de la Educación Hispanoamericana, finalmente de Historia de la Educación Iberoamericana o Latinoamericana, con una perspectiva de globalidad, de integración, de nuevas perspectivas?

Caben en un taxi, esto es, en los dedos de una mano. A saber: podrían integrar tal catálogo obras como la antología de *Textos Pedagógicos Hispanoamericanos ...*, de Galino, las inclusiones de las obras de Zuluaga o Capitán — referidas casi todas a España — las monografías de Puiggrós, especialmente *Imperialismo y Educación en América Latina* y *La educación popular en América Latina* o las acotaciones del manual de *Historia de la Educación...* de Francisco Larroyo e incluso la manera de introducir la Historia de la Educación Española e Hispanoamericana que se «practica» en la *Histoire Mondiale de l'Éducation...*, bajo la dirección de Mialaret/Vial... Pero en puridad, sólo tres obras cumplen los «requisitos» de amplitud de mirada y perspectiva, intento de explicación regional o continental e incluso en un sólo caso, referencias conjuntas a América y España. Estas Obras son las de:

- + Emilio UZCATEGUI. *Historia de la Educación en Hispanoamérica*. Quito: Editorial Universitaria, dos ediciones en 1973 y 1975.
- + Gregorio WEINBERG. *Modelos educativos en la Historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz-Unesco, Cepal-Pnud, 1984.
- + Agustín ESCOLANO BENITO (Coord.). *Diccionarios de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación*. I y II. Madrid: Anaya, 1984 y 1985.

* * *

Las «Notas Preliminares» del libro de Uzcátegui son muy interesantes porque delimitan el alcance y las posibilidades de una obra de tal título:

— No se ha acabado el tema: existe muchísimo material pero muy disperso; se trata de una tarea para generaciones o equipos de investigadores; la base del estudio son monografías nacionales. Es, sin embargo, la primera *Historia de la Educación Hispanoamericana* que se escribe sobre estos presupuestos.

— Hispanoamérica es un todo unitario, por su contenido, estrato, ancestros indígena e ibérico, por numerosos componentes culturales. Son palabras literales del autor, que sigue «por mi parte me declaro ciudadano iberoamericano y por esto me considero asistido del derecho a juzgar a esta gran Nación como uno de sus elementos integrantes» declaración no retórica, pues obedece a los inconvenientes de nacionalismo que el autor ha subrayado previamente.

— No se incluye a Brasil: «ante la magnitud de la tarea hemos de renunciar a ello».

Hay que advertir que el autor habla en estas páginas de Iberoamérica, incluyendo, claro está a Portugal y el Brasil. El título del manual se refiere a Hispanoamérica. No se arguye, pues, con consideraciones historiográficas.

— No se ha explotado la documentación indo-americana. Y se señalan las deudas y matices debidos al consejo, el saber y la amistad de grandes pedagogos hispanoamericanos como Mercante, Sáenz, Salas, Labarca, Mantovani, Nieto Caballero, Beltrán Prieto, Donoso Torres, Olaizola...

La obra, de cerca de 600 páginas, se organiza en torno a V Partes o Edades: origen de las culturas americanas; «La Edad Media Americana» (la época colonial); la Edad Contemporánea (con una división por países a lo largo del XIX y primera mitad del XX, siguiendo un criterio geográfico de Norte a Sur, extensos, que ocupa dos Partes divididas en un total de 16 capítulos); el siglo XX (con unas extensas notas sobre la educación americana en los últimos años y el recorrido país a país que ilustre ese examen inicial).

La obra termina con unas interesantes pero no incluidas — presentadas históricamente — anotaciones sobre las enseñanzas de la historia de la educación en Hispanoamérica, un Apéndice extemporáneo sobre los sistemas educativos del Area Andina y una seleccionada, interesante y puesta al día Bibliografía sobre Historia de la Educación Hispanoamericana.

Como se ve por lo dicho, por estas apresuradas y seguramente injustas notas a la obra del Profesor Uzcátegui, no estamos propiamente ante una obra de Historia de la Educación en sentido estricto: no son sólo ni especialmente criterios históricos o historiográficos los que forman el esqueleto o la trama de su obra: Uzcátegui quiere ser ecuánime hasta en el reparto de espacio y trata de hablar por igual de México o Paraguay, o Puerto Rico.

No hay valoraciones especiales o especializadas. Se ha hecho una historia país a país, siglo a siglo. Pero no se han intentado relaciones, aunque el propio autor en ese interesante final citado busque algo así, pero al margen de la narración: «hay un apreciable grado de homogenización en el proceso educativo de Hispanoamérica y cierta similitud en las grandes líneas de desarrollo, aunque a veces con diferencia de tiempo. Por lo

común poco se distingue un país de otro, más en cuestiones de detalle y rara vez en lo sustancial» (p. 496), observaciones a veces desvaídas pero dignas de ser investigadas en detalle:

«A más de la avasalladora influencia española de tres siglos, regístranse aportaciones francesas, inglesa, alemana, norteamericana y en menor escala italiana, belga, sueca y suiza. Algunas han incidido con tanta fuerza y con metodología renovada que bien puede hablarse de colonialismo cultural. Más recientemente se inicia la influencia rusa y socialista en general».

Ese es el estilo de historiación del libro: decir cosas relevantes, anunciando realidades pero sin entrar definitivamente en el tema, que rompería el intento de media aritmética general. Creemos, a causa de ello, que Uzcátegui, que viene de los restos de una historiografía que se debate entre liberales y conservadores, que es catedrático en la Universidad de un país como el Ecuador, dividido entre García Moreno y Alfaro, un país amerindio pero que ha de progresar y prepararse al futuro de la nueva educación, ese autor intenta, con la gran cantidad de información que posee, una mirada nueva que no termina de serlo, pero que anuncia numerosas posibilidades historiográficas fundamentalmente la idea de una educación hispanoamericana en su conjunto. Y en esto es el primero:

«Tomada en conjunto unitario, América Latina ofrece un proceso ininterrumpido de grandes adelantos en sus instituciones e ideales educativos, algunos de los cuales originados en un determinado país han irradiado su influjo al continente, llegando a convertirse en elemento común. Nótese una verdadera internacionalización de los problemas educativos y de sus soluciones. Grandes hitos en la historia de la educación hispanoamericana son los movimientos reformadores de Sarmiento en Argentina, Varela en Uruguay, Arévalo en Guatemala, etc.; la reforma universitaria de Córdoba; la reforma, la revolución y las misiones campesinas mexicanas; el Código del Niño uruguayo; el Código Boliviano de la Educación; la reforma de Cardozo y la renovación integral de 1955 en el Paraguay; los liceos experimentales de Chile; la alfabetización integral de Cuba; las recientes reformas de Chile, Perú, etc.» (p. 498).

Uzcátegui integra las fuentes en el texto, sin citarlas, convierte en lineal el relato ante el temor de la dispersión y el abrumar con apartes. Su concepción del tiempo y las etapas de la historia americana parece todavía la de los historiadores clásicos, tamizada por el acelerado ritmo de la vida hispanoamericana durante los Sesenta. Y no participa para nada de concepciones ideológicas, sociológicas e históricas que planteen el problema de la dependencia o el subdesarrollo de América Latina.

No hay referencias a España en la Edad Contemporánea, ni siquiera en relación al tema inmigratorio o del exilio; hubiera sido un detalle minúsculo en el amplio friso de su perspectiva.

No es un historiador revisionista — entendiendo como tal, en el mejor sentido de la palabra, operar sobre materiales conocidos elaborando interpretaciones de rescate o nuevas — salvo en esa dirección apuntada: la de construir un intento de integración de

los procesos educativos hispanoamericanos. Sólo por eso se va a seguir consultando puntualmente su libro, el de un autor de mucho prestigio personal e intelectual, del linaje de Hernández de Alba, Fernández Heres, Weinberg u otros maestros hispanoamericanos.

En 1984 apareció el manual de Gregorio Weinberg que es hoy el texto universitario más citado de toda Latinoamérica, dada, además, la dificultad de hallar los ejemplares de Uzcátegui o Escolano en las librerías americanas. Weinberg desempeñaba la Cátedra de Historia de la Educación Argentina, a la que añadió la Historia de la Educación Latinoamericana, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, había trabajado años en CEPAL con Medina Echavarría y en UNESCO en cuya publicación, *Perspectivas*, había publicado un adelanto-resumen de su trabajo.

Desde el mismo título — «modelos», asociados a «estilos de desarrollo» — el libro de Weinberg es sumamente novedoso. El autor cita a lo largo de las páginas a lo más granado, avanzado y moderno de las letras, la sociología, la historia, la literatura y la educación americanas. Y declara paladinamente su deuda conceptual con parte de los estudiosos del desarrollo en América Latina desde los años Sesenta: Aníbal Pinto, Jorge Graciarena... La idea central del trabajo es hablar de modelos de época, lo que no significa hacerlo de modelos «consensuales», sino referidos al sistema de dominación y a la estructura de poder: se habla de estructuras oligárquica o democrática, del «Poder», de los «agentes del desarrollo» y se utilizan las categorías de Colonia, Patria, Proyecto Nacional...

Es decir, nos encontramos ante una obra que parte de categorías acuñadas por las Ciencias Sociales en América durante los últimos veinte años, que refiere la perspectiva histórica en clave de problemas modernos y trata de girar definitivamente la historia positivista, aunque comparta alguna de sus opciones.

Es un manual de una riqueza extraordinaria:

— Por su esquema, sus criterios de periodización: Weinberg divide su trabajo en cinco partes: la educación prehispánica — incoherencia en relación con lo que acabamos de decir, pero que reintroduce, bajo otros parámetros funcionales, tomados hasta del marxismo, el problema del modo de producción asiático, trasladándolo a la dialéctica América-Europa desde el XVI: cómo el modelo educativo [los modelos: Weinberg habla de tres modelos: el lusitano y el español, operando este último sobre dos organizaciones sociales diferenciadas: aztecas e incas], la Colonia, la «Ilustración», y el siglo XIX, prolongado hasta los años Veinte y Treinta de este siglo: amplio capítulo dividido en estudios dedicados a la Emancipación, Liberales y Conservadores, La Educación Popular y la Etapa Positivista.

— Estamos ante un libro donde los estilos y las prácticas de historiación están superpuestos: los criterios de periodización provienen de la historia política, de la historia ideológica, del ciclo de implantación del Estado Liberal.

— El estilo de citación y referencia es muy abigarrado, nuevamente incoherente y sobre todo muy atractivo: Weinberg incorpora directamente al texto sus polémicas con autores u obras que considera conflictivas y hasta «peligrosas»: el injusto y hasta arbitrario trato dispensado a la monografía de Rodríguez Cruz sobre la Universidad colonial, lo ilustra perfectamente. Una gran cualidad de este manual es la inclusión en sus páginas, al pie o intercalado en el texto, de un muy seleccionado y último acopio bibliográfico y hasta documental: es un libro de mucho atractivo, aunque el estilo narrativo de Weinberg no sea extraordinariamente brillante, especialmente a causa de la necesidad de ahorrar materiales tan abundantes y de tan diversa procedencia.

— El libro habla especialmente de los países centrales latinoamericanos, en cierto sentido y pese a la consideración de Amerindia que se revela con la inclusión del primer Capítulo, desde la óptica euroamericana y mexicana. Lo que no debe entenderse literalmente — porque el texto es un esfuerzo desesperado para huir de ello — como la trasposición de modelos historiográficos europeos. Hay que aclarar a este respecto que el autor señala, eso sí, en las conclusiones, que «este trabajo no se ha propuesto levantar un inventario de TODOS los problemas educativos en TODOS los países latinoamericanos» (p. 207).

— El texto se cierra, en una primera clausura, con unas conclusiones de las que citamos:

- la asincronía y asimetría en los procesos de desarrollo de los países de la región.
- la dificultad de la periodización: Weinberg ha utilizado un logomaquia sobre la base de «cultura impuesta» (época colonial), «cultura admitida o aceptada» (Independencia y Edad Liberal) y «cultura criticada o discutida» (el siglo XX, no tratado «por los límites hasta ahora propuestos» (p. 205).
- la propuesta de utilización del concepto de «modelo de educación» a diversos niveles de lectura: crecimiento hacia adentro, hacia afuera, modernización, etc. que permita detectar en diferentes modelos de época variables como el papel del Estado; la educación indígena; educación rural; los problemas educativos en sociedades asentadas sobre minorías o pueblos sojuzgados; el significado del trasplante de ideas, por ejemplo el caso del positivismo; la dificultad o vértigo de las innovaciones; el problema de «pensar» las Universidades desde un modelo distinto, lo que hace que se las niegue, se las cierre, se las combata... Weinberg defiende que sólo una plantilla — que no es tal, porque es una concepción de época — como «modelos educativos» permite elaborar una Historia de la Educación Latinoamericana, dada la diversidad, la asincronía, la desigualdad de las historias, los periodos de desarrollo, la heterogeneidad de los países latinoamericanos ...
- finalmente, se incluye un ejemplo gráfico, mediante un texto ilustrativo, de cada una de las etapas-modelo de que se ha escrito a lo largo de la obra: un texto nahuatl, una indicación de 1598 a los maestros, las Constituciones del Convictorio Carolino

de Buenos Aires, de 1783, un Reglamento para los Maestros de Primeras Letras en el Chile de 1813 y los discursos «fundacionales» de Bello en 1842, en la instalación de la Universidad de Chile y el hermosísimo parlamento dirigido por Hostos a la primera promoción de maestros dominicanos, en 1884.

El libro de Weinberg no permite, porque no se lo propone y porque su estilo de historiación es «latinoamericanista», una historia de las relaciones educativas entre América y la Península Ibérica, pero introduce suficientes cuestiones como para elaborarla. Es curioso a este respecto la cantidad de noticias de «relaciones educativas» que el autor no procesa pero que pueden permitir, incluso dentro de su modelo, que sería lo coherente, un tratamiento al respecto.

Podemos decir que nos encontramos ante un libro moderno, que intenta estar al día, que destapa muchas cuestiones: más que las que resuelve y que por eso, por su concepción de cajón de sastre epistemológico y metodológico — hasta historiográfico: manejando conceptos y estudios de la antropología, la sociología, etc. — ha cambiado el panorama de la producción en historia de la educación en la Hispanoamérica de nuestros días, que lentamente va alejándose de manuales «europeos»: se sigue hablando de los griegos y romanos pero cada día menos... Incluso esta misma actitud habrá de ser incluida en el futuro y las posibilidades de la Historia de la Educación Latinoamericana que indicábamos líneas arriba.

* * *

El Diccionario de Historia de la Educación dirigido por Agustín Escolano merece ser tenido en cuenta para un estudio de sus prácticas de historiación por varias razones:

- Es la producción española de conjunto más recientemente editada, y debe sustituir por ahora a un manual de Historia de la Educación Española.
- Incluye entradas sobre la Historia de la Educación Hispanoamericana.
- Pudiera ser considerado como una producción significativa de una hipotética comunidad científica de historiadores de la educación españoles. En ese sentido, su Introducción es un notable documento, donde se contienen aspiraciones y se historían realidades de la construcción de una Historia Social de la Educación en España.

Como todo Diccionario — o como casi todo: prohibido pensar en Buisson porque esta es una empresa de muy otro cariz — presenta inconvenientes:

- La amplitud de la temática — de la Antigüedad a la educación Contemporánea — ha hecho que, al menos formalmente se adopten criterios de periodización tradicionales. Decimos formalmente porque al estudiar con más detalle los «encabalgamientos» se dibujan peculiaridades, aunque esto responda más a la práctica historiográfica de cada autor que a la global del *Diccionario*..., que la tiene, aunque levemente, en la sucesión de sus entradas.

— Las 76 personas que han redactado las voces de la obra son una población de autores dispersa de cara a sus casi 600 páginas, pero no realmente cuando se comprueba que hay muchos autores con 5 o más entradas. Este último detalle se nota sobre todo cuando se escribe igual de la Antigüedad que del siglo XX: hay un peso del «encargo» que empobrece algunas de las páginas del texto.

— Se habla de Historia de la Educación universal, en principio, lo que excede incluso a los manuales habituales pero, a su vez, dado lo quintaesenciado de cada aportación, se produce un interesante friso de prácticas historiográficas: hay quien habla siempre desde la historia del pensamiento educativo, o desde la filosofía, o prácticas parciales, quien ensaya interpretaciones sociales o económicas... aunque mínimamente.

— En cuanto a las fuentes, la directriz de la obra es citar la última Bibliografía y las buenas ediciones de repertorios, obras de autores, leyes educativas, etc. No puede decirse totalmente que se encuentre en esta obra una verdadera selección bibliográfica, aun contando con la extrema utilidad de la presentada: ahí cada autor ha mostrado su acribia o su displicencia.

Desde el punto de vista de la *Historia de la Educación Española e Hispanoamericana*, podría telegrafarse que:

— De 521 voces del Diccionario... 148 corresponden a Historia de la Educación Española y 42 a Historia de la Educación Hispanoamericana. Abrumadoramente corresponden a autores: apenas rondan la docena las entradas «genéricas» del tipo «La Ilustración en América Latina», etc.

— Aunque la inclusión de algunos autores es absolutamente arbitraria y parece no corresponder a ningún criterio, lo interesante es que se introducen algunos autores importantes y hasta ahora no tratados en los manuales españoles.

— Los corresponsales americanos son de muy reducida área y apenas México está representado en el Diccionario..., aunque nadie imprescindible falte en él.

— Si hubiera que juzgar el tono medio de las aportaciones se diría que hay un gran peso de la educación tradicional y que hay corrientes modernas y contemporáneas que apenas están representadas en la obra. Se nota mucho — aunque esto habría que documentarlo detalladamente — el peso de la tradición académica clerical y el tono hagiográfico o apologético de algunas voces y el excesivo esquematismo en muchas otras.

— El *Diccionario*... tiene una gran virtud o aspiración: sigue hablando e incluso habría que decir que incluye por primera vez noticias de la educación americana hasta casi nuestros días, cuando lo habitual era olvidarse de Hispanoamérica a partir de 1824 y de Cuba y Puerto Rico a partir de 1898, aplicando criterios exclusivos de historia política o diplomática.

Resumiendo: estamos ante el primer *Diccionario de Historia de la Educación español* y que probablemente refleja las consideraciones que Escolano, García Carrasco

y Pineda Arroyo han dejado escritas acerca de la producción pedagógica española coetánea. Teniendo en cuenta que una obra de este tipo es de muy difícil elaboración, es de esperar que las futuras ediciones se renueven y aumenten y, si fuera posible, presentaran una línea historiográfica más homogénea o identificable como un paso más en esa línea de historia total, historia social, etc. y con una consideración mucho más amplia y al día de la Historia de la Educación Hispanoamericana e incluso de la Historia Contemporánea de la Educación Española que refleje el interesante estado de estos estudios entre nosotros.

2. DE LA COLONIA A LO COLONIAL

Con el tempo habitual en la renovación historiográfica, la Historia de la Educación Colonial Hispanolatinoamericana apenas cuenta medio siglo y mucho menos si se consideran las aportaciones significativas durante un período sostenido de tiempo.

Las consideraciones sobre la historiografía americana, que antes poníamos en boca de Germán Colmenares, la constitución pedagógica de Hispanoamérica⁽³³⁾, la «americanización» de la educación latinoamericana⁽³⁴⁾, los procesos ideológicos en la educación americana⁽³⁵⁾, etc. han sido determinantes en la inclusión de la categoría colonial en esa historiografía.

Es necesario advertir, sin embargo, que la inclusión de la categoría de lo colonial en la Historia de la Educación Española e Iberoamericana, se lleva a cabo muy recientemente y en el marco de la renovación, la ampliación y la adopción de las categorías de la moderna historia social e incluso, como esperamos mostrar, de la historia de las mentalidades.

Hay un dato básico, de infraestructura: la habilitación del Archivo de Indias, en Sevilla y el desarrollo de los estudios de Educación a nivel universitario. Condición imprescindible es la madurez de la investigación que, como en el caso español proviene más del campo pedagógico que del histórico, a excepción de la tradición «clásica» sobre la historia de la Universidad.

En efecto, de educación colonial se escribirá o se hablará-polemizará en las polémicas revisionistas, por un lado, y en la inclusión del sujeto pedagógico americano en la Historia Moderna, por otro.

Por polémicas revisionistas entendemos:

- El enfrentamiento Rodríguez-Bolívar en la historiografía liberal del XIX.
- La polémica Bello-Lastarria en Chile.
- La polémica Alberdi-Sarmiento, alrededor de 1850.
- El enfrentamiento Sarmiento-Avellaneda en la Argentina de 1880.
- La historiografía positivista de la educación, más bien sociología «histórica», del tipo Barreda y Sierra en México.

Como revisionismo entendemos:

- La historiografía de «dictadores»: Rosas, García Moreno, Rodríguez de Francia, Guzmán Blanco, Juan Vicente Gómez...
- La tesis de Stein sobre la continuidad del legado colonial.
- La historia que maneja el concepto de educación como «misión», como «exilio», la historiografía del reproche, indigenista, la sociología illichista, los alegatos de Barbados, la ausencia de debate historiográfico con motivo del Quinto Centenario del Descubrimiento de América.
- Las morfologías históricas, desde Spengler.
- La historia de la educación popular que toma como hipótesis de trabajo los nacionalismos populares, tipo Puiggrós.
- Las sociologías de la Teoría de la Modernización, aplicadas a la Educación Americana.
- La aplicación a la Historia de las categorías de la sociología radical: Carnoy, Bowles, Gintis...
- La aportación del pensamiento crítico-ensayístico, tipo Todorov.
- La aplicación de nuevos campos y principios de las teorías del control y las tecnologías del yo: Foucault...
- Las prácticas de historia nacional en el ámbito de estados plurinacionales o plurilingües.

* * *

A nuestro entender tres son los momentos fundadores de la inclusión de lo colonial en la moderna historia de la educación hispanolatinoamericana:

- El proceso de la Revolución Mexicana. Vasconcelos y Bassols, Lombardo-Caso, Sáenz. Warisata.⁽³⁶⁾
- El debate marxista en relación a la situación de América Latina. Mariátegui, Jesualdo, Ponce. La Reforma Universitaria de Córdoba.⁽³⁷⁾
- La quiebra del modelo ideológico de la «Educación como Desarrollo», la «Idea Educativa Universal» y el estancamiento de la Revolución Cubana.

Otras líneas de investigación:

- En Argentina — a la que nos hemos referido líneas arriba — la reconsideración de lo colonial bajo nuevas perspectivas corresponde, por citar un número mínimo de ejemplos, a estudios del tipo de los Baldó o Lértora de Mendoza sobre la Universidad de Córdoba, de Weinberg, al aplicar las categorías de análisis de CEPAL a la época colonial o a la discusión entablada desde la historiografía de Adriana Puiggrós sobre las opciones de la Independencia y su recodificación en la generación de Sarmiento y posteriores.
- En Venezuela, reiterar la obra de los grandes maestros Pedro Grases — sobre el humanismo americano — Ildefonso Leal, sobre la Universidad de Caracas y su

importancia en la emergencia de la Venezuela Moderna, del Profesor Gustavo Adolfo Ruiz sobre Simón Rodríguez, y de Rafael Fernández Heres sobre el siglo XIX y la ordenación y edición de la documentación sobre educación, desde el punto de vista ideológico y político, venezolana, tarea ingente en la que ha superado a maestros continentales como Uzcátegui, Rivas Sacconi o Hernández de Alba.

- México, como corresponde a su potencialidad y su tradición, presenta varios frentes en la investigación coetánea sobre la educación colonial: citar sólo — sabiendo de lo inevitable de omisiones incluso notorias — a la nueva historia de la Universidad desde el Centro de Estudios sobre la Universidad, en UNAM, los estudios clásicos ya, pese a lo muy reciente de su publicación, de Gómez Canedo o Borges Morán⁽³⁸⁾ — publicados habitualmente en España — y la andadura del Seminario de Historia de la Educación del Centro de Estudios Históricos del Colegio de México: las publicaciones e investigaciones de Gonzalbo Aizpuru — que la han llevado a temáticas tan interesantes como la historia de la educación femenina y de la vida cotidiana — e incluso de especialistas en Educación Mexicana Contemporánea, como Staples, Loyo o Torres, por ejemplo. Sin olvidar aportaciones de investigadores enmarcados en los encuentros de historia regional y provincial o el Seminario sobre Educación Popular, en UNAM, a cargo de Marcela Gómez Sollano.

- En Colombia, las investigaciones sobre Los Jesuítas como Educadores — de Estela Restrepo, de la Universidad Nacional — o el XVIII, a cargo de Soto Arango, Negrín, Arboleda, y el equipo de Martínez Boom, son, junto a la labor de edición de un Archivo pedagógico de Colombia, coordinado por Olga Lucía Zuluaga, de la Universidad de Antioquia, lo último, sin olvidar, como queda reseñado, la tradición de gigantes como Hernández de Alba o Rivas Sacconi, propulsor de la Fundación Caro y Cuervo de Bogotá.

- En España destaca, junto a la labor ingente y la enorme capacidad de trabajo de Agueda Rodríguez Cruz y su Seminario de Educación Hispanoamericana en la Universidad de Salamanca, la línea de investigación desarrollada por Paulino Castañeda Delgado — editor de las *Obras Completas* de Fray Bartolomé de Las Casas — en su Cátedra de la Universidad de Sevilla, acerca de la educación en América, especialmente en el ámbito de la llamada «Ilustración tardía» del siglo XVIII: trabajos como los de Romero Delgado o Gato Castaño⁽³⁹⁾ ilustran perfectamente tan importante y seria línea de estudios. Añadir las aportaciones de investigadores ligados o que acuden a las Jornadas sobre la «Presencia Universitaria Española en la América de los Austrias», organizadas por la Universidad de Alcalá de Henares.

* * *

Estamos en el tránsito de una historiografía colonizada: que aplica hallazgos y categorías de otras prácticas historiográficas. El caso español es paradigmático: cualquier balance

o intento de interpretación de la Historia de la Educación Española encuentra el camino empedrado de exabruptos. La historia de la educación española? Sería tratar de:

- Un país excéntrico y atrasado. Tibetizado.
- Un país sin un manual moderno de Historia de la Educación Española.
- Un país con una ciencia pedagógica y de la educación en estado preparadigmático.
- Un país sin modelo escolar.

Un no-país, probablemente, a tenor de tan optimistas puntos de partida. Al neófito recién desembarcado le serán planteadas, al modo de aporías metodológicas o ideológicas, formulaciones en términos de preguntas impresionantes, metafísicas:

- A qué llamamos España y desde cuándo?
- Educación «española», en España?
- El calvario de la Modernidad. La referencia americana.
- Qué queda de España y qué debe hacer la Historia ante el futuro?

Se trata de una tradición muy hispanoamericana. Si de hacer Historia de la Educación Española e Hispanoamericana que integre las nuevas concepciones, incluido lo que hoy sabemos de historia colonial, va el negocio, planteemos «a radice» las cuestiones. Creemos que eso tiene — y requiere — alguna explicación histórica.

Sobre la historiografía española de la educación pesan un viejo tópico, un nuevo tópico y un interrogante retórico. El viejo tópico consiste en continuar removiendo la noción de decadencia. El nuevo concepto a incorporar es el de dependencia. Finalmente, hay que interpretar el presente. Estamos viviendo una transformación de las relaciones internacionales y no se sabe si se está en la ruta de la superación transnacional del Estado-Nación o en la permanencia de infranacionalidades cosmopolitas.

Lynch, Elliot, Kagan nos han prevenido contra la presencia ideológica del término *decadencia* en la historiografía española. Han tenido, curiosamente, que ser investigadores foráneos los que nos advirtieran contra un prejuicio que arranca del XVII y que se manejó en las empresas culturales del XIX, para España e Hispanoamérica, como han señalado Peset, Friederici o Gerbi. Lo señalamos porque aunque está ausente en obras como la de López Piñero, está sin embargo, muy presente en la *Historia Crítica del Pensamiento Español*, de Abellán.

De *dependencia* y atraso van a hablar los liberales, españoles e hispanoamericanos. «Opino porque se colonice España...», dirá en uno de sus exabruptos el desmedido Sarmiento. Y es muy interesante esta función de espejo de los intelectuales americanos de paso por España, portavoces de una ideología de descalificación de la presencia cultural y política española en el mundo, especialmente en América. Los ingredientes de esa «dependencia» son los procesos de la tardía ilustración católica, el pensamiento reaccionario español y el afrancesamiento. «Ingredientes» desde diferentes puntos de vista y clases: basta recordar la interpretación que hace el Presidente Azaña⁽⁴⁰⁾ en las Cortes republicanas al entender los años Treinta como los del último intento de la modernización e incluso instauración del Estado moderno en España.

Se revela un verdadero etnocentrismo en la renuencia de historiadores y sociólogos a utilizar la teoría de la dependencia para hablar de la España Contemporánea: pero cuando se habla de la Historia de la Educación española en el siglo XIX estamos asistiendo a procesos sociales idénticos a los de Hispanoamérica, en cuyo caso apostamos por usar en sentido fuerte aquella metodología: cuando se habla de la educación en Canarias, en Andalucía, en Aragón..., de qué estamos hablando sino de un país excéntrico = periférico y dependiente?. Nadie⁽⁴¹⁾, salvo Nadal, Benassar — a veces con ligereza típica de los hispanistas franceses — y algo Viñao, casi nada, en relación con los ciclos de alfabetización, se atreve a aplicar los estudios sobre Dependencia a España. Pero ya lo dijo Costa: en España existía un Estado oligárquico, se constataba un gran retraso en la aparición de la burguesía y era decisiva la presencia de la Iglesia en el duelo moderados-liberales que, curiosamente, representaban dos bandos, ambos... liberales!!

La Transición Democrática coloca a España en situaciones ya transitadas en nuestra historia: una nueva división del mundo, una nueva organización de Europa, una parusía europeísta como ideología de progreso del presente y una historia reciente — la contemporánea y, sobre todo, la coetánea — sin revisar. Con ese bagaje es difícil tener ideas acerca de la relación con Hispanoamérica, como estamos viendo.

Además de los problemas de la sociedad moderna en España, nos hallamos asimismo ante el fiasco de una tradición historiográfica, aunque esta afirmación pueda a su vez ser incluida en algunas de las actitudes antes descritas. Probablemente no es excesivo decir que en España no ha surgido ninguna corriente historiográfica original en lo que va de siglo. Se trata de una carencia que tiene explicación histórica, como es natural. Pero con ella se cierra un círculo, una tenaza, que hasta hace treinta años ha sumido el tipo de explicación acerca de los procesos educativos históricos españoles en explicaciones a la defensiva, castizas y esencialistas, como puede rastrearse, por citar sólo un ejemplo, en la literatura de viajes, réplica nacionalista y patrioterica de las opiniones de los viajeros románticos extranjeros.

En España, a veces, se sigue debatiendo el problema de la existencia de una educación o pedagogía española, la extensión de los límites cronológicos de la españolidad a los tiempos romanos. Se cita a Séneca o Quintiliano como si de los ancestros pedagógicos españoles se tratara, aunque es verdad que carecemos del capítulo que Marrou dedica al mapa escolar romano. La dichosa controversia Castro-Sánchez Albornoz indicó pistas acerca de este tipo de polémica. Indico la palabra «polémica» en lugar de «historia», «sociología histórica» o llanamente «ciencia»: en tiempos de crisis, de intentos de definición o apropiación de la nacionalidad, factor constituyente de toda modernidad, surgen tendencias revisionistas. El tema de la Reconquista, las diferencias de interpretación entre Sánchez-Albornoz y Vigil o Barbero, o con Guichard, a propósito de la sociedad andalusí, ilustran ese origen y la tendencia a la deformación en algunas interpretaciones históricas.

No hemos tenido un Manacorda ni recientemente un Le Goff, pese al Centro de

Estudios Históricos, hoy reinstaurado, aunque los historiadores del Derecho, desde Altamira a los Peset han hecho notables aportaciones a la Historia de la Educación Española. Basta hojear el *Repertorio de Medievalismo Hispánico* para detectar la ausencia de líneas de investigación en nuestra especialidad: es una ausencia presente casi hasta ahora mismo, con excepciones que parece irán en aumento.

Maravall, Rico, Gil, Kagan o López Piñero han señalado las dificultades de la Edad Moderna en España. Todos ellos han ayudado a cambiar o perfilar con monografías las interpretaciones habituales, destacando nuevos temas, señalando autores desconocidos, periodizando de forma diferente y haciendo girar el punto de vista.

Han quedado establecidos la época del nacimiento del Estado moderno y de una nueva mentalidad social, la apelación a la educación, una educación «secular» amparada por el poder civil, práctica y moderna. Asimismo, conocemos el proceso de refeudalización, del «Estado contra la sociedad», que amparará y difundirá una cultura de masas, dirigida, conservadora, urbana, la de la sociedad del Barroco. En medio, las dificultades de arraigo de las ideologías renacentistas, que Rico ha hecho patentes en su libro-leya, *Nebrija frente a los bárbaros*⁽⁴²⁾, y pese a todo el origen y la supervivencia de algo así como «el sistema educativo de los Austrias»⁽⁴³⁾, en medio de un panorama social de los estudios, raquíto y perseguido. Esa refeudalización, que puede seguirse en algunos textos de los pedagogos y políficos del Barroco, infrutiliza los frutos de la relación con América, no planifica ni el mercado ni la industria y dejar languidecer, colonizada, la tradición científica y tecnológica del XV. Quisiéramos dejar anotados algunos datos, tal vez anécdotas:

- Lo temprano del «modelo educativo» español en medio de una economía no organizada de modo moderno. Escolarización temprana e industrialización tardía.
- Los rasgos de esa «escolarización» no significan «el reino de la escuela»: este no llegará hasta comienzos del siglo XX. Escolarización-alfabetización inorgánica, misional, evangelizadora, iconográfica y oral.
- El comienzo de la aparición de la conciencia social acerca de la infancia.
- La extraordinaria dinámica de la vida universitaria.
- Los rasgos castizos, antimeritocráticos, del modelo social de época.
- La marginalidad de los ciclos de alfabetización.
- La existencia de una tradición educativa civil, encarnada en los maestros.
- Ausencia del diálogo empresarios-pedagogos.
- La característica que nos parece más revolucionaria: la ampliación y nueva definición del sujeto social, del sujeto pedagógico, como consecuencia del tratamiento ideológico — jurídico de temáticas originadas por la cuestión americana.

Sobre esa tradición de la educación en la España moderna, es necesario insistir en la extraordinaria importancia — también en las relaciones entre España y América — del siglo XVIII:

- Hay que determinar los ciclos de la educación moderna en España, ese diálogo entre lo viejo y lo nuevo a que nos encaminara Galino desde comienzos de los años 50.

- El tiempo de recuperación de la tradición científica, del comienzo de la presencia social de la ciencia, la primera reforma administrativa borbónica, la tradición pedagógica conservadora: Cervera, Sarmiento, Rexac,...
- La «era de FEIJOO», el diseño de una primera ilustración restringida, de preparación de los agentes de la Luces españolas.
- El «despotismo ilustrado». La organización de partidos, la nueva Administración, el pacto colonial, la reforma universitaria, la asignación o aceptación de modelos económicos regionales, la política de la lengua, la desamortización jesuítica, los escolapios como educadores del regalismo, la nueva moral, la nueva economía, la nueva política de población.
- 1790-1820. La Ilustración tardía. El momento más rico y complejo del proceso del XVIII en España y América. La organización definitiva de la ciencia y la economía. Las guerras civiles. La revolución liberal jurídica. La educación liberal. La detención del ciclo largo de alfabetización.

Del siglo XIX ha dejado dicho Don Manuel Azaña que «...Estamos enredados en una maraña muy siglo XIX. El siglo XIX político no encaja en los términos estrictos del calendario. Empezé en 1789 y concluyó en 1914. Será por nuestro atraso político...»⁽⁴⁴⁾.

Sobre las razones de la industrialización tardía, el atraso económico español y el problema de la dependencia de la España del XIX vamos sabiendo algo y se tienen estudios que permiten aventurar hipótesis acerca de la educación española contemporánea, casi hasta nuestros días:

Apenas se incrementó la infraestructura educativa en España a lo largo del siglo XIX. En ese sentido, el proceso español es una buena ilustración de un caso marginal de industrialización, con peculiaridades: el Estado estaba creado, incluso sólidamente asentado desde la ideología. La nueva Administración fue desarrollando los ciclos de su autoreproducción y falsación. El debate se hará en torno a las ideas de educación y libertad, educación para la libertad y el progreso. El ejemplo típico de Idea de Progreso y Educación, a lo largo de un cañamazo sofisticado: — Constituciones de 1812, 1837, 1845, 1856/[1857], 1869, [1873], 1876, 1931, 1978.

— Leyes Electorales de 1836, 1868, 1870, 1877, 1890, 1907...

— Leyes de Imprenta de 1844, 1868, 1883...

— Concordatos de 1851, 1884, 1953...

— Leyes de Educación: 1821, 1838, 1845, 1857, 1945, 1970.... en el ámbito de las coyunturas políticas revolucionarias de 1808-1814, 1820-1823 y 1936-1939 y las democrático-liberales de 1854-1856, 1868-1874, 1931-1936 y 1977-1990... y a lomos de los efectos de acumulación de 1815, 1832, 1860, 1913, 1960, 1985...

En esta España Contemporánea se van a vivir, pues, los ciclos de la organización del mundo industrial, de organización de la libertad, del nacimiento y la asimilación de la pedagogía obrera, los programas de la pedagogía democrática orgánica, sus fracasos

y sus fugas: la experiencia de la Segunda República, y la traumática experiencia, en la onda de los conflictos mundiales de la década 1935-1945, de la militarización del Estado y la existencia de una de las más feroces dictaduras contemporáneas, resuelta en la recuperación demográfica, ciclos brevísimos y acelerados de modernización — «efectos» los hemos denominados líneas arriba — la enorme presencia de las políticas educativas universalistas desde los años sesenta, el relevo generacional y un modelo muy comentado de Transición Político-Pedagógica. No es exagerado afirmar que la mayor parte de esa historia la transitamos hoy con nueva mirada, adquirida en parte en el tránsito de la historia de América, esto es, la historia de la educación colonial.

EPILOGO

La Universidad española desarrolló desde finales del XIX una intensa vocación americanista que se plasmó en la organización de Congresos y encuentros, la constitución de Sociedades que potenciaran relaciones de tipo cultural, científico y económico con Hispanoamérica y los viajes e intercambios de eminentes profesores e intelectuales de ambas orillas del Atlántico⁽⁴⁵⁾. Fue una tradición que, a pesar de la fanfarria integralista de la Dictadura de Primo de Rivera, reanudó la Segunda República dando rango universitario a los estudios sobre América y creando la Escuela de Estudios Hispanoamericanos en Sevilla.

El exilio republicano, a partir de 1939, y el franquismo obraron una nueva realidad: la Universidad española quedó despoblada de sus mayores talentos, que habitaron las Casas de estudios americanas, creando así un nexo más íntimo que todas las proclamas — y las realizaciones — y programas anteriores. En España no se perdió la relación con América, aunque oficialmente se mantuvieran especialmente con los regímenes políticos autoritarios y sobre la tradición más rancia del «hispanoamericanismo» de Maeztu e ideólogos similares. Pese a ello, la Universidad viva ya nunca se desentendió del tema americano: Universidades como Salamanca, Sevilla, Oviedo, Madrid, Barcelona y a lo largo de más de cuarenta años otras más, fueron dedicándose siquiera levemente a la historia, la economía y la cultura hispanoamericanas, muchas veces bajo el único paraguas del Instituto de Cultura Hispánica franquista.

Hoy estamos en plena parusía europeísta. Y la Universidad española no ha terminado de recuperarse de la cuarentena de la inteligencia a la que la sometió la dictadura franquista. Eso hace que se note desorientación, que no se haya meditado desde la propia y advenediza Universidad de la Transición sobre su papel y su modelo⁽⁴⁶⁾, con contadas excepciones personales. La nueva división del mundo y aún de España impone, además, exigencias urgentes: el tema, casi de armario, de la autonomía universitaria, de la investigación y la profesionalización, de la masificación, de la europeización. En materia educativa, casi todos nuestros expertos manejan un lenguaje meritocrático y asimilador poco meditado⁽⁴⁷⁾ y prácticamente no han descubierto América ni las inmensas

posibilidades de colaboración en el terreno educativo y de intercambio de profesores y alumnos, como expresaba el Rector Electo de la Universidad Iberoamericana de Postgrado, Dr. Ignacio Ellacuría.

La situación de la historia de la educación española — por poner un ejemplo desde el que hablar: podría hacerse lo mismo desde cada país americano — su madurez hace necesario abordar la historia de América como ampliación de su objeto histórico: somos los mejor preparados y sensibilizados para llevarla a cabo. Pero ese es un viaje de ida y vuelta: conocer América, estudiar su Historia de la Educación es incluir a América en nuestro estudios de Educación: cuando se perfilan los diseños curriculares parece mentira que nadie piense que el país mejor situado para preparar estudiosos interesados en América, es España : son precisamente pedagogos y educadores españoles.

Constataba recientemente Octavio Paz que «es muy curioso que no haya ni un solo ensayo moderno español importante sobre Mesoamérica. Todos los estudios son norteamericanos, alemanes, franceses o mexicanos. La literatura española tampoco se ha ocupado nunca de América. Aquí estuvo Cernuda, Bergamín y otros grandes escritores españoles, pero nunca se les ocurrió ocuparse de la realidad mexicana. Para que los españoles descubriesen a Borges tuvo Borges que pasar por Francia y por Inglaterra»⁽⁴⁸⁾.

Es una afirmación típicamente hispanoamericana, esto es, española, con sus exageraciones, errores y todo lo demás. Refleja también la verdad de la poca curiosidad española — nos referimos a los historiadores, incluidos los de la educación — hacia temas no carpetovetónicos, que ya denunciara Herr hace muchos años, en la edición de su obra sobre el siglo XVIII español.

Todo eso es fruto de una mala educación, nutrida de deficiente información:

Las relaciones culturales y educativas entre España y América se han mantenido en medio de polémicas, situaciones de ruptura diplomática, diversidades de regímenes políticos desde principios del siglo XIX hasta hoy mismo, con diferentes alternativas. Pero no se ha perdido la mirada recíproca aunque alguien pudiera decir que no bastan las miradas y que conviene pasar a los hechos. Y los hechos son, hasta ahora, las palabras:

— Las palabras escatológicas — incluso literalmente — acerca de 1992 y el célebre Quinto Centenario, que participan de una cierta «historiografía del reproche» de raíz claramente religiosa, que difunden quienes se sienten en cierta manera herederos de «lo que pudo haber sido y no fue»: 1992, la situación de bancarrota hispanoamericana, los problemas de miseria, analfabetismo, inestabilidad política y progresiva depredación de los recursos naturales del Continente nos están llevando a la reaparición de una «pedagogía misional» que pretende entroncar con la iglesia regular y sus soluciones para la América del XVI, que convierte a Freire en un apóstol, que habla en términos de discurso de «buen salvaje», enarbola una historia providencialista y exige «retractación histórica» de lo que hiciera Colón en Borinquen. Es la «historiografía» que habla de «Cinco siglos de historia y desventura», «las venas abiertas de América Latina», habla de

«pueblos latinoamericanos» y enarbola los programas indigenistas de Barbados, por ejemplo, con apelaciones a las «utopías retrospectivas»...

— Las palabras de quienes defienden una nueva racionalidad y moralidad en las relaciones internacionales, denuncian que las relaciones entre España y América han sido hasta ahora subsidiarias y, además, han sido relaciones Sur-Sur, de una naturaleza muy débil, diferente a la que podrían tener ahora, en una España integrada en las Comunidades Europeas. Se reivindica la necesidad de una historiografía nueva, que incluya las relaciones culturales y educativas, exenta de integristas sentimientos de culpa, que estudie el pasado y prepare para el futuro. Que opta definitivamente por entender que la Historia, española y europea, universal, no se explica sin la americana y viceversa. Y defiende la necesidad de una sostenida política de intercambio especialmente de nivel universitario y profesional.

NOTAS

1. Germán COLMENARES, *Las convenciones contra la cultura*. Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1987, pp. 17-19.
2. L. BRAHM y G. GUTIÉRREZ, *La Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC): análisis de una experiencia*, Santiago, CIDE, marzo de 1989. J.E. GARCIA-HUIDOBRO, J. OCHOA y F. TÉLLEZ, *Tendencias de la investigación sobre educación en América Latina*, Santiago de Chile-Badajoz, septiembre de 1989.
3. Vid. *Perspectiva Educacional* (Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso), n.º 18, diciembre de 1991.
4. J. ORTEGA y GASSET, *Obras Completas. 8: Prólogo para alemanes. La idea de principio en LEIBNIZ y la evolución de la teoría deductiva. Meditación del pueblo joven*. VELAZQUEZ, Madrid, Alianza, 1983, pp. 569-570.
5. Sobre la «medievalidad» de las propuestas de Illich, desde un punto de vista exclusivamente histórico, ver I. ILLICH, «Ciencia del pueblo», in *El Viejo Topo* [Barcelona], Extra 14, 1981, pp. 17-19. Véase «Bolivia y la revolución cultural» conferencia pronunciada por Iván ILLICH ante el Congreso Pedagógico Nacional, en La Paz, enero de 1970, contenida in M. BAPTISTA GUMUCIO, *Antología Pedagógica Boliviana*, La Paz-Cochabamba, Editorial Los Amigos del Libro, 1979, pp. 197-210.
6. Tomada de la epístola *Mundus Novus*, incluida en la edición de las cartas de VESPUCIO de Roberto LEVILLIER, Buenos Aires, 1951.
7. Vid. V. NÚÑEZ, *Modelos de educación social en la época contemporánea*, Barcelona, PPU, 1990.
8. Georg FRIEDERICI, *El carácter del descubrimiento y de la conquista de América*, México, FCE, 1973. A. GERBI, *La naturaleza de las Indias Nuevas...*, México, FCE, 1979.
9. J.L. PESET, *Ciencia y libertad. El papel del científico en la Independencia americana*, Madrid, CSIC, 1987, p. 37.
10. Real Cédula dada en Valladolid el 13 de febrero de 1554. Ver *Novísima Recopilación*, Libro VII, título XXXIX, Ley VI.
11. Ver Julia VARELA, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, La Piqueta, 1983, especialmente pp. 224 y siguientes.
12. I. SOTELO, *América Latina: un ensayo de interpretación*, Madrid, C.I.S., 1980, pp. 29 ss. Cfr. su periodización con la que, para la historia de la educación, ha estudiado A. PUIGGRÓS — que nos parece mucho más interesante y ajustada — en *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.
13. A. ESCOLANO BENITO, J. GARCIA CARRASCO y J.M. PINEDA ARROYO, *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*, Universidad de Salamanca, 1980, p. 232.

14. Amando DE MIGUEL, *España cíclica. Ciclos económicos y generaciones demográficas en la sociedad española contemporánea*, Madrid, Fundación Banco Exterior, 1987.

15. Enorme dispersión en ese campo: 23 autores con más de tres frecuencias — lo que impide todo intento de articulación explicativa — entre ellos los españoles FEJOO, JOVELLANOS, SARMIENTO, REXACH Y CARBO, HERVAS Y PANDURO, LULL [sic], VIVES, SAAVEDRA FAJARDO, COMELLAS, MANJÓN, RUIZ AMADO, UNAMUNO, ORTEGA Y GASSET.

La «incoherencia» que hemos creído ver en esas afirmaciones se basa en la creencia de que el estudio de cuestiones o autores latinoamericanos, aparentemente está «inflado» por la aportación del crecido número de Tesis de Licenciatura que sobre esos tópicos se elaboran en la Universidad de Barcelona, durante la docencia del Profesor Jaime DELGADO. Curiosamente, eso se recoge en las Conclusiones Generales y no en las específicas de ese capítulo de investigaciones.

16. José María PINEDA ARROYO, *Estudio bibliométrico sobre la literatura pedagógica. Estructura de la productividad y círculos científicos (1940-1976)*, Tesis Doctoral en la Universidad de Salamanca, dirigida por A. ESCOLANO BENITO, 1987. Se cita por este original, luego parcialmente publicado como *Literatura pedagógica española contemporánea (1942-1976)*, Universidad de Salamanca, 1987. La afirmación anterior está recogida en la página 489.

17. *Loc. cit.*, pp. 183 a 199. No hemos recogido, por insignificante — literalmente, no significativo — los datos referidos a la producción bibliográfica: en el caso español está claro que se configura una cultura educativa colonizada — aunque este no sea un término de la ciencia de la ciencia: hasta 1976, en el campo de la Pedagogía, se publican 1,41 libros por autor, de los cuales más de la mitad son extranjeros, no siempre en relación con corrientes o ideas o tendencias ya desarrolladas o en trance de estarlo en España [Ver PINEDA, que matiza la existencia de una pedagogía española, p. 480]. En el terreno de la Historia de la Educación hay muy pocas monografías y casi todo lo publicado son manuales a los que casi nunca se les agrega el correspondiente Apéndice español o se revisa la edición con ese fin. Por otra parte, el número de autores que acceden al campo científico educativo de modo esporádico o accidental es extraordinariamente alto, por lo que la producción por autor es escasísima. El no cumplimiento de las habituales leyes de comportamiento en el intercambio y producción científica hacen que en el caso español no pueda hablarse de comunidad científica en sentido estricto.

18. O.J. RUDA, «Aprender a ser, el Tercer Mundo y América Latina», *Perspectivas Pedagógicas*, VIII, n.º 32, 1973, pp. 507 y ss. También P. FURTER, «La utopía, las reformas educativas y la realidad de América Latina», *Perspectivas Pedagógicas*, n.º 39, 1977, pp. 243 ss. Especialmente A. PUIGGROS, *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980, pp. 191 y ss. También, Martha DEMARCHI de MILA, «El discurso pedagógico latinoamericano», *Revista de Educación del Pueblo* [Montevideo], Segunda Época, n.º 35, abril de 1987, pp. 8-10. Además, *Estado Mundial de la Infancia*. 1984. Madrid, Siglo XXI Editores, 1985. Cada año ha ido publicándose, hasta hoy, la actualización del Informe. Y Jean Pierre JALLADE, *Financiamiento de la educación y distribución del ingreso en América Latina*, México, FCE, 1988. Acerca del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, diseñado en base a las recomendaciones de la «Declaración de México» [septiembre 1979] y la reunión de Quito de abril de 1981, 1 documentación original última comprende: 1. *Evolución cuantitativa de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*, documento de trabajo para la Sexta Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados miembros de América Latina y el Caribe, Bogotá, 30 de marzo — 4 de abril de 1987. París, Unesco, octubre de 1986, 118 pp. 2. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento a la Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal...., Bogotá, 24-28 de marzo de 1987. París, Unesco, enero de 1987, 66 páginas, y 3. *La Educación frente a las exigencias del desarrollo socioeconómico, especialmente del desarrollo científico y tecnológico en el contexto de la situación económica actual en la Región*, a la Sexta Conferencia..., París, Unesco, enero de 1987, 51 páginas.

19. Juan Bautista ALBERDI, *Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina* [1852], Edición en Buenos Aires, 146, 2, con prólogo de Alfredo L. PALACIOS, W.M. Jackson Inc. También contenido en C. LOZANO, *Antología de Textos Pedagógicos*, Barcelona, PPU, 1990, 2.ª, pp. 307-314.

20. Obra citada, Buenos Aires, J. Peuser, 1910, 2 vols., Vol.1, p. 612.

21. Ver F.H. CARDOSO, *Mudanças Sociais na América Latina*, São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1969; F.H. CARDOSO y E. FALETTO, *Dependência e Desenvolvimento na América Latina: Ensaio de Interpretação Sociológica*, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1970 y F.H. CARDOSO, *Política e Desenvolvimento em Sociedades Dependentes*, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1971.

22. Véase la Cronología desde la óptica de su historia de *La Educación Popular en América Latina*, que incluye PUIGGROS, México, Nueva Imagen, 1984, pp. 24 ss.

23. Ver G. OSSENBACH SAUTER, «La instauración de los sistemas de instrucción pública en Hispanoamérica», *Poder y Control*, Barcelona, 1, 1988, especialmente pp. 127 a 132.

24. Ver Amparo BLAT GIMENO, *Hermínio ALMENDROS IBÁÑEZ: época, vida y obra*, Tesis de Licenciatura, Universidad de Barcelona, 1985, pp. 6, 97, 214. Director: Antonio PETRUS ROTGER. La obra, escrita en 1962, se publicó en 1981, aunque no se distribuyó hasta 1985. Además, Néstor ALMENDROS, *Cuba: pedagogía y sectarismo*, Madrid, Playor, 1986.

25. He aquí las referencias de las comunicaciones, conferencias espaciales o mesas redondas sobre temas histórico-educativos en ese Pedagogía '90. *Encuentro de educadores para un mundo mejor*. [La Habana, Palacio de Convenciones, del 5 al 9 de febrero de 1990]:

«Ideario pedagógico martiano: La paideia martiana en LA EDAD DE ORO»; «La tradición pedagógica cubana. Coincidencias de las ideas con educadores latinoamericanos»; «Análisis sobre la obra pedagógica del educador cubano Manuel VALDÉZ RODRIGUÉZ»; «Algunos aspectos de la obra educativa de Félix VARELA y MORALES (1788-1853)»; «La personalidad de Félix VARELA en las raíces de la pedagogía cubana. Vigencia de su ideario pedagógico»; «José de la LUZ y CABALLERO: el Maestro y su formación»; «Fundamentales corrientes y tendencias pedagógicas que influyeron en la educación escolar cubana desde fines del siglo XVIII hasta la etapa democrática-popular de la Revolución Cubana (1790-1961)»; «Bosquejo histórico de la génesis del desarrollo de la pedagogía cubana en los siglos XVIII y XIX», «El desarrollo pedagógico en la Villa de Santa María del Puerto del Príncipe en la primera mitad del siglo XIX», «Bosquejo histórico de la educación en Guantánamo», además de una quincena de comunicaciones de otros países latinoamericanos.

26. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile: *Conferencias del Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*. 30 de noviembre. 1 y 2 de diciembre de 1988, Santiago de Chile, P.U.C. de Ch., Departamento de Filosofía e Historia de la Educación, 1989.

27. José Pedro VARELA y Carlos María RAMÍREZ, *El destino nacional y la Universidad*. Polémica, Montevideo, Biblioteca Artigas, 1965, Prólogo de Arturo ARDAO, 2 tomos.

28. C. LOZANO, «Del apostolado educativo. El contexto cultural de la obra de Paulo FREIRE», *Poder y Control*, Barcelona, PPU, 1988, 1, pp. 155-172.

29. I. ILLICH, *En América Latina, para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1973 y «Bolivia y la revolución cultural», conferencia pronunciada en el Congreso Pedagógico Nacional en La Paz, enero de 1970, contenida in Mariano BAPTISTA GUMUCIO, *Antología Pedagógica de Bolivia*, La Paz-Cochabamba, Los Amigos del Libro, 1979, pp. 197-210.

30. Ver Elena GETINO CANSECO, «Acerca de la educación boliviana», *Poder y Control* [Barcelona], PPU, 1988, 1, pp. 211-222. En septiembre de 1990 se leyó la Tesis Doctoral de la Profesora GETINO CANSECO, de la Universidad Mayor de San Andrés, en la Universidad Autónoma de Barcelona: *Bolivia: influencia de las transformaciones socio-políticas en la educación*, Bellaterra, noviembre de 1989. Director: Adalberto FERRANDEZ ARENAZ.

31. Augusto ROA BASTOS, *Yo el Supremo*, Madrid, Ediciones Alfaguara, 1984, pp. 14, 52, 53, 54 y 25, respectivamente.

32. Miguel de UNAMUNO, «La lección del Paraguay», *El Mercantil Valenciano*, 23 de noviembre de 1919.

33. C. LOZANO SEIJAS, «La Constitución Pedagógica de Hispanoamérica», *Témpora*, Tenerife, Universidad de La Laguna, n.º 15/16, 1990, pp.19-40.

34. C. LOZANO SEIJAS, «La Constitución Pedagógica de Hispanoamérica. 1840-1940», in *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, n.º 11, 1992. La propia expresión «LATINOAMÉRICA», de

dudosa fundamentación histórica y antropológica, remite más bien a un capítulo especial — en el marco de la Reforma Universitaria de Córdoba, de 1918 — de la lucha ideológica y de una historia como alegato antes que como disciplina científica. Ver Héctor P. AGOSTI, *Aníbal PONCE. Memoria y Presencia*, Buenos Aires, Cartago, 1974.

35. Adriana PUIGGROS, *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980, pp. 225 ss.

36. Claude FELL, José VASCONCELOS. *Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, UNAM, 1989. Narciso BASSOLS, *Cartas*, México, UNAM-IPN-DGDC, 1986. Narciso BASSOLS, *Obras*, Introd. de J. SILVA HERZOG. Preámbulos de A. AGUILAR y M. MESA, México, FCE, 1979, reimp. N. BASSOLS, *La obra educativa de —————* —: *documentos para la historia de la educación pública en México — declaraciones, discursos, decretos, tesis y acuerdos*, comp. de A. LUNA, México, SEP, 1934. Vicente LOMBARDO TOLEDANO, *Obra Educativa*, México, UNAM-DGDC-IPN, 3 vols., 1987. Moisés SAENZ, *Carapan*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 1966. Elizardo PÉREZ, *Warisata, escuela ayllú*, La Paz, Burillo, 1962.

37. J.C. MARIATEGUI, *Temas de Educación*, Lima, Amauta, 1972, 20.^a edc. JESUALDO, *Vida de un maestro*, Buenos Aires, Losada, 1947. JESUALDO, *Fuera de la Escuela*, Buenos Aires, Claridad, 1940. A. PONCE, *Humanismo y Revolución. Antología de textos*, Edic. de J. LABASTIDA, México, Siglo XXI, 1970. [C. Lozano, «La reflexión hispanoamericana acerca de la educación: la obra de Aníbal PONCE», *Témpora*, Universidad de La Laguna, Tenerife, España, n.º 9, enero-junio 1987, pp. 29-42]. Renate MARSISKE, *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México, 1918-1929*, México, UNAM, CESU, 1989.

38. Lino GÓMEZ CANEDO, *La educación de los marginados durante la época colonial*, México, Porrúa, 1982. Pedro BORGES MORAN, *Misión y Civilización*, Madrid, Alhambra, 1987.

39. José ROMERO DELGADO, *Ideas Pedagógicas de NÚÑEZ de HARO*, Huelva, Campo Educativo, 1990. José ROMERO DELGADO, *Aportaciones pedagógicas desde la formación del clero. Los Seminarios reformados por RUIZ de CABAÑAS*, Sevilla, Cuestiones Pedagógicas, 1991. P. GATO CASTANO, *La educación en el Río de la Plata. Acción de José Antonio de SAN ALBERTO en la Audiencia de Charcas, 1768-1810*, Zaragoza, Diputación General de Aragón, 1990.

40. Vid. *Diario de Sesiones de las Cortes*, n.º 55, Madrid, 13 de octubre de 1931, pp. 1666 y ss.

41. Vid. Ignacio SOTELO, capítulo V, «Subdesarrollo y dependencia: el caso de la España decimonónica», in *América Latina: un ensayo de interpretación*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1980, pp. 87-107.

42. Universidad de Salamanca, 1978.

43. Richard L. KAGAN, *Universidad y sociedad en la España Moderna*, Madrid, Tecnos, 1981, pp. 47-116.

44. M. AZAÑA, *La velada en Benicarló*, Buenos Aires, Losada, 1939, p. 90.

45. José Carlos MAINER, «Un capítulo regeneracionista: el hispanoamericanismo», in M. TUÑÓN de LARA, *Ideología y sociedad en la España Contemporánea...*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1977, pp. 149-203.

46. José ORTEGA ESTEBAN, «La crisis permanente de la Universidad. Pasado y presente. El caso de la Universidad española», in *Homenaje al Profesor Alexandre SANVISENS*. Universidad de Barcelona, 1989, pp. 341-350.

47. Cfr. J.L. GARCÍA GARRIDO, «Las ciencias de la educación en la Universidad: una proyección hacia el siglo XXI», in *Universidad y Sociedad*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1988, pp. 165-189. Compárese con Alejandro SANVISENS MARFULL, «La Universidad española y las nuevas demandas científicas y sociales en el área de ciencias de la educación», in *Universidad y Sociedad*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1988, pp. 247-272.

48. Diario *El País*, Madrid, 1 de abril de 1990.