# Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los siglos XIX y XX

*Diana Soto Arango, Jesús Paniagua, José Rubens Lima Jardilino y María Cristina Vera de Flachs*
*Editores*

Educadores Latinoamericanos

# EDUCADORES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.

## DE LA COLONIA A LOS SIGLOS XIX y XX

# Educadores en América Latina y el Caribe.
## De la Colonia a los Siglos XIX y XX

Diana Elvira Soto Arango
Jesús Paniagua Pérez
José Rubens Lima Jardilino
María Cristina Vera de Flachs
(Editores)

COLCIENCIAS, Colombia.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Universidad de León, España. Universidad Nove de Julho – Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Universidad de Cuenca, Ecuador. Universidad de Los Andes, Venezuela. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA. Grupo de investigación: "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana", HISULA. RUDECOLOMBIA.
Ediciones Doce Calles S.L.
Tunja, 2011

Educadores en América Latina y el Caribe de la Colonia al Siglo XIX y XX. Tomo III. Editores Diana Elvira Soto Arango, Jesús Paniagua Pérez, José Rubens Lima Jardilino, María Cristina Vera de Flachs.1. Ed.-Tunja, COLCIENCIAS; Dirección de Investigaciones DIN. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Universidad de León, España. Universidad Nove de Julho- Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Universidad de Cuenca, Ecuador. Universidad de Los Andes, Venezuela. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA. Grupo de investigación: "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana". HISULA. RUDECOLOMBIA. Ediciones Doce Calles, S.L. 2011.

V. 3. 384 p. 16x24 cm. ed. (Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe; Tomo III)
ISBN de la colección 978-958-660-140-8. ISBN 978-958-660-178-8 V. III (primera edición Colombia)

Del Tomo III. Argentina, Brasil, Colombia, España, Ecuador, Guatemala, Venezuela.

1. Educación. 2. América Latina. 3. Caribe I. Soto Arango, Diana Elvira, ed. II Paniagua Perez, Jesús, ed. III. Lima Jardilino, Jose Rubens, ed. IV. Vera de Flachs, María Cristina.

Edición, Colombia. 2011
500 ejemplares

**Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los Siglos XIX y XX. Tomo III**
ISBN colección. 978-958-660-140-8.
ISBN: 978-958-660-178-8
Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe
Biblioteca virtual: www.rudecolombia.edu.co/publicaciones



Este libro se ha financiado en Colombia, con el proyecto de investigación "Educadores en América Latina y el Caribe Siglos XVI al XXI". Cod. SGI: 699 – Cod. COLCIENCIAS 1109-452-21355 y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Aportaron el trabajo de evaluadores los miembros de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA. El Grupo de investigación: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA, Código Colciencias COL 0011868, Clasificación A1.



Coordinadora Editorial: *Diana Elvira Soto Arango.*
Portada y diseño: *Pedro Sánchez. Ediciones Doce Calles.*
Colaboración y Revisión de Textos: *Doris Lilia Torres, Sandra Bernal, Joven Investigadora de Colciencias. HISULA; Andrea Paola Vargas.*

Impresión: BÚHOS Editores. Tunja - Boyacá- Colombia.

# SUMARIO

# INTRODUCCIÓN

El presente volumen III corresponde al proyecto de investigación sobre el tema "Educadores en América Latina y el Caribe. Siglos XVI a XXI", que se presentó a COLCIENCIAS y fue aprobado en el año 2008. El proyecto, fue liderado por el Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA[1], y se adscribieron los grupos de investigación La tradición clásica y humanística en España e Hispanoamérica[2] y el de Historia y teoría de la profesión docente[3]. Además, ingresó en el proyecto un grupo de investigadores de historia de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina[4]. El grupo coordinador del Proyecto organizó un equipo internacional, sustentado en los investigadores de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana y específicamente del grupo HISULA.

La investigación partió de la pregunta ¿Qué impacto han ejercido los educadores y teóricos de la educación en América Latina y el Caribe, entre los Siglos XVI al XXI, en el desarrollo y transformación cultural educativa del continente americano?. Se analizó el impacto de la práctica pedagógica, el pensamiento educativo de cada educador, dentro de su época y la articulación con el movimiento científico educativo, en el que participó, incidiendo en un cambio cultural con ideas y conceptos, que modificaron los parámetros de la educación establecida en el país y el continente americano.

---

[1] Grupo clasificado por COLCIENCIAS. Código:COL0011868, Máxima categoría en A1. Coordinado por la Dra. Diana Soto Arango.

[2] Grupo de excelencia. Ministerio de Educación. España. y Junta de Castilla y León. Ref. HUM2006-09045-C03-01/FILO. Coordinado por Dr. Jesús Paniagua.

[3] Certificado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico-CNPQ. Brasil. Coordinado por Dr. José Rubens Lima Jardilino.

[4] Lidera la Dra. María Cristina Vera de Flachs.

El hilo conductor del proyecto se estableció con la visibilización de educadores y educadoras mínimamente conocidos, en el contexto latinoamericano y del Caribe, pero que a su vez, hubiesen impactado en transformaciones culturales y educativas en la región o el país de origen. A los educadores, se les conceptualizó como actores sociales en unos espacios de poder local y nacional. Asi mismo, se conectó a estos personajes con las tendencias del pensamiento científico-educativo avanzado de la época.

El enfoque metodológico centró al educador como una persona producto de su tiempo y del medio en el que realizaba su actividad. Por lo tanto, el estudio de cada educador, se realizó desde la historia de las ideas y de la cultura con un enfoque interdisciplinario.

Conviene destacar que sobre el tema del proyecto se organizaron simposios en diferentes eventos: Argentina, Brasil, España y Colombia. En estos Congresos se presentaron unos 90 trabajos, más 24 que nos hicieron llegar los investigadores iberoamericanos. El proceso de selección de los trabajos fue dispendioso dada la rigurosidad de la investigación y la especificidad del tema. Es relevante indicar que, en este lapso de tiempo, se publicó la Revista Historia de la Educación Latinoamericana, número 13, dedicada a los educadores latinoamericanos.

Consideramos que la investigación permitió colaborar en la consolidación de los grupos de investigación que participaron en el proyecto, quienes por medio de sus resultados, generaron un conocimiento con impacto en las problemáticas socio-culturales, en las cuales la educación tiene un papel importante. Por otra parte, se estableció una conexión de los avances educativos, de cada época, en la historia de la educación del continente americano.

Este tomo titulado "Educadores latinoamericanos y del Caribe de la Colonia al XIX y XX" muestra, a través de los trabajos presentados, que esta etapa fue prolífera en el mundo de la innovación educativa y que los educadores de América Latina y del Caribe, se inscribieron en estos ámbitos de transformación. Sin embargo, fue evidente que el éxito o el fracaso dependieron de las políticas gubernamentales llevadas a cabo en los países.

Como puede verse, en la selección de los educadores, del presente volumen, no faltaron los representantes de cada tendencia educativa. Hay que añadir, además, que es una época de efervescencia en todos los sentidos y la educación, no podía permanecer al margen de los procesos. Precisamente, el siglo XVIII,

con la corriente de la Ilustración, acompañada de las políticas de Carlos III, para las colonias americanas, intenta incidir culturalmente y permite a los criollos el conocimiento de su territorio y que luego repercutirá en la independencia política de los países americanos. Conviene destacar que la generación de los líderes republicanos, tenían en mente crear una nueva sociedad, lo que obviamente la educación permitía, en una lucha por modernizar unos países, que nacían con viejos defectos. Surgieron así, individualidades, que con mayor o menor éxito, como las que ahora se presentan en este volumen, representan esa tendencia hacia el progreso, que implicaba la modernidad en las nacientes Repúblicas Americanas.

Esta publicación presenta a 18 educadores, procedentes de 14 países de América Latina y del Caribe. Se priorizó en el grupo de mujeres que continúan invisibilizadas en la historia de la educación. Por lo tanto, destacamos a seis educadoras.

La obra se inicia con dos autores, que todavía pertenecen al periodo colonial, pero que marcan una inflexión en los aspectos educativos. Son representantes de la Ilustración y de los deseos de cambio de una enseñanza teórica a otra más moderna y funcional. Precisamente, en las nuevas propuestas, se apostaba porque las ciencias puras y experimentales deberían incluir los estudios de la naturaleza, dentro del objetivo de modernizar la enseñanza. De hecho, los dos educadores, del primer trabajo, se refieren al franciscano costarricense Liendo y Goicoechea y al neogranadino Moreno y Escandón. El primero, tratando de aplicar sus intentos innovadores en la Universidad de San Carlos de Guatemala; y el segundo, en su disputa por el desarrollo de una Universidad pública en Santafé, la capital del virreinato de la Nueva Granada. Eran, pues, ejemplos de los preámbulos de las nuevas tendencias educativas que se arraigarían en el siglo XIX con diferentes modelos.

De todas formas, conviene destacar que las comunidades religiosas, en América Colonial, monopolizaron los estudios superiores. Algunas, como la de Santo Domingo, se opusieron a los cambios, que introdujeran nuevos estudios, posiblemente, más por el hecho que perdían la prelación de grados y el monopolio de la enseñanza. Otras como la de los Agustinos Calzados a partir de 1773, se vincularon al proceso de la divulgación de los estudios útiles. En este sentido, ubicamos al Fraile Diego Padilla, de los Agustinos Calzados, quien introdujo en su Universidad Conventual de San Nicolás de Mira, de Santafé, los autores Ilustrados, con repercusión en la Sociedad Santafereña.

Hay que añadir que también, el clero secular y algunas comunidades religiosas, en el siglo XIX dedicadas a la enseñanza, fueron susceptibles a los cambios y con una innovadora visión de la misma, como lo muestra aquí, de manera ejemplar, el ecuatoriano Fray Vicente Solano y Los Salesianos, tratados en función de las influencias sobre el educador venezolano Jesús Manuel Jáuregui.

La inquietud pedagógica, por tanto, adquirió una especial relevancia tras los momentos de la independencia. El desarrollo de los nuevos países pasaba por la educación de la población en todos los niveles, como lo intentaron demostrar dos de los educadores aquí tratados en el Cono Sur: Sarmiento y su seguidor Varela. A este dúo deberíamos añadir la figura de una mujer también tratada en este volúmen como la argentina Juana Manso, representante en una tendencia innovadora de una educación popular fundamentada en las influencias de Pestalozzi y Fröebel. De ella, diría el mencionado Sarmiento, que había comprendido que la Libertad y la Civilización dependían del magisterio.

Tampoco faltaron, como se puede ver entre estos educadores que se presentan en este volúmen, los representantes de la escuela activa, promovida por Dewey, pues a la postre se necesitaban hombres de acción. En esa línea estarían, dentro de los aquí tratados el peruano José Antonio Encinas o el paraguayo Ramón Indalecio Cardozo. En el caso de este último, casi como un autodidacta, en la medida en que no pasó por ninguna institución extranjera para plantear sus proyectos de una nueva educación. El mismo José Martí, aquí analizado, era consciente de la necesidad de ese desarrollo de una educación práctica y técnica.

De especial interés son las educadoras tratadas en esta obra, en la medida que representan también toda una tendencia, donde se promociona a la mujer en diferentes ámbitos. Curiosamente, esas mujeres defensoras de unos derechos hasta entonces muy restringidos o inexistentes salen del campo de la educación, precisamente, por la necesidad que de ella se tenía en el ámbito femenino y con posturas que con frecuencia todavía eran muy tímidas, pero que de alguna manera, trataban de convertirse en el germen de un futuro más prometedor. En posiciones todavía muy limitadas, en sus proyectos, observamos los intentos de la cubana María Luisa Dolz, con un pensamiento bastante tradicional en los

aspectos educativos, aunque se convirtiera ya en una defensora de la igualdad jurídica. Asimismo, se identificaba y promovía, también, los derechos de la mujer la dominicana Salomé Ureña, fundadora del Instituto de Maestras. Y, en este sentido, dentro de esa misma línea en la que ya se aprecian ciertos atisbos de progreso estaba la colombiana Soledad Acosta. Pero al mismo tiempo, comenzaban a calar situaciones más innovadoras entre las mujeres, en la defensa por su educación y sus derechos, como el que en este volumen representa Nisia Floresta, traductora de los derechos de la mujer que había propugnado Mary Wollstonecraft.

Hay que añadir, además, que las innovaciones pasaban de manera muy especial por el mundo universitario, en el que a la postre se debían formar los dirigentes de las nuevas Repúblicas. En este volumen, esos innovadores, también se hallan representados, en primer lugar por Luis Sanojo, el defensor de la autonomía universitaria en Venezuela, a la vez, que defensor e impulsor de las dos universidades tradicionales de Caracas y Mérida. En segundo lugar, el mexicano Justo Sierra Méndez, promotor de la UNAM y, con un afán descentralizador, de toda una serie de centros de formación, más allá del ámbito capitalino mexicano.

Finalmente, agradecemos a todos los investigadores, que presentaron su trabajo en este proyecto de investigación y que nos acompañaron en los diferentes eventos académicos durante los años 2008 al 2010. Quedamos en deuda con aquellos, a los cuales no se les publica su trabajo, pero en las condiciones editoriales se dio prelación a la representatividad por países y reiteramos a los educadores poco conocidos y en especial al grupo de mujeres que han sido invisibilizadas. Por último, agradecemos al equipo, de los 61 investigadores, del Comité Científico Internacional por la evaluación de los trabajos. Además, al Dr. Pascual Mora, María Cristina Cárdenas y Jorge Rodríguez Martínez, quienes se encargarán respectivamente en Venezuela, Ecuador y Guatemala de la edición de este tomo; completando así, una publicación que se realizará en paralelo en siete países. Es evidente que el proyecto de investigación presentó impacto en los eventos que organizó, la publicación se realizará en siete países pero no podemos dejar de mencionar el trabajo de formación en las jóvenes investigadoras del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA, quienes con su colaboración aprendieron la rigurosidad y control del proceso editorial.

En definitiva, esperamos que el proyecto *Educadores en Amárica Latina y el Caribe Siglos XVI al XXI* cofinanciado entre COLCIENCIAS y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Colombia, contribuya al desarrollo del pensamiento latinoamericano y los libros puedan ser leídos como la contribución de una constelación de investigadores del continente en ese inicio de nuevo siglo y milenio, como un espejo que refleja la historia educacional de nuestra *Morena América y Patria Grande, la Patcha Mama* de nuestros ancestrales indígenas que se enamoran del futuro, para todos los pueblos, indígenas, negros, mestizos y blancos.

***Diana Soto Arango,***
***Jesús Paniagua,***
***José Rubens Jardilino,***
***María Cristina Vera de Flachs.***

Tunja- Colombia, León- Eapaña, Ouro Preto- Brasil,
Córdoba- Argentina.

# LIENDO Y GOICOECHEA, MORENO Y ESCANDÓN
## REFORMADORES ILUSTRADOS DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES EN AMÉRICA COLONIAL, SIGLO XVIII

***Diana Elvira Soto Arango***[1]
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Colombia*

Los deseos y la necesidad individual
pueden poco, sin la fuerza de una institución que
le haga mover, y le disipe la ignorancia"
Gaceta de Guatemala, 16 de octubre de 1797, I, N° 37

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo central analizar dos propuestas de reforma universitaria que se aplicaron en la Ciudad de Santafé[2], capital del Virreinato de la Nueva Granada y en la ciudad "Santiago de los Cavalleros", capital de la Audiencia de Guatemala[3], en Nueva España. Estas reformas fueron presentadas por dos criollos

---

[1] Diana Soto Arango, Profesora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorado Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Co-directora del Grupo *"Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana"*. Código: 9005-093. A1. Colciencias. *E mail dianaelvirasoto@gmail.com*

[2] Fundada por Gonzalo Jiménez de Quezada en 1538. El virreinato de la Nueva Granada se crea definitivamente por Real Cédula del 20 de agosto de 1739.

[3] La Audiencia y Cancillería Real de Santiago de Guatemala se creó el 13 de septiembre de 1543 con la capital "Ciudad de Santiago de los Cavalleros". En 1785 se crea como Capitanía General de Guatemala. Era una zona que formaba parte del Virreinato de Nueva España, y se conoció como Capitanía General, debido a que el presidente de la Audiencia era, en lo militar, capitán general del territorio desde 1609.

(uno eclesiástico y el otro seglar) para transformar los estudios superiores en la América Colonial Española bajo los principios de la filosofía Ilustrada. Lo relevante de las propuestas es el interés por dar a conocer esta nueva filosofía, que permitía la enseñanza de los estudios útiles y el conocimiento de los recursos naturales de América y preparar al sector civil dentro de una educación secular en el caso de Santafé[4]. Es a través de estos nuevos estudios que se plantea constituir una conciencia colectiva de conocer los recursos naturales de su tierra americana. Posteriormente, este conocimiento se encamina, en la élite criolla, para construir una sociedad soñada que ellos mismos organizarían y administrarían. Igualmente, estos ilustrados se hacen precursores, en estos virreinatos, de propuestas que van más allá del campo de la educación. En este sentido el ideal de universidad, para estos criollos neogranadino y de Guatemala era el que estos estudios útiles trascendieran al cambio económico del virreinato.

El análisis se presenta dentro del contexto de las reformas borbónicas. Se inscribe, lógicamente, dentro de la variante hispánica ilustrada, y corresponde al auge del reformismo borbónico, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, donde los virreyes y presidentes de Audiencia se proponían erigir un Estado fuerte y centralizado. Es decir, el estudio se ubica dentro del período de reformas de 1767 a 1789 que corresponde, la primera fecha, a la expulsión de los Jesuitas de las colonias españolas en América y la segunda fecha, a la revolución francesa y muerte de Carlos III. Dentro de esta política analizamos esta primera generación de criollos ilustrados que empiezan a soñar su realidad donde ellos monárquicos, católicos pero defensores e impulsores de los nuevos autores ilustrados, desarrollan sus propios referentes a través del conocimiento de la naturaleza de su entorno, que les lleva a una identidad americana que manifiestan en sus respectivas propuestas.

Las propuestas educativas se analizan desde el método de la historia social de la educación centrados en el objeto de estudio[5] de los educadores en la

[4] Los vocablos *secular* y *secularización* adquirieron en los siglos XVIII y XIX un matiz nuevo, y político a raíz de las confiscaciones por parte del Estado de bienes y propiedades eclesiásticas para dedicarlas a usos profanos, mundanos: Así, *secular* empezó a ser sinónimo de 'laico', de 'civil' en oposición a lo 'clerical', 'monacal' y 'eclesiástico'. Para la Iglesia de la época, *secularización* fue, entonces, un acto injusto e ilegítimo, aunque poco a poco esta dura calificación empezó a atenuarse cuando el concepto se empleó en sentido figurado al aplicarse a los bienes espirituales y culturales" Monseñor PINILLA, Germán. (2002): *El proceso de secularización en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Las relaciones de la Arquidiócesis de Bogotá con el Claustro.* Bogotá, Colegio Mayor del Rosario. Proyecto de Investigación, p. 3.

[5] "En el siglo XIX, tanto la Escuela alemana, como la escuela metódica en Francia legitimaron la historia como ciencia mediante el recurso al método empírico-racionalista que se supone capaz de proporcionar lo que realmente ocurrió en el pasado RUIZ TORRES, Pedro. (1993): *Los discursos del método histórico en La Historiografía.* Madrid, Marcial Pons, AYER, p. 51.

categoría de actores sociales denominados "educadores criollos ilustrados". Es así que el método, nos permitirá analizar estos criollos que interrelacionamos desde la filosofía ilustrada y nos permitirá contestar la pregunta que se tratará de resolver sobre ¿Cuál fue la influencia, autores y estudios que sustentaron las dos Reformas de los estudios superiores de Moreno y Liendo que impactaron en la formación de nuevas generaciones y que contribuyeron a crear una conciencia de identidad criolla en los virreinatos de la Nueva Granada y de Nueva España en el siglo XVIII.

Para comprender el papel que desempeñaron el fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón (1736-1792) y el clérigo franciscano José Antonio Liendo y Goicoechea (1735-1814) en la difusión de la ilustración, los estudios útiles y el desarrollo de la formación de una nueva cultura, establecimos la construcción de las biografías[6], partiendo de la trayectoria de vida de cada criollo, y el impacto que sobre ellos ejerció esta filosofía ilustrada. Es así, que la metodología de comparación se centró en las siguientes variables: Origen social del criollo; estudios realizados; cargos políticos-académicos; viajes al extranjero; influencias y asimilación de la filosofía ilustrada; los planes de reforma de estudios con los autores ilustrados; controversias que suscitaron los planes de estudio; impacto de las reformas. Las estrategias se centraron en los documentos de fuentes primarias y bibliográficas.

Finalmente, hay que decir, que el estudio se enmarca dentro de las orientaciones del Proyecto de "Educadores latinoamericanos y del Caribe[7]. Por otra parte, el análisis de los "criollos[8] ilustrados" traspasa el concepto de catedráticos y se ubican dentro de la concepción teórica del educador del Proyecto de investigación

---

[6] BOLÍVAR, Domingo y Fernández. (2001): *La investigación biográfica narrativa en Educación, Enfoque y metodología.* Madrid, Editorial la Muralla S.A.

[7] Proyecto de investigación "Educadores en América Latina y el Caribe. Siglos XVI a XXI". Cofinanciado por COLCIENCIAS, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Universidad de León España, UNINOVE, Brasil; Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

[8] SOTO ARANGO, Diana; PUIG-SAMPER, Miguel Ángel; GONZÁLEZ RIPOLL, Dolores. (2000): *Científicos criollos e ilustración. Colección La Ilustración en América Colonial.* t. II. Madrid, RUDECOLOMBIA, CONUEP, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, COLCIENCIAS, Ediciones Doce Calles, pp. 9 - 12. LAVALLE, Bernard. (1993): *Las promesas ambiguas. Criollismo colonial en Los Andes.* Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva Agüero. RAMOS PEÑUELA, Aristides. (2009): Criollos: configuración de una mentalidad, en *El Nuevo Reino de Granada y sus provincias. Crisis de independencia y experiencias republicanas.* Bogotá, Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, p. 20.

señalado. Quizá, parezca un anacronismo[9] el utilizar el término "educador criollo" pero no son aquellos circunscritos a la práctica docente sino los criollos ilustrados que traspasaron la frontera del claustro universitario y pensaron en la institución universitaria desde la corriente del pensamiento ilustrado[10]. Lo que presentamos se ubica en el análisis del educador sólo en lo referente al plan de reforma en método y autores.

## Moreno y Liendo. Criollos reformadores de los estudios superiores

En otros estudios hemos analizado tres formas diferentes en la adquisición del pensamiento Ilustrado por parte de los criollos en las colonias americanas constituyendo de esta manera tres generaciones[11]. En esta ocasión tomamos para el análisis a dos criollos de la primera generación que se caracterizan por ser eclécticos en sus planteamientos e inician el proceso de conocer sus recursos naturales e impactaron por su propuesta de reforma de los planes de estudio.

Los dos criollos provienen de la provincia. Es decir, no nacen en capital de Audiencia o de Virreinato, sin embargo, su origen social es de "nobles" de lo contrario no hubiesen podido realizar sus estudios por la obligatoriedad de presentar "informaciones de ingreso". Es así, que con un año de diferencia nace primero, José Antonio Liendo y Goicoechea (1735-1814) en la ciudad de Cartago de Costa Rica. Comentan sus biógrafos que a la edad de 12 años había finalizado sus estudios en San Carlos de Guatemala. Es posible, que los de primeras letras. Debía pertenecer a una familia donde era muy importante el tener un hijo sacerdote porque a los 16

---

[9] Analicé, el día 7 de septiembre del 2010, en la reunión de la Academia de Historia de Colombia, el término educador para utilizarlo en este trabajo, con los historiadores Javier Ocampo y María Clara Guillén quienes me manifestaron que se podría utilizar el término educador con las respectivas aclaraciones.

[10] En el libro del Convenio Andrés Bello se utiliza "Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello (1995) y en el libro del IESALC-UNESCO se les denomina "Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana" (2008).

[11] Hemos tomado apartes de otros estudios que venimos publicando sobre Moreno desde el año 1993. SOTO ARANGO, Diana. (1993): *Polémicas universitarias en Santa Fe de Bogotá. Siglo XVIII.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. COLCIENCIAS. SOTO ARANGO, Diana. (1994): *La Ilustración en las Universidades y Colegios Mayores de Santa Fe, Quito y Caracas. Bibliografía crítica y fuentes.* Bogotá, COLCIENCIAS. Universidad Pedagógica Nacional. SOTO ARANGO, Diana. (2004): *La reforma del Plan de Estudios del fiscal Moreno y Escandón. 1774-1779.* Bogotá, Centro Editorial Universidad del Rosario, en SOTO ARANGO, Diana. (2011): *La Universidad en el período colonial. Educadores criollos neogranadinos.* Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, COLCIENCIAS, RUDECOLOMBIA, Grupo de investigación: "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana". HISULA, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. SHELA.

*Liendo y Goicoechea (1735-1814)*

años se encuentra ordenado de fraile, en la comunidad franciscana, en Chiapas. Posiblemente, regresa a ciudad de Guatemala y continúa sus estudios en el convento franciscano. Todos sus grados los recibe en la Universidad de San Carlos de Guatemala. El de Bachiller en filosofía hacia 1767, quizá antes de ingresar a regentar la cátedra de los expulsos que poseían en la Universidad de San Carlos de Guatemala. El grado de licenciado en Teología, lo recibe en el año1770 y el de doctor en Teología en 1781. Tenemos conocimiento, que inicia su labor de catedrático, primero, en su convento de San Francisco en ciudad de Guatemala y en el año 1767, ingresa a regentar la cátedra que tenían adscrita los de la comunidad de San Francisco en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Destacamos, que recibe la influencia directa de la Ilustración a través de sus dos viajes a España. El primero, entre 1765 y 1766. El segundo, en el año 1787. Asimismo, se le reconoce como una de las figuras más prominentes en la introducción de nuevos estudios como la física experimental y finalmente, como organizador de la Sociedad de Amigos del País en Guatemala en 1795 y sus colaboraciones en la Gazeta de Guatemala. Parece, que sus únicos contradictores fueron los dominicos pero él salió adelante apoyándose en las orientaciones educativas, de avanzada, de la comunidad de franciscanos que desde 1763 ordenaba introducir en sus Colegios "las nuevas tendencias"[12]. Además, se apoyaba en la política Real dado que le correspondió el período de Carlos III con su equipo de ministros ilustrados. Muere en la ciudad de Guatemala a la edad de 79 años.

Por su parte, el otro criollo al que hacemos referencia en este estudio es Francisco Antonio Moreno y Escandón (1736-1792).[13] Nace en la población de Mariquita donde su padre desempeñó cargos en la administración virreinal[14]. A la

[12] "Los franciscanos quienes se encontraban en la vanguardia de la ciencia experimental en Europa, ordenaron en 1763 a su provincial de Guatemala, ajustarse a las nuevas tendencias en lo relativo a los estudios en el seno de dicha orden", Carta publicada en 1941 por fray Lázaro Madrid en las Ciencias médicas de Guatemala, p. 195. Citado por TATE LANNING, John. (1978): *La ilustración en la Universidad de San Carlos.* Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala, p. 97.

[13] "RELACIÓN de méritos y servicios del doctor Francisco Antonio Moreno y Escandón", en *Archivo General de la Nación.* Colombia (AGN). Sección Virreyes, Vol.VIII, fl. 824 y ss.

[14] Moreno nace en 1736 en Mariquita, actualmente corresponde al Departamento del Tolima, Colombia. Su padre, don Miguel Moreno Moreno, oriundo de Laredo Cantabria; y su madre, doña Manuela Escandón, criolla bautizada el 17 de abril de 1709 y fallecida el 18 de diciembre de 1765. Los Moreno y Escandón pertenecían a ilustres familias que gozaban del fuero de hijos de hidalgo notorio de sangre, desde el siglo XVI. Don Miguel desempeñó varios cargos administrativos en las ciudades de Cartagena y Mariquita y el de superintendente general en la provincia del Chocó.

edad de 13 años lo envían a Santafé, al Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé, donde inicia los estudios de Latinidad y Filosofía. Allí demostró, para su ingreso que "era hijo de español, de legítimo matrimonio, y de edad de por lo menos 12 años, sabía leer y escribir, buenas costumbres y habilidad" [15]... En las Constituciones de este Colegio Mayor en el Título III se establecía: "los colegiales que presenten constituyen el colegio, son de esclarecido en nobleza de que consta este reino estatuimos que se les haga información, por lo menos de limpieza, calidad que piden todos los colegios necesariamente mayores"[16]. Se encuentra que Moreno, a los 14 años ya tenía el título de Bachiller y a los 16 de licenciado, grados otorgados por la Universidad Javeriana. Un hecho, poco común, se da con Moreno es que se le permiten dictar la Cátedra de Derecho Instituida en la Universidad Javeriana hacia 1758. Y, con esta perspectiva, como puede verse, pronto Moreno inicia una carrera político-administrativa que le llevaría a ocupar los más altos cargos desde temprana edad. Entre otros, asesor del Cabildo (1759); Procurador (1760), Catedrático de Prima en Sagrados Cánones hasta 1764. En acta solicita se le permita viajar a España con el objeto de gestionar un mejor cargo en la administración virreinal. A él se le otorgó el de Fiscal en Santafé (1767) y Oidor en Lima (1785) y Santiago de Chile (1789) donde muere a la edad de 55 años, dejando tras de sí una importante labor de cambios educativos y administrativos con una persecución abierta por parte de la comunidad de los dominicos.

***Moreno y Escandón***
***(1736-1792)***

[15] JARAMILLO MEJÍA, William. (1996): *Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé. Nobleza e hidalguía. Colegiales de 1605 a 1820.* Bogotá, Instituto de Cultura Hispánica, p. 40.
[16] Ibídem, p. 40.

En esta primera fase de formación de estos dos criollos, Liendo y Moreno, se encuentra que realizan sus estudios en las capitales de Audiencia. Sin embargo, en Liendo su formación se da a través de su comunidad franciscana a la que ingresa a temprana edad, mientras Moreno demuestra una capacidad que vislumbran los jesuitas y cuando finaliza sus estudios lo invitan a participar como catedrático de su universidad en Santafé. Es importante, destacar que la población civil tenía dos opciones para estudiar en la capital de Santafé. Una, en el Colegio Mayor del Rosario (1651), donde recibían las clases y les otorgaba el grado la Universidad de Santo Tomás (1538). Por otra parte, en el Colegio Mayor de San Bartolomé y les otorgaba el grado la Universidad Javeriana (1704)[17] Los Moreno, prefirieron el San Bartolomé. Años después, sus nietos ingresarían también a este colegio[18].

Estos dos criollos tienen un primer punto de encuentro en estos años. Ambos son catedráticos. Liendo en Filosofía en el claustro de los franciscanos en la ciudad de San Carlos de Guatemala y Moreno en Cánones en la Universidad Javeriana, en Santafé. Lo curioso es que los dos criollos emprenden en el mismo año el viaje a la metrópoli (1765). Los dos regresan a sus respectivos virreinatos en el año 1767. De este primer viaje se localiza que Liendo al retorno introduce los estudios de física experimental en la cátedra de filosofía que anteriormente regentaban los jesuitas. Paralelamente, Moreno retorna con el nombramiento de Fiscal Protector de Indios la Real Audiencia de Santafé, luego de pagar mil pesos de plata por el cargo, y con la idea de plantear nuevos estudios. De esta manera, se puede evidenciar que este viaje a la metrópoli influenció a los dos criollos en cuanto a las nuevas ideas que circulaban en Europa. Nos atrevemos a suponer que ambos se entrevistaron con Pablo de Olavide en la ciudad de Sevilla y conocieron de sus planes de reforma del Colegio Santa María.

Como era de esperar a Moreno, en su calidad de miembro de la administración virreinal y persona de confianza del Virrey en Nueva Granada, le

---

[17] Fuera de Santafé se localiza el Colegio Seminario de San Francisco Asís en Popayán Regentado por los jesuitas, los Criollos, casi siempre, viajaban a Santafé a continuar sus estudios y recibir el grado académico.

[18] Agustín José de Calasanz Buenaventura Gutiérrez Moreno, se presenta a beca el 19 de abril de 1797 junto con sus tres hermanos Benito, Gregorio y Francisco. Padres José Pantaleón Gutiérrez Quijano, natural y vecino de Santafé. Capitán de Caballería, alcalde ordinario dos veces y Francisca Moreno Isabella, natural y vecina de Santafé. Abuelos maternos "Francisco Moreno y Escandón, natural de Mariquita, Doctor miembro del Consejo de Su Majestad. Fiscal y Oidor civil de la Real Audiencia de Lima, Regente de la Audiencia de Chile (difunto). María Teresa Isabella, natural de Morón, obispado de Singuenza, España. Exp. 1254 V.19. fls. 9762-9771. Igualmente el 2 de noviembre de 1805 se presenta otro nieto Andrés Marroquín y Moreno de María del Carmen Moreno Isabella. Exp. 1404 V. 26, fls. 13034-13047. Citado en JARAMILLO MEJÍA, William. (1996): *Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé. Nobleza e hidalguía. Colegiales de 1605 a 1820.* Op. Cit., pp.728-729-799.

encomiendan, junto con el Oidor don Antonio Berástegui, la función de llevar a cabo la expulsión de los jesuitas y de esta manera se daba cumplimiento del Real Decreto, de 27 de febrero de 1767. Pero a su vez, casi de inmediato, Moreno fue nombrado regente de estudios del Colegio Mayor de San Bartolomé, y Asesor general y Fiscal de la Junta que determinaría la destinación de los bienes que pertenecían a los jesuitas en el momento de su expulsión. Consideramos, que si bien no estaría de acuerdo con la expulsión de la Comunidad de San Ignacio, sí encontró el motivo para lograr impulsar una universidad pública en este virreinato, precisamente, utilizando los bienes de los jesuitas.

Pero todavía hay otra razón importante, es que a partir de la expulsión de los jesuitas (1767) se da un cambio sustancial en la educación y en el medio cultural y social de las colonias americanas[19]. Como era de esperar se da una transformación en el pensamiento y se forma una segunda generación en la élite criolla. Estos, ahora, no sólo abogan por conocer sus recursos naturales sino que también polemizan por el control educativo para ser ellos los responsables de formar el sector civil encargado de administrar, con su propio código de identidad, este virreinato. Es importante señalar que parte, de esta segunda generación, en el virreinato de Nueva Granada, se forma a través del Plan de Moreno y Escandón.

Es así, que estos criollos hacia 1767, ambos catedráticos, con el privilegio de haber viajado a España, en un momento de convulsión de ideas, regresan con proyectos concretos de introducir en cada una de sus ciudades los nuevos estudios sustentados en la filosofía de la ilustración.

## Las capitales de Audiencia de Guatemala y Santafé centros de polémicas por la secularización de los estudios superiores

Hemos indicado que las reformas de Moreno (1774)[20] y Liendo (1782) se circunscriben al período de las reformas universitarias impulsadas por Carlos III y su equipo de ministros que hemos periodizado en este estudio de 1767 a 1789. Es decir, es la época donde se impulsa la reforma de los estudios en la metrópoli española y las colonias americanas.

---

[19] URIBE, Jorge Tomás. (2004): *La formación de la élite neogranadina. 1768-1810.* Tunja, Doctorado Ciencias de la Educación, UPTC-RUDECOLOMBIA, Tesis doctoral, sustentada en abril del 2004.

[20] MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio. (1774): "Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santafé por ahora, y hasta tanto se erija Universidad Pública, o su Majestad dispone otra cosa", Santafé, septiembre 22 de 1774", en *Archivo General de Indias (AGI)*, Sección Quinta, Audiencia de Santafé, legajo 759. Aprobación del Plan de Estudios en *Archivo Jardín Botánico de Madrid,* Sección Mutis, Leg. 25.

Por ello es necesario valorar en su justa medida el proceso de secularización de los estudios superiores en ciudad de Guatemala y en Santafé. La secularización de los estudios en la Audiencia de Guatemala se da a través de la creación de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Este proceso por instaurar la universidad pública y con ésta la secularización de los estudios superiores tiene una duración de 128 años. Así, que cuando Liendo propone los primeros cambios en 1767 ya se tenía universidad pública.

Situación diferente se vivía en Santafé. Al Fiscal Moreno le correspondió liderar esta política de secularización de los estudios superiores con una gran controversia por parte de los dominicos, que duró 30 años, desde 1768 hasta 1798.[21] Este sueño de la universidad pública no se logró en la época colonial. Sin embargo, la aplicación de la reforma de 1774 a 1779, permitió la secularización de los estudios y rompió el monopolio educativo que tenían las comunidades religiosas hasta ese momento.

Conviene destacar que la ciudad de Guatemala, para 1767, año de la expulsión de los jesuitas, presentaba Colegios-seminarios, Colegios mayores, Colegios-Conventos que pertenecían a los: dominicos, mercedarios, franciscanos y jesuitas. Pero era evidente que al existir la Universidad de San Carlos de Guatemala como institución con las mismas prerrogativas, que las Universidades de Lima y México, significaba que el sector civil había logrado romper el monopolio educativo de las comunidades religiosas en esta Audiencia de Guatemala.

Por ser de relevancia expondremos brevemente el proceso de la fundación de esta universidad pública en la ciudad de Guatemala que fue atravesada hasta su creación por 128 años de solicitudes y de polémicas que impedían la secularización de los estudios superiores. Demostraremos, como prevalecieron los intereses de las comunidades religiosas que se colocaban en la palestra ante el temor de perder sus privilegios de otorgar los grados académicos. Hecho evidente, porque así lo determinaba la Corona desde la creación de las primeras universidades en América colonial.

Es así que la primera propuesta de creación de universidad la plantea el obispo Marroquín desde 1548. Pero sólo se logró, la fundación de la universidad, en el

[21] "Sorprende que los dominicos recobren el privilegio de otorgar grados académicos gracias al fallo del Ilustrado Gaspar de Jovellanos, Secretario de Estado y despacho de Gracia y Justicia. Este privilegio lo conservó la comunidad de Santo Domingo hasta el 18 de marzo de 1826". SOTO ARANGO, Diana. (1993): Op. Cit., pp. 218-219.

año 1676 cuando se le concede la Real Cédula y la Bula del Papa el 15 de febrero de 1688. De esta manera, se establece la Universidad con el carácter de Pública y con las mismas prerrogativas que las de Lima y México y bajo similares Constituciones a la Universidad de Salamanca. Bajo estas condiciones legales abre sus puertas en 1680[22]. Consideramos que los intereses de las comunidades religiosas, que tenían en sus colegios-conventos estudios superiores, no les convenía el hecho que existiera una universidad pública en la ciudad de Guatemala porque de inmediato se les negaría a éstas la preeminencia de los grados académicos. Como era de esperar, tan pronto se aprueba la universidad, se les quita esta función a los Colegios mayores de los jesuitas[23] y dominicos.

Hito importante, es la habilidad política de los dominicos para ubicarse en esta ciudad en el monopolio de los estudios superiores. Esta comunidad había establecido el Colegio Conventual de Santo Domingo que había iniciado en 1548 con las clases de latinidad y en 1556 con Teología y Filosofía[24]. Pero, por otra parte, esta comunidad de Santo Domingo organizó el Colegio de Santo Tomás de Aquino, en 1562, cuyo objetivo era "enseñar y adoctrinar a los hijos de los españoles en gramática, filosofía, teología y otras ciencias[25]. La realidad es que se apropian del Colegio que promueve el obispo Marroquín con la idea de una universidad en este territorio americano. Este Colegio inició con las cátedras de Teología, Filosofía que se las asignan de manera vitalicia los dominicos[26]. Sólo dejan el Derecho Canónico a Don Luis Pereira, quien era el asesor General del Presidente de la Real Audiencia. Esta cátedra se le otorga la cátedra por seis años[27].

No es extraño que los dominicos inicien una polémica por el derecho de otorgar grados y además que soliciten se les quite este privilegio a la Comunidad de los Jesuitas que habían fundado el Colegio de San Lucas, en 1606.[28] La polémica la finaliza el Consejo de Indias favoreciendo a los Jesuitas. Pero, en octubre de 1624 los dominicos logran igualmente que su Colegio Convento pueda otorgar grados. Esta polémica también se da en similares condiciones en Santafé y se

---

[22] MATA GAVIDIA, José. (1976): *Fundación de la universidad en Guatemala.* Guatemala, Editorial Universitaria, p. 46.

[23] A los jesuitas se les prohibió otorgar grados en 1687. RODRIGUEZ, Águeda (1973): Op. Cit., p. 534.

[24] En 1607 estudios en Artes y teología MATA GAVIDIA, José. (1976): Doc. Cit., pp. 38, 56

[25] Sólo se abre 58 años más tarde en 1620 con Artes, teología y Cánones. Ibídem., p. 56.

[26] Para 1631 se transformó en Colegio Mayor de Becarios, Ibídem., p. 43.

[27] Caso similar sucede con el Colegio Mayor del Rosario en Santafé donde durante diez años alegan ser los propietarios.

[28] Para 1659 se anota que tenía 350 alumnos y una biblioteca de más de cinco mil volúmenes. Después de la expulsión pasaron a la Universidad de San Carlos de Guatemala. AGG. A-1.3.-19, Expediente 13.120. y 13.130, Leg. 1954. Citado por MATA GAVIDIA, José. (1976): Doc. Cit., p. 43.

salda en 1704 cuando se les permite a las dos comunidades otorgar grados en las respectivas universidades.

El hecho es que la universidad de San Carlos de Guatemala convoca a públicas oposiciones para las siete cátedras. Las oposiciones fueron polémicas porque las comunidades religiosas solicitaban sus cátedras respectivas. Sin embargo, el sector civil a través del Procurador Esteban de la Fuente manifestaba que "los padres dominicos están fuera de poderse oponer por carecer de grados universitarios, ya que los que poseen de su orden no valen conforme a estatutos"[29]. Sin embargo, el poder dominico fue más fuerte y a pesar de los reclamos al Consejo de Indias ellos se quedaron con dos de las siete cátedras. Los mercedarios y franciscanos cada uno con una y al sector civil se le dejó tres.[30] El valor de las cátedras osciló entre 200 y 250 pesos[31].

Pero además, se localiza que en el año 1717 se les crea a los dominicos una cátedra de filosofía por Real Cédula del 12 de abril[32]. Hay que añadir, que a la comunidad de los jesuitas no se les otorgó cátedra cuando inició la Universidad de San Carlos. Sin embargo, años después si la obtuvieron en filosofía porque precisamente en 1767, Liendo entra a ocupar esta cátedra que hasta la fecha regentaban los jesuitas en la Real Universidad de San Carlos de Guatemala. Liendo lo informa de esta manera:

> *"Quando nuestro soberano y Catholico Monarca Carlos III (que Dios guarde) hizo salir de esta ciudad y reyno a los PP que se llamaban de la Compañía de Jesús, a nombre del mismo Rey nuestro señor se me intimó orden y mandato por muy ilustres señor Vice Patrono y Presidente, que era entonces don Pedro Salazar para que pasase a la real Universidad a enseñar Philosophia a los estudiantes, que cursaban antes con los referidos jesuitas. Dexe al momento la Cathedra de Theología, que regentaba en mi convento y pasé a esta universidad a regentarlos"*[33].

[29] MATA GAVIDIA, José. (1976): Doc. Cit., p. 157.

[30] Quedaron conformadas de la siguiente manera: La de Prima de Leyes: Don Jacinto Jaime Moreno, titulado por la universidad de San Marcos de Lima.;-Instituta: Lic. Don Antonio Dávila Quiñonez, titulado por México; -Medicina: Br. José Salmerón Castro, titulado por México;-Prima de Teología: Maestro fray Rafael de Castillo, Orden de Predicadores, sin título universitario. -Filosofía: Maestro fray Agustín Cano, Orden de Predicadores, sin título universitario.-Vísperas de teología: Maestro fray Diego de Rivas (mercedario), sin título universitario.-Cakchiquel: fray José Ángel Zenollo, examinado por sus capacidades lingüísticas. Franciscano. Ibídem., pp. 163-164.

[31] Ibídem, p.125.

[32] RODRÍGUEZ, Águeda. (1973): Op. Cit., p. 534.

[33] GOICOECHEA, José Antonio. (1782): "Innovación de los estudios de filosofía", en Archivo General de Guatemala. AGG. Legajo 1906, Expediente 12633. A.1.39. AGG. A1, 3-9. en *Cátedras y Plan de estudios".* Documento que me facilitó la historiadora Ingrid Molina de la Universidad de San Carlos de Guatemala en septiembre del 2010.

Es necesario valorar en su justa medida esta situación del otorgamiento de las cátedras y las polémicas por los grados académicos que se presentaron en el siglo XVII en esta ciudad de Guatemala. Lo importante era que al existir una universidad pública el sector civil tendría la opción de regentar cátedras y participar en el gobierno de la institución. De esta manera, conviene destacar que el ambiente de los estudios superiores en ciudad de Guatemala, hacia 1767, era diferente a Santafé precisamente, porque en la primera ya se tenía universidad pública y la administración de esta institución se la habían distribuido entre las comunidades religiosas y los civiles. Como puede verse, en la Universidad de San Carlos, cada comunidad tenía otorgada una o dos cátedras que correspondían a las de Filosofía y Teología. Las de Derecho las ejercían personas seculares y el virrey era el Patrono de la misma. Se podría decir, que cada comunidad explicaba según las orientaciones de su orden religiosa. Pero fue evidente que la comunidad de San Francisco lideraba la introducción de los nuevos estudios.

De hecho, y como hemos señalado, la situación era diferente en la capital del virreinato de la Nueva Granada. Los antecedentes en las fundaciones universitarias, de la actual Colombia, se dieron desde la Real Audiencia en 1550. El origen de las universidades fue diverso y se debió a iniciativas de las diferentes comunidades, arzobispos y filántropos como Pedro Pinillos a comienzos del siglo XIX. La localización de los estudios superiores se concentró en las grandes ciudades contrario a lo que sucedió en Europa en los orígenes. El modelo de las universidades que se fundaron en este territorio americano fue tomado, principalmente, de la de Alcalá de Henares. Señala, Águeda Rodríguez que es un modelo híbrido: "convento-universidad; colegio-universidad; seminario-universidad, que implica la coexistencia y colaboración de dos instituciones, el convento, el colegio o seminario, base que acoge y da cimiento a la institución universitaria, institución con capacidad de otorgar grados académicos públicos"[34]. En la parte, de estructura, organización, legislación se siguió por la de Salamanca. Por otra parte, hay que señalar que el rango de cada universidad era diferente según la naturaleza y características de la fundación. Estas eran: Mayores, Menores, Oficiales, Generales, con financiación de comunidades religiosas, de particulares, Cabildos Eclesiásticos, Real Hacienda, Temporalidades, y privilegios casi siempre equiparados a la de Salamanca que era la referencia. En Santafé las universidades eran menores y correspondían a las Comunidades de Santo Domingo, Jesuitas, Franciscanos y Agustinos Calzados.

[34] RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda. (1996): Op. Cit., p. 86.

La primera universidad que se organizó, en el actual territorio colombiano, fue la que regentó la Orden Santo Tomás en Santafé (1580)[35]. El objeto de los estudios de esta Universidad Menor era la formación para la carrera eclesiástica bajo la enseñanza de "Aristóteles en Filosofía pero comentado por el de Aquino". Esta Institución representó la enseñanza del "tomismo rígido" y los textos fundamentales fueron los de Santo Tomás, Antonio Goudin[36]. Destacamos que esta Universidad de Santo Tomás fue una de las instituciones educativas con mayor poder político y económico en el virreinato de la Nueva Granada. Desde luego, defendieron sus privilegios y primacías sobre los demás colegios e instituciones educativas. Con los jesuitas sostuvieron dos polémicas: La primera, por el legado de Gaspar Núñez, que la ganaron. La segunda, por el privilegio exclusivo de otorgar grados, situación que finalmente les correspondió compartir por mandato de Real Cédula de 1704. Sin embargo, volvieron los dominicos al privilegio de exclusividad, de otorgar grados con la expulsión de los jesuitas, en 1767 pero con la reticencia del Fiscal Moreno y Escandón. Pleito que ganaron en 1798.

La otra comunidad que regentó una universidad Menor, en la capital del Nuevo Reino de Granada, fue la comunidad de San Ignacio de Loyola que llega, a la ciudad en 1604, y establece en el mismo año el Colegio Máximo. Se debe indicar que es a este Colegio al que se le concede la facultad de dar grados con la Bula Papal de 1621 y la Cédula Real de 1623[37]. Reiteramos que, en este caso, se les otorgó el poder de dar grados a los estudios impartidos en el Colegio Máximo. Hay que decir, que los padres jesuitas tuvieron bajo su administración el Colegio Mayor de San Bartolomé (1605) que fue diferente al Colegio Máximo. En el Acta de fundación del citado Colegio de San Bartolomé

---

[35] La comunidad de Santo Domingo fundó la primera universidad en las colonias españolas americanas, en 1538, en la ciudad de Santo Domingo, Isla española, actualmente República Dominicana. Esta universidad se fundó bajo el modelo alcalino. En Santa Fe organizaron en el convento de Nuestra Señora del Rosario el estudio universitario de Artes y Teología en enero de 1571. Posteriormente, mediante la Bula de Gregorio XIII, del 13 de junio de 1580, se erige en el citado convento la primera universidad de Santa Fe de Bogotá que se suprime el 3 de octubre de 1826 para dar paso a la universidad oficial. ARIZA, Alberto. (1980): *El Colegio -Universidad de Santo Tomás de Aquino de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá, Editorial Kelly.

[36] SALAZAR, José Abel. (1946): *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada. 1563-1810*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. España, p. 177.

[37] HERRÁN BAQUERO, Mario. (1998): Op. Cit., pp. 22-23. El Colegio Máximo obtuvo poderes para graduar mediante el aval de Breve de Gregorio XV (1621) y Pase regio de febrero de 1622. Luego del pleito con los dominicos en 1704 en virtud de la Breve de Clemente XI y Real Cédula de Felipe V le da "igualdad en enseñar y dar grados" a dominicos y jesuitas en Santafé y Quito. En Popayán organizaron el Colegio Seminario de San Francisco que lo aprobó Felipe IV por Real Cédula del 25 de abril de 1643. RODRÍGUEZ, Águeda. (1973): Op. Cit., pp. 426–433.

se establece que la dirección del Colegio queda a cargo de la comunidad de San Ignacio de Loyola por ser "la mejor intérprete del Concilio de Trento"[38]. No deja de ser curioso que en la ciudad de Guatemala el Colegio Tridentino se le adscribe a la Comunidad de Santo Domingo[39].

Por otra parte, bajo el modelo de convento-universidad se organizó en Santafé la universidad de San Nicolás de Mira (1694)[40] bajo la administración de los agustinos calzados. El modelo por lo tanto fue el de Alcalá en su organización y en la prelación de los estudios para Teología.

La cuarta, institución educativa que impartió estudios superiores, sólo al personal de su Orden, fue la de San Buenaventura. La universidad la fundó la Orden Franciscana conforme al "Decreto Especial" del Definitorio Provincial de los franciscanos de 1688, por el cual se determinó " que en Santa Fe, se erigiese y formase un Colegio Mayor con título excelso del doctor San Buenaventura"[41].

Mención especial merece la fundación del Colegio Mayor[42] de Nuestra Señora del Rosario (1651)[43] por parte de fray Cristóbal de Torres de la Orden, de los Predicadores quien, deja el colegio bajo la dirección de los padres dominicos, nombrando como rector a Fray Tomás Navarro y poniendo bajo la disposición de esta comunidad el mayor presupuesto económico que ningún otro colegio tuvo en este Reyno[44]. Su propósito educativo fue el de realizar "una réplica" del

---

[38] GUILLÉN, María Clara. (1996): *Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé. Nobleza e hidalguía. Colegiales de 1605 a 1820.* Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, p. 22.

[39] MATA GAVIDIA, José. (1976): Op. Cit., p. 36.

[40] CAMPO DEL POZO, Fernando. (1984): *El agustinismo y la Ratio Studiorum de la Provincia de nuestra Señora de Gracia en el nuevo Reino de Granada.* San Cristóbal, Universidad Católica del Táchira.

[41] El nombre corresponde al del maestro y Doctor de la Iglesia, San Buenaventura, nacido en Bagnoregio (Italia) en 1221 y fallecido en Lyon (Francia) en 1274.

[42] "El título de "Mayor" no era por méritos académicos sino por las prerrogativas que les otorgó el rey". GUILLÉN, María Clara. (1994): *Nobleza e hidalguía en el Nuevo Reino de Granada. Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. 1651-1820.* Bogotá, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. t. I, p. 5.

[43] Este fue el primer colegio creado con el objeto de educar el sector seglar en Santafé. El Rey expide la Real Cédula del 31 de diciembre de 1651, concediendo de esta manera al arzobispo la licencia y facultad de fundar el colegio con los mismos honores y privilegios de los que gozaba el "Colegio del Arzobispo" de Salamanca. ARIZA, Alberto. (1974): Op. Cit., p. 76. GUILLÉN, María Clara. (1994): Op. Cit., t. I, pp. 1-12. Comentarios de Ovidio Oundjian, 11 de febrero del 2002.

[44] Las rentas del Colegio comprendían: haciendas, casa, molinos, hatos de vacas, ovejas, carneros, 6.660 patacones, esclavos, casas y solares para el edificio. "Todo lo cual subía a un capital de 150. 000 pesos, que deben producir anualmente 5.000 pesos" ARIZA, Alberto. (1974): Op.Cit., pp. 80-81.

Colegio del Arzobispo de la ciudad de Salamanca[45]. Reiteramos que su objetivo era el de fundar una institución donde se educara la población seglar, especialmente en aquellas ramas que más se necesitaban, según él, en el Nuevo Reyno. Estas eran: sacerdotes, abogados y médicos. En efecto, el Rey expide la Real Cédula del 31 de diciembre de 1651, concediendo de esta manera al arzobispo la licencia y facultad de fundar el colegio con los mismos honores y privilegios de los que gozaba el "Colegio del Arzobispo" de Salamanca[46]. El Colegio se inició, en 1653, con 13 colegiales que ingresaban a los estudios de: Artes (3 años); Teología según Santo Tomás (4 años); Cánones y Leyes y Medicina.

En definitiva, debemos indicar que la universidad colonial, de la capital de este virreinato hasta 1767, se daba sus propios planes y programas que correspondían a la Ratio Studiorum de la comunidad fundadora de la institución. Con este panorama educativo se encontró el fiscal Moreno en el momento de ejecutar su reforma a partir de la expulsión de los jesuitas en 1767[47].

Como puede verse, esta situación de la secularización de los estudios en la Audiencia de Santafé sólo se da hasta 1774 con el Plan de estudios de Moreno y Escandón.[48] Precisamente, a Moreno le corresponde enfrentar la dura polémica, contra los dominicos, que se inicia desde su primer informe en 1768[49]. Esta comunidad se apoyó, en las otras órdenes religiosas, en la pretensión de no permitir la creación de una universidad pública. En el caso de Santafé, Moreno rechazaba de plano la participación de los religiosos en los cargos y cátedras del nuevo claustro universitario.

---

[45] ARIZA, Alberto. (1974): Op. Cit., p. 77.

[46] Resulta evidente que las Constituciones eran similares al del Colegio del Arzobispo de Salamanca. Como hecho curioso debemos señalar que esta licencia fue comprada por fray Cristóbal Torres porque éste le dio al Rey 40.000 ducados para las tropas de Barcelona. ARIZA, Alberto. (1974): Op. Cit., p. 83.

[47] MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio. (1768): Informe del Fiscal Moreno y Escandón sobre la universidad en Santafé y solicitud de creación de universidad pública y Estudios generales. Santafé, 9 de mayo de 1768, en *Archivo General de Indias* (AGI), Audiencia de Santa Fe. Sesión Quinta. Leg. 759, fls 11. Documento 8, numeración nuestra.

[48] Véase un amplio análisis en SOTO ARANGO, Diana. (1993): Op. Cit.,

[49] MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio. (1768): Informe del Fiscal Moreno y Escandón sobre la universidad en Santafé y solicitud de creación de universidad pública y Estudios generales. Santafé, 9 de mayo de 1768. Informe, Santafé, 2 de diciembre de 1769. Informe, Santafé, 22 de diciembre de 1770. Informe, Santafé, 27 de junio de 1771. Informe, Santafé, 13 de abril 1772. Informe del 29 de julio de 1772. Archivo Jardín Botánico de Madrid, Sesión Mutis, legajo 25. Archivo General de Indias (AGI), Audiencia de Santa Fe. Sesión Quinta. Leg. 759.

Reiteramos, que las universidades neogranadinas en su totalidad pertenecían a comunidades religiosas. Es por ello que, la administración se regulaba por la normativa de la Orden y no por la tradición del poder universitario de los claustros colegiales. Así lo explica el Fiscal Moreno: "la misma Religión nombra por rector uno de sus individuos, y los religiosos rectores del mismo convento, con los que se forma este cuerpo gobernado sin la menor intervención de los doctores y graduados por la sola voluntad del convento y sus individuos que califican los documentos de los pretendientes para la comprobación de los cursos (...)"[50]. Es por ello que con el Plan de Moreno, se establece una nueva administración. Por primera vez, se propone que un rector fuese un seglar.

Señalaba el Fiscal Moreno que en Nueva Granada "los religiosos han empuñado el cetro de las ciencias, han dominado en los empleos de rectores, regentes de los estudios, examinadores en los grados y árbitros en conferirlos, quedando los seculares sujetos con la dura servidumbre, a vivir siempre inferiores sin la esperanza de sacudir tan pesado yugo"[51].

El núcleo del problema se centraba en la dirección de la universidad y en el poder que éste representaba. Por lo tanto, para Moreno los regulares no deberían administrar la universidad principalmente por: "1). Porque no les es propio ni decente y aún les está prohibido. 2). Porque no se lograrían los justos objetos a su establecimiento. 3). Porque no resultaría en beneficio sino en perjuicio público"[52].

Como siempre utilizó, en la fundamentación de su solicitud, el modelo de la universidad de Alcalá donde no se les permitía a los religiosos la administración de la universidad y que sólo por estricta oposición podían ser maestros de escuela pública. Por otra parte, indicaba que estaba demostrado que la comunidad de Santo Domingo era pésima administradora académica. El hecho era patente en la administración de la universidad Santo Tomás donde no tenían Constituciones, ni reglamento alguno para otorgar grados académicos.

Pero la justificación más fuerte para no admitir a un religioso en la rectoría de la nueva universidad era porque este cargo debería otorgarse sólo como premio

---

[50] Plan de Moreno, publicado por Soto Arango, Diana. (1994): Doc. Cit. p. 148

[51] "Primer informe del Fiscal Protector de Indias sobre el establecimiento de universidad pública en el virreinato de Nueva Granada". Santafé, 9 de mayo de 1768, Doc. Cit., Leg. 759, Doc. 8, f.2, numeración nuestra.

[52] "Informe del Fiscal Protector de Indias sobre el establecimiento de universidad pública en el virreinato de Nueva Granada". Santafé, 2 de diciembre de 1769, Archivo General de Indias (AGI). Sección Quinta, Audiencia Santafé, Leg 759, Doc. 12, fl. 15 numeración nuestra.

a los más sobresalientes literatos y en ningún religioso tenía tan alto grado.[53] Agregaba, en la justificación de la exclusión de los religiosos para los cargos directivos de la universidad porque las funciones deberían darse según el campo de formación. Así pues, "no debía mezclarse uno en lo que le corresponde a otro...: el labrador en el campo, el religioso en la contemplación y seculares en el manejo de los negocios del siglo. Estos los necesita el monarca, doctos, y versados en todas las ciencias"[54]. Otro elemento fundamental que aducía Moreno era el de acabar con el monopolio educativo que venía disfrutando la comunidad de Santo Domingo porque "era deshonroso para la monarquía depositar en solo una comunidad religiosa el tesoro de las ciencias"[55].

En definitiva, Moreno solicitaba establecer una universidad pública con autonomía en el nombramiento del personal de gobierno. Esta elección se debería realizar por votación a través del claustro universitario donde se resolviera "la elección de los consiliarios, secretarios, bedeles y demás empleos de la universidad"[56].

La anterior posición, señalada por Moreno, era quizá la misma que hemos señalado del Procurador de Guatemala en cuanto a excluir a los regulares de la administración y enseñanza de la universidad y que los cargos universitarios se realizaran por elección. Asimismo, la hemos encontrado en el Plan de Estudios propuesto por Pablo de Olavide (1725-1803) para la universidad de Sevilla (1768). Es así, que Olavide concibe la universidad como: "la oficina pública que instituye el gobierno para educar a los hombres que han de servir al Estado"[57]. Por lo anterior, considera que "en este concepto no puede comprenderse los regulares, mediante el santo retiro que se han consagrado". Aún más, le indica al Consejo que si se "desea que se renazcan las Letras en las universidades, y que al mismo tiempo se restituyan los Regulares a la disciplina monástica que deben observar, es indispensable se sirva de mandar que ninguno de ellos pueda tener parte alguna

[53] Ibídem., fl 7.
[54] Ibídem.,fl. 8.
[55] Ibídem., fl. 8.
[56] Plan de Moreno, publicado por Soto Arango, Diana. (1994): Doc. Cit., p. 180.
[57] La reforma universitaria. "Plan de estudios". Presentada por Pablo de Olavide, 12 de febrero de 1768. Propone la transformación del Colegio de San Hermenegildo, de los expulsos, en una nueva universidad, con nueve cátedras sin los "resabios del viejo Colegio de Santa María de Jesús". En diciembre de 1771 se elimina el nombre del Colegio de Santa María de Jesús. Se detiene la reforma al iniciarse el proceso en la Inquisición a Pablo de Olavide. Véase Plan de Olavide publicado en Revista Historia de la Educación Latinoamericana. N° 3, 2001, pp.175-230. En adelante Plan de Olavide. MARCHENA, Juan. (2001): "Cronología de Pablo de Olavide", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, N° 3*. Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. p. 236.

en la universidad, ni aprendiendo ni enseñando; que sigan sus estudios si quisieren dentro de sus claustros, sin que ellos puedan tampoco enseñar a los seglares"[58].

Igualmente, se indica en el Plan propuesto por Olavide que los cargos se deben realizar por elección. Al respecto manifiesta que: "Debe pues el Claustro elegir a pluralidad devotos cada tres años aun doctor provecto y experimentado para rector suyo, poniendo a su cargo el régimen y dirección de todo el cuerpo"[59].

Podríamos añadir, en este sentido, que las universidades metropolitanas tenían en su tradición la elección de los cargos directivos de la universidad a través de los claustros. En Nueva Granada, esta tradición reiteramos sólo se centraba en el Colegio Mayor del Rosario dado que las universidades eran de las comunidades religiosas y los seglares estaban excluidos de la enseñanza y de los cargos directivos. Por lo tanto, lo novedoso del Plan de Moreno es la introducción de la autonomía universitaria en la elección de su cuerpo de gobierno a través de los dos Colegios Mayores de la capital.

En definitiva, podemos comprender ahora que el Plan de estudios de Liendo en 1782 no plantea la autonomía universitaria, no tanto por ser fraile como porque esta asignatura ya estaba saldada con la creación de la universidad pública de San Carlos de Guatemala. En cambio, en Santafé hacia 1767, era un problema evidente y de relevancia que debía entrar a resolver el Fiscal Moreno dentro de la política del Ilustrado rey Carlos III.

## Dos criollos lideran la reforma educativa en las respectivas capitales de Audiencia

A Liendo y a Moreno los identificamos dentro de la primera generación de los pioneros-ilustrados. Estos se caracterizan por ser eclécticos en sus planteamientos y se inicia el proceso de conocer sus recursos naturales. Son monárquicos y católicos. Nacen antes de 1750 e inician su vida pública, en las colonias de América española, en la década de los años 60[60].

---

[58] Plan de Olavide, Op. Cit. p. 185.

[59] Ibídem., p. 181. "El cuerpo místico o moral de la universidad se compondrá de los nombrados que tendrán su gobierno y dirección, de los catedráticos, que serán los maestros que enseñen: de los doctores y de los demás graduados, que estarán en disposición de pasar a maestros: y de los escolares o cursantes, que serán los discípulos que estén aprendiendo".

[60] SOTO ARANGO, Diana. (2011): *La Universidad en el período colonial. Educadores criollos neogranadinos.* Op. Cit., p. 23..

Hay que subrayar aquí, que la orden de renovar los estudios fue general para todas las universidades del Reyno[61]. Pero no deja de ser curioso que dentro de las primeras propuestas de reforma de estudios se encuentran la de dos criollos: Olavide para la universidad de la metrópoli en Sevilla (12 de febrero, 1768) y la de Moreno (9 mayo 1768) para la capital del Virreinato de la Nueva Granada. Y, en la Universidad de San Carlos, en el mismo año 1768 Liendo introduce la enseñanza de nuevos autores dentro de la corriente del pensamiento ilustrado.

Estas tres propuestas de los criollos Olavide, Moreno y Liendo se caracterizan por:

Primero, en los planes de Olavide y Moreno es relevante el litigo que desarrollaron con los dominicos la secularización de los estudios superiores. Precisamente, esta contradicción con los dominicos es lo que va a permitir en el virreinato de la Nueva Granada, a partir de la expulsión de los jesuitas, que la élite criolla ilustrada defienda su privilegio y lo que ellos consideraban "su derecho" de tomar el control de la educación universitaria y de esta manera la formación del personal de la administración del virreinato. En Sevilla, permitió asimismo la secularización de los estudios superiores. En Liendo, por el contrario se encuentra una explicación exhaustiva sobre los autores y textos que utiliza. Mas bien se diría que se está justificando frente a sus adversarios, los dominicos, que teme lo acusen en la Inquisición. El tema de la Secularización ya estaba saldado, como lo hemos indicado, con el proceso de la creación de la universidad de San Carlos.

Segundo, las tres propuestas de Olavide, Moreno y Liendo se presentan de manera localizada para una ciudad y colegios mayores y universidad específicos. En este sentido, Pablo de Olavide presenta la reforma de estudios en la ciudad de Sevilla, donde transforma el Colegio de Santa María en una universidad pública. Moreno, como puede verse, plantea la universidad pública y Plan de estudios, para la ciudad de Santafé, en el virreinato de la Nueva Granada, que se aplicaría en los Colegios Mayores de San Bartolomé y del Rosario. Por su parte Liendo, propone la reforma en la ciudad de San Carlos de Guatemala para ejecutarla en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Tercero, el ataque directo a la escolástica y al espíritu de partido[62] se encuentra en el Plan de estudios de Olavide y de Moreno. Al respecto, Pablo de Olavide manifiesta

[61] Real Orden del 16 de septiembre de 1767. Real Cédula del 4 de Agosto de 1769 se propone nuevo Plan de Estudios, "Archivo Conde de Campomanes pp. 34-36.
[62] Posición similar se localiza en los Planes de Olavide 1768 y Valenzuela 1806.

que "dos espíritus se han apoderado de nuestras universidades, que han sofocado y sofocarán perpetuamente las Ciencias. El uno es el de partido, o de las Escuelas y el otro el Escolástico. Con el primero, se han hecho unos cuerpos tiranos de otros, han avasallado las universidades, reduciéndolas a una vergonzosa esclavitud....Con el segundo se han convertido las universidades en establecimientos frívolos e ineptos"[63]. Agregaba, que el espíritu de partido pervertía los ánimos y la escolástica el juicio. Por su parte, Moreno manifiesta que: "se necesita vigilancia continua para que no infesten los colegios con los perniciosos espíritus de partido y de peripato o escolasticismo, que se intenta desterrar como pestilente origen del atraso y desórdenes literarios"[64]. Insistía en que "se destierre todo espíritu de facción y partido y que para ello no se obligue a los discípulos a seguir determinado autor o escuela"[65].

Cuarto, Las tres propuestas, de Olavide, Moreno y Liendo, tenían por objeto modernizar el método de enseñanza e incluir nuevos estudios con autores encaminados al conocimiento de las ciencias "útiles". Dentro de este contexto, debemos indicar que precisamente, la Orden Real, del 28 de noviembre de 1770, era tácita al señalar el método a seguir. La real Cédula señalaba que: "Ninguna facultad ni cátedra se ha de dictar, ni escribir, y que en todas se ha de estudiar y explicar por los libros"[66].

Por ello es necesario valorar en su justa medida que en cuanto al método, se entendía como la forma utilizada para transmitir los saberes. Es precisamente, en el método donde se da un cambio radical. La enseñanza dejaría de ser logística para pasar a la experimental. Lo importante era que no se dictarían las clases ahora se explicarían sustentándose en textos. Se cambiaría el método deductivo por el inductivo basado en la experiencia. Desde esta perspectiva, en la Gramática, el fiscal Moreno, proponía "ejercitarlos según su estado y capacidad... realizar conclusiones los domingos y exámenes rigurosos"[67]. La duración del estudio se refería al tiempo que comprende la enseñanza de una cátedra determinada. Se incluía los horarios diarios y semanales.

---

[63] Plan Olavide. Doc. Cit., p. 176.
[64] Plan de Moreno. Publicado por SOTO ARANGO, Diana. (1994): Doc. Cit., p. 149.
[65] Ibídem., p. 175.
[66] "No se ha de escribir en las aulas de la universidad, deberá ésta expresar los libros por donde se haya de enseñar por ahora, y hasta tanto que se produzcan por la universidad Obras más útiles para la enseñanza" Plan de Estudios de Alcalá. 11 de diciembre 1772, p. 6 En Moreno se dice: "Se retira la nociva costumbre de dictar los maestros., conseguir libros.", p. 171..
[67] Plan de Moreno. (1774): Doc. Cit., p. 151..

Desde esta perspectiva, debemos entender que la Lógica de la Edad Media representaba el sinónimo de dialéctica. Para los sofistas era el argumentar y contraargumentar y de esta manera se llegaba a la verdad. En los nuevos Planes se exaltaba el hecho que se ejercitaba en los silogismos.

Por su parte, en el Plan de Olavide se especifica que la Lógica es el "arte de pensar" por lo tanto deberían enseñarse las cuatro operaciones del entendimiento: simple percepción; juicio; discurso o raciocinio; y método". Por lo tanto la enseñanza de las matemáticas era base para entender la lógica. En la universidad de Alcalá, el fiscal Campomanes propone que la enseñanza de la Lógica se fundamente en "aritmética, álgebra y geometría"[68] Podríamos decir, que Moreno se orienta por el Plan de Olavide y por las recomendaciones que imparte el Fiscal Campomanes para el Plan de Alcalá, en el sentido de "suministrar las reglas de dirigir el entendimiento de los niños para pensar bien"[69]. Resulta fundamental insistir que es la época donde una de las prioridades era la enseñanza de las matemáticas dentro del grupo de ilustrados que impulsaban los estudios utiles.

Por su parte, Liendo indicaba que el método de enseñanza lo sustentaba en la lectura de los autores sin escoger uno en particular. Al respecto manifestaba "cada día señalo una question, de que han de responder y dar razón al día siguiente todos los estudiantes, unos por un autor, y otros por otro". Para Liendo este método le había sido de gran utilidad y provecho para que los estudiantes se acostumbraran "con las razones de estos, de aborrecer doctrinas laxas, extravagantes y peligrosas, y a no admitir conclusión que no esté fundada en la recta razón o autorizada por los cánones sagrados y fundamentos de la revelación"[70]. Pero su método continuaba porque después que el estudiante daba la razón de la "questión antedicha, insinuada, les aclaro los términos, les hago comparar doctrinas, fundamentos y principios con que se apoyan, haciéndoles conocer y discernir lo cierto, lo probable y lo dudoso, que ofrece cada cuestión"[71]. Consideramos, que aplicaba el método de la lógica de enseñar autores con pensamiento ilustrado. En primera instancia, la *lectio*, al comentar un autor. Lo que agregaba Liendo era ver la pregunta a través de varios autores. Segundo, la *disputatio,* donde el alumno defendía una tesis y otros la rebatían.

---

[68] Archivo Conde Campomanes, 3, 4, 6. y Véase " Plan y método para la enseñanza de las matemáticas en los estudios reales presentados por sus catedráticos, 18 noviembre de 1773" Documento 34-11.
[69] Plan de Moreno. (1774): Doc. Cit., p. 154.
[70] GOICOECHEA, José Antonio. (1782): fl. 2 (numeración nuestra)
[71] Ibídem., fl.2. (numeración nuestra)

Como es de suponer, para 1782 Liendo había defendido con sus estudiantes un gran número de conclusiones públicas. Pero es más, él destaca en el informe que sus "discípulos han repetido las lecciones de su curso en las aulas de esta universidad"[72]. Pero quizá lo que más resalta Liendo es el hecho de haber introducido la física experimental. Y enseñar "prácticamente la disección de las partes de un cadáver humano, y en otros cuerpos de animales"[73].

Como puede verse, el aporte en el método se centró en el "arte de hacer pensar los estudiantes" y que la enseñanza fuese experimental. Por lo tanto, la sustentación respecto a la "revelación" consideramos que más que un pensamiento ecléctico es el resultado del miedo a la inquisición, especialmente a la comunidad de los dominicos.

De todas formas, lo importante de estos planes fue la introducción de autores y textos que promulgaban la filosofía ilustrada. En los tres Planes de estudio encontramos a: Fortunato Brescia, Melchor Cano y a Wolff. Es así, que el autor que se recomienda para los cuatro años de estudio, en el Plan de Pablo de Olavide es el franciscano Fortunato de Brescia (1701-1754). Este franciscano nació en Brescia, y murió en Madrid perteneciendo a la Corte de los Borbones de España. Recibió el hábito religioso en 1718 y llegó a ocupar el secretariado general de su orden. Se le ha considerado filósofo, teólogo, y se destacó por sus estudios en las ciencias naturales. Se caracterizó por ser "acérrimo enemigo de la escolástica, la combatió siempre que pudo y cultivó con ardor las ciencias exactas"[74]. Además, su libro estaba compuesto por el texto de Wolff, Newton, Malpighi, Boerhaave y Leibnitz"[75]. Este autor se recomienda igualmente para el segundo y tercer año en el Plan de Alcalá y en los mismos años en el Plan de Moreno.

Fortunato de Brescia, como es de suponer para Liendo es un autor fundamental. Él indica en su informe que "encomiendo mucho el curso incomparable de physica experimental, que dictó fray Fortunato de Brescia"[76]. Es así, que se localiza en las cátedras de: Lógica y Metafísica y Phisica experimental.

---

[72] Ibídem., fl.3. (numeración nuestra)
[73] Ibídem., fl. 5 (numeración nuestra)
[74] BRESCIA, Fortunato. (1701-1754): Morphologist and Minorite of the Reform of Lombardy; Nació en Brescia, 1701; y murió en Madrid, 1754. Se recibió de religioso franciscano en 1718. Estudió Ciencias Naturales y fue secretario General de su Orden. Además, fue favorito en la Corte de los Borbones. Sus trabajos científicos fueron importantes sobre el uso del microcopio.
[75] SALAZAR, José Manuel. (1946): Op. Cit., p. 440.
[76] GOICOECHEA, Josef Antonio. (1782): fl. 3 (numeración nuestra)

El otro autor es el español, dominico moderado, Melchor Cano (1509-1560)[77]. Se destacó por su participación en el Concilio de Trento. Fue catedrático de Teología en la Universidad de Alcalá (1542-1546). Luego, sustituyó en Salamanca a su maestro Vitoria (1546-1552). Fue polémico, se enfrentó a los primeros jesuitas salmantinos. En 1551, participó en el Concilio de Trento, donde intervino sobre la Eucaristía, la Penitencia, la Misa y el sacramento del Orden. De regreso a España, se le nombró obispo de Canarias; De este cargo dimitió a los dos años porque prefirió ser consultor de la Corona española. Su obra importante, es de locis theologicis (1563, póstuma), en la que trabajó durante más de veinte años desde su llegada a Alcalá. Precisamente, Campomanes es un autor que recomienda en el "Discurso Académico sobre la importancia de la libertad filosófica en las ciencias naturales"[78].

El tercer autor común de los planes de Olavide, Moreno y Liendo es el matemático de Cristian Wolff (1679-1754)[79]. Sin lugar a dudas, en la enseñanza de la filosofía el autor que marca la diferencia, en el estudio de las ciencias naturales está fundamentado en el método matemático de Cristian Wolff (1679-1754). Se considera que este filósofo pertenece a la segunda generación de la Ilustración alemana. Se dice con razón que la filosofía racionalista de Wolff, basada en el método matemático, osciló permanentemente entre las ideas de Descartes y las de Leibnitz, "precisamente por querer aplicar ese método a la filosofía, un campo del pensamiento en donde las especulaciones no son puramente racionales sino también experimentales"[80]. Wolff permaneció en Halle hasta su muerte. Su abundante obra (entre 1703 y 1753 publicó 67 títulos en 23 vol.), en alemán y latín, está siendo nuevamente editada, desde 1962, por H. W. Arndt y J.F. Cole respectivamente, bajo los títulos: Gesammelte deutsche Schriften y Gesammelte lateinische Schriften. Pero el aspecto más relevante es que en España se recomienda sus textos desde el Plan de Gregorio Mayans

---

[77] Nació en Tarancón el 6 de enero de 1509 y murió en Toledo el 30 se septiembre de 1560. Se ordenó en 1524. Fue discípulo de Francisco de Vitoria en Salamanca, De 1531 a 1543 estuvo en San Gregorio de Valladolid. Allí, fue condiscípulo y compañero de claustro de Bartolomé de Carranza. Terminó sus estudios y obtuvo la condición de doctor en 1542.

[78] Archivo Conde de Campomanes, Documento 38-3, fl. 15 (enumeración nuestra)

[79] Christian Wolff, también conocido como Christian Freiherr von Wolff (Breslau, Silesia, 24 de enero de 1679 - Halle, 9 de abril de 1754), fue un filósofo alemán que tuvo una destacada influencia en los presupuestos racionalistas de Kant. No obstante, su racionalismo está más cerca de Descartes que de Leibniz.

[80] HIRSCHBERGER, J. (s/f): *Historia de la filosofía.* Madrid, t. I, pp. 165.

en 1767[81]. Luego, Pablo de Olavide lo incluye en el programa de filosofía, y posteriormente en 1790, Jovellanos lo incluye para la enseñanza en los Colegios de Calatrava.

Mientras tanto, en el virreinato de la Nueva Granada las teorías de Wolff encajan perfectamente en la mentalidad católica del fiscal Moreno. Se considera que "no disocia el saber de la fe metafísica y religión, concretamente de la religión cristiana"[82].

Si bien, Wolff es uno de los autores más citados, no obstante es Isaac Newton (1732-1808)[83] quien marca la pauta en el cambio de método en estos Planes Ilustrados. En el Plan de Olavide y de Alcalá es obligatorio mientras en el virreinato de la nueva Granada ya se tenía experiencia en la enseñanza de este autor y Moreno lo recomienda con desconfianza en su método. Posiblemente, por la polémica que desde 1773 le realizaron los dominicos a José Celestino Mutis por la enseñanza de Copérnico. Liendo, no recomienda directamente a Newton.

Encontramos que Liendo tiene referenciadas en sus nuevas doce cátedras a varios autores que coinciden con Olavide más no con Moreno. Entre estos autores destacamos a: Hermann Boerhaave (1668-1738)[84]. para la cátedra de medicina. Boerhaave fue un médico, botánico y humanista neerlandés. Es considerado como una de las figuras más notables de la medicina europea, ocupó diversas cátedras en la Universidad de Leiden. Su doctrina intenta combinar las concepciones clásicas con las teorías patológicas aparecidas en el siglo XVII. Destacan sus Aforismos para conocer y curar las enfermedades según las doctrinas médicas (1709), Su obra se traduce a varios idiomas.

---

[81] Véase una amplia correspondencia con Campomanes y sus planes de estudio. Archivo Conde Campomanes, Doc. 48- 24 - 48- 72. fl. 325.

[82] HIRSCHBERGER, J. ( s/f): *Historia de la filosofía*. Madrid, t. II, pp. 467.

[83] NEWTON, ISAAC. (1642-1727): Matemático y físico británico, considerado uno de los más grandes científicos de la historia, que hizo importantes aportaciones en muchos campos de la ciencia. Newton fue, junto al matemático alemán Gottfried Wilhelm Leibniz, uno de los inventores de la rama de las matemáticas denominada cálculo. También resolvió cuestiones relativas a la luz y la óptica, formuló las leyes del movimiento y dedujo a partir de ellas la ley de la gravitación universal.Obras: *Óptica; Principios matemáticos de la filosofía natural* (1687). Tomado de: Enciclopedia Microsoft Encarta 2001.

[84] Sus aportaciones se recogen en dos textos: las Institutiones medicae y los Aphorismi. En sus descripciones patográficas acertó a elaborar el canon estructural de la historia clínica vigente hasta nuestro siglo.

Otro autor que destacamos es a Heinecio (1681-1741) quien fuera uno de los más importantes jurisconsultos de su época en su calidad de difusor del derecho romano. Sus obras fueron utilizadas hasta bien entrado el siglo XIX en el ámbito universitario. Las traducciones de sus "Recitationes" tuvieron una amplísima difusión en la época.

Quizá, de los más relevantes sea Gottfried Wilhelm Von Leibniz (1646-1716)[85]. Fue un filósofo, matemático, jurista, bibliotecario y político alemán. Se le considera como uno de los grandes pensadores del siglo XVII y XVIII, y se le reconoce como "El último genio universal". Realizó profundas e importantes contribuciones en las áreas de metafísica, epistemología, lógica, filosofía de la religión, así como a la matemática, física, geología, jurisprudencia e historia. Su filosofía se enlaza también con la tradición escolástica y anticipa la lógica moderna y la filosofía analítica. Leibniz también hizo contribuciones a la tecnología, y anticipó nociones que aparecieron mucho más tarde en biología, medicina, geología, teoría de la probabilidad, psicología, ingeniería y ciencias de la información.

Moreno en cuanto a la organización de los estudios los establece con pre-requisitos, exámenes, cátedras, textos, horario y método de enseñanza. Es importante señalar que el "Plan de Estudio" se refiere a un Programa de reforma en el campo de la educación. El Plan establece los estudios por Facultades. Estas facultades contenían un conjunto de Cátedras que formaban a un individuo para obtener un título específico. Las Cátedras, por su parte, comprendían un conjunto de enseñanzas que impartían un saber específico.

Pero una cátedra estaba compuesta por cursos que comprendían una enseñanza específica con una duración de un año académico. Para ingresar a la universidad era requisito haber cursado latinidad y Gramática. Luego de estos estudios todos los estudiantes debían realizar tres años de Artes o Filosofía. A esta formación se le denominaba Facultad Menor. Luego, de examen riguroso el estudiante accedía a las Facultades Mayores que comprendían tres: Teología o Cánones; Jurisprudencia y Medicina. Esta última no la planteo Moreno en su Plan por considerar que faltaban médicos para enseñarla[86].

---

[85] Leipzig, 1 de julio de 1646 - Hannover, 14 de noviembre de 1716.Tomada y adaptada de JOLLEY, Nicholas. (ed.) (1995): T*he Cambridge Companion to Leibniz,* Cambridge University Press, Nueva York, LISKE Michael Thomas. (2000): *Gottfried Wilhelm Leibniz,* Beck, Munich.

[86] Plan de Moreno publicado en SOTO ARANGO, Diana. (1994): Op. Cit., p. 170

Era evidente que se vivía la época del cambio bajo las luces de la ilustración. No es extraño por tanto, que Liendo, vea la oportunidad de plantear un nuevo Plan de estudios cuando el Rector de la Real Universidad de Guatemala ordena, mediante decreto del 26 de octubre de 1782, que "digan y expongan el método, y autores con que enseñan"[87]. Esta orden era emanada dentro de la polémica que se había suscitado el español dominico, fray Fermín Aleas, quien envío una carta al Rey indicando que la universidad de San Carlos presentaba "un desarreglado método de estudios, leyéndose una moral corrompida, una teología sistemática y unos derechos nada fructuosos a la juventud y a la patria"[88]. Es curioso que Aleas haya iniciado esta Crítica, porque para esta época los dominicos regentaban tres cátedras en la Universidad de San Carlos. La polémica, estaba y duraría de 1782 hasta 1787, y en el claustro de la universidad representadas casi todas las comunidades religiosas. Por ejemplo, tres catedráticos de los dominicos, dos regentando cátedra de Filosofía y uno en la cátedra de Teología; un franciscano con cátedra de filosofía.

Conviene destacar, que Liendo ya había introducido desde 1767 la filosofía experimental. Ahora, exponía una reforma de estudios para institucionalizar 12 cátedras cada una con sus autores y lo que él denomina "materias adjuntas que leen dichas catheras"[89]. Destacamos, que es Liendo el que propone cambios en los nombres de las nuevas doce cátedras. Dentro de estas cátedras las de los nuevos estudios "útiles" como las matemáticas y la Física experimental que como hemos indicado acompaña de autores como: Wolff, Dechales, Cerrant, Pluche y Tosca. Le adjunta las cátedras de: Geometría, óptica, maquinaria, astronomía y esfera. Es relevante, en la cátedra de física experimental la sustenta en autores como Nolet, Brixia, Pluche y Boyle, con la anotación de enseñar el uso del barómetro, termómetro y maquinas de neumática, eléctrica y las de óptica, dióptrica a catóptrica. Respecto a la cátedra de anatomía después de indicar, los autores, Heister, Winslow, Kulmo, el impacto de ese momento era que se "enseñara prácticamente la disección de las partes en un cadáver humano y en otros cuerpos animales"[90].

No podemos dejar de mencionar la cátedra de "lenguas de indias y artes de flores" que propone se enseñe por el Diccionario razonado de Coto y la gramática española por la Academia y las historias de Indias. Reiteramos, que en Liendo se

[87] GOICOECHEA, José Antonio. (1782): fl. 2 (numeración nuestra)
[88] Citado por TATE LANNING, John. (1978): p. 78
[89] GOICOECHEA, José Antonio. (1782): Plan de estudios, Doc. Cit., fl. 5 (numeración nuestra).
[90] GOICOECHEA, José Antonio. (1782): Plan de estudios, Doc. Cit., fl. 5 (numeración nuestra).

encuentra que cada elemento de su Plan lo justifica rescatando las Constituciones de la Real Universidad que "ordenan se lean en ella alternativamente doctrinas contrarias, para que el celo de la disputa sirva al adelantamiento de la juventud."[91]

## CONCLUSIÓN

En este trabajo tratamos de dar respuesta a la pregunta inicial que realizamos. sobre la influencia en autores y estudios que sustentaron las reformas de los planes de estudio de Liendo Goicoechea y Moreno y Escandón. Por lo tanto, encontramos que los dos criollos se localizaron en contextos de formación que les permitió conocer el nuevo pensamiento ilustrado. Liendo con los franciscanos y Moreno con los jesuitas. Pero, es evidente que lo relevante es el viaje que realizan a España, en 1765, donde posiblemente realizaron los contactos científicos académicos que les permitió regresar a América con un pensamiento de reforma para los estudios superiores.

Sobre estos dos criollos podemos señalar en primera instancia que provenían de la provincia y de familias de la élite criolla. Se desplazan a la capital donde desarrollan parte de su actividad académico-política. Ambos reciben influencia directa de la Ilustración española con su viaje a la metrópoli. Se diferencian en que Moreno plantea de manera radical la secularización de los estudios universitarios y combate el espíritu de partido y a la escolástica mientras Liendo su preocupación central fue la de institucionalizar nuevas cátedras con autores ilustrados.

Ambos criollos eran monárquicos, católicos y eclécticos. Fueron, personas claves para la introducción de reformas en los estudios y en la administración virreinal. Especialmente, Moreno quien llega a ocupar el más alto cargo que podría aspirar un criollo como era el de Oidor de Real Audiencia.

Ambos, presentan polémicas con la comunidad de Santo Domingo. Sin embargo la de Moreno es frontal por la secularización de los estudios y la de Liendo, amparado en su comunidad, y en las Constituciones de la Universidad, defiende la enseñanza de los nuevos autores ilustrados. El impacto de las reformas se manifiesta a través de la repercusión que se suministró en los alumnos que recibieron la enseñanza de los nuevos conocimientos "útiles". Son numerosas

[91] Ibídem., fl. 3 (numeración nuestra).

las conclusiones públicas que se reseñan en Papel Periódico de Santafé y en la Gazeta de Guatemala. Pero, el impacto mayor se da en esa generación de criollos que luego participó en el proceso de la independencia.

No podemos dejar de mencionar el gran poder de las fuerzas oponentes al movimiento Ilustrado, tanto dentro de la estructura universitaria como fuera de ella. Estos grupos de poder se visibilizaron a través de la comunidad de los dominicos tanto en Santafé como en la ciudad de Guatemala. Pero fue evidente, que no solamente actuaron en el ámbito local, sino que también contaron con un fuerte respaldo en los círculos políticos metropolitanos.

Finalmente, podemos concluir respecto a Moreno que tiene un gran reconocimiento en las autoridades virreinales y a él se le debe la propuesta y aplicación de la primera reforma universitaria que se ejecuta, de 1774 a 1779, en este territorio americano. Pero, como sabemos, su batalla la pierde frente a los dominicos. Es bien conocido que sale del virreinato, al que no regresa, y que los dominicos, posiblemente sean los autores, del bando público que despide a este ilustrado el 7 de mayo de 1781.

"Otro demonio que hay, que lo es Moreno
Perturbador del vulgo y de la paz,
En caso que no mude de terreno
No faltará otro arbitrio tan sagaz
Para acabar con tan mortal veneno.....
¿Qué hizo con los estudios? Confundirlos
¿Qué intentó con los frailes? Acabarlos
¿Qué piensa con los clérigos? Destruirlos
¿Qué con los monasterios? Destrozarlos"[92].

Es claro el bando en la alusión a la reforma de estudios y a la polémica con los frailes. Lo significativo es que este bando demuestra que uno de nuestros principales reformadores no tenía apoyo popular y menos de las comunidades religiosas. En definitiva, Moreno fue el prototipo de funcionario Ilustrado criollo de la primera generación: católico, ecléctico y monárquico por excelencia.

Por su parte, Liendo, es despedido con un reconocimiento especial por el arzobispo de Guatemala, días antes de su muerte, el 15 de junio de 1814.

---

[92] MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio. (1985): Op. Cit., p. 6.

"Es el padre Goicoechea
Por el festivo del genio
Por sus sales y agudezas
Comparable con Quevedo"[93].

En definitiva, lo significativo es que estos criollos se convierten en los ejecutores de la Corona, para llevar a cabo las reformas educativas, que se proponen a partir de la expulsión de los jesuitas en 1767. Es a través de ellos que se institucionaliza un nuevo pensamiento que trasciende en las nuevas generaciones de las colonias americanas.

## FUENTES

Archivo Conde de Campomanes. Documentos: 34-6; 34-11; 38-3; 48-24; 48-72

Archivo General de la Nación de Colombia (AGN), Sección Colonia, Fondo Conventos, tomo 22. BNC, Sección Libros Raros y Curiosos, Protocolo de Instrucción Pública, 1672-1818. Número 338, fls. 298-309.

Archivo General de la Nación. Colombia (AGN): Sección Colonia, Fondo, Colegios, tomo VI, fls. 518 v.

Archivo General de la Nación. (AGN): Lista de estudiantes matriculados en el Colegio de San Bartolomé. Fondo Colegio San Bartolomé, Libro 11.

Archivo General de la Nación. (AGN): Relación de méritos y servicios del doctor Francisco Antonio Moreno y Escandón. Sección Virreyes, Vol. VIII, fl. 824 y ss.

Biblioteca Nacional de Colombia, (BNC): Sección Libros Raros y Curiosos, Manuscritos. Pieza 22, fls. 505-531. Libros Raros y Curiosos, Instrucción Pública, N° 13531, fls. 41 y v.

Archivo Colegio Mayor del Rosario (ACMR): Volumen 125, Libro 1° de Colegiales, fl. 7. y Volumen 124, fl. 178.

[93] CASAUS Y TORRES, Ramón Fr. (1814, 15 de junio). Verso a Goicoechea. Publicado en la Gazeta de Guatemala. Citado por TATE LANNING, John. (1978): Op. Cit., pp. 114-115.

GOICOECHEA, José Antonio. (1782): "Innovación de los estudios de filosofía", en *Archivo General de Guatemala.* AGG. Legajo 1906, Expediente 12633. A.1.39. AGG. A1, 3-9, en *Cátedras y Plan de estudios.*

MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio. (1768): Informe del Fiscal Moreno y Escandón sobre la universidad en Santafé y solicitud de creación de universidad pública y Estudios generales. Santafé, 9 de mayo de 1768. Informe, Santafé, 2 de diciembre de 1769. Informe, Santafé, 22 de diciembre de 1770. Informe, Santafé, 27 de junio de 1771. Informe, Santafé, 13 de abril 1772. Informe del 29 de julio de 1772. Archivo Jardín Botánico de Madrid, Sesión Mutis, legajo 25. Archivo General de Indias (AGI), Audiencia de Santa Fe. Sesión Quinta. Leg 759.

MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio. (1774): "Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santafé por ahora, y hasta tanto se erija Universidad Pública, o su Majestad dispone otra cosa", Santafé, septiembre 22 de 1774. Archivo General de Indias (AGI), Sección Quinta, Audiencia de Santafé, legajo 759. Aprobación del Plan de Estudios en Archivo Jardín Botánico de Madrid, Sección Mutis, leg. 25.

## BIBLIOGRAFÍA

ARIZA, Alberto. (1980): *El Colegio -Universidad de Santo Tomás de Aquino de Santa Fe de Bogotá.* Bogotá, Editorial Kelly.

BOLÍVAR, Domingo y Fernández. (2001): *la investigación biográfica narrativa en Educación. Enfoque y metodología.* Madrid, Editorial la Muralla S.A.

CAMPO DEL POZO, Fernando. (1984): *El agustinismo y la Ratio Studiorum de la Provincia de nuestra Señora de Gracia en el nuevo Reino de Granada.* San Cristóbal Venezuela, Universidad Católica del Táchira.

GOICOECHEA, José Antonio. (1782): "Innovación de los estudios de filosofía", en *Archivo General de Guatemala.* AGG. Leg. 1906, Expediente 12633. A.1.39. AGG. A1, 3-9.

GUILLÉN, María Clara. (1994): *Nobleza e hidalguía en el Nuevo Reino de Granada. Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. 1651-1820.* t. I. Bogotá, Colegio

Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

GUILLÉN, María Clara. (1996): *Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé. Nobleza e hidalguía. Colegiales de 1605 a 1820.* Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

HIRSCHBERGER, J. (s/f): *Historia de la filosofía.* t. I. Madrid.

HIRSCHBERGER, J. (s/f): Historia de la filosofía, t. II. Madrid.

JARAMILLO MEJIA, William. (1996): *Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé. Nobleza e hidalguía. Colegiales de 1605 a 1820.* Bogotá, Instituto de Cultura Hispánica.

JOLLEY, Nicholas. (1995): *The Cambridge Companion to Leibniz.* Nueva York, Cambridge University Press.

LAVALLE, Bernard. (1993): *Las promesas ambiguas. Criollismo colonial en los Andes.* Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva Agüero.

LISKE, Michael Thomas. (2000): *Gottfried Wilhelm Leibniz.* Múnich, Beck.

MARCHENA, Juan. (2001): "Cronología de Pablo de Olavide", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* N° 3. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

MATA GAVIDIA, José. (1976): *Fundación de la universidad en Guatemala.* Guatemala, Editorial Universitaria.

RAMOS PEÑUELA, Arístides. (2009): "Criollos: configuración de una mentalidad", en *El Nuevo Reino de Granada y sus provincias. Crisis de independencia y experiencias republicanas.* Bogotá, Universidad Javeriana, Universidad del Rosario.

RUIZ TORRES, Pedro. (1993): *Los discursos del método histórico en La Historiografía.* Madrid, Marcial Pon.

SALAZAR, José Abel. (1946): *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada. 1563-1810.* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

SOTO ARANGO, Diana. (1993): *Polémicas universitarias en Santa Fe de Bogotá. Siglo XVIII.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. COLCIENCIAS.

SOTO ARANGO, Diana. (1994): *La Ilustración en las Universidades y Colegios Mayores de Santa Fe, Quito y Caracas. Bibliografía crítica y fuentes.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. COLCIENCIAS.

SOTO ARANGO, Diana. (2004): *La reforma del Plan de Estudios del fiscal Moreno y Escandón. 1774-1779.* Bogotá, Centro Editorial Universidad del Rosario.

SOTO ARANGO, Diana. (2011): *La Universidad en el periodo colonial. Educadores criollos neogranadinos.* Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, COLCIENCIAS, RUDECOLOMBIA.

SOTO ARANGO, Diana. (2011): *La Universidad en el periodo colonial. Educadores criollos neogranadinos.* Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, COLCIENCIAS, RUDECOLOMBIA.

SOTO ARANGO, Diana; PUIG-SAMPER, Miguel Ángel; GONZALEZ RIPOLL, Dolores. (2000): *Científicos criollos e Ilustración. Colección La Ilustración en América Colonial.* t. II. Madrid, Colombia, RUDECOLOMBIA, CONUEP, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, COLCIENCIAS, Ediciones Doce Calles.

TATE LANNING, John. (1978): *La ilustración en la Universidad de San Carlos.* Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala.

URIBE, Jorge Tomás. (2004): *La formación de la élite neogranadina. 1768-1810.* Tunja, Doctorado Ciencias de la Educación, UPTC-RUDECOLOMBIA, Tesis doctoral, sustentada en abril del 2004.

# FRAY DIEGO F. PADILLA, EDUCADOR Y PRÓCER DE LA INDEPENDENCIA DE LA GRAN COLOMBIA

***Fernando Campo del Pozo***[1]
*Instituto de Historia de la Orden de San Agustín - Venezuela*

## INTRODUCCIÓN

Es interesante un nuevo estudio sobre el Fray Diego Francisco Padilla, porque estuvo a caballo entre la época colonial y la republicana, con un proceso histórico distinto, que conviene aclarar, porque, como afirmó José Ortega y Gasset, "la Historia no se contenta con narrar lo acaecido, sino que aspira a reconstruir el mecanismo generador de los acontecimientos"[2]. El mismo Diego Francisco Padilla, como prócer de la Independencia y educador, arroja luz sobre el nacimiento de una nueva nación en el Nuevo Reino de Granada siendo promotor de la filosofía moderna y de la educación popular. Aunque hay bastantes estudios sobre él,[3] clarificando cómo se preocupó por el problema

---

[1] Profesor jubilado del Estudio Teológico Agustiniano y residente en el Colegio San Agustín de Zaragoza, integrante del grupo de investigación HISULA, *E mail fernandocampo@picos.com.*

[2] ORTEGA Y GASSET, José. (1936): "La interpretación bélica de la Historia", en, *El Espectador, Obras,* tomos II. Madrid, Espasa Calpe. p. 558..

[3] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): *Oración fúnebre en las honras, que hizo el convento de Agustinos calzados en Bogotá, el día 18 de Mayo de 1829, a la feliz memoria de su Hijo y Padre N. M. R. P. Maestro Fray Diego Francisco Padilla, etc.* Santafé de Bogotá, Bruno Espinosa, p. 29. Hay un ejemplar en Banco de la República,

económico, traduciendo el *Tratado de economía* de Juan Jacobo Rousseau[4], se apartó de él y le refutó en materia educativa con un libro poco conocido y estudiado, que se titula *El niño con su padre*[5], Se procura dar a conocer esta obra dada su importancia. Le aconsejé a Fray Mauricio Saavedra que hiciese un estudio especial sobre esto y se limitó a una monografía general, dando la bibliografía con fotocopia de casi todos los escritos del P. Diego Francisco Padilla[6].

Una de sus mejores biografías, anteriormente citada, fue hecha por el P. Agustín Fernández con motivo de sus honras fúnebres el 18 de mayo de 1829. Utilizó esta publicación e hizo un buen resumen D. Adolfo Sicard y Pérez.[7] Lo vio y extractó el P. José Pérez Gómez, que realizó otro resumen y no lo publicó. Merece la pena citarle, porque añade algunos datos interesantes.[8] Conoció estos escritos y algunos otros, aunque no los cita, el P. David Mucientes del Campo, porque su obra es de carácter general y divulgativo con algunas aportaciones nuevas[9].

---

Biblioteca Luis-Ángel Arango. En el 2008, se reeditó en el tomo IV de *Provincia Agustiniana de Nuestra Señora de Gracia en Colombia*. Bogotá, Nomos Impresores, pp. 183-225. Cf. LAZCANO, Rafael. (1993): "Bibliographia missionalia augustiniana. América Latina (1533-1993)", en *Revista Agustiniana Nª. 3101-3109*. Madrid, pp. 417-418. Esta bibliografía es incompleta, porque omite algunas publicaciones hechas en Colombia.

[4] POPESCU, Oreste. (1968): *Un Tratado de Economía Política en Santafé de Bogotá. Enigma del P. Fray Diego Francisco Padilla*. Bogotá, Banco de la República Imprenta E. Salazar, pp. 9-16, donde se recoge la bibliografía existente.

[5] PADILLA, Diego Francisco. (1824): *El niño con su padre*, publicado en siete fascículos, del 8 de enero hasta el 8 de agosto de 1824. Bogotá, la Imprenta de Espinosa, p. 59. RODRÍGUEZ MOLANO, Valentín. Lo publicó en siete números: el primero el 8 de enero y el último el 8 de agosto. No lo firmó y lo consideró suyo el P. FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): *Oración fúnebre*, p. 22.

[6] SAAVEDRA MONROY, Mauricio. (2004): *Monografía crítica de los escritos del Reverendo Padre Diego Francisco Padilla, O.S.A. (1751-1829)*. Tesis dirigida por el Dr. Alfredo Trendall, en 5 tomos mecanografiados. En el tomo I está el estudio monográfico en 96 ff., a los que sigue la bibliografía, ff. 97-105.

[7] SICARD Y PÉREZ, Adolfo. (1883): "Fray Diego Francisco Padilla", en *Papel Periódico Ilustrado*, año 3, N° 52, pp. 49-52. con una fotografía de un cuadro que se conserva en Bojacá. Se añade su firma autógrafa. Se hizo la reseña en *Revista Agustiniana* No. 8 en 1884, p. 473 y en Espasa: *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo–Americana*, tomo 40, pp. 1404-1405.

[8] PÉREZ GÓMEZ, José. (1926): "El P. Padilla Diego Francisco", en "*Memoria circunstanciada de los hechos más notables ocurridos en Colombia desde la llegada de los primeros religiosos españoles hasta el presente*" *y* en *Archivo del Convento San Agustín*. Bogotá. Apuntes históricos, Manuscrito, fls. 47-49-62. Al estar antes de los apuntes sobre el convento de Borotare del Río, que publicó en 1926, lo referente al P. Padilla es de ese año o antes.

[9] MUCIENTES DEL CAMPO, David. (1968): *Centurias Columbo-Agustinianas* 1525-1967. Bogotá, Talleres Salesianos, pp. 127-149-151-161-166.

Hizo un buen estudio Oreste Popescu sobre Fray Diego Padilla y su relación con el tratado de *Economía Política* de J. J. Rousseau[10]. Se puso esto de relieve, con motivo del Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en Santafé de Bogotá del 2 al 5 de septiembre de 1992, donde se colaboró con una ponencia bastante amplia sobre "La educación agustiniana en Hispanoamérica", el *método agustiniano* y su *ratio studiorum* en el Colegio de San Miguel, Universidad de San Nicolás de Bari[11]. Se tenía noticia de la existencia de algunos textos utilizados por los Agustinos y sus autores; pero no se conocía su contenido. Se continuó la investigación en el *Archivo Nacional* de Colombia, donde se consiguieron algunos de los textos que se buscaban y otros nuevos, como uno de Fray Diego Francisco Padilla, muy valioso para ver cómo estaba la cultura y la enseñanza de la Filosofía Moderna en Bogotá a finales del siglo XVIII. Se tenían en cuenta las orientaciones del P. Francisco Javier Vázquez sobre los estudios, como se ha expuesto en otros trabajos, llamando la atención con sus conclusiones y disertaciones a los Dominicos, al sabio José Celestino Mutis y a las autoridades civiles y eclesiásticas de Santafé de Bogotá[12].

En el Instituto Agustino de Estudios Superiores de Bogotá, Jhonattan Andrés Benavides ha desarrollado un buen ensayo sobre el P. Fray Diego Francisco Padilla, que ha dado a conocer con el título "Hoja de Vida del P. Fray Diego Francisco Padilla", en Google, el 2 de mayo de 2008. Al leerlo he visto que toma bastantes datos y hasta expresiones de mis últimas publicaciones reeditadas por la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en 2008[13].

En este trabajo, que se elabora como contribución para "Educadores en América Latina y el Caribe", siglo XIX, se tienen en cuenta y se complementan algunos ensayos, que el autor de estas páginas había hecho antes sobre el P. Fray Diego Francisco Padilla, como "ilustrado y pedagogo"[14]. y como promotor de

---

[10] POPESCU, Oreste. (1968): Op. Cit., pp. 9-16.

[11] CAMPO DEL POZO, Fernando. (1993): "La educación agustiniana en Hispanoamérica", en *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 155, pp. 423-433, donde hay algunas erratas de nombres al no haber corregido las pruebas de imprenta. Tiene la bibliografía existente hasta 1992.

[12] Ibídem., pp. 429-430.

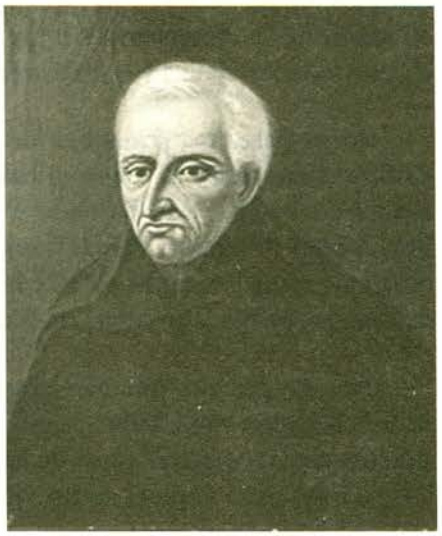
[13] BARJA, Cándido y otros. (2008): *Provincia Agustiniana de Nuestra Señora de Gracia en Colombia*, tomo IV. Bogotá, Nomos Impresores, p. 464., donde se insertan varios artículos míos, publicados anteriormente. Se está haciendo una recopilación de los escritos de Fray Diego Francisco Padilla en el Instituto Agustino de Estudios Superiores para que sirvan de fuente.

[14] CAMPO DEL POZO, Fernando. (1999): "Fray Diego Francisco Padilla. Ilustrado y pedagogo", en *Científicos, Criollos e Ilustración*. SOTO ARANGO, Diana y otros. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Doce Calles. pp. 123-124.

la "inculturación y la ilustración" con el proceso que se le hizo por algunas de sus publicaciones y colaboración con la independencia de la Gran Colombia, especialmente sus relaciones con Antonio Nariño y Simón Bolívar.[15] como próceres de la Gran Colombia. Por eso conviene hacer nuevos estudios e investigaciones, porque fue uno de los defensores y previsores de la independencia de América, como lo reconoció en el *proceso sumario* que se le hizo, aunque él era defensor de la monarquía y de la unión fraterna con la España Peninsular. En los últimos años se preocupó mucho sobre la educación con su obra *El niño con su padre,* que tiene gran valor pedagógico y moralizador, refutando al *Emilio* de J. J. Rousseau, con el que compartió ideas sobre la economía y la educación del pueblo. Es fruto de su experiencia docente y demuestra que estaba al día en las publicaciones de su época, tanto en América como en Europa.

## Fray Diego Francisco Padilla, su formación y actividades hasta 1801

Nació en Santafé de Bogotá el 2 de noviembre de 1751, y aparece así en un cuadro que se conserva en Bojacá con un resumen de su vida[16]. Se confirma por lo que él mismo afirma, el 29 de agosto de 1816, que tiene 64 para 65 años, y poco más de cuarenta (46) de profesión y cuarenta de Orden Sacerdotal[17]. Algunos, siguiendo a D. Adolfo Sicard y Pérez, afirman que nació en 1754[18]. Era hijo legítimo de D. Alejo Padilla y de Doña Juana Francisca Rico. Tuvo ocho hermanos: Fray Agustín, también Agustino; Fray Gaspar y Fray Joaquín, franciscanos; Fray Alejo y Fray Francisco, Agustinos Descalzos (recoletos);



***Fray Diego Padilla (1751-1829)***

[15] CAMPO DEL POZO, Fernando. (2001): "Agustín B. Caicedo y Diego F. Padilla defensores de la inculturación y la ilustración en Nueva Granada" en *Archivo Agustiniano*, Valladolid, pp. 231-234. Hay una Separata aparte en pp. 37.

[16] Ibídem., p. 35, donde aparece la pintura con esta inscripción: "El M. R. P. Mtro. Fr. Diego Francisco Padilla nació en Bogotá a 12 de noviembre de 1751 y su muerte acaecida en 9 de abril de 1829, a los 77 años, 4 meses y 28 días de edad".

[17] ARCHIVO HISTÓRICO NACIONAL, Madrid. (AHN): sección "Consejos", Leg. 31, 364, Exp. 57, 64r: "Que cuenta más de 40 años de profesión, poco más o menos de 40 de presbítero y que tiene en su religión el grado de Maestro, y que es de 64 a 65 años de edad".

[18] SICARD Y PÉREZ, Adolfo. (1883): Op. cit., p. 50.

Josefa de San Francisco y Bárbara de la Trinidad, religiosas de Santa Inés; y la Carmelita Teresa del Sacramento. Recibió las primeras enseñanzas dentro de su hogar y luego emprendió sus estudios a los siete años.

## Incorporación a la Orden de San Agustín sobresaliendo como profesor

Diego Francisco, después de cursar los estudios básicos y hacer un año de noviciado, profesó en el convento San Agustín de Santafé de Bogotá en 1770, a los l6 años[19]. A partir de 1771 pasó a cursar los estudios superiores en el Colegio de San Miguel, sede de la Universidad de San Nicolás de Bari, donde era profesor de Filosofía su hermano, Fray Agustín, como Lector de Filosofía y moderador. Terminados los estudios teológicos, se incorporó pronto como Lector del mismo. El nombramiento de Lector fue hecho el 28 de enero de l775. Se le autorizó para comenzar a leer el 10 de junio de ese año. El 23 de junio de 1776 se le dan las licencias para recibir todas las órdenes y el 8 de noviembre se despachan nuevas reverendas para recibir desde la tontura hasta el presbiterado. Fue ordenado de sacerdote el 11 de noviembre. El 27 de enero de 1777 se le da la patente con licencias para confesar. Al comenzar el curso de Teología, defendió en públicas conclusiones el tomo íntegro de *Locis theologicis* de Juan Lorenzo Berti, con tanto acierto y destreza que el reformador venido de España, Maestro Fray Juan Bautista González, le presentó al Virrey Manuel de Guirior diciendo "no haber visto en toda la Península talento más sublime y distinguido"[20]. Era ya Lector de Filosofía y moderador en 1776[21]. Sobresalía de tal manera por su cultura, que acudían a sus clases y disertaciones también seglares. Sus explicaciones de la Filosofía moderna chocaban un poco con la doctrina tomista. Le dolió el cierre del Colegio de San Miguel por el visitador Juan Bautista González y protestó, apoyando la continuación de la Universidad de San Nicolás de Bari en el convento de San Agustín, como privada, ya que se lo había concedido la Santa Sede y no el Rey de España. De hecho siguió como centro privado hasta 1861.

Fray Diego F. Padilla, siendo un destacado profesor en la Universidad de San Nicolás, sintonizaba también con los problemas del pueblo, por lo que vio bien

---

[19] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. cit., pp. 19-20. *Oración fúnebre.* Es la mejor o una de las mejores biografías de Fray Diego Francisco Padilla. Se ha reeditado por BARJA, Cándido y MONROY, Luis Alberto. (2008): *Provincia Agustiniana de Nuestra Señora de Gracia en Colombia. Escritos varios,* tomo IV, como se ha observado anteriormente.

[20] Ibídem., p. 21.

[21] ARCHIVO DEL CONVENTO SAN AGUSTÍN, Bogotá (ACAB), capítulos provinciales, 9. Libro 4°, fl. 3v y 19r.

que se indultase y perdonase a los que habían tomado parte en la "Rebelión de los Comuneros", como lo hizo el arzobispo virrey, Antonio Caballero y Góngora, que salió en defensa de los detenidos y concedió indulto general. El P. Padilla, como los demás Agustinos y la gente del pueblo, eran monárquicos. Querían al rey y reconocían los buenos servicios de la Monarquía Española; pero no veían bien los abusos, por lo que surgieron "revoluciones" con el grito "vida al rey muera el mal gobierno" entre 1779 y 1781 en la Grita y Mérida (Venezuela) donde el P. Fray Gaspar de Navarrete, con riesgo de su vida, protegió en el convento de San Agustín las arcas reales y a los funcionarios, según lo reconoció el mismo rey en cédula del 7 de febrero de 1786[22].

Las rebeliones de los comuneros se extendieron por otras ciudades, como Villa del Socorro, en el Nuevo Reino de Granada. Era un detonante de lo que podía pasar en el futuro, por lo que José de Ávalos, al afrente de la intendencia de Caracas, el 24 de septiembre de 1781, escribió al ministro José Gálvez, advirtiéndole sobre posibles conatos de independencia, y proponía cuatro monarquías en los virreinatos con miembros de la rama borbónica, quedando el Nuevo Reino de Granada y Venezuela vinculados especialmente a la Península; pero con mayor autoría económica. Todo esto le hizo pensar a Fray Diego F. Padilla que había que preparar a los ciudadanos para una posible independencia con una educación adecuada, por lo que va a escribir algunos opúsculos, que están influenciados por las ideas de la Revolución Francesa, la independencia de los Estados Unidos y su viaje a Europa, como luego veremos. El conde de Aranda, después de haber intervenido en el tratado de paz con Inglaterra, en 1783, con motivo de la independencia de los Estados Unidos, le propuso a Carlos III dejar las colonias de América y quedarse sólo con Cuba y Puerto Rico. Algo parecido sugirió Godoy, con el apoyo de los obispos españoles, a Carlos IV, para que en lugar de virreyes fuesen infantes regentes con cierta autonomía y no se hizo caso[23]. Esto era conocido por los intelectuales como Fray Diego F. Padilla y otros en Nueva Granada.

## Su destacada actuación como orador, provincial y visitador

Fray Diego F. Padilla no sólo fue un destacado profesor, sino también un buen orador, por lo que en 1782, D. Antonio Caballero y Góngora, el arzobispo virrey, con motivo de la celebración del natalicio de su Santidad Pío VI, organizó

---

[22] ARCHIVO GENERAL DE INDIAS, Sevilla. (AGI): Leg. 958, fl. 8 CAMPO DEL POZO, Fernando. (1968): *Historia documentada de los Agustinos en Venezuela.* Caracas, Academia Nacional de la Historia, pp. 56-57.

[23] GROOT, José Manuel. (1869): *Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada.* Bogotá, Imprenta y Estereotipia de Medardo Rivas, t. II, pp. 176-178.

una función conmemorativa y religiosa en iglesia catedral, con una solemne misa, en la que se le encomendó el sermón de oficial, que deleitó durante hora y media a la nutrida concurrencia, entre la que estaban las autoridades civiles y eclesiásticas. Fue muy elogiado y felicitado por el arzobispo virrey y la nobleza asistente, entre la que había muchos togados. Tuvo también otros discursos y sermones, que llamaban la atención.

En el capítulo provincial de 1784 se nombró definidores o discretos al P. Maestro Fray José Noriega y al Lector Jubilado Fray Diego Francisco Padilla para asistir al capítulo general, recibiendo la licencia con fecha 21 de octubre de 1785. Por eso, Fray Diego F. Padilla asistió, como discreto, al capítulo general de 1786, celebrado en Roma, donde tuvo el discurso oficial, que se le había encomendado, dos días antes. Llamó la atención del papa Pío VI por su elocuencia y dominio del latín, ofreciéndole una mitra, que renunció. Aceptó sólo el título del "Magisterio de número."[24] Al regresar de Roma pasó por Pisa, Liorna, Sena, Parma y Plasencia, donde consiguió parte de la Enciclopedia Francesa, como el Tratado *de Economía* "*Economie Politique*" de Juan Jacobo Rousseau, que llevó a Bogotá, donde, con la debida cautela y rectificando algunas de sus doctrinas, procuró dar a conocer, como luego veremos, junto con las ideas de libertad, igualdad y fraternidad, que eran cristianas. No tenía problemas al traer libros, ya que podía pasarlos fácilmente al ser él mismo miembro de la Inquisición en Santafé de Bogotá, donde lo único que hacía era censurar libros, corrigiendo algunos errores contra la fe o buenas costumbres.

En 1788 fue nombrado regente de estudios, con funciones de rector, de la Universidad San Nicolás de Bari, que tenía un carácter privado, aunque tuvo esos años su mayor apogeo, con nuevas cátedras de Matemáticas y Música. Al morir Carlos III, el 14 de diciembre de 1788, le encargaron la oración fúnebre en la Catedral de Santafé de Bogotá. Esto tuvo lugar algunos meses después, el 8 de junio de 1789. Resaltó su figura real y afirmó que "levantando la gloria de su reinado con monumentos para la gloria de la Iglesia y las Ciencias, las Artes y el Progreso, dio a la historia sucesos que pasarán más allá de los siglos". Como buen orador, defendió la monarquía, en el "*Elogio fúnebre de Carlos III*"[25]. No estaba

[24] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. Cit., p. 23.

[25] Ibídem., p. 22. El *Elogio fúnebre* pronunciado en Bogotá a la muerte del Rey Carlos *III* del Fray Diego Francisco Padilla con pp. 37, que se encuentran en un Manuscrito que contiene varias piezas. Se encuentra en Biblioteca Nacional, Fondo Pineda, Sala 1, 4.923 [431]. Hay edición facsímil por el Banco de la República en Bogotá, Litografía Arce. (1978) Cf. en *Papel Periódico Ilustrado de Santafé de Bogotá* del 4 de mayo de 1792, N° 64, pp. 92-94, donde aparece un extracto del "Elogio fúnebre". Tuvo otro elogio fúnebre a la muerte del P. José A. Camargo, que había sido profesor universitario y provincial (1757-1761). Éste protestó también ante el rey contra el cierre de la universidad en 1775.

de acuerdo con el absolutismo, ni sus satélites regalistas, que llegaron al cierre de conventos con menos de 8 religiosos y algunas universidades como las de los Agustinos en Bogotá y Quito para quedarse con sus bienes.

Por el inventario y catálogo de libros del convento san Agustín, hecho en 1789, sabemos los textos que utilizaba Fray Diego F. Padilla, a cuyo nombre aparecen las obras de J. B. Berti, la Theología de Lavardi, las obras filosóficas de Santo Tomás, "Brixia, Manzo, Javier, Bouce"[26]. Seguía la doctrina del "Agustinismo Político", con la colaboración de la Iglesia y el Estado, considerando como tesis la confesionalidad y como hipótesis la separación, respetando los valores cristianos. Seguía el método Agustiniano de enseñar deleitando con interioridad y trascendencia, a la luz de la filosofía moderna y del progreso de la ciencia. Se conserva la aprobación y la crítica que hizo en 1790 a la *Novena a San Agustín* por el P. Gregorio Salgado, donde se considera a San Agustín "principal fundamento de la Iglesia" y debe añadirse: "después de los apóstoles[27].

De los libros, que pertenecían al P. Diego Francisco Padilla, se ha localizado un manuscrito, al que le faltan los 6 primeros folios; pero se trata de una especie de *Diccionario Teológico, Filosófico y Científico*, en latín, con anotaciones en castellano tomadas de la Revolución Francesa SAAVEDRA MONROY, Mauricio[28]. Tiene diferentes letras, por los copistas; pero entre los folios 13 y 14 aparece una carta, donde consta que esta obra es del P. Padilla, al menos la tuvo y fue utilizada por él en Bojacá. Menciona el *Sistema de la naturaleza*, escrito por el barón de Holbach con notas de Diderot[29].

---

[26] ARCHIVO NACIONAL. Colombia *(ANC). "Inventario de la Librería del año 1789"*, Ms. 464, fl. 188.

[27] PADILLA, Diego F. (1790): Reparos que se han hecho a la Novena del Glorioso Doctor San Agustín, en *ANC (COLCULTURA) con el nombre de Archivo Anexo*, Ms. N° 221, fl. 11v-15v. Cf. SALGADO, Gregorio. (1790): *Novena del Gran Padre y doctor de la Iglesia San Agustín*. Santafé, Imprenta de Espinosa de los Monteros, p. 38. Se reeditó de nuevo en la misma Imprenta de Espinosa, en 1821, pp. 28; luego en 1887 y en CAMPO DEL POZO, Fernando. (1968): *Historia documentada*, pp. 259-269.

[28] Ibídem., p. 195. fl. 157. Cf. PALOMINO, Delia. *Catálogos de la Biblioteca Nacional de Colombia, I, Manuscritos, Vocabulario Teológico por orden alfabético*. Incluye algunas anotaciones de la historia de Francia del siglo XVIII. (s/f.). (Texto en latín). Este libro procede del Archivo Nacional pasta de pergamino. Manchado. Con índice, 30 x 21,5 cm.

[29] Ibídem., f. 13 de la nueva paginación. Pablo Enrique Thiry, Barón de Holbach (1723-1789) publicó *Système de la Nature aue des lois du Monde Physique et du Monde Moral,* Londres, Amsterdam, Leyden 1770. Se trata de un manual ateo, que refutó el P. Padilla. En la Biblioteca del Convento San Agustín de Bogotá había 6 volúmenes con los escritos de Diderot, como el *Diccionario universal de Medicina* en "Inventario", Ms. 456, f. 149v.

En 1792 fue elegido provincial, sucediendo a su hermano Fray Agustín. Ese año recibió el encargo de visitar la provincia de San Miguel de Quito para su reforma y pacificación. Dadas sus ocupaciones, renunció ir a Quito; pero envió "una carta llena de unción, que hizo renacer la paz en el seno mismo de la discordia"[30]. Logró ahuyentar las desavenencias partidísticas y que viviesen según el lema de la *Regla* de San Agustín; "*tener un alma sola y un solo corazón en Dios*"[31]. Visitó el convento de Villa de Leyva del 2 al 8 de marzo de 1794[32], Siguió colaborando con la Universidad de San Nicolás de Bari, especialmente al dejar de ser provincial en 1796. Ese año asistió a las conclusiones sobre la Sagrada Escritura, dedicadas al arzobispo, Dr. Baltasar Jaime Martínez Campañón. Le tocó contestar satisfactoriamente a las objeciones. Otro tanto hizo ante los virreyes D. Pedro Mendinueta y D. Antonio Amar, que le vieron "explicar la Geometría práctica, la Geografía y la Cronología sagrada"[33].

La altura científica e ilustrada a que llegó la Universidad de San Nicolás de Bari a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, hizo que se preocupasen sus profesores y alumnos del sistema de Copérnico y los nuevos adelantos sobre Astronomía. Al tratar de esto concluye el sabio José Celestino Mutis que "la citada proposición de las *Conclusiones,* que intentaban defender los Reverendos Padres Agustinos, en nada se oponen a la fe, buenas costumbres, etc"[34], Como provincial realizó una buena labor promoviendo la disciplina, la paz y los estudios.

## Se retiró a Bojacá en 1801 como párroco, maestro y guía de almas

En 1801 se dedicó a la cura de almas en Bojacá, donde fundó una escuela de primeras letras para niños y niñas. Quería llevar también la cultura y la educación al pueblo con una escuela para adultos, es decir, una educación popular con un sentido moderno e integral. El mismo donó 800 pesos para material de enseñanza

---

[30] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. Cit., p. 37.

[31] PREVOST, Robert F. (2008): *Regla y constituciones de la Orden de San Agustín.* Roma, Curia Generalicia, p. 9, donde se cita la *Regla* de San Agustín, cap. 1, N° 3 y *Hechos* de los apóstoles, 4, 32.

[32] ACAB, 16, Visitas N° 5, (1769-1860): f.f. 182-183. Volvió a visitar este convento en 1795, 1798, 1800, 1804 y 1806.

[33] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. Cit., p. 35.

[34] GREDILLA, A. Federico. (1911): *Bibliografía de José Celestino Mutis con relación a su viaje y estudios practicados en el Nuevo Reino de Granada.* Madrid, Fortanet, pp. 49-61; Cf. SOTO ARANGO, Diana (1989): *Mutis: filósofo y educador. Una muestra de la realidad educativa americana en el siglo XVIII.* Bogotá, Universidad Nacional, pp. 76-84.

y mejorar del local. Con su escuela de Bojacá, donde actualmente está el santuario de Nuestra Señora de la Salud, realizó una buena labor docente y pastoral.

En 1803, al morir el provincial, fue elegido rector provincial, y, en 1804, provincial de nuevo. Procuró visitar los distintos conventos y centros de estudios, como la Universidad de San Nicolás, que seguía funcionando en el convento de San Agustín, como privada, preocupándose también de las misiones, enviando varios religiosos para que les adoctrinasen y enseñasen la cultura cristiana. Tenemos una *Constancia* del tres de julio de 1804, en la que recibe a D. José María Vergara y Lozano como hermano de la Orden, por sus méritos y servicios prestados. La firma Fray Diego Francisco Padilla, como exprovincial, prior provincial en ejercicio, examinador sinodal, y *consultor del Santo Oficio*, lo que se ha llamado la Inquisición. La firma también como secretario Fray Joaquín García.[35] Procuró enviar misioneros a los Andaquíes para civilizarlos.

El 14 de mayo de 1808 firmó la censura del *Discurso sobre el triunfo de Buenos Aires contra los Ingleses,* donde se alegra de ello, porque no quería que las colonias españolas pasasen a la dominación británica, sino que siguiesen unidas fraternalmente a la Madre Patria, *España,* con la misma cultura, lengua y religión. Un error de Carlos III y Carlos IV fue no darse cuenta de lo que venía después de la independencia de EE.UU. La situación se adelantó y agravó con la invasión francesa de España por parte de Napoleón Bonaparte, que ponía de rey a su hermano José Bonaparte. Esto no se aceptó, como luego veremos, en las colonias españolas de América, salvo raras excepciones de afrancesados.

Durante su estancia en Bojacá, el P. Padilla tuvo tiempo para escribir varios libros, de los que mencionó algunos el P. Agustín Fernández, como la *Novena de Ntra. Sra. del Buen Consejo,* la de *Ntra. Sra. de Belén*, la *Historia de Ntra. Sra. de Regla*, de la que era muy devoto, etc. Hizo críticas a varios libros como a la *Fuerza de la Fantasía* de Luis Muratori, en la vindicación del monacato y en otros documentos que se conservaban en la Biblioteca. Antes del 20 de julio de 1810, según su biógrafo A. Fernández, cuando aún "no se pensaba en la transformación política de esta parte de América, ya el R. P. Maestro Padilla había escrito 49 opúsculos sobre en modo y circunstancias de hacerla feliz"[36]. Él veía cerca la independencia y pensaba en la educación y economía de cara al futuro. Era necesario preparar al pueblo. Aunque él alegue que desde 1808 hasta 1810 estaba en Bojacá desentendido o ignorando

[35] PADILLA, Diego Francisco. (1804): "Carta del 3 de julio", que se encuentra en *Sala 20 de Julio* de Bogotá.
[36] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. Cit., pp. 22-23.

los problemas que sucedían en Santafé de Bogotá, como luego veremos, fue para defenderse y evitar males mayores. En el *Inventario de libros,* que es posterior a 1810, aparecen 27 novenas y en el de 1819 aumentan a 47[37]. Algunas son de Fray Diego Francisco Padilla.

## Prócer de la independencia con Aviso al Público y otros escritos

En Bojacá le sorprendió el comienzo de la independencia, que apoyó pronto y decididamente, porque consideraba a Nueva Granada y a toda Hispanoamérica con derecho para autogobernarse, aunque no estuviese bien preparada. Al principio se hizo la declaración de independencia contra el gobierno afrancesado e intruso de José Bonaparte. Se reconocía como auténtico soberano a Fernando VII. Tomó parte en la redacción del *Acta de Independencia,* aunque no la firmó él, sino el P. provincial Fray José Chavarría, el 20 de julio de 1810. Fray Diego F. Padilla es el autor principal, como redactor, del manifiesto revolucionario, titulado:

*Motivos que han obligado al Nuevo Reino de Granada a reasumir los derechos de soberanía, remover las autoridades del antiguo Gobierno e instaurar una Suprema Junta bajo la denominación y nombre de nuestro Soberano Fernando VII y con independencia del Consejo de Regencia y cualquier representación*

donde recogía también el sentir de los demás miembros de la Junta Suprema, que se manifestó después en el acuerdo del 26 de julio del mismo año.

## Semanario sabatino Aviso al Público para orientar y educar al pueblo

Reconoce como algo suyo los *Motivos* del manifiesto revolucionario en el primer número del *Aviso al Público* del 29 de septiembre de 1810, donde afirma que ya ha dicho en "otro papel, cuál fue el origen y cuáles las operaciones del Consejo."[38] Lo negará para evitar males mayores cuando fue procesado, afirmando "que el otro impreso titulado *Motivos…,* ni era obra suya, ni la mandó imprimir, sino que la Junta le obligó por votos a que pusiese el orden las notas que ella

[37] CAMPO DEL POZO, Fernando. (2006): "Biblioteca de la Universidad de San Nicolás" en *Analecta Augustiniana*, Roma Instituto Histórico Agustiniano, p. 101.
[38] PADILLA, Diego F. (1810): *Aviso al Público*, N° 1, sábado 26 de septiembre, pp. 1-2. Hay un ejemplar en la *Biblioteca Nacional de Colombia*, Fondo Pineda, N° 726.

misma le comunicaría..., por eso fue que cuando le mandaron que firmara dicha obra, se resistió y la rubricaron los secretarios, que esto mismo dijo *en otro papel*"[39].

Cuando se menciona a "otro papel", quizás se esté refiriendo a declaraciones anteriores, donde afirma que se vio obligado a firmar por razón de su cargo o al *Aviso al Público,* donde no aparece su firma y por eso no se le imputó en el proceso. Eso le salvó en parte, ya que hizo afirmaciones muy comprometidas en *Aviso al Público.*

Fundó este semanario con la colaboración de D. Manuel Bernardo Álvarez, como periódico ilustrado, para orientar al pueblo. Salía todos los sábados con muy buena acogida por la élite y ciudadanos de Santafé de Bogotá en circunstancias difíciles. Al ser llamado "sabatino", algunos lo consideraron como distinto de *Aviso al Público*[40] La mayoría de los agustinos de la provincia de Nuestra Señora de Gracia se solidarizaron con la independencia como sus hermanos de Quito. En el aula capitular del convento de San Agustín se ratificó la declaración de independencia el 16 de agosto de 1809 y luego se enterraron los restos de los que murieron masacrados el 2 de agosto de 1810. Por ellos se tuvo un solemne funeral en la catedral de Bogotá, el 20 de octubre de 1810, con la oración fúnebre por el P. José Vicente Chavarría. Todos los agustinos de la Provincia de Ntra. Sra. de Gracia celebraron una misa por esos difuntos[41].

Roberto M. Tisnes considera a Fray Diego F. Padilla como "el primer fraile periodista" cuando el "periodismo granadino se hallaba todavía en pañales". Saltó a la palestra con su *Aviso al Público*, en el nacimiento de la patria colombiana para criticar y orientar, porque "para Fr. Diego [F. Padilla] no basta con haber alcanzado la libertad. Es necesario saberla merecer y conservar"[42].

Fue nombrado miembro de la primera Junta Suprema, que se constituyó en la madrugada del 21 de julio de 1810, siendo designado para Asuntos Religiosos. Puso la renuncia el 22 de agosto de 1810 denunciando ciertas anormalidades.

---

[39] ARCHIVO HISTÓRICO NACIONAL (AHN). "*Consejos*," Leg. 21. 364. exp. 57, fl. 67v.

[40] SICARD Y PÉREZ, Adolfo. (1883): Op. Cit., p. 52, donde se consideran distintos.

[41] GROOT, José Manuel. (1869): Op. Cit., pp. 178-184, donde se menciona al Diario Político de Nueva Granada, N° 8, correspondiente al 18 de septiembre de 1810 con pormenores de lo sucedido en Quito. TERÁN, Enrique. (1973): *Convento de San Agustín de Quito. Síntesis histórica*, Quito, Edit. Santo Domingo, p. 50.

[42] TISNES J. Roberto María. (1971): "Fray Diego Padilla" en *Historia Extensa de Colombia, XIII. Historia Eclesiástica* 4. Bogotá, Academia Colombiana de la Historia, Lerner, pp. 273-293.

No fue aceptada su renuncia y continuó actuando como miembro a pesar de sus achaques y deseos de estar en la parroquia de Bojacá. Se dio cuenta de que antes era la patria.

El 27 de septiembre de 1810 firmó en primer lugar, seguido por Frutos Joaquín Gutiérrez, Camilo Torres y Miguel de Pombo, como miembros de la Suprema Junta contestando a una consulta de D. Antonio de Villavicencio diciendo que dado el acuerdo del 26 de julio, "cuya acta se comunicó a V. y nos debe servir de regla para obras en el concepto de independencia del Consejo de Regencia de Cádiz, y sólo con respeto y en atención a las normas de unión fraternal que nos ligan con la Península". Ya se estaba actuando con independencia de la España peninsular, con la que seguía una fraternidad, respetando la libertad. "Se trata de negocios que deben entrar en los tratados"[43]. Quería ser fiel a lo que prometió en el primer número de *Aviso al Público* el 19 de septiembre de 1810. Tal iba a ser el objeto de ese periódico, que salió temporalmente los sábados, procurando "la seguridad y felicidad de la Patria". En este semanario *Aviso al Público*, va a exponer sus ideas y justificar sus actuaciones muy conocidas del pueblo colombiano a partir del 20 de julio. Interviene en polémicas locales y de altura sobre la democracia, la educación y la tolerancia en 21 números hasta el 16 de febrero de 1811. Ese mismo mes toma parte en algunas polémicas de altura, como sucedió contra un anónimo en Cartagena de Indias, que le acusó de haber cambiado, porque no mencionaba a Santo Tomás, sino a otros autores paganos y filósofos modernos, como puede verse en el *Aviso al Público* del 5 de enero de 1811[44].

## La masacre de Quito de 1810 influye en el P. Padilla y demás agustinos

En la sala capitular del convento san Agustín de Quito, que los agustinos "cedieron a la fuerza no de buena voluntad", el 16 de agosto de 1809, se firmó el acta de declaración de independencia, donde se desconocía al régimen de José Bonaparte y se reconocía como rey a Fernando VII. Luego siguió un movimiento un poco revolucionario capitaneado por algunos patriotas, como D. Manuel Rodríguez Quiroga, que el 4 de septiembre de 1809 pidió a los agustinos piezas de bronce y campanas "para la fundición de cañones" pensando en la guerra.

---

[43] ARCHIVO PERSONAL, Fotocopia de documento original, que me facilitó el P. Ismael Barrio, con esta signatura: N° 11 foja 157. Este documento tiene el sello de "Biblioteca Fernández de Madrid, Cartagena de Indias". Es valioso porque tiene las firmas autógrafas de Fray Diego Padilla, Camilo Torres, etc.

[44] PADILLA, Diego F. (1811): *Aviso al Público*, N° 15 del 5 de enero, pp. 125-132.

Los agustinos contestaron negativamente, ya que no querían derramamientos de sangre, sino la paz[45].

Había sido depuesto el presidente de la real audiencia, D. Manuel Huríes, Conde Ruiz de Castilla, que fue luego repuesto y comenzaron las represalias por parte del virrey del Perú, que envió al coronel Manuel Arredondo, con 500 soldados, para que actuase contra los insurgentes. El 4 de diciembre de 1809 fueron apresados los principales cabecillas, que habían participado en la deposición del presidente de la audiencia. Un grupo de patriotas quiso liberarlos y promovió la salida de los presos de la cárcel y calabozos del cuartel de la tropa limeña. Intervinieron también los soldados del medio batallón Auxiliar de Santafé, mandado por Dupré, cuyo cuartel estaba al lado. Seguían instrucciones de poner orden, ya que había sido asesinado el capitán Galux, encargado de la custodia. Se dio una lamentable masacre el 2 de agosto de 1810, con la muerte de un grupo de patriotas, que rubricaron con su sangre el Acta de la Independencia, entre los que sobresalen el Dr. Manuel Rodríguez de Quiroga, el coronel Juan Salinas, el sacerdote Dr. José Riofrío, etc. En la lucha confusa murieron unas 80 personas y según J. M. Groot 300[46]. Según Alberto Sarmiento murieron 72 en la cárcel y 200 en los alrededores. "De los 72 que murieron en la cárcel se salvaron el cura Castillo y el señor Romero, que se hicieron los muertos. El cura Castillo, causando pavor, se levantó de entre los muertos, de noche, en el templo de San Agustín, durante la velación de cadáveres"[47]. Los cuerpos de los principales próceres se depositaron posteriormente en la cripta de la Sala Capitular del convento san Agustín de Quito, sin que conste acta alguna de su entierro. Sólo la tradición deja constancia de que en la cripta o subterráneo descansan los restos de religiosos antiguos, de algunos civiles célebres y los próceres de la Independencia[48]. Sus nombres están en el obelisco de la plaza de

---

[45] ARCHIVO DEL CONVENTO SAN AGUSTÍN. Quito, (ACAQ) 43, *Actas de Capítulos y otros documentos*, siglo XIX, fl. 2-4. Ya habían prestado la sala capitular contra su voluntad, como consta en el mismo Archivo, N° 30, "*Libro n. 23 de Consultas, (1771*-1731)", fl. 43 rv.

[46] GROOT, José Manuel. (1869): Op. Cit., pp. 182-184-508-510. Según José Alfredo Andaluz Prado y otros historiadores modernos se trata de unas 80 personas solamente. Pudieron ser más. Se ha exagerado el número sin averiguar las causas.

[47] SARMIENTO, Alberto. (1971): "Discurso en homenaje a los héroes del 2 de agosto de 1810", en *A los mártires del 2 de agosto*, Quito, p. 7.

48 En agosto de 1909 se fijó una placa en la entrada de la sala con esta inscripción "*El municipio de Quito, en el primer centenario de la Independencia Sudamericana dedica esta lápida al pueblo soberano reunido en esta sala el 16 de agosto de 1809 para ratificar el primer grito de libertad, lanzado por los patriotas el 10 de agosto del mismo año. MCCCIX-MCMIX*".

la Independencia[49]. Esto influyó en muchos religiosos agustinos, de la provincia de San Miguel de Quito y también en Nueva Granada, que se unieron, con ocasión de esto, afectivamente a la Independencia. Se ofrecieron misas en la iglesia del convento san Agustín de Bogotá al enterarse de su martirio y en otros conventos. Hasta el provincial de los agustinos recoletos se ofreció para hacer un funeral en la catedral y mandó decir una misa a todos sus religiosos. Se creyó en un principio que habían muerto algunos agustinos y no fue cierto. Presenció estos acontecimientos el P. Antonio Burbano, que era de Pasto, simpatizó con el P. Diego Padilla en la independencia y escribió lo ocurrido en 1810, pero luego lo destruyó, por temor a lo que podía pasar. Dada su labor patriótica, llegó a ser nombrado primer obispo de Pasto[50].

## Algunos escritos patrióticos del P. Padilla con repercusión fuera de Colombia

Según el P. Agustín Fernández, como se ha observado anteriormente, cuando aún no se pensaba en la transformación política de esta parte de América, aunque él lo preveía, el P. Diego F. Padilla, que había escrito unos 49 opúsculos con este fin[51]. Entre esos escritos estaba la traducción libre del Tratado titulado *Economía Política,* que hizo Fray Diego F. Padilla, porque era un tema muy importante y desconocido en el Nuevo Reino de Granada. Por amor a la patria y para prestar un servicio al pueblo, era necesario dar orientaciones. Se salvó por estar publicado en *Aviso al Público.* Lo dio a conocer Oreste Popescu y se ha hecho un análisis del texto en otro trabajo, con un estudio especial[52]. Algunos de sus escritos fueron probablemente destruidos dada la situación existente y los cambios habidos durante la guerra de la independencia.

---

[49] CAMPO DEL POZO, Fernando. (2010): "Consecuencias de la independencia, la desamortización y las enclaustraciones en Colombia, Venezuela y Ecuador, siglo XIX", en *Le soppressioni del secolo XIX e l'Ordine Agostiniano*, Roma, pp. 488-491. Asistí al acto que se tuvo el 27 de febrero del 2009, recordando la *Batalla de Tarqui,* contra la incursión del Perú, el 27 de febrero de 1829. Al preguntar por el origen de se acto, me dijeron que era el día del Civismo, del Ejército y de la Unidad Nacional establecido el 25 de febrero de 1948 por el presidente Carlos Julio Arosemena Tola. Se recordaba la masacre del 2 de agosto de 1810. Ese día, me di cuenta de que la misma guerra de la independencia, a la que se hacían también alusiones antihispánicas, fue en parte una guerra civil, como la llamada "Guerra Boba" en Colombia y otras que se continuaron a lo largo del siglo XIX entre liberales y conservadores.

[50] CAMPO DEL POZO, Fernando. (1995): "Fray Pedro Antonio Burbano primer obispo de Pasto" en *Archivo Agustiniano, N° 79*, pp. 115-135, donde se relata cómo fue uno de los que llevaba el palio cuando entró triunfalmente Bolívar en Pasto. Luego condenó la masacre realizada por Bolívar y Sucre en Pasto, mucho mayor que la de Quito. Se arrepintió de haber llevado el palio.

[51] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. Cit., pp. 22-23.

[52] CAMPO DEL POZO, F. (1999): Op. Cit., pp. 123-134.

Contestó en *El Montalbán* a su amigo y enemigo a veces, D. Antonio Nariño, del que disentía, porque había atacado al clero en *La Bagatela*, publicación que Fray Diego F. Padilla consideró anticlerical, "hostil a la religión y aún inmoral", como observó José Manuel Groot, que relató ampliamente esta discusión con textos de ambos[53]. Sus escritos traspasaban los linderos de Colombia y se tenían en cuenta sus opiniones recogidas ese mismo año en *Diálogo entre un cura y un feligrés,* que luego analizaremos mejor, como respuesta a Guillermo Burke. El 29 de octubre de 1810 pasó a ser miembro del cuerpo ejecutivo, siendo ratificado el 8 de enero de 1811, preocupándose mucho de la economía y la educación.[54]

Polémica con G. Burke en *Diálogo entre un cura y un feligrés* y otros escritos

Su cultura y responsabilidad le llevaron a contestar al irlandés D. Guillermo Burke, católico heterodoxo en aquella época y enemigo de España, por un artículo publicado en la *Gaceta de Caracas* el 19 de febrero de 1811 sobre la "Apología de la Intolerancia Religiosa". Tuvo réplicas en Venezuela[55]; pero la más contundente se la hizo ese mismo año Fray Diego Padilla siendo cura de Bojacá con su obra *Diálogo entre un cura y un feligrés del pueblo de Bojacá.*[56] Sorprende la rapidez con que contestó ya el 6 de junio. Con pocos días de diferencia intervino también Juan Nepomuceno Quintana. Como observó Carlos Felice Cardot, "es admirable este hecho, sobre todo tratándose de personas que escribían a muchas leguas de distancia y en ciudades separadas por largos y abruptos caminos"[57]; Esto se explica por la buena comunicación que había entre las ciudades de Hispanoamérica mediante las postas dentro de las posibilidades de aquella época. Había interés por el tema que se trataba sobre la apología de la intolerancia en materia de la libertad de cultos. G. Burke defendía la libertad de cultos en contra de lo que aparecía en la *Constitución* que acabada de ser sancionada en Bogotá.

---

[53] GROOT, José Manuel. (1868): *Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada*, 2, pp. 251-254.

[54] ARCHIVO NACIONAL DE COLOMBIA, *(COLCULTURA): "Historia, anexo"*, 11, fl. 55 - 401-403. TISNES, Roberto María. (1971): "Fray Diego Padilla", pp. 274-282.

[55] FELICE CARDOT, Carlos. (1958): *La Libertad de Cultos en Venezuela.* Madrid, Guadarrama, pp. 73-79, donde se hace un buen estudio sobre esta materia con la bibliografía existente.

[56] PADILLA, Diego F. (1811): *Diálogo entre un cura y un feligrés del pueblo de Boxacá sobre el párrafo inserto en la Gaceta de Caracas. Tomo I. Número 20, martes 19 de febrero de 1811. "Sobre la intolerancia".* Santafé de Bogotá, Imprenta de Espinosa de los Monteros. Hay un ejemplar en la Biblioteca Nacional de Bogotá, Fondo Pineda 7.457, pieza 124 [468] actualmente y otro en el ARCHIVO HISTÓRICO NACIONAL. Sección "Consejos". Leg. 21 364, con 29 páginas impresas. Madrid. Forma parte del expediente del juicio que se hizo. Hay una reimpresión hecha en Bogotá, en la misma imprenta de Espinosa de los Monteros, en 1842. Se encuentra en la Biblioteca Nacional de Colombia, Sección Fondo Pineda, Miscelánea, vol. 15, pieza 155. El P. J. Pérez Gómez afirmó tener noticia de esta edición; pero que no la había visto. Se va a reeditar por el Instituto Teológico Agustino de Estudios Superiores en Bogotá.

[57] FELICE CARDOT, Carlos. (1958): Op. Cit., pp. 73-74.

## Contenido del *Diálogo entre un cura y un feligrés del pueblo de Bojacá*

Se comienza con una pregunta del feligrés: "Ya habrás leído, mi amado Cura el Capítulo de la Gaceta de Caracas del día 19 de febrero de este año. Dime pues ante todas las cosas, qué juicio has formado del párrafo citado de aquella Gaceta". Responde el Cura: "Con la mayor complacencia me dispongo a satisfacer a tus preguntas, por ser obligación propia de mi ministerio"[58].

Fray Diego Francisco Padilla desarrolla el tema en forma de diálogo ameno e interesante, tratando de refutar la doctrina de G. Burke y dando respuestas satisfactorias a las preguntas que se formulaban entonces. Él afirma que la "Constitución jurada por el Estado es conforme a la catolicidad de los pueblos, los cuales, cuando se dispusieron a sacudir el yugo de la servidumbre, que los tenía oprimidos, tuvieron por objeto principal de su empresa la defensa de la Religión, por la cual están resueltos a morir deseando conservarla en toda su pureza. Con esta condición, se dijo en el apéndice que se admitirán en nuestra sociedad todas las naciones del mundo, asegurándolas de nuestra hospitalidad"[59]. Hace referencia a lo expuesto en el *Aviso al Público*, que se cerró por el "enemigo" y condena al *Emilio* como uno de los libros "impúdicos e irreligiosos"[60]. Se termina con esta observación del *feligrés:* "Otras dificultades me restan, pero reservo proponerlas para otra ocasión, porque ya nuestro Diálogo se dilata más de lo que pensábamos". Responde el *Cura:* "Tienes razón; no fastidiemos a los que nos escuchan; cuando quieras, puedes proponerme todas tus dudas, que yo estoy pronto a satisfacerlas conforme Dios me diere luz"[61].

Se trataba de un tema que no halló solución satisfactoria por parte de la Iglesia hasta el Concilio Vaticano II, al exponer la libertad religiosa y no entenderla en sentido objetivo, sino subjetivo. La mejor respuesta la da él mismo, al ser interrogado en el *Proceso* si es autor del *Diálogo*, contesta *que sí* y aclara que "lo publicó pensando hacer un servicio de la Iglesia de Dios y detener el curso de errores que la *Gaceta de Caracas* iba sembrando entre las gentes simples e indoctas"[62]. Un método parecido lo usará posteriormente en una *Carta a Téofilo* en 1822, bajo el nombre de *Jacinto,* nombre que aparece también en las *Tardes de Tonjuelo.*

---

[58] PADILLA, Diego F. (1811): Op. Cit., p. 3.
[59] Ibídem., p. 12.
[60] Ibídem., p. 9
[61] Ibídem., p. 29.
[62] AHN, "*Consejos*" Op. Cit., Leg. 21. 364, exp. 56, ff. 67v.

## Otros documentos y escritos firmados como presidente del Congreso

Siguió escribiendo opúsculos y participando en la prensa de entonces, cumpliendo al mismo tiempo con algunos compromisos familiares y religiosos, así consta que asistió al entierro de la esposa de Nariño, Doña Magdalena Ortega de Nariño, que falleció el 16 de julio de 1811 y fue enterrada en la iglesia de La Candelaria de Bogotá. El Colegio Electoral de Cundinamarca, instalado el 23 de diciembre de 1811, nombró presidente a D. Pedro Groot y vicepresidente al P. Padilla. Al año siguiente, en 1812, fue nombrado Presidente del Congreso. Su amor patriótico le llevó a entregar el dinero que tenía de la escuela de Bojacá para ayudar a las tropas patrióticas. Sufrió bastante con motivo de la llamada "Guerra Boba", en la que triunfaron los patriotas unionistas sobre los federalistas, el 9 de enero de 1813, por lo que se proclamó al Jesús Nazareno de San Agustín de Bogotá, "Generalísimo de los ejércitos patriotas y centristas" según una orden de Antonio Nariño con anuencia de Fray Diego F. Padilla, que siguió de presidente del Congreso de las provincias unidas de Nueva Granada hasta 1815.

Ocuparían bastantes páginas todos los decretos y normas que él firmó como Presidente del Congreso desde 1812 hasta 1815 sobre distintas materias, como se le hace ver en el proceso. Sirva de ejemplo un decreto del 9 de septiembre de 1815, firmado por Fray Diego Francisco Padilla, como presidente del Congreso, vicepresidente José Fernández de Madrid y Frutos Joaquín Gutiérrez, diputado secretario. El problema económico era perentorio y por eso se acordó imponer impuestos especiales para la educación y la defensa de la patria dadas circunstancias que estaban viviendo. "Son comprendidos los Eclesiásticos, Capellanes, Cofradías, Obras pías, Comunidades Religiosas, Colegios, Municipalidades y toda especie de Corporaciones; o particulares que tengan fondos o propiedades", etc. Se concluye con el "Comuníquese al Gobierno Central para su cumplimiento"[63].

Casi todos estos documentos se recogen y otros se mencionan en el *Proceso Sumario*, donde atestigua que los firmaba por lo que hoy se llama "imperativo legal", es decir, porque así lo exigía la normativa vigente y el cargo que ostentaba, contra su voluntad en algunos casos. Esto último sí es cierto, aunque no cabe duda de que fue autor de gran parte de ellos, como experto en la materia y porque fue promotor de la independencia y la libertad, "hasta morir o vencer" como llegó a afirmar en la iglesia catedral el 4 de octubre de 1815 con motivo de aniversario de

[63] ARCHIVO DE SALA INDEPENDENCIA. Bogotá, CI, 2G, Gobierno. Sig. 415. Está impreso en la imprenta del Estado: por C. José María Ríos, Impresor del Congreso de las Provincias Unidas de la Nueva Granada. Año 3º de la Independencia.

la instalación del Congreso, según testimonio del primer testigo.[64] Él se defendió diciendo que se había limitado a elogiar a la Concepción de la Virgen, proclamada patrona del Congreso. Y que no había llegado aún la real cédula sobre el restablecimiento de Ntro. Soberano al Trono"[65].

En su contra, se recogen los escritos publicados que se conocían y tenían copia, porque otros impresos y manuscritos desaparecieron o se habían eliminado, dadas las circunstancias políticas que le tocó vivir, como aparece en el proceso a que fue sometido. Se está haciendo una recopilación de sus escritos en el Instituto Agustino de Estudios Superiores para publicarlos en el 2010, algo que se prometía y se tardará en hacer.

No se hace alusión al semanario *Aviso al Público*, porque no está firmado, ni sus colaboraciones en *El Montalván*, 1812, editado en la Imprenta Patriótica, en Santafé de Bogotá, donde no solía firmar con su nombre, aunque a veces se declara autor, como sucede en su polémica contra *La Bagatela* de D. Antonio Nariño.[66] También firmaba como Tomás Montalván y Fonseca en *El Montalván*. Es suya la firma de "Necesidad del Congreso"[67].

En 1814 publicó el opúsculo titulado *Espíritu del Español, notas a un americano sobre su papel de reforma de regulares*[68] para refutar a un sacerdote español llamado José María Blanco, que había publicado en Londres sobre *Reforma de regulares* en 1813 y se reimprimió en Cartagena de Indias ese mismo año. Blanco, emigrado a Londres, "apostató del catolicismo y se hizo protestante, y hoy sufrimos los resultados de su propaganda" en Colombia según J. M. Goot[69]. El P. Agustín Fernández menciona entre sus obras algunas novenas, que ya hemos visto anteriormente juntó la censura sobre la fuerza de la fantasía por Luis Muratori y otros documentos que estaban en la biblioteca del convento de san Agustín de Bogotá[70]. La mayor parte de los impresos firmados por el P. Padilla, se encuentran en la Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda. Algunos no los firmó; pero consta que son suyos. Él envió cartas a las provincias de Cartagena, Santander y Popayán para fomentar la concordia y la unión, resquebrajada por los federalistas.

---

[64] AHN, "Consejos", Op. Cit., Leg. 21. 364, exp. 56, fl. 54 y exp. 57, fl 7r.
[65] Ibídem., f. 9.
[66] PADILLA, Diego F. (1812): *Carta de un amigo estudiante a su amigo Montalván.*
[67] BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA, "Fondo Pineda,", l457, pieza, 469, donde se encuentra "*Necesidad del Congreso*", folleto firmado por Tomás Montalván y Fonseca, Santafé de Bogotá, imprenta Patriótica, l812.
[68] Ibídem., "Fondo Pineda", Op. Cit., N°. 3.281, pieza l64.
[69] GROOT, José Manuel. (1869): Op. Cit., pp. 373-375, donde se recogen los testimonios de ambos.
[70] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. Cit., p. 22.

## Encuentro de Fray Diego F. Padilla con Bolívar y su cautividad

Se sabe que Simón Bolívar, algunos días después de entrar en Santafé de Bogotá el 12 de diciembre de 1814[71], una de las primeras visitas que hizo fue a Fray Diego Francisco Padilla en el convento de san Agustín, donde estaba preso el Dr. José Bravo[72]. Éste, en 1816, declaró lo siguiente: "que en la entrada del tirano Bolívar, comprendió el auxilio y favor que le prestó por si o por otros de su misma profesión, habiendo presenciado la visita que dicho Bolívar le hizo con otros oficiales, estando el que declara en la misma celda, a tiempo que se le había mandado recluso a San Agustín, y advirtió el cariño y agradecimiento que el Bolívar manifestó a dicho Padre"[73]. En aquellos años, a los clérigos y frailes detenidos o procesados se les confinaba de ordinario en un convento, como sucedió en este caso, que resulta interesante, por la circunstancia de encontrarse el recluso en la celda del P. Padilla, por seguridad o incidentalmente. Ambos habían sido jueces sinodales y quizás estarían dialogando sobre la situación política o temas religiosos.

En la recapitulación del *sumario* se pone de relieve la declaración del Pbro. Dr. José Bravo, haciendo alusión al favor que le había prestado a Bolívar "por sí o por otros de su misma profesión"[74]. Los otros testigos no dan detalles de la visita de Bolívar conviniendo todos en considerar al P. Padilla "el principal móvil de la revolución [y] que, por el buen concepto en que era tenido, arrastró a muchos"[75].

## Informe de Fray Diego F. Padilla sobre la visita de Simón Bolívar

Al ser preguntado en el proceso sumario "si prestó auxilios a Bolívar cuando acometió a esta ciudad y se apoderó de ella, dijo que no solamente no le prestó

[71] MADARIAGA, Salvador de. (1953): *Bolívar,* 2ª edic. México, Editorial Hermes, pp. 490-491, donde se afirma que Simón Bolívar permitió durante dos días saquear la ciudad, incluso el Observatorio Astronómico. Por esa afirmación y otras sobre Bolívar, esta obra fue prohibida en Venezuela y condenada por los que se decían bolivarianos.

[72] AHN, "*Consejos*", Op. Cit., Leg 21.364, exp. 56, "Proceso sumario contra el R. P. Fr. Diego Padilla", seis de agosto de 1816, fls. 53v-54r. El Dr. José Bravo era sacerdote, natural de la Villa de Santa Cruz de Mudela, arzobispado de Toledo y domiciliado en el arzobispado de Santafé de Bogotá, donde llegó a ser examinador sinodal. En aquellos años, los clérigos y frailes estaban muy divididos, aumentando el número de los patriotas entre los criollos.

[73] Ibídem., exp. 56, f. 54v.

[74] Ibídem., exp. 57, f. 7 rv. Se repite la declaración en parte y se matiza.

[75] Ibídem., fl. 7v.

auxilio alguno, sino que exhortó y procuró que ninguno de los de su curato le auxiliasen, e impidió que otros que pensaban auxiliarle lo hiciesen". "Si no se alió en esta ciudad o vino a ella poco después de la entrada de Bolívar, donde le visitó éste con algunos de sus oficiales;- dijo: que cuando Bolívar entró en esta ciudad, no se hallaba en ella; que a pocos días de haber entrado Bolívar, fue llamado por el Presidente que era D. Manuel Álvarez, por un oficio para que asistiese al Colegio Electoral que se iba a formar; que habiéndose excusado de venir por sus enfermedades, repitió el dicho Álvarez segundo oficio, instándole con suma eficacia y que sin excusa alguna se presentase en el dicho Colegio en un día señalado. Con este motivo y con gran trabajo vino a la ciudad y hallándole en ella, entró Bolívar en el convento; estuvo con los prelados y con el declarante, y al día siguiente fueron los prelados a complementarle y pagarle la visita; y que estas dos veces solas fueron las que saludó a Bolívar por un instante"[76].

*Reconvenido* "que el agasajo y cariño con que se expresó Bolívar en dicha visita y depone el primer testigo, manifiesta que éste se hallaba agradecido de algunos servicios anteriores;- dijo que Bolívar no se mantuvo en su celda más que dos o tres minutos y en presencia de todos lo saludó con un aire serio y tomó el asiento, que con la vista registró toda la celda, que no tuvo conversación alguna con el declarante, y se despidió, pidiendo al Prior le condujese a la librería del convento y que no le acompañó a su salida, y le dejó ir solo con el prior a la librería, como pueden testificarlo todos los religiosos y sus lacayos, que se hallaban presentes, lo que no habría hecho si hubiese tenido para con el dicho Bolívar algún conocimiento, amistad o cariño"[77].

## Sale Fray Diego Padilla hacia el Sur ante la llegada del general Pablo Morillo

Cuando Fray Diego F. Padilla se dio cuenta de que Santafé de Bogotá iba a caer en manos de las tropas del general Pablo Morillo, huyó el 6 de mayo de 1816, acompañando al ejército del Sur, como capellán de la campaña hacia Popayán. Antes de que se librase la batalla en la Cuchilla de Tambo, Fray Diego F. Padilla creyó que iban a ganar los patriotas. Era el 27 de junio. Reunidos ya los cuerpos y tomadas las distancias del caso, según informe de José Mª. Espinosa, testigo ocular, el ilustre P. Padilla, que se hallaba allí emigrado, dirigió a la tropa un elocuente discurso. Exhortó "a los soldados a tener presente la justicia en la causa

[76] Ibídem., exp. 56, fls. 73v-74r
[77] GROT, José Manuel. (1869): Op. Cit., p. 251.

que defendían; pero también la clemencia con el enemigo y que su sacrificio no quedaría sin recompensa"[78].

Sucedió lo que no preveía. Se celebró la batalla el 29 de junio de 1816 y cayó preso. Fue llevado a San Sebastián de La Plata, actualmente La Plata, departamento de Huila, donde se inició el *proceso sumario*, que conviene conocer, dado su valor para ver cómo era Fray Diego F. Padilla en los momentos difíciles y cómo procuraba defenderse.

Se pone a continuación parte del *proceso* y algunas declaraciones hechas por el mismo P. Diego Francisco Padilla en la ciudad de San Sebastián de La Plata el 16 de julio de 1816, y luego en Santafé de Bogotá el 6 de agosto de 1816, según consta en las actas sumariales, donde se recogen todas las publicaciones que podían comprometerle, como los documentos firmados por él siendo Jefe de la Junta y Presidente del Congreso, incluso el libro *Diálogo entre un cura y un feligrés del pueblo de Bojacá,* mientras se silencia la traducción del *Tratado de Economía*, que no llevaba su firma o nombre, lo mismo que otros escritos suyos de *Aviso al Público.*

## Proceso sumario contra Fray Diego F. Padilla

Aparecen datos interesantes y valiosos en sus declaraciones especialmente sobre el derecho de América a la libertad y los derechos humanos, como la tolerancia, necesidad de la educación, especialmente la religiosa, etc., como sucedió con el *Diálogo sobre la tolerancia,* etc., según se ha observado anteriormente[79].

## Inicio del proceso contra el P. Diego Francisco Padilla en San Sebastián de La Plata

Se inició su proceso el 16 de julio de 1816, como se ha observado en San Sebastián de La Plata, donde fue interrogado por el Pbro. D. José Tadeo Montilla, cura castrense por S. Majestad, del Segundo Batallón del Regimiento de Infantería de Numancia, en virtud de las facultades verbales dadas por el Señor Vicario General del Ejército Expedicionario, D. Luis Villabrille, y reiteradas por el Señor Teniente Coronel de dicho Batallón. Hizo comparecer "al Rev. P. Fr. Diego Padilla, religioso agustino, quien prestó el juramento *in verbo sacerdotis tacto pectore et corona*,

[78] ESPINOSA, José María. (1876): *Memorias de un abanderado. Recuerdos de la Patria Boba.* Bogotá, El Tradicionalista, pp. 143-144. Narra luego las incidencias de los prisioneros.

[79] AHN, *"Consejos"*, Op. Cit., Leg. 21.364, exp. 57, fl. 67v. Parte del proceso, la que mejor se lee, ha sido publicada por HERNÁNDEZ DE ALBA, Guillermo. (1962): "Documentos inéditos. Sumarios de los procesos seguidos contra los clérigos patriotas", en *Boletín de Historia y Antigüedades,* 49, N° 573-574.

(bajo palabra de sacerdote, tocando el pecho y la corona) bajo del cual ofreció decir verdad en lo que se le preguntare, y siéndolo por el interrogatorio."

A la primera, preguntado si juró la Independencia, respondió: *que no; pero que la ha reconocido y obedecido.*

A la segunda, preguntado si tuvo parte o asistió al juramento que prestó el vecindario de Bojacá, donde estaba de cura, a obedecer el gobierno intruso, respondió: *que en dicho pueblo no hubo tal juramento; pero que sí reconocían y obedecían el gobierno antes expuesto.* A la tercera, preguntado si se halló presente el día de la revolución que se formó en la capital de Santafé, respondió: *que no; pero que como a los ocho días le mandaron llamar aquellos intrusos gobernantes, como uno de los vocales de aquella Junta Revolucionaria, a lo que obedeció y tomó posesión del empleo.*

A la cuarta, preguntado si hizo algunas funciones en obsequio de las armas insurgentes por sus triunfos, respondió: *que no; pero que en cuerpo de gobernantes, como miembro, le parece concurriría.*

A la quinta, preguntado si tuvo parte en la oposición que hicieron los rebeldes a la venida del Ilmo. Señor Sacristán Mayor, contestó: *que sí como miembro de aquel cuerpo.*

A la sexta, preguntado si ha persuadido a los habitantes a seguir el sistema revolucionario, contestó: *que sólo trataba contra la Junta Central, contra la Regencia y contra la Junta de Sevilla, por medio de papeles públicos, refiriéndose a los papeles que recibían de España.*

A la séptima, preguntado en cuánta clase de gobiernos revolucionarios estuvo de funcionario, contestó: *que en dos, Junta y el Congreso del que fue Presidente.*

A la octava, preguntado si tuvo amistad estrecha con los gobernantes de aquellos Cuerpos en que asistió, contestó: *que sí.*

A la novena, preguntado si se expresó contra la Persona Real y la Nación Española, contestó: "*que la América debía ser libre*"[80]. Se trata de un folio incorporado al proceso que se continuó en Bogotá, donde estuvo preso en el Colegio de Ntra. Sra. del Rosario el 5 de agosto de 1816 y en el convento de San Francisco, donde se presentaron ocho testigos, teniendo que contestar y hacer una declaración jurada el 29 de agosto de 1816, con datos valiosos[81].

---

[80] AHN, *"Consejos"*, Op. Cit., Leg. 21364, exp.56, fl. 75v. El expediente ocupa 78 fl., a los que hay que añadir el resumen en tres folios y otro expediente con el N° 57, anteriormente citados.
[81] Ibídem., fl. 65-68.

## Se continúa con el proceso sumario en Santafé de Bogotá

Se siguió el proceso sumario a petición del Promotor Fiscal de la Curia de Santafé de Bogotá, D. José Melgarejo, que formuló un interrogatorio de 10 preguntas, a las que debían contestar los testigos bajo juramento. Se trataba de sujetos de probidad y conocida honradez, según orden del Excmo. Señor General en Jefe, Pablo Morillo. Lo mandó ejecutar D. Luis Villabrille, castrense del Ejército expedicionario, dejando constancia de que el P. Fray Diego Padilla, religioso agustino, se encontraba preso en el Colegio del Rosario. Tomó las declaraciones el Dr. D. Santiago de Torres y Peña, abogado de la Real Audiencia, promotor fiscal eclesiástico del arzobispado y cura interino de la parroquia de Las Nieves, actuando como secretario D. Agustín Herrera. Se da a continuación un resumen de lo que dicen los testigos en el proceso:

> *"El primer testigo [Dr. José Bravo] declara que es público y notorio haber estado ocupado [Fray Diego Padilla] desde el principio de la revolución en las funciones que ha practicado dirigidas a sostener el partido de insurrección, que fue vocal de la primera Junta, elector, representante y Presidente del Congreso, en el que ha estado hasta el fin; que de público y notorio sabe que en la Iglesia catedral, el día 4 de octubre de 1815, predicó un sermón en la fiesta que titularon de Aniversario de la instalación del Congreso, en el que exhortó a la defensa hasta morir o vencer; que sabe publicó varios papeles y un manifiesto, en el que sostenía y aseguraba que la causa de la insurrección era justa, su Gobierno legítimo y que la soberanía estaba en el mismo Gobierno".*

Sigue lo de la visita de Bolívar que ya hemos visto anteriormente.

El segundo testigo [Fray Manuel Neyra, dominico] ignora casi todas las preguntas; sólo dice que oyó el sermón que predicó el P. Padilla en la fiesta Aniversario del Congreso, en el que animaba al patriotismo y causa de la libertad, y que por haber sido un hombre docto y religioso, era poderoso su ejemplo.

El tercer testigo D. Manuel Estengo] contestó todas las preguntas anteriores y añadió que consideraba al P. Padilla el primer promotor de la revolución, que por el buen concepto en que era tenido, arrastró a muchos culpándole todos los que siguieron su partido de haberse precipitado por seguirle.

Los demás testigos convinieron en los mismos cargos, "sin añadir cosa particular"[82]. En el fondo coincidieron en afirmar con el primer testigo que Fray Diego F. Padilla fue uno de los principales promotores de la independencia en el

[82] Ibídem., Leg. 21. 364, exp. 57, fl. 7rv.

Nuevo Reino de Granada, incluso uno de ellos, el tercero, D. Manuel Estengo, le consideró el "primer móvil de la revolución"[83].

## Confesión o declaración bajo juramento del P. Diego Francisco Padilla

Estando el P. Diego Padilla arrestado en el convento de San Francisco se le notificó que iba a ser interrogado por D. José Antonio Torres, según la orden dada por el Vicario Castrense, D. Luis Villabrille, el 27 de agosto de 1816, "a fin de que se le haga reconocer las firmas que se hallan en papeles impresos agregados al sumario y a continuación recibirle su confesión, haciéndole los cargos y recargos que exige lo delicado de esta materia"[84].

El mismo día 27 se presentó D. José Antonio Torres en el convento de San Francisco donde estaba preso el P. Diego Padilla, que firmó, dándose por notificado[85]. Su confesión jurada, con respuesta a las preguntas que se le hicieron es del tenor siguiente:

> *"En la ciudad de Santafé a veinte y nueve de agosto de mil ochocientos diez y seis, yo el juez comisionado, Dr. D. José Antonio Torres, con el secretario que da fe, pasé a tomar juramento al Dr. P. Fray Diego Padilla, el que hizo tacto pectore et orona (tocándose el pecho y la corona) ofreciendo decir verdad en lo que supiere y fuere preguntado por su nombre, parcía [pertenencia] religiosa, estado, profesión y empleo dijo: llamarse Diego Padilla, natural de esta ciudad y sacerdote de agustinos calzados, que cuenta más de cuarenta años de profesión, poco más o menos de cuarenta de presbítero y que obtiene en su religión el grado de Maestro, que es de sesenta y cuatro a sesenta y cinco años de edad"* [86].

Por esto se ha podido confirmar y precisar la fecha de su nacimiento en 1751. Después de contestar a todas las preguntas y reconocer la firma de los documentos, que le presentaron y se recogen en el *proceso*, el promotor fiscal pidió y estimó que el P. Padilla se enviase a España con la remisión de su causa, mientras que el señor fiscal del Consejo le juzgaba comprendido en el indulto general[87]. Se acordó trasladarle a

---

[83] Ibídem., fl. 56v. El cuarto testigo fue Fray Juan Antonio Londoño, franciscano; el quinto fue el Dr. D. Tomás Tenorio, abogado de la Real Audiencia; el sexto, D. José María García del Castillo; el séptimo, D. José Martín Carpintero, que era militar e hizo el juramento sobre el puño de la espada; el octavo, D. Francisco Manuel Domínguez del Castillo.

[84] Ibídem., fl. 64r.

[85] Ibídem., fl. 65.

[86] Ibídem., fl. 65v.

[87] Ibídem., fl. 78rv.

España en septiembre de 1816, con remisión de la causa, que se conserva en el *Archivo Histórico Nacional* de España en Madrid.

La mayor parte de este proceso está publicado[88]. Lo que más interesa sobre la educación y su ideario sobre la independencia de América y Nueva Granada aparece en lo mencionado y trascrito anteriormente. Conviene observar que Fray Diego F. Padilla fue muy hábil en sus respuestas, diciendo la verdad con matizaciones y lo que se considera "restricción mental" con conocimiento de causa. El tribunal tuvo cierta misericordia con él, dado su antepasado incluso realista, porque deseaba de algún modo seguir con cierta vinculación a España. Defendía al mismo tiempo la libertad e independencia de América. Estando detenido, "en medio de una escolta de feroces militares", según afirmó el P. Agustín Fernández, mantenía "aquella conformidad y grandeza de alma, hijas de la inocencia, capaces de inspirar ternura y compasión a los corazones más duros e insensatos"[89]. Como consta en el proceso sumario, el P. Padilla fue tratado bien.

## Traslado del P. Padilla a Venezuela y España con su vuelta a Colombia

Después de estar preso en Santafé de Bogotá en los conventos del Rosario y San Francisco, pasó por las cárceles de Coro, Puerto Cabello y la Guaira, donde enfermó y pasó a Caracas. Estuvo en el convento dominicano de San Jacinto. El prior dio buen testimonio, el 13 de enero de 1818, por lo que se le concedió cierta libertad para celebrar misa, predicar y salir acompañado de los dominicos. Pasó luego a la Guaira, donde se ordena su traslado a España con el Pbro. Andrés Ordóñez, el 16 de febrero de 1818 en el bergantín Concepción. Se le confinó en la cárcel del castillo de Santa Catalina en Cádiz, donde se encontraba el 20 de abril de 1818[90]. Recibió ayuda también del P. General de la Orden, al que él mismo había acudido para que se remunerasen los servicios prestados a la provincia de san Miguel Quito.

El 15 de enero de 1820 fue indultado con la revolución de Riego y pasó de Cádiz a Sevilla, donde se comunicó con el Vicario General. Allí recibió una carta de un señor, llamado Mariano, que le escribió desde Gibraltar, donde hace

---

[88] CAMPO DEL POZO, Fernando. (2001): *Agustín B. Caicedo y Diego F. Padilla defensores de la inculturación y la ilustración en Nueva Granada.* Zamora, Ediciones Benedictinas, pp. 22-29. Publicado también en ARCHIVO AGUSTINIANO, N° 81 pp. 252-259.

[89] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. Cit., p. 31. El P. Padilla se defendió "como gato panza arriba para librarse de la muerte" según opinaba el buen amigo y profesor de historia, P. Ismael Barrio, cuando leyó su proceso sumario.

[90] AHN, "Consejos", Op. Cit., Leg. 21.364, N° 36. El Pbro. Andrés Ordóñez fue párroco de La Plata y presidente del Colegio electoral de Popayán.

alusión a la campaña triunfante de Bolívar.[91] Le da informe sobre el alojamiento en Gibraltar y coste de los viajes. A mediados de 1821 llegó a Santa Marta y luego en diciembre a Santafé de Bogotá. Volvió en 1822 a ejercer como párroco de Bojacá, donde permaneció el resto de su vida, salvo una breve estancia en Bogotá desde septiembre hasta abril de 1824.

Constituido de nuevo cura de Bojacá predicaba dos sermones los domingos y días festivos, tres sermones en cuaresma y las pláticas que hacía todos los sábados del año en obsequio de la Santísima Virgen. Siguió dando clases a los niños de uno y otro sexo, "con exámenes continuos que hacía de la doctrina cristiana, permaneciendo horas enteras en el atrio de la iglesia en medio de la niebla y penetrado de frío"[92]. A pesar de los achaques de los años y sus enfermedades, le quedaba tiempo para recibir visitas y consultas, mientras deambulaba a la sombra de los frondosos árboles de la huerta.

En 1822 escribió un opúsculo, titulado *Carta a Teófilo*[93], defendiendo los valores cristianos y polemizando con el "Correo de Bogotá". No se le permitió volver a la política dada su condición de fraile, aunque tenía méritos y sabiduría sobrantes para participar en el Congreso de Cúcuta, donde hubiese sido un buen moderador. Como aparece en *Tardes de Tonjuelo*, (de Jacinto) dialogando Fray Severo con su amigo D. Cándido, éste "maldice contra todas las libertades de última hora, porque eran de descrédito y perdición. Le dice que se calme y tenga prudencia aunque sea difícil en medio de la corrupción del siglo, no caer en sus redes, de las cuales no está libre la misma ancianidad, para decirla con no disimulada socarronería, que aunque venciendo su natural repugnancia, le hablé de elecciones, en las cuales no pudo tomar parte en su calidad de fraile. Y agrega que desde el tiempo de Colombia en que el docto, elocuente y patriota amable, fr. Diego Francisco Padilla fue elegido representante y no fue admitido, desde entonces cayó en él, como en la descendencia de Adán, la declaratoria de que los frailes fuimos concebidos en el pecado de la esclavitud y servidumbre para no ser ciudadanos"[94].

---

[91] ACAB, 49, "Asuntos varios". Op. Cit., fl. 545-548.
[92] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. Cit., p.37.
[93] PADILLA, Diego F. (1822): *Carta a Teófilo.* Bogotá, Nicomedes Lora, p. 12
[94] PÉREZ GÓMEZ, José. (1926): Op. Cit., pp. 39 - 139. fl. 49v. donde se cita a *Tardes de Tonjuelo,* Fue copiado a máquina en 1961 por el P. Ismael Barrio, p. 73. Esta obra fue impresa en Bogotá por José Ayarza el 4 de agosto de 1839, tarde 9.

## Doctrina pedagógica del libro "El niño con su padre" y últimas actuaciones

Fruto de sus catequesis y clases parroquiales fue *El niño con su padre*, que apareció en 1824 en forma de diálogo sobre los malos libros. Esto fue reconocido y elogiado por el benemérito historiador y buen amigo Mons. Mario Germán Romero[95].

Como se ha observado anteriormente apareció en forma de semanario en siete números desde el 8 de enero de 1824 hasta el 8 de agosto con cierta intermitencia. Los tres primeros aparecieron en jueves y los cuatro últimos en domingo, procurando repartirlos entre sus alumnos y el pueblo.

Comienza preguntando el niño a su padre: "¿hoy he dado bien la lección? Sí hijo mío, la has aprendido perfectamente. ¿Qué quieres pedirme?"[96] El niño le pidió un libro muy bonito por fuera, que el profesor de música le había ofrecido a su hermana. Al decirle que se titulaba *Cartas de Heloysa y Abelardo*, el padre se sorprendió observando que era un "mal librito". Se alegró el buen padre de saber que su hija había rechazado el libro porque no se lo había regalado él y no lo aceptaba sin su permiso. Le observó a su hijo que "una cosa no es buena porque lo exterior sea hermoso: el veneno suele estar encerrado en una píldora dorada"[97]. Para demostrar esto observó que había comprado una bacinilla de plata. Le dijo que al día siguiente la recogiese de la recámara y se la llevase al gabinete. Como estuviese. El niño observó: "Gai, gai , Papá, no me digas eso que me hace vomitar". El mismo niño reconoció que tenía "K K". Eso pasaba con los malos libros, que la misma Iglesia prohibía. Semejaban al riachuelo que pasaba junto al convento de san Agustín o san Francisco en Bogotá, donde había que tapar la nariz al pasar su puente. Luego expuso quienes eran *Abelardo y Eloysa*, cuyo libro había leído, como persona mayor, alegando que él podía beber un vaso de vino con algo de agua y el niño no[98].

## Reprueba los malos libros de Rousseau, Voltaire y otros enciclopedistas

A partir del diálogo 2º observa que "no conviene saber más de lo que conviene" y relata cómo Adán y Eva pecaron por comer de la fruta prohibida y querer ser como

[95] ROMERO, Mario Germán. (1960): "Fray Diego Francisco Padilla" en *Próceres 1810*. Bogotá, Banco de la República, p. 31.
[96] PADILLA, Diego F. (1824): Op. Cit., p. 1.
[97] Ibídem., p. 2.
[98] Ibídem., pp. 3-6.

Dios. Algo parecido sucede con los malos libros que despiertan las pasiones y daño a los jóvenes. Después de decir lo que había sido Voltaire y Rousseau, le puso a traducir el libro, que estaba en francés, como lección. Aunque alegó que no sabía bien esa lengua llegó a traducir: "*Predicción de un viejo manuscrito sobre la nueva Heloisa.* Romance de J. J. Rosseau" (sic). Sigue traduciendo y observa que llega a decir:"sólo entre los salvajes hay virtud". Observó su padre que él no había vivido nunca entre ellos. Le hizo ver otros grandes errores y que fomentaba el odio. Menciona como obras malas; "*Cartas filosóficas, la muchacha de Orleán, el Tratado de la tolerancia y otras obras* de Voltaire, *el Espíritu* de Helvesio de los nuevos filósofos, el sistema de naturaleza, la *nueva Eloisa y Abelardo y el Emilio* de Rousseau"[99].

Después de refutar estas obras dañinas como el *Emilio* y otros, llenos de herejías, al preguntarle el niño qué le propone para las vacaciones, el padre le sugiere que aprenda el latín. Cuando el niño alega que es una lengua muerta, le observa que es muy importante para poder leer obras antiguas que estaban en esa lengua[100]. Se trata de todo un tratado de pedagogía propia de aquella época y también actual.

## Últimas actuaciones y su encuentro con Simón Bolívar en Bojacá

Aunque no se le permitió volver a la política, intervino ante Simón Bolívar para que el convento de Tunja, donde funcionaba el Colegio Boyacense, se estableciese una universidad a cargo de los Agustinos, como de hecho se hizo por *Decreto* del Libertador del 12 de marzo de 1828. Se encargó como rector el P. Lector Fray Antonio Vargas, que hacía de rector y regente de la universidad de San Nicolás de Bari. El cambio de gobierno y otros problemas de índole económica y de personal docente, hizo que se cerrase esta universidad en 1830[101].

Estuvo los últimos años de su vida en Bojacá, salvo algunas breves estancias en Bogotá como sucedió en 1824 y luego en 1825, donde el 20 de julio predicó el sermón con motivo del aniversario de la Independencia. Allí escribió otros opúsculos como "El Cristianismo y la Libertad". Parte de sus manuscritos se encontraban encuadernados en la Biblioteca del convento San Agustín, que llegó a ver José María Vergara y Vergara y da testimonio de ello[102].

---

[99] Ibídem., p. 50.
[100] Ibídem., pp. 53-59
[101] CAMPO DEL POZO, Fernando. (2007): *El Modelo agustiniano en América*, p. 52.
[102] VERGARA Y VERGARA, José María. (1931): *Obras escogidas. Biografías*, III, pp. 140 - 143, donde se menciona la *Oración fúnebre al P. José Antonio Camargo,* que fue eminente orador, párroco de Bojacá, dos veces provincial y rector provincial.

En Bojacá recibió una segunda visita del Libertador Simón Bolívar en las Navidades de 1828. Volvió a Bogotá poco antes de morir, el 9 de abril de 1829, en el convento San Agustín de Bogotá, con la triple aureola de sacerdote modelo, sabio educador y defensor acérrimo de la independencia de la Gran Colombia. Murió santamente con el caudal de cuatro reales se hizo un solemne funeral en la Iglesia San Agustín de Bogotá, el 18 de mayo de 1829, con la *"Oración fúnebre"* a cargo de Fray Agustín Fernández, que era provincial, resaltando sus dotes de literato cultivado y defensor de la libertad. Es su mejor biografía, resaltando sus dotes y virtudes, con sus servicios a la Orden agustiniana y a su patria[103]. A mediados del siglo XIX se escribió en El *Catolicismo* de Bogotá, que "si este doctísimo religioso hubiese existido en los primeros siglos del Cristianismo, se le habría colocado entre los Padres de la Iglesia"[104]. Aunque no aparezca entre los Santos Padres de la Iglesia, lo mismo que se ha considerado a Santo Tomás de Villanueva, como el "*último Santo Padre de la Iglesia Española*" en el siglo XVI, de igual manera lo fue Fray Diego Francisco Padilla durante el primer cuarto de siglo del siglo XIX en Colombia.

## CONCLUSIONES

Fray Diego F. Padilla quiso orientar al pueblo americano, especialmente al de Nueva Granada, en la educación y enrumbamiento democrático hacia la Gran Colombia. Trató en su época de conciliar la fe con la cultura según la Ilustración dentro de una orientación apologética y científica en la Universidad de San Nicolás de Bari en Bogotá.

Siendo un sabio, era humilde, como aparece en la *Introducción* a la traducción del *Tratado de Economía Política.* Fue el autor principal de la *Declaración de la Independencia* de Colombia, aunque no aparezca su firma, sino la del que era provincial de los agustinos en 1810, José Echaverría. Él quería quedar a la sombra y como en penumbra, según observa su gran admirador y biógrafo, P. Agustín Fernández, que menciona sus publicaciones, algunas anteriormente citadas.

En materia educativa Fray Diego Padilla siguió la doctrina de la *Escuela Agustiniana,* como lo había establecido el P. Javier Vázquez, explicó la Filosofía moderna y se apartó del tomismo, por lo que tuvo algunas diferencias y dificultades

[103] FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): Op. Cit., pp. 17-39. Hay 25 poesías laudatorias, 2 estrofas latinas, 12 sonetos, 2 anacreónticas, 4 décimas, una oda y cinco octavas. En las pp. 22-23 se mencionan algunos de sus escritos. Se echa de menos una placa en la cripta de la iglesia de san Agustín, donde reposan sus cenizas.

[104] *El Catolicismo* (1848) N° 3, p. 148..

con los dominicos, que luego le ofrecieron una cátedra en su universidad y no aceptó. Algunos, como el P. Manuel Neyra, con autorización del P. provincial, dieron testimonio de que "animaba al patriotismo y causa de la libertad". "Que el concepto en que ha estado el P. Padilla ha sido de hombre docto y religioso, y por lo mismo es poderoso su ejemplo"[105].

Con este trabajo se clarifica mejor la figura del P. Diego F. Padilla, como prócer de la independencia de Colombia[106] y como promotor de la *ilustración*; un pedagogo en parte rusoniano, muy adelantado en su tiempo, amén de periodista político y pastor de almas, que conviene tener en cuenta para clarificar lo que O. Popescu consideraba un *enigma,* porque algunos de sus escritos tuvieron que permanecer en el anonimato y la penumbra, por lo que no figura en el proceso la traducción del *Tratado de Ecomonía*, ni *Aviso al Público,* donde se comprueba que fue en su época una luz radiante de la *ilustración* y un gran defensor de la independencia de América y de los derechos humanos[107].

En materia de *Economía política,* el P. Padilla es ciertamente rusoniano. De poco valía la libertad, si no había autonomía económica, que era en ciertos aspectos base de la libertad. Lo fue también en cuanto a la *Educación pública*, título que le puso como *artículo* III y corresponde a la segunda parte del tratado de *Economía.* Junto al amor a la patria, está la educación pública, para enseñar a los ciudadanos sus deberes y derechos en cuanto que son miembros de la nación. La educación debe de hacerse desde la infancia completando y sustituyendo a los padres. Se trata de una educación integral, admitida y defendida por Padilla, que no aceptó la educación negativa, sin Dios y sin Religión, expuesta en *Emilio,* como medio apropiado para "formar al hombre de la naturaleza", que es de suyo religioso, como defendió en *El niño con su padre*, obra de gran valor pedagógico. Promovió una formación integral, con defensa de los valores humanos, entre los que están el patriótico y lo religioso, que procuró poner de relieve sirviendo de luz, con Simón Bolívar, para la formación de la Gran Colombia, siendo considerado, con razón, como el segundo prócer de la independencia de Colombia, después de Nariño, su amigo, a quien atendió el P. Diego Silva en Villa de Leyva, donde los agustinos le dieron cristiana sepultura

---

[105] AHN, "Consejos", Op. Cit., Leg. 21.364, exp. 57, fl. 55v..

[106] ROMERO, Mario Germán. (1960): Op. Cit., p. 31. Este benemérito historiador y buen amigo falleció el 11 de septiembre de 2009. Era un admirador de la historia de los agustinos.

[107] CAMPO DEL POZO, Fernando. (2000): "Los derechos humanos, su evolución histórica, formulación y recepción en la Iglesia católica", en *Estudio Agustiniano*, N° 35, pp. 608-609.

en su iglesia[108]. Allí se exhumaron en 1857, para iniciar un largo camino hasta ser llevados a la catedral de Bogotá. La figura y escritos del P. Diego Francisco Padilla arrojan mucha luz no sólo sobre la independencia de Colombia sino también sobre la educación y la Historia de los agustinos en Hispano-América[109].

## FUENTES

Archivo del Convento San Agustín Bogotá (ACAB), "Libros de Capítulos y Visitas".

Archivo Nacional de Colombia (RUDECOLOMBIA) ANC.

Archivo Histórico Nacional, Madrid AHN, *"Consejos"*, Legajo 31, 364, Exp. 57.

Archivo General de Indias, Sevilla, AGI, Caracas, leg. 958.

Archivo del Convento San Agustín de Quito (ACAQ), 30, "Libro n. 23 de Consultas, (1771-1731)".

PADILLA, Diego Francisco. (1810-1811): *Aviso al Público*, n. l, sábado 26 se septiembre, y n. 21, publicado el 21de febrero de 1811, en Santafé de Bogotá, Imprenta Patriótica.

PADILLA, Diego Francisco. (1811): *Diálogo entre un cura y un feligrés del pueblo de Boxacá* sobre el párrafo inserto en la Gaceta de Caracas, Tomo I, número 20, martes 19 de febrero de 1811: *Sobre la Tolerancia,* Santafé de Bogotá en la Imprenta de D. Bruno de Espinosa de los Monteros.

PADILLA, Diego Francisco. (1824): *El niño con su padre*, publicado en siete fascículos del 8 de enero hasta el 8 de agosto de 1824, Bogotá, la imprenta de Espinosa, por Valentín Rodríguez Molano, p. 59 Lo publicó en siete números: el primero el 8 de enero y el último el 8 de agosto de 1824.

[108] CAMPO DEL POZO, Fernando. (1974): "Los restos mortales del Precursor, General Antonio Nariño y los Agustinos", en *Estudio Agustiniano*, N° 9, pp. 133-148, reproducido en *Repertorio Boyacense* (1974) N° 59, pp. 3811-3826.

[109] SAAVEDRA MONROY, Mauricio. (2003-2004): *Monografía crítica de los escritos del Reverendo Padre Diego Francisco Padilla,* I, fl. 96.

## BIBLIOGRAFÍA

BARJA, Cándido y MONROY, Luis A. (2008): *Provincia Agustiniana de Nuestra Señora de Gracia en Colombia*, tomo IV. Bogotá, Nomos Impresores.

BURKE, Guillermo. (1811): "Sobre la Tolerancia," en *Gaceta de Caracas*, n. 20 del 11 de febrero. Caracas, Juan Baillio.

CAMPO DEL POZO, Fernando. (1972): "Los Agustinos y la Independencia de la Gran Colombia" en *Boletín de la Academia de la Historia en Venezuela,* Caracas, Reeditado (1993): en *Provincia Agustiniana de Nuestra Señora de Gracia en Colombia.* Bogotá, II,

CAMPO DEL POZO, Fernando. (1993): "La educación agustiniana en Hispanoamérica", en *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 155.

CAMPO DEL POZO, Fernando. (1999): Diego Francisco Padilla. Ilustrado y Pedagogo, en *Científicos Criollos e Ilustración*, SOTO ARANGO, Diana y otros. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Doce Calles.

CAMPO DEL POZO, Fernando. (2001): "Agustín B. Caicedo y Diego Francisco Padilla, defensores de la inculturación y la ilustración", en *Archivo Agustiniano.*

ESPINOSA, José María. (1876): *Memorias de un abanderado. Recuerdos de la Patria Boba.* Bogotá, El Tradicionalista.

FELICE CARDOT, Carlos. (1958): La *libertad de cultos de Venezuela.* Madrid, Guadarrama.

FERNÁNDEZ, Agustín. (1829): *Oración fúnebre en las honras, que hizo el convento de Agustinos Calzados en Bogotá, el día 18 de Mayo de 1829.* Santafé de Bogotá, Bruno Espinosa.

GREDILLA, A. Federico. (1911): *Bibliografía de José Celestino Mutis con relación a su viaje y estudios practicados en el Nuevo Reino de Granada.* Madrid, Fortanet.

GROOT, José Manuel. (1869): *Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada*, III tomos, Imprenta de Medardo Rivas.

HERNÁNDEZ DE ALBA, Guillermo. (1962): "Documentos inéditos. Sumarios de los procesos contra los clérigos patriotas", en *Boletín de Historia y Antigüedades.*

LAZCANO, Rafael. (1993): *Bibliographia missionalia augustiniana. América Latina (1533-1993)*. Madrid, Editorial Revista Agustiniana.

MADARIAGA, Salvador de. (1953): *Bolívar,* 2ª edic. México, Editorial Sudamericana.

MALO, Benigno. (1940): *Escritos y discursos.* t. 1, Quito. Editorial Ecuatoriana.

MUCIENTES DEL CAMPO, David. (1968): *Centurias Colombo-Agustinianas* (1525-1967). Bogotá, Talleres Salesianos.

ORTEGA Y GASSET, José. (1936): "La interpretación bélica de la Historia", en *El Espectador, Obras,* t. II. Madrid, Espasa Calpe.

PÉREZ GÓMEZ, José. (1926): "El P. Padilla (Diego Francisco)", en *Memoria circunstanciada de los hechos más notables ocurridos en Colombia desde la llegada de los primeros religiosos españoles hasta el presente y Apuntes históricos,* Manuscrito, ff. 47-4. Se encuentra en ACAB.

POPESCU, Oreste. (1968): *Un Tratado de Economía Política en Santafé de Bogotá en 1810. El Enigma del P. Fray Diego Francisco Padilla.* Bogotá, Banco de la República, Imprenta E. Salazar.

ROMERO, Mario Germán. (1960): "Fray Diego Francisco Padilla" en *Próceres 1810.* Bogotá, Banco de la República.

SAAVEDRA MONROY, Mauricio. (2003-2004): *Monografía crítica de los escritos del Reverendo Padre Diego Francisco Padilla, O.SA., (1751-1829).*

SICARD Y PÉREZ, Adolfo. (1883): "Fr. Diego Francisco Padilla", en *Papel Periódico Ilustrado*, año 3, N°. 52.

SOTO ARANGO, Diana. (1989): *Mutis: filósofo y educador. Una muestra de la realidad educativa americana en el siglo XVIII.* Bogotá, Universidad Nacional.

TISNES, Roberto María. (1971): "El Clero y la Independencia" en *Historia Extensa de Colombia*, t. XIII, Historia Eclesiástica, t. IV. Bogotá, Lerner.

VELA. Gregorio de Santiago. (1922): *Ensayo de una Biblioteca Ibero Americana de la Orden de San Agustín*, t.VI. Escorial, imprenta del Monasterio.

# PATRIA Y NACIONALIDAD EN EL IDEARIO EDUCATIVO
## DE FRAY VICENTE SOLANO
## (CUENCA, ECUADOR, 1828-1865)

***María Cristina Cárdenas Reyes***[1]
*Universidad de Cuenca- Ecuador*

## INTRODUCCIÓN

Como ha subrayado con acierto José Luis Romero, el tradicionalismo latinoamericano no ha sido suficientemente estudiado en sus componentes específicos y, en ciertas ocasiones, se lo ha desdeñado desde enfoques no exentos de afectividad. Los historiadores han preferido dirigir su atención hacia los procesos de cambio acelerado en la vida de América Latina, soslayando así el largo plazo que, junto a las transformaciones rápidas, permite organizar una dialéctica adecuada para la captación del conjunto de la historia social[2].

---

[1] Investigadora Titular de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Doctora en Historia de América Latina por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, 2003), Individuo de Número de la Academia Nacional de Historia del Ecuador, Miembro Correspondiente de la Real Academia de Historia, Madrid, y Miembro Correspondiente de la Academia Colombiana de Historia. Integra los grupos de investigación HISULA, HUM 209, ILAC. Ha publicado numerosos trabajos de historia y ciencias sociales en el Ecuador y el exterior. *E mail cristina.cardenas8@gmail.com*

[2] ROMERO, José Luis. (1986): "El pensamiento conservador latinoamericano en el siglo XIX", en *Pensamiento conservador (1815-1898).* Nº 31. Caracas, Biblioteca Ayacucho, pp. IX-XXXVIII.

El pensamiento conservador ecuatoriano, inserto en su correlato tradicionalista del siglo XIX, provee la sustancia del presente artículo, ligado a su vez al proceso de formación de la patria/nacionalidad en el período de la post independencia[3].

Las actividades revolucionarias de 1809 en Quito *-el primer grito de la independencia-* y la constitución de una Junta de Gobierno, legitimada por la autoridad eclesiástica y un importante sector de la élite quiteña[4], llevan a los partidarios de la corona a dejar la capital y a establecer su sede en Cuenca, perteneciente a *"una primera generación de ciudades, originada en la conquista externa del territorio, aquella de los centros de poder y de control de las poblaciones, fundadas en el siglo XVI a raíz de la colonización española."* informa Jean-Paul Deler (1989:432). Las principales ciudades de la sierra - Quito, Cuenca, Loja - apartadas por la cordillera occidental y terrenos escarpados, las cuencas interandinas en medio de altas montañas, las barreras naturales formadas por montes y ríos, junto a las distancias incrementadas por tales características, evolucionaron como centro de actividad de regiones autosuficientes donde la hacienda de mayor o menor tamaño era la forma dominante de organización rural, social y económica, observa David Schodt (1987). Las ciudades de la región centro-sur, Cuenca y Cañar, aisladas de los centros de autoridad colonial en Quito y Lima, mantuvieron un comercio muy restringido con su periferia, debido a la falta de carreteras y la poca diferenciación con otros productos ofrecidos por las diferentes áreas de la sierra[5]. El limitado contacto con el mundo exterior facilitó que las principales ciudades de la sierra se desarrollaran como bastiones de la severa cultura hispánica importada por la colonia.

Convertida en República de Cuenca en 1820 bajo los aires de la emancipación, los acontecimientos se suceden rápidamente a favor de la incorporación de la ciudad a la vecina y recién creada República de Colombia en 1822, integrando el Departamento del Sur. Dentro de una población ecuatoriana mayormente rural que alcanzaba el medio millón de habitantes, Cuenca era, espacial y

---

[3] Tesis de aceptación generalizada, que Julio Tobar Donoso desarrolla en *La Iglesia, modeladora de la nacionalidad*, Quito, 1953.

[4] Ver SCARLETT O'PHELAN, Godoy. (1988): "Por el rey, la religión y la patria. Las Juntas de Gobierno de 1809 en La Paz y Quito", en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*. N° 2. Lima, Perú.

[5] Para una información en detalle del intercambio comercial entre Cuenca, Guayaquil y el norte del Perú, relativo al período en que se extiende la influencia de Fray Vicente Solano, ver PALOMEQUE, Silvia. (1978): "Historia económica de Cuenca y sus relaciones regionales, desde fines del siglo XVIII a principios del XIX", en *Revista del IDIS Seis,* N°6. *y* Otros trabajos sobre el tema corresponden a ALDANA RIVERA, Susana. (1998): "Esbozo de un eje de integración: el comercio Piura, Loja-Cuenca. Siglo XVIII tardío".

demográficamente, la segunda ciudad del país. Luego de la disolución de la Gran Colombia, será uno de los tres departamentos que constituyan el Estado del Ecuador en 1830, luego República del Ecuador en 1835.

En este tiempo de evolución comienza a desplegarse la influencia del importante polígrafo azuayo Fray Vicente Solano, O.F.M., cuyo proyecto del imperio republicano inquietó a Bolívar en 1828, y cuyas tesis sobre la educación confesional apoyada en las ciencias naturales serán aplicadas en la segunda mitad del siglo XIX por Gabriel García Moreno.

## Fray Vicente Solano y su Época

Fray Vicente Solano
(1828-1865)

A pesar de las medidas de control de la autoridad republicana, hacia el término de la Gran Colombia la injerencia de la Iglesia en la vida pública había aumentado en relación a la colonia, tanto en la educación como en la formación de las nuevas instituciones, la vida política e incluso el comercio. Su fortaleza económica le garantizó una permanente presencia en la vida política y, al igual que en toda Latinoamérica, la cuestión religiosa se convertiría en el punto crucial para definir la frontera entre tradicionalistas y modernizadores hasta tarde en el siglo XIX ecuatoriano[6].

La profunda diversidad regional y las limitaciones de toda índole que marcaban al antiguo territorio de la Audiencia de Quito eran demasiado intensas como para realizar una transformación sin múltiples aristas. La vida republicana exigía la formación de un sistema político fundado en nuevos principios que permitiera manejar situaciones sociales con un alto grado de indefinición e inestabilidad. Este proceso, en el que se conforman estructuras e instituciones republicanas en el Ecuador, está marcado por la aparición de una politicidad nueva signada por el relacionamiento conflictivo entre: (I) los grandes actores corporativos de la época, Estado e Iglesia; (II) el centro y la región; (III) los poderes regionales entre sí, principalmente los representantes locales de aquellas

[6] GONZÁLEZ SUÁREZ, Federico. (1903): *Historia General de la República del Ecuador*, t. VII, Quito.

corporaciones. La nación ecuatoriana en formación requería de una organicidad que Fray Vicente Solano buscó afianzar propugnando incesantemente una educación y una cultura que fueran entendidas como *"posesión de la ciencia y la moral católica"*, muy distante de la moral filosófica (liberal) de los revolucionarios, y cuyo cimiento fuese la devoción a la patria, a la tierra de origen.

El franciscano fue hombre de un doble tiempo biográfico e histórico, como afirma Gabriel Cevallos García al resaltar su proyección polivalente y anticipatoria[7]. Su presencia se sitúa en una confluencia y cambio de épocas trascendentales para América Latina. Fue el último de los ilustrados ecuatorianos, extraordinariamente estudioso y bien informado pese a haber vivido en una región aislada de Los Andes. Su veta ilustrada lo llevó a profundizar en el estudio de la botánica y las ciencias naturales y a difundir sus investigaciones, en las cuales proporcionaba una minuciosa descripción de numerosas especies naturales, plantas, minerales y animales de la región austral del Ecuador[8]. Al mismo tiempo, encabezó la batalla por implantar formas autoritarias de gobierno destinadas a controlar la anarquía imperante, incluyendo un proyecto de régimen monárquico constitucional a favor de Bolívar. Nada extraño, por lo demás, pues la tendencia monárquica contó con importantes adeptos en las primeras décadas del siglo XIX[9].

Cuando en 1857 se define a sí mismo diciendo "*Yo soy la quimera de mi siglo*", esta frase enigmática condensaba bien su quehacer intensamente polémico e incluso contradictorio, ligado a las tensiones de la época entre Ilustración tardía, catolicismo y tendencias jansenistas[10]. Su tesis *La Predestinación y reprobación de los hombres según el sentido genuino de las Escrituras y la razón*, el primer libro impreso en Cuenca (1828) sería incluido en el índice de libros prohibidos por Pío IX en 1857[11]. Esta reprensión traducía y prolongaba el agitado debate en el seno de la Iglesia colonial sobre el libre albedrío y el ánimo moderno de secularidad.

---

[7] CEVALLOS GARCÍA, Gabriel. (1965): "Solano, hombre alerta", en *Anales de la Universidad de Cuenca*, Nº 21. Ecuador, pp. 197-212.

[8] JOCELYN HOLT, Alfredo. (2003): ha planteado la noción de "Ilustración tardía" para caracterizar a los sectores intelectuales americanos de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, dotados de un grado de unidad de horizontes en un contexto diferente al que había conocido la corriente iluminista americana de la primera mitad del siglo XVIII, y ansiosos de emancipación política, p. 59.

[9] PARRA PÉREZ, Caracciolo. (1957): *La Monarquía en la Gran Colombia*. Madrid, Talls. Gráficos Altamira.

[10] Una quimera es un monstruo imaginario de fábula, que vomitaba llamas y tenía cabeza de león, vientre de chivo y cola de dragón. Solano emplea esta metáfora en su artículo "Lo que yo soy", en *La Escoba*, Nº 20. Cuenca, 14 de octubre de 1857.

[11] SOLANO, Fray Vicente. (1828): *La Predestinación y reprobación de los hombres según el sentido genuino de las Escrituras y la razón*. Cuenca, Solano desarrolla las tesis de vertiente agustiniana y jansenista relativas a la perversión radical del hombre a partir del pecado original, y de la salvación o condenación humanas según predeterminación divina.

En la primera mitad de la historia republicana del Ecuador, Solano fue a la vez teólogo, polemista, educador, publicista, escritor, orador. El historiador Julio Tobar Donoso lo presenta en estos términos:

> *"El padre Solano dispersó su admirable actividad de intrépido defensor de la causa de la Ortodoxia en cien luchas, a veces agrias y desapiadadas, en que dio y recibió recios mandobles. Prefirió, por decirlo así, entre los métodos de la estrategia doctrinal, el sistema de guerrillas, demostrativo de la ductilidad de su entendimiento, pero inferior en eficacia a esos combates campales en que se reduce definitivamente a la impotencia al enemigo de la verdad"*[12].

Tanto venerado como detestado, no es de extrañar que su pluma haya merecido posteriormente juicios de valor marcadamente disímiles. Para el médico y científico español Gregorio Marañón, se trataba de una figura adelantada a su época: *"Fray Vicente Solano tenía la visión de que el porvenir del mundo era el trabajador"*[13]. Desde otro ángulo, el pensador argentino Arturo Roig lo percibe como un *"profeta del miedo y el espanto"* que anuncia grandes males para la humanidad alejada de la religión y próxima al universo cultural y político del hemisferio norte[14].

Solano gozó de prestigio en el espacio regional andino desde su aparición en la escena pública. Algunos de sus artículos fueron reproducidos en Bogotá, Cartagena y Lima, aunque siempre prefirió tomar la palabra desde su convento franciscano en la capital azuaya. Su tradicionalismo imprimió un particular sello a la vida pública, cultural y religiosa de Cuenca en el siglo XIX y ha dejado una huella que trasciende largamente su tiempo de origen[15].

## La Educación en el departamento del Sur

La Junta de Temporalidades había suprimido en 1776 la antigua universidad jesuita de San Gregorio en Quito. En 1786, la corona autorizó a los dominicos la

---

[12] TOBAR DONOSO, Julio. (1934): La *Iglesia ecuatoriana en el Siglo XIX*. Quito, p. 237.

[13] Conferencia de Gregorio Marañón en la embajada del Ecuador en Madrid, 1953, reproducida en "Visión de Hispanoamérica", en *Revista de la Casa de la Cultura Ecuatoriana*, Nº 5. Cuenca, 1953, p. 123.

[14] ROIG, Arturo. (1987): Estudio Introductorio, en *La utopía en el Ecuador*. Quito, p. 91. Roig alude al folleto de Solano, *Bosquejo de la Europa y de la América en 1900* (1839), habitualmente considerado como profecía histórica.

[15] CÁRDENAS REYES, María Cristina; DÍAZ CUEVA, Miguel y LUNA TOBAR, Luis Alberto. (1996): *Cultura política e Iglesia. Fray Vicente Solano y la formación del Estado nacional ecuatoriano*. Cuenca, Ecuador.

creación de la Universidad de Santo Tomás de Aquino, la cual se estableció en la parte principal del Colegio de los expulsados jesuitas. En 1787 entró en vigencia el estatuto de la Real Universidad de Santo Tomás de Quito. Se dictaban en la Universidad las cátedras de retórica, lengua inca, artes, sagrada escritura, tres de cánones y tres de leyes, jurisprudencia y medicina. Estas últimas tuvieron gran acogida porque llenaban necesidades y aspiraciones locales de las ciudades principales. De este modo se fusionaron dos universidades en una entidad que hizo suyos los estatutos de la Universidad de San Gregorio, y el nombre de Santo Tomás de Aquino. Construidos con elementos tomados de distintas vertientes[16], estos estatutos regularon la vida académica de la Universidad de Santo Tomás hasta su extinción, aunque nunca fueron aprobados por el Rey, y mantuvieron un carácter provisional que en la práctica generó grandes problemas.

La historiografía actual considera a la Universidad de Santo Tomás como la única universidad de la Audiencia de Quito. Se convirtió en el centro de altos estudios para todos los pueblos de la Audiencia y recibió a estudiantes de Riobamba, Guayaquil, Cuenca, Loja, Pasto, Popayán, Cali y Panamá. Los hijos de las élites serranas debían cursar estudios superiores en Quito, y los guayaquileños asistían a la Universidad de San Marcos en Lima con el mismo fin.

En 1826, la Universidad de Quito es constituida en Universidad Central, atendiendo a la ley por la que el Congreso de Colombia disponía el establecimiento de universidades en las capitales de los departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador, destinadas principalmente a la enseñanza de Artes y Ciencias[17]. En 1828, preocupado por la influencia del utilitarismo entre los jóvenes y deseoso de una alianza con la Iglesia en la construcción del Estado nacional, Bolívar prohibió la inclusión en los planes de estudio de los tratados de legislación civil y penal de Jeremías Bentham, implantada en Colombia por el Vicepresidente Santander. A juicio del Libertador, la ciencia política enseñada en esos momentos en las universidades se apartaba de la religión, la moral y la tranquilidad de los pueblos[18].

En Cuenca, la educación general durante el período colombiano prosiguió su desarrollo por los tradicionales cauces de control religioso ya conocidos en la

---

[16] LUCENA SALMORAL, Manuel. (1998): "La Universidad en el Reino de Quito. Historiografía y fuentes", en *Historia de la Universidad Colombiana*, T. I. Tunja, pp. 49-51.

[17] Ver el texto de esta ley en *Universidad Nacional de Colombia. (*2001*): Génesis y Reconstitución.* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C. pp. 17-26.

[18] DECRETO REPRODUCIDO EN *UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2001): Génesis y Reconstitución.* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 85-86.

región durante la colonia. Un reglamento establecía las estipulaciones que debían seguirse en las escuelas de primeras letras de la ciudad, bajo la observancia de seis artículos referentes a la hora de asistencia, al método de enseñanza, horarios de clases, normas de religión, morales y cívicas, libros recomendados para su lectura, obligaciones del contra maestro, en los días de vacaciónes. Entre las obras sugeridas a los estudiantes constaban *"La vida de los hombres ilustres"* de Plutarco, el *"Telémaco' de la edición de París"* y el *"Anacarsis", "La despedida de la Mariscala", "El Almacén de Niños, o las ecuaciones del hombre sensible"*[19].

Este panorama educativo en la escasamente comunicada ciudad no era propicio al cultivo de conocimientos provenientes del exterior. A raíz de su permanencia de investigación en Ecuador durante tres años y medio, Francisco José de Caldas había escrito en 1804 *Viajes al sur de Quito,* un manuscrito publicado por primera vez en *Semanario de la Nueva Granada*, en 1849. El texto contenía pasajes de crítica a la ignorancia de los habitantes de Cuenca, una ciudad rica y hermosa pero desconectada de los avances del siglo: *"Las letras están en cero en esta capital. No hay nociones ligeras ni noticias de las ciencias (...). Un poco de mala gramática es la educación pública que presenta Cuenca a su juventud"*[20]. En el caso de las mujeres, el analfabetismo era casi absoluto. En 1851, Fray Vicente Solano publica un folleto de encendido tono patriótico, *Defensa de Cuenca,* para refutar lo que consideraba un ataque infundado de Caldas contra la ciudad, difundido en 1849 por el *Semanario de la Nueva Granada* impreso en París[21]. No obstante, hacía suya la reflexión del sabio naturalista sobre la excesiva facilidad con que la universidad quiteña graduaba doctores, arruinando así el debido rigor del sistema educativo.

El gobierno central de Colombia desconfiaba de la calidad del sistema sureño. El Vicepresidente Santander, amparándose en el principio ilustrado de que la educación general es la base más sólida del sistema político de la República y la fuente de la felicidad, dictó providencias tendientes a multiplicar los establecimientos de estudio y las cátedras. Envió instrucciones a la totalidad de rectores de los colegios y casas

[19] Ver Un "Reglamento que debe observarse en las Escuelas de Primeras Letras de esta ciudad", Cuenca. (1822) en Archivo Histórico del Banco Central, Sucursal Cuenca, C. 177, fs. 1, 3v.

[20] He aquí otras severas observaciones de Caldas sobre los cuencanos: "*El morlaco, nacido en el seno de las tinieblas de su patria, se cree el ser más importante del universo y mira con desprecio a cuantos le rodean. Orgullosos, creen que todo existe para que sirva a sus caprichos tan vanos como insensatos. La más ligera resistencia a sus deseos, la falta más leve enciende el fuego de la discordia. Su honor está en arruinar al que no dobló la rodilla en su presencia, en tener grandes riquezas, en jugar la espada, en traer un aire de Catón en público, en un tren que ellos juzgan magnífico y que no pasa de mediano y de anticuado*". En *Semanario de la Nueva Granada.* (1849): París, p. 229. Ver también DE CALDAS, Francisco José. (1926): "Cuenca visto en 1804", en *Monografía del Azuay*, pp. 98-99.

[21] SOLANO, Fray Vicente. (1851): *Defensa de Cuenca.* Cuenca.

de estudio del departamento del Azuay para obtener una mejor enseñanza y buenos modales de la niñez y juventud. En noviembre de 1825, las escuelas existentes en Cuenca daban educación a 370 niños bajo el antiguo sistema, pero en 1826, comenzaron a regir en todo el territorio la ley y reglamentos orgánicos de Colombia. Estos códigos regulaban las escuelas primarias de parroquias, la enseñanza elemental de las cabeceras del cantón, la enseñanza en las universidades y colegios nacionales, las universidades centrales y otras educaciones especiales[22].

En principio, la fundación de la Universidad Central de Quito formaba parte de un proceso tendiente a configurar un Estado moderno, apuntando a modificar paulatinamente la sociedad colonial y a racionalizar el espacio social requerido por la construcción de la república. Se trataba de un proyecto innovador destinado a formar la nueva élite dirigente de acuerdo a patrones de la razón y la ciencia. Más la densidad ideológica y estructural de la universidad colonial pesaba demasiado como para facilitar una reforma modernizadora. La educación prevaleciente en el Ecuador de la época, empapada de la rigidez escolástica, era el acceso directo al anhelado título de doctor en Jurisprudencia Civil y Canónica obtenido a una temprana edad: *"Todos son doctores en el Ecuador"*, decían los viajeros del siglo XIX. Los términos con que historiadores y políticos ecuatorianos han calificado el carácter meramente especulativo de la educación del período republicano prolongan la crítica que Eugenio Espejo había realizado a fines del siglo XVIII[23]. Pero Espejo había sido un luchador solitario y perseguido en su época.

En 1837, el Presidente Vicente Rocafuerte (1783-1847), contemporáneo de Bolívar y formado en Europa bajo influencia directa de las corrientes ilustradas, advierte al Congreso de aquel año sobre las graves consecuencias de esta situación en el país, extremadamente atrasado, cultural y económicamente[24]. En 1836, Rocafuerte había formulado una severa admonición que tendría eco en Gabriel García Moreno treinta años más tarde: *"Para contener tantos leguleyos ignorantes y revoltosos, tantos clérigos fanáticos y avarientos, y tantos mercachifles agiotistas es preciso la ley de alfanje; solo el temor puede sofocar el espíritu de anarquía, que parece estar entretejido en las fibras de nuestra organización social"*[25].

---

[22] Ver la documentación colombiana existente en Cuenca en el Archivo Histórico del Banco Central del Ecuador, sucursal en Cuenca, C. 248, fls 49.

[23] GONZÁLEZ SUÁREZ, Federico. (1970): Op. Cit., t. VII. *Historia General de la República del Ecuador.* Quito.

[24] Vicente Rocafuerte a Juan José Flores, Quito, 2 de agosto de 1836. En ROCAFUERTE, Vicente. (1988): *Epistolario*, t. I. Quito, p. 281..

[25] Cita tomada de PALADINES, Carlos. (1981): "Estudio Introductorio y Selección", en *Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano*, N° 9, Pensamiento Ilustrado Ecuatoriano. Quito, pp. 77-78.

Aunque se oponía enérgicamente a Rocafuerte, cuyo concepto de instrucción pública abría paso a una secularización de la educación, Solano bien pudiera haber suscrito estas terminantes observaciones.

## La prensa periódica, una pedagogía Social

A raíz de la independencia, el debate político e ideológico sobre la organización del Estado, la relación de este último con la Iglesia, los distintos roles sociales, alimentaron un ámbito de polémica que adquirió cierta vivacidad en el estrato masculino educado de Cuenca en los años de la Gran Colombia, y al cual contribuyó la instalación de la primera imprenta en la ciudad en 1828. Los signos de cambio asomaban en una cautelosa preocupación por mejorar la calidad de la educación y por la condición de la mujer, preservando naturalmente el credo religioso tradicional, al tiempo que algunos miembros de las capas instruidas, incluyendo a cierto clero, leían a Adam Smith y a los fisiócratas[26].

El periodismo de ensayo (diarismo, prensa periódica), fue una tendencia que desde fines del siglo XVIII impregnó a todas las formas de comunicación escrita, desde el pequeño artículo hasta la elaboración de textos de mayor alcance. La importancia de la vida cotidiana de la época, y la realidad social de inestabilidad, fueron fenómenos que cubrieron históricamente una de las épocas más hondamente vividas por nuestros publicistas y escritores. El diarismo (llamado también prensa ocasional dependiendo de los medios materiales disponibles), se enmarcó en un fuerte sistema de códigos y una tabla de valores con los cuales había que juzgar el ser individual y social, además de intentar moldear a la sociedad ecuatoriana en nuestro caso, de acuerdo con las nuevas circunstancias tanto internas como externas. Fue, por lo mismo, un periodismo de ideas, y los periódicos de Solano movilizaron un vasto programa de lo que podríamos llamar "educación universal y popular", aunque su destinatario fuese en realidad la sociedad letrada. Entre sus principales periódicos figuran *El Eco del Azuay* (1828), y *La Escoba* (1854-1858), todos impresos en Cuenca[27].

Los artículos que iban saliendo de su pluma jugaban bajo formas de temporalidad y de localismo, pero pretendían a la vez trascender estas limitaciones

[26] La primera imprenta de Cuenca se instala en 1828 por disposición del intendente Ignacio Torres, y a petición de Fray Vicente Solano. Solano la inaugura con su periódico *El Eco del Asuay* (sic). Cuenca, 1828.

[27] Ver las ediciones facsimilares de *El Eco del Azuay* y *La Escoba*, Banco Central del Ecuador, Quito, 1993..

y proyectarse a la sociedad ecuatoriana en general. Una combinación de artículos de opinión, doctrinarios y de ciencias naturales, observaciones sobre la vida cotidiana de Cuenca, fábulas, aforismos y proverbios, configuraba una suerte de pedagogía social de fácil comunicación, destinada a reforzar un estado de conciencia impregnado de valores y metas deseables en las élites y las capas medias. El pueblo no estaba preparado para tomar grandes decisiones de Estado, pensaban los hombres como Solano, y para las mayorías era necesario entregar otro tipo de educación, práctica y conectada directamente con la sociedad agraria del país cuyo Estado nacional se estaba construyendo.

El discurso competidor para el monopolio eclesiástico del discurso de autoridad había sido introducido en 1824 por el misionero protestante Diego Thompson, promotor en Guayaquil de la Sociedad Bíblica Británica, la cual fomentaba una lectura e interpretación personal de la Biblia. Los protestantes difundían también el sistema lancasteriano de educación, y la reacción conservadora no se hizo esperar, apoyada por las medidas con que Bolívar esperaba atenuar la celeridad de los cambios y la confusión social en la Gran Colombia[28].

*"La pasión nacional es muy poderosa, y quisiéramos que nuestra patria fuera la mejor".*
(Solano a José María Laso, 1844)[29]

## La Educación para los Ecuatorianos: Patriotismo y ciencia

El tema del patriotismo, caro al romanticismo conservador y altamente emotivo, se enlaza íntimamente con lo nacional, a su vez fundado en la religión como factor aglutinante y de sentido, lo que conduce a una breve observación sobre la honda preocupación de Solano por la nueva organización jurídico-política de su país. Continuamente difundió este sentido que podríamos llamar esencial, a través de sus periódicos en diálogos breves o en aforismos que buscaban asentar una ideología nacional y popular en el sentido de amor a la patria como deber sagrado y fundamental para el progreso de la nación. En este contexto emotivo, la noción de ciudadanía se plantea en relación a "*un hombre que mira a su patria como el mejor punto del universo*"[30],

[28] Sobre la introducción del protestantismo en el Ecuador, ver PADILLA, Washington. (1989): *La Iglesia y los dioses modernos.* Quito.
[29] SOLANO, Fray Vicente. (1953): *Epistolario de Fray Vicente Solano* t. I. Cuenca, p. 135.
[30] SOLANO, Fray Vicente. (1982): "Máximas y sentencias 1846" en *Obras de Fray Vicente Solano*, t. I. Barcelona, p.100.

desplazando el campo de los derechos individuales a un enfoque de elementalidad y vitalismo. Sin entrar en la discusión teórica sobre conceptos, los significados de *patria* y *nación* se funden en un sentido de Estado nacional[31].

## El estudio de las ciencias naturales como base de la educación

Un poderoso factor coadyuvante para reforzar la ideología nacional era el cultivo de las ciencias naturales. En la época de Solano, el prestigio general de las ciencias naturales en la cultura humanista se hacía sentir en el Ecuador, y un rasgo significativo de la valorización de la nación (de la región natal) en sus escritos es la importancia atribuida a los dones naturales que ha recibido el territorio. Según la fina interpretación de Agustín Cueva Tamariz, *"tanto o más que hacer ciencia, le preocupa al P. Solano hacer o rehacer el prestigio histórico de su país a través de la ciencia. Es la conciencia dolorida de su nación, menospreciada por los extranjeros venidos en misión científica por estas tierras de América, lo que le mueve*[32].

El estudio de las ciencias naturales fue un aspecto del humanismo ilustrado al que Solano se dedicó con verdadera pasión, tanta como la consagrada a la política. Gran admirador de Linneo y de Alexander von Humboldt, el religioso insistió siempre en su condición de aficionado en la materia, pero su constante actividad investigadora en este terreno, sus publicaciones y los instrumentos que se preocupaba en adquirir desde el exterior, revelan a alguien con conocimientos avanzados en historia natural. Sus escritos sobre ciencias naturales están diseminados en sus publicaciones periódicas y en los folletos sobre sus viajes a Loja, ciudad del extremo sur ecuatoriano dotada de un clima y medio ambiente privilegiados para el estudio[33].

Los tradicionalistas como Solano reclamaban que uno de los mayores obstáculos para superar el atraso nacional y consolidar la integración era la falta de una educación adecuada a una economía rural de tipo tradicional, con un campesinado indígena sumiso y supersticioso/religioso como soporte del ordenamiento social y económico[34]. En la actualidad, sostiene Solano en 1854,

---

[31] En su versión electrónica de 2007, el Diccionario de la Lengua Española mantiene como primera acepción de *patria* la de "*tierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos*".

[32] CUEVA TAMARIZ,Agustín. (1939): Las *ideas biológicas del P. Solano*. Cuenca, p. 13.

[33] Estos escritos han sido recopilados en *Obras de Fray Vicente Solano*, T. I, p. 313 y ss.

[34] Las ideas de algunas grandes figuras del ultramontanismo europeo (Maistre, Bonald, Donoso Cortés) campean en los escritos de Solano. Ver, entre otros, su artículo "Superstición", *La Escoba*, N° 29, diciembre 30 de 1857, en el que justifica el componente supersticioso de la fe y lo transforma en supra racional.

la educación, tan laxa, se reduce equivocadamente a una erudición elemental que privilegia la moral filosófica (liberal) y descuida la ética religiosa. Hay que dar paso a una educación centrada en la moral católica y en las ciencias naturales, sostiene de modo reiterado en su periódico *La Escoba*[35]. Su concepción de la educación estaba orientada a superar lo que estimaba como defectos ecuatorianos generalizados: pobreza, bullicio, vanidad. Por lo mismo, el sistema escolar no podía tener como meta universal la enseñanza superior ni, dentro de ésta, el estudio de la medicina y la jurisprudencia, afirmaba criticando directamente la estructura vigente.

El excesivo número de abogados, por una parte, y por otra, la incoherencia de una enseñanza de la medicina sin la base de las ciencias naturales, contrariaban el realismo del franciscano ante una educación superior que en su opinión fomentaba el ocio con sus estudios puramente especulativos. El tema de la perversidad de los libros no religiosos acentuaba la irritación que la universidad especulativa y de escasa calidad causaba al franciscano. La edición Sala-Miño sobre derecho civil publicada en la Universidad de Quito en 1855, motivó su comentario sobre la universidad como "*foco de la malas doctrinas que hacen la corrupción de la juventud*", añadiendo que "*es moralmente imposible que la República marche en un sentido recto con semejante procedimiento*"[36].

A esta crítica, Solano sumaba la denuncia contra la corrupción imperante que generaba la venta universitaria de títulos y grados:

> *"Las universidades silvestres causan más daño a la literatura y a las ciencias que los bárbaros del Norte cuando declararon la guerra contra ellas en las provincias meridionales de la Europa. Se venden grados en algunas Universidades como se hace con los efectos en un mercado; con esta diferencia: que el vendedor de grados es un ridículo y los otros no lo son*"[37].

La base de la educación y del progreso de las naciones debe ser el estudio de las ciencias naturales, preconiza, pues la proliferación de teólogos, médicos y abogados en nada beneficia al pueblo, necesitado de comercio, agricultura y dinero. Esta crítica no estaba, por supuesto, exenta de carga política. Fray Vicente era muy cuidadoso en este sentido, atento en todo momento a nutrir el principio fundamental del orden y la paz sociales. Sobre el valor del estudio de las ciencias naturales como medio de control social, se apoya en la autoridad del funcio-

[35] SOLANO, Fray Vicente. (1854): La *Escoba*, Nº 6. Cuenca.
[36] SOLANO, Fray Vicente. (1982): "Máximas y sentencias", Op. Cit, p. 134.
[37] Ibídem., p. 134

nalismo de Georges Cuvier para concluir, luego de una extensa cita del naturalista, que *"el estudio de la historia natural sofoca las pasiones; y véase por qué en los pueblos donde no la hay, se hallan en sumo grado la ambición, las revoluciones, las enemistades, (...)"*[38]. Desde esta perspectiva de orden social, y puesto que la buena educación dependía de la selección de los maestros, la formación de estos debía incluir conocimiento de aritmética, nociones de agricultura, botánica, mineralogía y zoología.

La educación de la mente en la observación de la naturaleza creada por Dios no incluía la educación del cuerpo. Solano rechazaba la práctica de la gimnasia como parte de la educación general, estimándola justificada en los antiguos pueblos bárbaros, mas no en la civilización de la época. Subrayando que el hombre debe procurar en todo momento diferenciarse del animal, lo que no sucedía, a su juicio, al practicar la educación física, el religioso valorizaba la observación atenta de la naturaleza como actividad que beneficia tanto la salud como el cultivo del intelecto, al interior de un sistema social regido por la moral católica[39].

Se ha comparado la labor de estudio y difusión de Solano en el área de las ciencias naturales con la del célebre ensayista y sabio polígrafo español Benito Jerónimo Feijoo. El médico y científico Gregorio Marañón ubica a Solano como figura del siglo XVIII prolongado en el XIX, considerando al primero de estos siglos como decisivo en la formación de las naciones americanas. El verdadero sentido de aquel período es el impulso renovador y resurgimiento espiritual representados cabalmente por el P. Feijoo, sostiene Marañón, al tiempo que precisa el significado de esos valores: amor a la patria, fe en la ciencia y crítica al retraso científico, afán de claridad y sencillez, respeto a la libertad de pensamiento y por lo mismo, negación sistemática de la Revolución, inmaculada fe religiosa. En esta caracterización del siglo XVIII, Marañón proclama a Solano como el Feijoo ecuatoriano, unidos ambos en la práctica de los rasgos mencionados y en el afán positivista que sustituye los vanos sistemas filosóficos por la verdad experimental[40].

## Solano y su llegada en la Educación Republicana

Desde comienzos del siglo XVII, los argumentos humanistas habían empezado a ser abandonados en medio de cambios sustantivos para la institución universitaria derivados de un replanteamiento de la relación entre conocimiento

[38] SOLANO, Fray Vicente. (1958): Op. Cit., p.136.
[39] SOLANO, Fray Vicente. (1857): Op. Cit., p 38.
[40] MARAÑÓN, Gregorio. vid. supra.

y trabajo, una tendencia afianzada en el período de la revolución industrial. En el Ecuador republicano, los conservadores como Solano, sin transar en la confesionalidad de la educación, asumieron que la educación para el progreso debía superar su tradicional orientación especulativa y reforzar el sentido práctico de una formación que tuviese como principios rectores el oficio manual para las mayorías, y la ciencia como culminación del saber.

Dos figuras señeras de la vida republicana del Ecuador, Benigno Malo Valdivieso (Cuenca, 1807-1870) y Gabriel García Moreno (Guayaquil, 1821-1875), se insertan en esta tendencia a la que Fray Vicente Solano contribuye de modo sostenido. Desde sus funciones gubernamentales, ambos estadistas intentan ampliarla y aplicarla, si bien con las diferencias que entraña el contrapunto centro región, hasta llegar a la reforma universitaria implantada por García Moreno en 1869.

## La educación del ciudadano productor

Benigno Malo entendió que la educación proporcionaría a las mayorías los conocimientos básicos del idioma español, la historia, la geografía, y desarrollaría los deberes que tenían como ciudadanos de una república[41]. Gran propulsor del mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la artesanía, a la que consideraba como una ubicación laboral provechosa para las masas populares, se mostró siempre crítico del predominio de la teología, derecho y medicina en la educación, y alentó en su lugar la enseñanza de ciencias aplicadas que impulsaran la creación de riqueza pública. El problema de la educación masiva y popular con sentido práctico lo preocupaba intensamente. No fue un adepto a la educación intelectualista de los Jesuitas, si bien reconocía y elogiaba su aporte a la enseñanza de las ciencias naturales. Junto a los letrados formados en colegios privilegiados y en las universidades, el país requería de arquitectos, ingenieros y artesanos capacitados, y Malo no cesaría de insistir en este gran objetivo para la educación superior, nacional y regional.

[41] MALO, Benigno. (1940): *Escritos y discursos*. t. 1, Quito. Editorial Ecuatoriana, p. 258.

La siguiente cita de Vicente Rocafuerte ilustra su criterio:

> *Con mucha gracia decía el célebre Rocafuerte: ¿qué me importa tener quien me cure, si a cada instante puedo romperme una pierna en los despeñaderos de nuestros caminos o en los agujeros de nuestras calles? Lo que deseo es no rompérmela, por lo que cambiaría médicos con ingenieros reconociendo el interés de un ciento por uno*[42].

Mantuvo una sensibilidad especial respecto a la condición de la mujer y su capacitación profesional, un rasgo de modernidad infrecuente entre los políticos de su época. Siendo Ministro de Gobierno de Juan José Flores, al inaugurar en Quito el Colegio de Niñas de Santa María del Socorro había destacado en 1845 la importancia de la educación femenina y los beneficios derivados de ella. Malo mantendrá esta posición a lo largo de su trayectoria pública, llegando a denunciar el carácter discriminatorio de la política masculina cuando el Congreso de 1864 rechaza la creación de una Escuela de Obstetricia en Cuenca.

La ecuación de *religión y ciencia*, lanzada por Fray Vicente Solano como fórmula de desarrollo y progreso para la región azuaya, articula el discurso de Benigno Malo al asumir sus funciones como primer rector de la Universidad de Cuenca (inicialmente Universidad del Azuay) el 1° de enero de 1868. Ahora surge la educación como motor de la movilidad social, del ascenso de las capas medias profesionales, del artesanado capacitado de manera actualizada, y de la secularización -sugerida- de la educación. Asoma una propuesta para una nueva organización social de la ciencia, en que aparece ahora la formación de un tipo de especialista. Simultáneamente, se busca incorporar a la educación superior carreras profesionales que provean aplicaciones al conocimiento. La universidad provee ahora un amplio espacio para que las clases sociales, media y baja, demuestren sus capacidades de pensamiento y de acción.

Con el afán de cimentar una institución estable, pone a la Universidad de Cuenca bajo la égida de la doctrina católica y de sus dogmas. Pero igualmente enfatiza la obligación de responder al espíritu de la época, la sociedad industrial y la cultura del trabajo, y puntualiza la diferencia con entidades tradicionales como la Universidad de Quito, incompleta a su juicio por dedicar su enseñanza al ámbito de las puras abstracciones. Por el contrario, la Universidad de Cuenca estará volcada hacia las ciencias físicas y su dimensión aplicada al desarrollo del

[42] Ibídem., p. 258.

trabajo práctico. Se trataba, en sus palabras de *"colocar a igual altura el cincel de Vélez y la pluma de Solano"* [43].

## La reforma politécnica

La historiografía ecuatoriana acredita al Presidente Gabriel García Moreno el haber consolidado el poder del Estado luego de la gran crisis nacional de 1859. La máxima expresión de esta política fue recogida en la Constitución de 1869, que condicionaba la ciudadanía ecuatoriana a la confesionalidad católica. Un programa de gobierno decidido a construir el estado nacional requería un reforzamiento de la educación técnica y práctica antes que humanística. El mandatario mantuvo una permanente crítica a la universidad tradicional por su imposibilidad de generar el progreso necesario para una sociedad atrasada, y calificó a la Universidad de Quito como muy distante de una auténtica institución de educación superior.

Para reformar la educación superior, García Moreno dirigió su atención a la enseñanza politécnica europea (Suiza, Alemania, Francia), destinada a brindar un conocimiento teórico y práctico acorde con la revolución industrial. Como resultado de su proyecto educativo, decreta la clausura de la Universidad de Quito en febrero de 1869. En 1863, el Ecuador había aprobado un Concordato con la Santa Sede, el cual que obligaba a la Universidad, igual que a escuelas y colegios, a educar *"conforme a la doctrina cristiana"*. En abril de 1869, García ordena a quienes opten por grados académicos, hacer una profesión de fe católica siguiendo la fórmula insertada en la Constitución de Santidad de Pío IV, una disposición que regiría en el Ecuador durante veintisiete años, entre 1869 y 1896. A continuación se pronunciaba el juramento profesional establecido por un decreto presidencial de Vicente Rocafuerte en 1836.

El enfoque politécnico no articulaba solamente un lugar de enseñanza, sino un espacio de reclutamiento y formación donde se construía una cultura de servicio público estrechamente ligada al Estado. Como estrategia para promover el indispensable adelanto económico y social del Ecuador, García intentó dar inicio a un proceso de construcción y de legitimación de una nueva élite social, de una burocracia experta que se diferenciara de otros grupos de estudiantes juristas y médicos no preparados y que constituyera un "*Estado en el Estado*", motor del progreso administrativo y material, con la religión como factor de

[43] Ver texto completo en *Revista Científica y Literaria de la Corporación Universitaria del Azuay*, Cuenca, Época I, N° 1, pp. 29-36, marzo de 1890. También en *Escritos y discursos*, pp. 498-511.

unidad en un país fragmentado. Esta estructura se anclaba en los principios positivos de confianza en el método científico y el énfasis en lo útil.

El mandatario firmó en agosto de 1869 el decreto de la Convención Nacional que creaba la Escuela Politécnica en sustitución de la Universidad de Quito[44]. Al estar destinado exclusivamente a formar profesionales y profesores en ciencias, tecnología, arquitectura, ingeniería civil, mecánica y de minas, dicho establecimiento se proponía constituirse en el formador de los primeros técnicos y científicos del país. A fin de organizar el proceso académico de la Escuela Politécnica, el gobierno trajo al país a científicos jesuitas alemanes, quienes luego desarrollarían investigaciones sobre la realidad del suelo y recursos del Ecuador, hoy convertidas en verdaderos clásicos. Juan Bautista Menten, Decano de la Escuela, tuvo a su cargo la construcción e instalación del Observatorio astronómico de Quito, teniendo como modelo al Observatorio de Bonn (Alemania); Teodoro Wolf escribió un tratado sobre la geografía y la geología del Ecuador y un tratado sobre la provincia del río Guayas; el naturalista Luis Sodiro organizó un importante herbario de plantas ecuatorianas y escribió un tratado sobre la vegetación del país. Llegaron también científicos franceses, quienes influyeron particularmente en la enseñanza de la medicina e impulsaron los estudios para la resolución de los problemas sanitarios que azotaban al país (tuberculosis, enfermedades venéreas y tropicales).

No obstante, la Escuela Politécnica tuvo corta vida. Sin la protección oficial que habían tenido en vida del mandatario, asesinado en 1875, los científicos jesuitas decidieron en 1876 dejar sus funciones y retornar a Alemania. Algunos de los mejores estudiantes ecuatorianos de la Escuela reemplazaron a sus maestros, pero el intento se vio descontinuado y la Politécnica no abrió sus puertas en octubre de 1876[45].

El pensamiento universitario ecuatoriano del siglo XX se ha mostrado ampliamente favorable a la reforma de García Moreno y su concepto de universidad técnica. "*Fue tan fecunda y valiosa la obra de la Politécnica*", sostiene Alfredo Pérez Guerrero (1901-1966), importante pensador universitario y Rector de la Universidad Central del Ecuador entre 1951 y 1963, "*que es como la*

---

[44] Ver este decreto en TOBAR DONOSO, Julio. (1940): *García Moreno y la Instrucción pública*, pp. 342-344.

[45] MIRANDA RIBADENEIRA, Francisco. (1972): *La Primera Escuela Politécnica del Ecuador*, Quito. p. 52.

*cuna e iniciación de la ciencia positiva ecuatoriana"* [46]. En la práctica, el ensayo garciano de introducir disciplinas científicas en la formación de las élites tuvo escasa incidencia en la educación universitaria, que continuó volcada a una combinación poco selectiva de teología, jurisprudencia y literatura.

Al examinar críticamente el legado educativo del siglo XIX ecuatoriano, Osvaldo Hurtado nos recuerda que los Presidentes Rocafuerte, García Moreno y Flores poseyeron capacidad de invención, iniciativa, sentido de previsión y de organización, *"pero quizá por la educación que recibieron en Europa"*[47].

## CONCLUSIONES

El programa que Fray Vicente Solano impulsa en la primera mitad del período republicano para la construcción de Estado nacional ecuatoriano, apoyado en la religión y basado en la educación práctica y el estudio de las ciencias naturales, adquiere nuevas resonancias y vitalidad durante el siglo XIX, aunque cabría discutir la profundidad de las transformaciones que su impacto haya podido alcanzar. El énfasis en las ciencias naturales y sus aplicaciones prácticas, ligado a la crítica a la universidad ecuatoriana de enseñanza teorizante, es una línea maestra que los ilustrados como Espejo y Solano impulsaron con fervor, y que recorre el siglo XIX prolongándose hasta el presente.

La toma del poder por los liberales en 1895 traería consigo modificaciones significativas en la vida del Ecuador, como lo acredita una progresiva secularización de la educación. Con todo, la Constitución liberal expedida por la respectiva Asamblea Constituyente de 1897, estableció en su Art. 42, que *"La Universidad de Quito continuará con el nombre de Universidad Central de Santo Tomás de Aquino"*, una denominación omitida por anteriores Constituciones de orientación conservadora. Se confirmaba así la observación de José Luis Romero en su estudio de las ideologías de la época: *"En rigor, nada parece más difícil, cuando se analiza el pensamiento político latinoamericano del siglo XIX, que distinguir un conservador liberal de un liberal conservador"*[48].

El modelo politécnico mantiene hasta hoy su prestigio de ideal educativo ligado al cultivo de la ciencia, enlazado a su vez con el orden social, el progreso

[46] PÉREZ GUERRERO, Alfredo. (1952): "Biografía y símbolo de la Universidad de Quito". en *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, LXXX. Quito, p. 13.
[47] HURTADO, Osvaldo. (2006): *El poder político en el Ecuador*. Quito, p. 105.
[48] ROMERO, José Luis. (2001): *Situaciones e ideologías en Latinoamérica*, Universidad de Antioquia, p. 162.

y la adquisición del conocimiento verdadero. Las ciencias sociales y humanas han debido ceder terreno en la educación y en la investigación, algo que Fray Vicente Solano hubiera sin duda aprobado. En el siglo XXI, la política gubernamental del Ecuador impulsa la investigación y docencia universitaria en tres áreas de desarrollo estratégico: ciencias de la vida, ciencias técnicas y ciencias de los recursos naturales, en tanto instrumento para favorecer la consolidación de la patria ecuatoriana, el adelanto del país y el bienestar de sus ciudadanos.

## FUENTES

SOLANO, Fray Vicente. (1828): *La Predestinación y reprobación de los hombres según el sentido genuino de las Escrituras y la razón*. Cuenca, imp particular por Joaquín Maya.

SOLANO, Fray Vicente. (1828): *Bosquejo de la Europa y de la América en 1900*. Quito, imprenta del Gobierno.

SOLANO, Fray Vicente. (1828): *Defensa de Cuenca*. Cuenca, imprenta Cuenca.

SOLANO, Fray Vicente. (1892-1895): *Obras de Fray Vicente Solano*, cuatro tomos. Barcelona, Tipográfico de La Hormiga de Oro.

SOLANO, Fray Vicente. (1953): *Epistolario de Fray Vicente Solano*, dos tomos. Cuenca, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Azuay.

SOLANO, Fray Vicente. (1993): *El Eco del Azuay*, Colección de Periódicos Ecuatorianos.Quito, edición facsimilar, Banco Central del Ecuador, Vol. III.

SOLANO, Fray Vicente. (1993): *La Escoba*, Colección de Periódicos Ecuatorianos. Quito, edición facsimilar, Banco Central del Ecuador, Vol. IV.

## BIBLIOGRAFÍA

ALDANA RIVERA, Susana. (1998): "Esbozo de un eje de integración: el comercio Piura, Loja Cuenca. Siglo XVIII tardío", en *Revista del Archivo Nacional de Historia, Sección del Azuay* N° 8. Cuenca, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Azuay.

DE CALDAS, Francisco José. (1926): "Cuenca visto en 1804", en *Monografía del Azuay*. Cuenca, Tip. De Burbano.

CÁRDENAS REYES, María Cristina; DÍAZ CUEVA, Miguel; LUNA TOBAR, Luis Alberto. (1996): *Cultura política e Iglesia. Fray Vicente Solano y la formación del Estado nacional ecuatoriano.* Cuenca, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Azuay.

CEVALLOS GARCÍA, Gabriel. (1965): "Solano, hombre alerta". *Anales de la Universidad de Cuenca*, N° 21.

CUEVA TAMARIZ, Agustín. (1939): *Las ideas biológicas del P. Solano.* Cuenca, Tipografía Municipal.

DELER, Jean-Paul. (1989): "L'organisation de l'espace équatorien. Essai de modélisation", en *Equateur 1986*, Vol. II. París, ORSTOM.

GONZÁLEZ SUÁREZ, Federico. (1903): *Historia General de la República del Ecuador*, T. VII. Quito, Imprenta del Clero.

HURTADO, Osvaldo. (2006): *El poder político en el Ecuador*, 16ª edición.Quito.

Ed. Planeta.

JOCELYN-HOLT LETELIER, Alfredo. (2003): "Caracterización del ambiente ideológico", en Germán Carrera Damas (Ed.), *Historia de América Andina.* Vol. 4: "*Crisis del Régimen Colonial e Independencia*". Quito. Universidad Andina Simón Bolívar.

LUCENA SALMORAL, Manuel. (1998): "La Universidad en el Reino de Quito. Historiografía y fuentes" (Ed.), t. I, en *Historia de la Universidad Colombiana*, SOTO ARANGO, Diana. Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

MALO, Benigno. (1940): *Escritos y discursos.* Quito, Editorial Ecuatoriana.

MALO Valdivieso, Benigno. (1890): "La Universidad del Azuay", en A*nales de la Universidad de Cuenca*, Año I, N° 1, Cuenca.

MARAÑÓN, Gregorio. (1953): "Visión de Hispanoamérica", en *Revista de la Casa de la Cultura Ecuatoriana*, N° 5. Cuenca.

MIRANDA RIBADENEIRA, Francisco. (1972): *La Primera Escuela Politécnica del Ecuador.* Quito. Ed. La Unión.

O'PHELAN GODOY, Scarlett. (1988): "Por el rey, la religión y la patria. Las Juntas de Gobierno de 1809 en La Paz y Quito", en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, N° 2, Lima.

PADILLA, Washington. (1989): *La Iglesia y los dioses modernos.* Quito. Corporación Editora Nacional.

PALADINES, Carlos. (1981): "Estudio Introductoria y Selección", en *Pensamiento Ilustrado Ecuatoriano.* Quito. Banco Central del Ecuador, Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, N° 9.

PALOMEQUE, Silvia. (1978): "Historia económica de Cuenca y sus relaciones regionales, desde fines del siglo XVIII a principios del XIX", en *Revista del IDIS Seis.* Cuenca.

PARRA-PÉREZ, Caracciolo. (1957): *La Monarquía en la Gran Colombia.* Madrid. Ediciones de Cultura Hispánica.

PÉREZ GUERRERO, Alfredo. (1952): "Biografía y símbolo de la Universidad de Quito", en *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, LXXX. Quito, Banco Central del Ecuador.

ROCAFUERTE, Vicente. (1988): *Epistolario*, 2 vols. Estudio y Selección de Carlos Landázuri Camacho. Quito, Banco Central del Ecuador, Colección Epistolarios.

ROIG, Arturo. (1987): "Estudio Introductorio y Selección", en *La utopía en el Ecuador* N° 26. Quito, Banco Central del Ecuador, Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano.

ROMERO, José Luis. (2001): "El pensamiento conservador latinoamericano en el siglo XIX", en *Pensamiento conservador (1815-1898).* Caracas, Biblioteca Ayacucho, N° 31 s/f.

ROMERO, José Luis. (2001): *Situaciones e ideologías en Latinoamérica.* Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.

SCHODT, David W. (1987): *Ecuador, an Andean Enigma.* Colorado. Westview Press, Boulder.

TOBAR DONOSO, Julio. (1953): *La Iglesia, modeladora de la nacionalidad.* Quito, La Prensa Católica.

TOBAR DONOSO, Julio. (1934): *La Iglesia ecuatoriana en el Siglo XIX.* Quito, Editorial Ecuatoriana.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2001): *Universidad Nacional de Colombia: génesis reconstitución.* Bogotá.

# NÍSIA FLORESTA: O CONHECIMENTO COMO FONTE DE EMANCIPAÇÃO E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA FEMININA[1]

***Cleide Rita Silvério de Almeida***[2]
*Universidade de São Paulo - Brasil*

***Elaine Teresinha Dal Mas Dias***[3]
*Universidade de São Paulo - Brasil*

## INTRODUÇÃO

Apresentar Nísia Floresta Brasileira Augusta ou Dionísia Gonçalves Pinto ou, simplesmente, Nísia Floresta significa lembrar a importância e o significado de uma mulher que se destacou pela consciência antecipadora, influenciou a prática educacional no final do século XIX, impulsionou a emancipação feminina pela via do conhecimento e denunciou as injustiças a que eram submetidos escravos e índios em território brasileiro. Iluminar sua memória e sua obra, seus projetos e suas ações são tarefas de cunho político, pois evidencia uma personalidade que influenciou sua época e construiu uma identidade caleidoscópica no

---

[1] Artículo presentado en el Simposio de Educadores Latinoamericanos, en el marco del VII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Universidad Latinoamericana, Sao Paulo (Brasil), agosto de 2009. Este artículo fue publicado en la Revista Historiade la Educación Latinoamericana, N° 13, pp. 11-27, por la relevancia se edita nuevamente..

[2] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, Brasil, 1997. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, Brasil. *calmeida@uninove.br*

[3] Doutora em Psicología pela Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, Brasil, 2001. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, Brasil. *elaine.mas@uninove.br*

desempenho das funções de filha, mãe, esposa, escritora, educadora, poetisa, tradutora e jornalista, ao longo de 75 anos de existência. Viveu nos estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, e visitou Portugal, Itália, Alemanha, Grécia, Inglaterra e França, onde passou a maior parte de sua vida. O deslocamento por uma pluralidade de lugares ajudou a construir uma pessoa aberta e arrojada que rompeu os limites do lugar social e educacional destinado à mulher, ultrapassou o anonimato, desenvolveu uma ampla cultura, expôs suas idéias e clamou por respeito. Educada e de grande erudição captou os debates tecidos em seu tempo, mostrando sua capacidade de articular e estabelecer diálogos entre as idéias européias e o contexto brasileiro, tanto em sua produção literária quanto em sua vida. Expressou sua forma de pensar e sua experiência em uma obra consistente traduzida e publicada em diversas línguas. Movimentou seu nome e seus pseudônimos em uma complexa trama de relações sociais, históricas, familiares e afetivas, que revelavam uma individualidade marcante envolvida por uma multiplicidade de eus.

Para entendermos o sentido das denúncias e reivindicações de Nísia Floresta é importante relembrar as condições em que viviam as mulheres no século XIX: fundamentalmente num contexto de reclusão, em que a casa era o espaço de vivência e convivência. Eram educadas para o casamento, a maternidade e o respeito e aquiescência aos pais e maridos. As janelas das residências abriam perspectivas ao mundo exterior, desde que usadas com discrição, evitando-se grande exposição. Nessa cultura de submissão, as uniões matrimoniais eram acordadas entre os pais dos futuros noivos e, muitas vezes, baseadas em critérios de conveniência.

*Nísia Floresta (1810-1885)*

Ao caminhar a contrapelo Nísia Floresta deu voz aos vencidos e ao narrar suas experiências, idéias e viagens, deixou seu registro "como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro"[4]. Na tarefa de apresentar o percurso da educadora, optamos por apresentar na primeira parte, o *Contexto de Inserção*, mostrando onde e de que modo viveu a autora, detalhando os movimentos sociais e políticos nacionais travados à época; na segunda, em a *História de uma brasileira*, descrevemos sua vida e obra; e na terceira, retratamos seus *Sonhos educacionais*.

[4] BENJAMIN, Walter. (1983): *O narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskov, in Coleção: Os Pensadores. Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas*, 2 ed, pp. 62-63. São Paulo: Abril. (Trabalho original publicado em 1936).

Fonte: IBGE, 2005. Município de Nísia Floresta em destaque

## *Contexto de Inserção*

Nísia Floresta ou Dionísia Gonçalves Pinto, nome que consta do Assento de Batismo da Igreja de Nossa Senhora do Ó, nasceu em 12 de outubro de 1810, no sítio Floresta, localizado no município de Vila de Papary. Filha do advogado português Dioniso Gonçalves Pinto, chegado ao Brasil no início do século XIX, e da brasileira Antônia Clara Freire, descendente de uma das principais famílias da região. A comarca de Papary, elevada à condição de cidade e sede municipal no ano de 1890, dista 37 km de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, região nordeste do Brasil, compreendendo uma área territorial de 306 km$^2$.

**Engenho Nordestino com suas atividades estagnadas.**
Fonte: www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/revo

A economia do povoado à época era parcamente impulsionada pela pesca e pela agricultura, determinando um atraso sociocultural gritante. A precariedade educacional se mostrava pela ausência de escolas. A instrução era oferecida a um número reduzido de crianças e exclusivamente pelas ordens religiosas instaladas na região. Aos meninos privilegiava-se o ensino da leitura, escrita e a realização das operações aritméticas básicas e às meninas, os trabalhos manuais. Embora o acesso à educação fosse limitado, a população não aceitava passiva os descasos de Portugal e a insatisfação se revelava nos movimentos revolucionários e nas agitações populares. As insurreições foram frequentes durante a estada da família real portuguesa no Brasil, entre os anos de 1808 – 1821, e o Segundo Império[5]. O destaque de alguns desses movimentos é importante por terem influenciado a vida de Nísia Floresta, como se verá adiante.

[5] FAUSTO, Boris. (1994): *História concisa do Brasil*, São Paulo, EDUSP, p 78.

Fonte: www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/revo

**O porto em Recife, o marasmo no cais do Trapiche, indicava a decadência da economia pernambucana.**

A Revolução Pernambucana ocorreu em 1817, como resultado da insatisfação dos habitantes da região nordeste que arcavam com o ônus de sustentar a Corte instalada no centro-sul do país, na cidade do Rio de Janeiro; e da política de favorecimento de D. João ao militares portugueses em detrimento dos brasileiros, que se viam em desvantagem diante das novas tropas trazidas de Portugal com a finalidade de fortificar as cidades fronteiriças do norte. Esses oficiais recebiam os melhores postos e o soldo era maior, fato que determinou aumento maior dos impostos, pois cabia à Colônia a manutenção das despesas e os gastos das campanhas.

O sentimento de contrariedade era forte na mais antiga área de colonização brasileira, especialmente por ter sido muito afetada pela crise das produções açucareira e algodoeira e pela seca de 1816. O desejo de independência da população era profundo e recorrente. Em Recife, capital da província de Pernambuco e um dos principais portos da região, o desagrado era intenso e havia uma compreensão generalizada de que os portugueses exploravam e oprimiam os pernambucanos.

Em 1821, iniciou-se um novo movimento emancipacionista, quando foi organizada a Junta Constitucionalista. Nessa época, era possível encontrar na região uma série de elementos ainda relacionados com a sublevação de 1817. As idéias liberais foram introduzidas no Brasil por viajantes estrangeiros, por livros e outras publicações que chegavam e incendiavam o sentimento de revolta. Em razão dos descontentamentos generalizados D. Pedro proclama

a independência, em 1822, mas os movimentos insurgentes não cessaram. Destacaram-se a Confederação do Equador, a Cabanagem, a Balaiada, a Guerra dos Farrapos e a Sabinada.

A Confederação do Equador, proclamada em 2 de junho de 1824, contou com a participação de diversos segmentos sociais. O caráter separatista do movimento pretendia negar a centralização e o autoritarismo que marcavam a organização política brasileira. As demais províncias do nordeste viviam situação semelhante. Cabanagem, nome dado ao movimento que ocorreu na província do Grão-Pará, entre 1835 e 1840, pode ser vista como um prosseguimento da Guerra da Independência na região e considerado o mais notável movimento popular do Brasil, por ter sido o único em que as camadas inferiores da população conseguiram ocupar o poder de toda uma província com certa estabilidade. A Independência não provocara mudanças na estrutura econômica nem modificara as péssimas condições em que vivia a maior parte da população da região. Dispersos pelo interior e nos arredores de Belém, encontravam-se marginalizados e em condições miseráveis, amontoados em cabanas à beira dos rios e igarapés e nas inúmeras ilhas do estuário do rio Amazonas. Essa população, conhecida como "cabanos," era usada como mão-de-obra em regime de semi-escravidão, pela economia regional.

A Província do Maranhão, entre 1838 e 1841, foi abalada por inúmeros levantes que receberam o nome geral de Balaiada, porque um dos seus líderes, Manuel Francisco dos Anjos, fabricante e vendedor de balaios, era conhecido pelo apelido de "Balaio". Na época, a população total maranhense contava aproximadamente com 200 mil habitantes, dos quais 90 mil eram escravos. O reconhecimento da Independência, tanto no Maranhão quanto no Grão-Pará, não se fizera de modo pacífico; ao contrário, provocara conflitos entre colonos e portugueses, possibilitando que a massa de trabalhadores, formada pelas camadas mais pobres da sociedade, pegasse em armas por continuar marginalizada.

A Independência oficial sedimentou uma estrutura econômica e política herdada da Colônia, adotando um centralismo autoritário que pressionava o sistema político das províncias e pouco alterando a situação da população. A inviabilidade de democratização e a insistência na manutenção da escravidão fizeram aflorar todo o anacronismo do Estado brasileiro, provocando várias reações, especialmente no Rio Grande do Sul e na Bahia.

A Guerra dos Farrapos foi a mais duradoura, complexa, violenta e efetiva guerra de todas as que abalaram a Regência. Foi uma revolta econômica provocada pela centralização do poder imperial. Iniciou-se no dia 20 de setembro de 1835 e terminou em 28 de fevereiro de 1845. Alguns historiadores dividem a guerra em três fases: a primeira, de setembro de 1835 a setembro de 1836, a da separação; a segunda, de 1836 a 1843, fase de rebelião, e a fase de reintegração do Rio Grande do Sul.

A renúncia do Regente Feijó recrudesceu a insatisfação entre os militares e maçons da Província baiana, em 1837. O processo de instabilidade pelo qual passava a Bahia, culminou com o início da Sabinada, revolta liderada pelo médico Francisco Sabino Álvares da Rocha Vieira. Ao contrário de outros movimentos do Período Regencial, não mobilizou as camadas menos favorecidas nem conseguiu a adesão das elites provincianas, sobretudo dos grandes proprietários de escravos e de terras do Recôncavo. Por fim, em 1842, eclode a Revolução Liberal em São Paulo e Minas Gerais.

Todos esses movimentos influenciaram e forjaram, direta ou indiretamente, o caráter de uma das mulheres mais inteligentes e inovadoras do século XIX, como comprovam sua luta pela igualdade feminina, pela abolição da escravatura, pela liberdade de cultos, as denúncias contra o preconceito e contra o autoritarismo, e por seu trabalho como educadora.

## A História de Uma Brasileira

Nísia Floresta foi uma mulher capaz de desmembrar-se em tantos quantos foram seus pseudônimos, não apenas como nomes simbólicos, mas também como nomes que representavam, denunciavam e lutavam contra as injustiças e, principalmente, pela educação à época do império e depois dele. Dionísia viveu sua primeira infância no sítio Floresta, extensa propriedade que, aparentemente, ocupava o território onde hoje se situam duas cidades. Os inúmeros movimentos revolucionários espalhados pelo nordeste foram os promotores de muitas das transferências de residência da família Gonçalves Pinto. A primeira delas ocorreu no ano de 1817, para a cidade de Goiana, importante centro cultural no interior do estado de Pernambuco, onde as jovens pertencentes a famílias prósperas iniciavam seus estudos. Após dois anos todos retornam a Floresta.

Como português, o pai de Dionísia foi por vezes perseguido porque os brasileiros se sentiam desprestigiados e desvalorizados diante dos lusitanos.

Estas experiências deram a Dionísia os primeiros vislumbres dos ideais liberais e republicanos.

Aos treze anos de idade, em 1823, casa-se com Manuel Alexandre Seabra de Melo, dono de grande extensão de terras. O matrimônio terá a duração de apenas alguns meses; esse fato e o retorno à casa dos pais trarão muitos aborrecimentos à educadora, tanto pelo julgamento preconceituoso ao qual estará sujeita, quanto pela insistência do marido em fazê-la retornar ao lar do casal.

Novos conflitos obrigam Dionísio G. Pinto a se mudar com os parentes e desta vez a retirada de Floresta é definitiva. Transfere-se para Olinda, onde passa a exercer sua profissão, sobressaindo-se na defesa de causas que o punham contra os poderosos da cidade. Tal fato foi determinante contra sua vida e, na noite de 17 de agosto de 1828, é assassinado no retorno para casa. Dentre os vários episódios significativos que auxiliaram a configuração da personalidade de Dionísia, este é um dos mais marcantes.

***Nísia Floresta***

Ainda em 1828, enamora-se de Manuel Augusto de Faria Rocha - estudante de direito da Academia de Olinda – com o qual passa a conviver maritalmente, desencadeando, no primeiro companheiro, reações ainda mais adversas e profundas. O nascimento de Lívia Augusta de Faria Rocha, em 12 de janeiro de 1830, sedimenta a relação. O encontro de Dionísia com as letras data de 1831, ainda no estado de Pernambuco, como colaboradora do jornal *Espelho das Brasileiras*, na produção de artigos que tratavam da condição da mulher nas culturas antigas. Nesse mesmo ano, nasce seu segundo filho, morto precocemente.

No ano de 1831, despontam a escritora e a educadora Nísia Floresta Brasileira Augusta, que lutará durante toda a existência contra as injustiças, as discriminações, os desmandos e as barbáries dirigidos aos menos favorecidos. O lançamento da tradução livre do livro *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, de Mary Wollstoncraft, marca o início da trajetória literária. A escolha dessa obra não foi aleatória, pois nele se encontram questionamentos acerca da alegada incapacidade feminina para as ciências e a importância da educação, como se depreende de suas palavras:

> *Toda diferença, pois, vem da educação, do exercício e da impressão dos objetos externos, que nos cercam nas diversas circunstâncias da vida. [...] O pretexto que eles alegam é que o estudo e as ciências nos tornariam altivas e viciosas; mas este pretexto é tão desprezível e extravagante e bem digno do seu modo de obrar*[6].

Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul, curiosamente estados que se localizam nos extremos continentais do país, marcam aspectos de vida e de morte de Nísia. Porto Alegre será, em 1833, a nova morada do casal Nísia e Manuel, da filha e do filho Augusto Américo, nascido na primeira quinzena de janeiro. Após oito meses da mudança da família, repentinamente, morre Manuel Augusto no dia 29 de agosto. Nessa cidade, em que viverá por mais quatro anos com os filhos, a mãe e as irmãs, surgem as primeiras descrições formais da educadora e feminista, como diretora de colégio e defensora da emancipação da mulher.

O movimento revolucionário gaúcho é responsável por nova transferência de cidade, agora para o Rio de Janeiro. Logo depois de se instalar, Nísia comunica à sociedade carioca pelo Jornal do Comércio de 31 de janeiro de 1838, a inauguração de seu estabelecimento de ensino nomeado Colégio Augusto. Em suas palavras:

> *D. Nísia Floresta Brasileira Augusta tem a honra de participar ao respeitável público que ela pretende abrir no dia 15 de fevereiro próximo, na rua Direita número 164, um colégio de educação para meninas, no qual, além de ler, escrever, contar, coser, bordar, marcar e tudo o mais que toca à educação doméstica de uma menina, ensinar-se-á a gramática da língua nacional por um método fácil, o francês, o italiano, e os princípios mais gerais da geografia. Haverão igualmente neste colégio mestres de música e dança. Recebem-se alunas internas e externas. A diretora, que há quatro anos se emprega nesta ocupação, dispensa-se de entreter o respeitável público com promessas no desempenho dos seus deveres, aguardando ocasião em que possa praticamente mostrar aos pais de família que a honrarem com a sua confiança, pelos prontos progressos de suas filhas, que ela não é indigna da árdua tarefa que sobre si toma. [...]*[7]

O texto de Nísia Floresta detalha com minúcias as atividades educacionais que seriam desenvolvidas no futuro Colégio. Esses argumentos talvez fossem

---

[6] AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. (1989): *Direito das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo, Cortez, pp. 47-49.

[7] DUARTE, Constância Lima. (1991): *Nísia Floresta: vida e obra. São Paulo,* Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, FFLCH, p. 30.

necessários para o convencimento das famílias sobre a importância da educação das meninas. Competindo com escolas dirigidas por estrangeiros, propunha-se a alavancar o conhecimento oferecido às jovens. "A pedagogia nisiana partia do pressuposto de que a mulher merecia um ensino mais profundo, com o conhecimento de matérias até então reservadas aos homens, como o latim, por exemplo"[8].

Considerado polêmico, o Colégio inovava ao introduzir o estudo de línguas vivas e conhecimentos gerais, pois até então, na grande maioria dos institutos de educação femininos, predominava a *educação da agulha* voltada para o ensino de prendas domésticas, noções rudimentares de matemática e o ensino superficial do português. E incentivar a prática de Educação Física, condenar o uso do espartilho e limitar o número de alunas por turma, como forma de garantir a qualidade do ensino. Nota-se neste item a preocupação e a visão precursora de Nísia.

O segundo livro da autora – *Conselhos à minha filha* –, presente a Lívia em seu 12º aniversário, é publicado em 1842. Em 1847, mais três publicações ocorrem: *Daciz* ou *A jovem Completa* que dirigiu a alunas de suas escolas; *Fany* ou *O Modelo das Donzelas*, cujo conteúdo reunia as qualidades desejadas em uma jovem; *Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta.*

É significativa a relação de trabalhos em prosa e em verso produzidos por Nísia e publicados no Brasil e na Europa, mas, conforme seus biógrafos, são difíceis de serem localizados, seja porque se perderam, porque a autora assinava por intermédio de pseudônimos ou porque simplesmente não os assinava.

Nísia empreende viagem para Europa, em 1849, com o intuito de cuidar da saúde da filha que sofrera um acidente, caindo do cavalo. Este fato, para muitos, serviu de pretexto para a ausência prolongada no exterior, dada à influência considerada desabonadora de uma educadora abolicionista, republicana e feminista, que pregava a independência da mulher. Era quase geral a opinião de "que a instrução intelectual era inútil, quando não prejudicial, às meninas" [9]. A estada na Europa serviu também para que Nísia aumentasse sua cultura e seu conhecimento. Ao entrar em contato com as teorias positivistas, inicia sua participação no curso de História Geral da Humanidade, ministrada por Augusto Comte.

---

[8] Ibidem, p. 38.
[9] AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. (1989): Op. Cit., p. 69.

No retorno ao Brasil em 1852, permite a publicação do *Opúsculo Humanitário*, no ano seguinte, livro que trata especialmente da educação feminina e condena os enganos cometidos nesta condução; desenvolve também conceitos e pensamentos doutrinários, reafirmando sua luta contra a discriminação. Na mesma esteira edita *A mulher* (1857), denunciando a formação educacional dispensada às meninas.

Após dezessete anos de funcionamento, o Colégio Augusto é fechado, data que coincide com a nova partida de Nísia para Europa. Em seu novo regresso ao Brasil, e passados muitos anos, alguns fatos importantes que fizeram parte de suas reivindicações aguardavam-na: a campanha abolicionista, o movimento republicano, o primeiro recenseamento. Contudo, estes não foram suficientes para mantê-la em território brasileiro. Depois de dois anos, parte definitivamente, fixando residência em Rouen, na França. Em 1878, publica seu último trabalho – *Fragments d'um ouvrage inèdit: notes biographiques* - dedicado à irmã Clara.

Em 24 de abril de 1885, idosa e doente, Nísia Floresta Brasileira Augusta morre acometida por uma pneumonia. Em 23 de dezembro de 1948, o município de Papari tem seu nome trocado por Nísia Floresta. O translado de seu corpo só ocorrerá em 1954.

## Os Sonhos Educacionais de uma Brasileira

O panorama educacional brasileiro começa a sofrer modificações com a instalação da Corte Real no Brasil e passam a residir aqui professoras portuguesas e francesas que iniciam a escolarização das brasileiras abastadas. O ensino primário gratuito e para todos só será estabelecido após a Independência.

A educação das meninas sustentava-se na religião e na moral, valorizando o papel e a função de esposa e mãe, firmando a imagem de docilidade, fraqueza, meiguice e, fundamentalmente, de dependente. As ciências eram vistas como inúteis às mulheres. Nísia considerava que: *se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens.*[10]

Era consenso que o letramento proporcionaria à infância feminina entretenimento inadequado. Nísia Floresta acreditava, contudo, que a "virtude e a felicidade são tão indispensáveis na vida privada como na pública, e a ciência

[10] Ibídem., p. 35.

é um meio necessário para se alcançar uma e outra"[11], não sendo, apenas, os trabalhos domésticos e manuais as únicas ocupações aos quais as mulheres deveriam dedicar-se. Para a autora, a sustentação dessas práticas tinha o aval de educadores do cunho de J. J. Rousseau, que aconselhavam o gosto pelo adorno e o embelezamento do corpo para obterem a subjugação masculina. "Todos os que têm escrito sobre a educação da mulher, pregando tão errôneas doutrinas e considerando-a debaixo do ponto de vista puramente material, não têm feito mais do que tirar-lhe toda a dignidade de sua natureza"[12]. As seguidoras de tais proposições eram veementemente criticadas pela educadora, que as considerava mais entregues ao império dos sentidos do que ao da razão.

O propalado *sexo frágil* servia de justificativa para afastar as meninas do conhecimento. Discutindo e contrapondo-se a essa idéia, Nísia argumenta que o fato de a mulher apresentar um corpo menos robusto que o homem necessitava mais do intelecto para o cumprimento de suas funções maternas e matrimoniais.

No século XIX, individualidade e a mobilidade social apresentam-se como um dos marcos da sociedade ocidental; todavia, para a mulher, constituíam-se apenas em um princípio. A maternagem e o cuidado da casa davam contorno à educação e a lei as impedia de ascender aos cursos de ensino médio e superior, institucionalizados, aproximadamente em 1880. Para a educadora isso se configurava como "uma inveja baixa e indigna, que os induz [aos homens] a privar-nos das vantagens a que temos de um direito tão natural, como eles"[13].

Nísia tinha uma meta: formar e modificar consciências[14]. Os conteúdos de seus livros buscavam a alteração do quadro ideológico social, vigente à época das suas publicações, ao denunciarem o cenário da educação nacional e em sua militância procurava sedimentar e solidificar a práxis educativa.

A fundação do Colégio Augusto vem contemplar parte desse projeto. Dizia a autora:

> *As escolas primárias tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. [...] A palmatória era o castigo menos afrontoso reservado às meninas por mulheres, em grande parte, grosseiras, que faziam uso*

---

[11] Ibídem., p. 51.
[12] FLORESTA, Nísia. (1989): *Opúsculo Humanitário*, São Paulo, Cortez, p. 61.
[13] AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. (1989): *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, São Paulo, Cortez, p. 49.
[14] DUARTE, Constância Lima. (1991): *Nísia Floresta: vida e obra* São.Op. Cit, p. 38.

> *das discípulas onde ousavam imprimir alguma vez a mão, sem nenhum respeito para com a decência nem o menor acatamento ao importante magistério que, sem compreender, exerciam*[15].

Em *Opúsculo Humanitário* é possível identificar a tese nisiana sobre o condicionamento do progresso social fincado na instrução e no conhecimento. Esse trabalho se detém, primeiramente, no lugar feminino ocupado na história da civilização para depois analisar e discutir o ensino brasileiro. Logo nos primeiros momentos do livro, a autora expressa sua insatisfação, dizendo:

> *Temos testemunhado pensadores das nações cultas em harmonizar a educação da mulher com o grandioso porvir que se prepara à humanidade. Nada, porém, ou quase nada temos visto fazer-se para remover os obstáculos que retardam os progressos da educação das nossas mulheres, a fim de que elas possam vencer as trevas que lhes obscurecem a inteligência, e conhecer as doçuras infinitas da vida intelectual, a que têm direito as mulheres de uma nação livre e civilizada*[16].

Nísia Floresta atribui a Portugal a situação educacional do Brasil no século XIX principalmente devido ao envio de uma classe de colonizadores que, conforme sua avaliação, em nada contribuía para o desenvolvimento nacional. Dizia: "Quanto mais ignorante o povo tanto mais fácil é a um governo absoluto exercer sobre ele o seu ilimitado poder"[17]. Entendia que os interesses eram prioritariamente econômicos.

A proclamação da Independência escancarou os descaminhos da educação, que exigiam uma profunda reforma do sistema e significativa mudança das mentalidades, em especial no que concerne à diferenciação entre instrução e educação, pois se constatava com facilidade que qualquer homem ou mulher que soubesse ler e escrever e tivesse meios de montar uma escola, julgava-se habilitado para intitular-se diretor de colégio. Nísia advertia:

> *Uma casa de educação entre nós é, em geral, uma especulação como qualquer outra. Calcula-se de antemão o número de alunos prometidos ou em perspectiva, as vantagens que podem resultar de uma rigorosa economia, em que por vezes a manutenção daqueles é comprometida*[18].

---

[15] FLORESTA, Nísia. (1989): *Opúsculo Humanitário*. Op. Cit, p. 61.
[16] Ibídem., p. 44.
[17] Ibídem., p. 60.
[18] Ibídem., p. 78..

Respaldada pelos dados estatísticos oficiais promulgados pelo *Quadro Demonstrativo do Estado da Instrução Primária e Secundária das Províncias do Império e do Município da Corte*, em 1852, Nísia descortinou a realidade educativa brasileira ao mostrar o reduzido número de alunos freqüentando escolas públicas: 55.500 alunos, do quais apenas 8.443 eram do sexo feminino. A análise regional evidenciou um panorama mais sombrio, pois, nas províncias avançadas como Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, a porcentagem entre escolas dirigidas ao sexo masculino era, aproximadamente, 85% maior do que as dirigidas ao sexo feminino. Paulatinamente, mudanças ocorreram alterando o quadro geral.

O *Opúsculo*, além de revelar uma mulher interessante e avançada para sua época, expõe as influências às quais sua autora estava exposta e submetida. O pensamento liberal progressista e o pensamento positivista que norteavam sua orientação quanto à qualidade do ensino, a igualdade de gênero, o número de escolas, o acesso ao ensino secundário pelas meninas e as idéias higienistas se contrapõem a um exacerbado moralismo religioso, que impregnaram muitas das suas orientações e propostas, como é possível depreender de trechos como o que segue:

> *Entretanto, grande parte deste vê ainda sem repugnância seus filhos nos braços de desmoralizadas escravas ou, por elas acompanhadas, irem de uma a outra parte na habitação e fora dela. Quanta vez temos tido ocasião de ver e lamentar essas criaturazinhas, impregnadas já do hábito contagioso das más companhias, inutilizarem as profícuas lições de uma moral pura e fácil de seguir. Para essa desgraça muito concorrem às mães que se achando no caso de moralizar suas filhas, em vez de retê-las, como devem, junto a si, habituando-as aos bons costumes, instruindo-as com ações e palavras edificantes, folgam de poder desembaraçar-se do aborrecimento causado pelo choro ou motim das crianças, encarregando às pretas de acalentá-las ou distraí-las*[19].

Os trabalhos da autora, independentemente da influência ideológica, revelam sua preocupação com o desenvolvimento do brasileiro e a forte influência dos conhecimentos e das práticas educativas e escolares européias.

Duarte, analisando o mesmo livro, mostra que a autora, apesar de precursora, pouco avançou no que se refere às possíveis mudanças nas condições de vida de suas contemporâneas, pois, ao evocar uma formação cultural feminina aprimorada, suas sugestões enclausuravam a mulher nas mesmas funções cotidianas, ou seja, o cuidado com a casa e a família, sem a chance de satisfação

[19] Ibídem., p. 96.

ou prazer em outra atividade que não a maternidade. O feminismo de "Nísia Floresta parece se encaixar mais no 'bom feminismo', pois não pretendia alterar substancialmente as relações sociais e conservava as mulheres nos limites ideológicos do privado"[20]. E, estudando *Conselhos à minha filha*, transcreve uma passagem que confirma a exaltação dada por Nísia à figura materna e o enaltecimento do título de "mãe":

Se há no mundo um título que enobreça a mulher, é sem dúvida o de mãe; é ele que lhe dá uma verdadeira importância na sociedade. Feliz aquela que o sabe dignamente preencher sentindo toda a sua grandeza, todas as suas obrigações! doces obrigações, cujo exercício tanto ameniza o fragoso caminho da vida e faz suportável o peso seu à triste, que a desgraça oprime[21].

Sugerimos, entretanto, que as razões que a levaram a tais recomendações ultrapassam as questões religiosas e moralizantes. Evidenciam a observação apurada de alguns comportamentos da população: ausência do cuidado materno, ociosidade, indolência e escravidão. Assim, se os estudos não figuravam como emancipadores ou prazerosos, apresentavam-se de grande importância na educação dos filhos e na garantia e manutenção da família, visando ao desenvolvimento e crescimento do povo. As orientações dadas às jovens vinculam se adequadamente a esse modo de ser, mesmo que as sugestões apresentem um cunho paternalista aos moldes do comportamento cristão.

Nísia acreditava que as jovens não valorizavam o cuidado da criança, delegando essa tarefa às escravas que viciavam os comportamentos e as atitudes infantis. Por ser abolicionista, essa preocupação apresenta-se deslocada das suas pregações, mas o seu sentido está na via do cativeiro e na educação do chicote a que estavam submetidos os negros, implicando o colonizador, o senhor de escravos e o comerciante como responsáveis pela degradação social. Acreditando que nenhuma instrução conseguiria apagar as marcas desse convívio, visto que fazia parte do cotidiano e era repassada tradicional e ininterruptamente, insistia na discrição para a formação e os afazeres femininos. Dizia em o *Opúsculo*:

> *Enquanto o governo e os pais não reconhecerem o dano de tais práticas e se esforçarem por bani-las inteiramente, em vão uma ou outra voz se levantará para indicar os meios de um melhoramento, considerado ainda por muita como utopia. (...), mas, se na insuficiência de enérgicas medidas do governo*

[20] DUARTE, Constância Lima. (1991): *Nísia Floresta: vida e obra.* Op. Cit., p. 335.
[21] Ibídem., p. 341.

*para a reforma da nossa educação, apelamos para os pais de família, é porque estamos convencidos de que, em um país onde a escravidão é permitida, deles dependem principalmente os meios de subtraírem seus filhos a grande parte dos inconvenientes que os prejudicam*[22].

A ociosidade e a indolência dos filhos da burguesia, vistas como marca edificante e notória das condições socioeconômicas familiares, determinaram, segundo sua análise, o futuro e a identidade da sociedade nacional, observando que em geral os brasileiros não conhecem a economia do tempo e é bem para lamentar que as classes pobres, principalmente, não se compenetrem da necessidade dessa economia e das vantagens que resultariam a seus filhos, se lhes apresentassem sempre com nobreza a imagem do trabalho, que devia caracterizá-las e distingui-las na sociedade de seu país.

Se o desprezo do trabalho produz nas classes abastadas funestas conseqüências, o que será das pobres, máxime daquelas que, não se resignando com o estado em que "Deus as colocou, querem mostrar-se aos olhos do mundo trajados acima da sua condição" [23].

O trabalho, tanto intelectual quanto material, foi destacado, então, como aspecto educativo primordial. Esse alerta fundava-se também na observação de meninas que, inspiradas mais na futilidade do que nos conhecimentos, apresentavam exacerbada fraqueza de caráter, demonstrada quando contrariadas ou desobedecidas, fazendo-as crer que pertenciam a uma "raça privilegiada, superior a todos os seus semelhantes sujeitos às eventualidades da fortuna." [24]. Nísia indicava a execução de trabalhos que fossem úteis e agradáveis, com a finalidade de forjar uma mulher virtuosa e sábia, pronta para os compromissos de mãe, de educadora, de esposa e companheira. Afirma em o *Opúsculo*: "Quereis ver a mãe na sublime simplicidade do amor materno? Contemplai as indígenas em todas as correrias que eram e são forçadas a fazer, seguindo os maridos através dos bosques, perseguido ou fugindo ao inimigo, sobrecarregadas dos filhinhos, além dos objetos que são obrigadas a levar"[25].

Nísia queria a criança como criança. Surpreendia-se ao comparar as meninas européias com as brasileiras; umas, "exprimindo com mais ou menos espírito, porém sempre naturalmente, a ingenuidade de sua alma refletida em sua

[22] Ibídem., p. 109.
[23] Ibídem., p. 127.
[24] Ibídem., p. 119.
[25] Ibídem., p. 149.

fisionomia infantil"[26]; outras, "pequenas criaturas apertadas nas barbatanas de um espartilho, penteadas e vestidas à guisa de mulher, afetando-lhe os meneios e o tom, destituídas muita vez de toda a simpleza e candura que constituem o maior atrativo da infância"[27].

Calcada em sua práxis educativa e atenta ao desenvolvimento infantil, a autora apontava para um modo de ser da infância necessária ao pleno crescimento. Insistia nas mudanças da educação brasileira, que negligenciava a apreensão suficiente e adequada do conhecimento, embutia uma exposição velada da figura feminina sob a capa da sensibilidade das jovens e dividia os brasileiros em duas classes distintas: rica e pobre.

Invitava, em suas postulações, que se contemplasse a classe menos favorecida com uma educação melhorada, colaborando para o afastamento da miséria, dada a escassez de seus recursos e "porquanto o seu abandono a expõe aos mais tristes extremos, não possuindo o prestígio de um título nem as galas da riqueza, que disfarçam e fazem mesmo desculpar os vícios abrigados nos salões." [28] Essa análise poderia ser compreendida como expressão da vivência dos períodos de acentuada convulsão social que a autora experimentou na infância e adolescência. Nísia Floresta encerra o *Opúsculo Humanitário* incitando: "Educai [para isto] a mulher e com ela marchai avante, na imensa via do progresso, à glória que leva o renome dos povos à mais remota posteridade"[29].

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida e obra de Nísia Floresta se entrelaçam como força de conhecimento, dialogando com a objetividade presente em suas proposições e a subjetividade de suas contradições; suas obras revelam uma mulher erudita, surpreendentemente crítica e paradigmática; sua erudição a lança no futuro, vislumbrando a emancipação feminina e o afrontamento da hegemonia masculina; sua verve crítica lhe permitiu analisar o mundo, não como algo dado, mas como um lugar de desvelamentos; analisar a educação brasileira e indignar-se com ela; ver o lugar social ocupado pela mulher e escrever sobre como seria possível transformá-lo. Entretanto, erudição e criticidade não impediram que as contradições de suas postulações se fizessem presentes, levando-a a transitar entre o conservadorismo e o vanguardismo.

---

[26] Ibídem., p. 105.
[27] Ibídem., p. 105.
[28] Ibídem., p. 131.
[29] Ibídem., p. 160.

O conservadorismo, em especial o religioso, impunha-lhe, aparentemente, uma destinação feminina pouco distante da apregoada e mantida até então: o controle da mulher e o amor que deveria devotar ao marido e aos filhos. Em vários momentos de sua obra, são oferecidas sugestões e indicações precisas de como manter o lar e a família em harmonia, demonstrando a influência feminina "sobre a moralidade e a civilização dos povos". Contudo, para ela, a relevância do papel e da função da mulher não se restringia ao cuidado da casa e dos filhos. E aí está o vanguardismo nisiano escancarando o devir. A mulher executa hoje as mesmas atividades que suas antepassadas, mas o acesso à escola, ao conhecimento, ao mundo fora do lar proporcionou sua emancipação. Nísia Floresta insistia nisso, acreditando que a libertação só ocorre quando o sujeito está livre da subjugação.

O conjunto de conhecimentos transmitidos configura o indivíduo, delineia sua identidade e produz um tipo específico de pessoa. A experiência adquirida numa mesma dimensão sócio-histórica predispõe as pessoas a comportamentos e atitudes semelhantes, mas não impede que uma metamorfose ocorra e subverta a ordem social, transformando o estabelecido pela via do conhecimento, como mostra Nísia Floresta Brasileira Augusta, uma mulher adiante das imposições de seu tempo histórico.

## FUENTES

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1832): *Os Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, por Mistriss Godwin. Tradução livre do francês, Recife. Typographia, Fidedigma.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1842): *Conselhos à minha filha*, Rio de Janeiro, Typographia de J. E. S. Cabral.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1847): *Fany ou o Modelo das donzelas.* Rio de Janeiro, Colégio Augusto.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1847): *Daciz ou a Jovem completa. Historieta oferecida as suas educandas.* Rio de Janeiro, Typographia de F.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1847): *Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta*, em 18 de dezembro de 1847. Rio de Janeiro, Tpographia Imparcial de F.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1849): *A lágrima de um Caeté*, por Tellesila. Rio de Janeiro, Typographia de L. A. F. Menezes.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1850): *Dedicação de uma amiga*, (Romance Histórico). Por B. A. 2 volumes. Niterói, Typographia Fluminense de Lopes & Cia.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. 1853): *Opúsculo Humanitário*, Por B. A. Rio de Janeiro, Typographia de M. A. da Silva Lima.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1854): *Páginas de uma vida obscura*; *Um passeio ao aqueduto da Carioca*; *O pranto filial.* Rio de Janeiro, Typographia de N. Lobo Vianna.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. *Intineraire d'un voyage en Allemagne.* Par Mme. Floresta A. Brasileira. Paris, Firmin Diderot Frères et Cie.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1859): *Scintille d'un'Anima Brasiliana.* Firenze, Tipografia Barbera, Bianchi & C.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1859): *Conseils a ma fille*, traduit de l'Italien par B. D. B, Florence, Impr, du Monnier.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1860): *Le lagrime d'un Caeté*, Tradotto da Ettore Marcucci, Firenze, Le Monnier.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1864): *Trois ans en Italie, Suivis d'un voyage en Grèce.* Par Une Brésilièmne. Paris, Libraire E. Dentu.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. 1867): *Woman.* By F. Brasileira Augusta. Translated from the Italian, by Livia A. de Faria. London: Printed by G. Parker, Little St. Andrew Street, Upper. St. Martin's Lane.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1871): *Le Brésil.* Par Mme. Brasileira Augusta. Paris: Libraire André Sagnier.

BRASILEIRA AUGUST, Nísia Floresta. (1878): *Fragments d'un ouvrage inédit: Notes biographiques.* Paris, A. Chérié, Editeur.

## BIBLIOGRAFÍA

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. (1989): *Direito das mulheres e injustiça dos homens.* São Paulo, Cortez.

BENJAMIN, Walter. (1983): *O narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskow, in Coleção: Os Pensadores. Textos escolhidos, Benjamin.* São Paulo Horkheimer, Adorno, Habermas.

DUARTE, Constância Lima. (1991): *Nísia Floresta: vida e obra.* São Paulo, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, FFLCH.

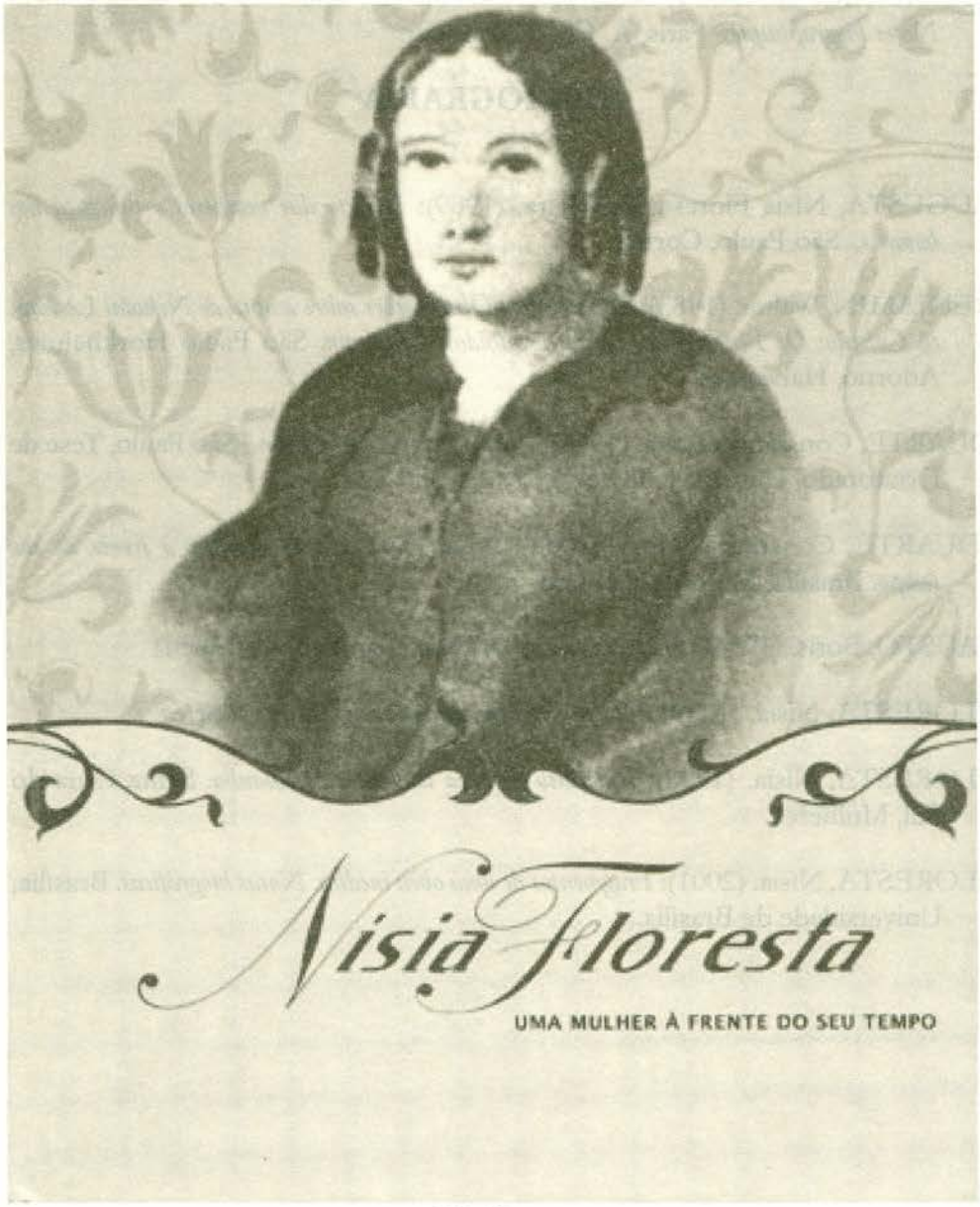
DUARTE, Constância Lima. (2006): *Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo.* Brasília, Mercado Cultural.

FAUSTO, Boris. (1994): *História concisa do Brasil.* São Paulo, EDUSP.

FLORESTA, Nísia. (1989): *Opúsculo Humanitário.* São Paulo, Cortez.

FLORESTA, Nísia. (1998): *Itinerário de uma viagem à Alemanha.* Santa Cruz do Sul, Mulheres.

FLORESTA, Nísia. (2001): *Fragmentos de uma obra inédita. Notas biográficas.* Brasília, Universidade de Brasília.




Nísia Floresta
fuente: http://www.sebodomessias.com.br/sebo/(S(jnlp4dv3lwwpiq555t31txyk))/detalheproduto.aspx?idItem=207539

# SARMIENTO Y VARELA: CAMINOS DE CRUCES EN LA EDUCACIÓN DEL CONO SUR EN EL SIGLO XIX

***José Rubens Lima Jardilino***[1]
*Universidade Federal de Ouro Preto- Brasil*

***Leandro de Proença Lopes***[2]
*Universidad Nove de Julho- Brasil*

## INTRODUCCIÓN

Asumimos la tarea de contribuir para recuperar en Brasil la historia del pensamiento pedagógico latinoamericano. En ese trayecto, tuvimos la sorpresa de constatar que el diálogo educacional, históricamente, no fue tan a menudo. En el caso de la Argentina, si fue posible percibirlo por medio de la lectura de la

---

[1] Professor de la Universidade Federal de Ouro Preto UFOP de Brasil. é pesquisador e professor convidado do Programa de Doutorado em Ciencias de Educação de RUDECOLOMBIA , da Universidade Pedagógica y Tecnológica de Colômbia e da Universidade Pablo de Olavide en Sevilla, España. É Editor da Eccos Revista Científica. Membro da Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana -SHELA, e atualmente preside a sociedad (2008-2011). Además es integrante del grupo de investigación HISULA. E *mail jrjardilino@gmail.com*

[2] Doctorando en Educación, realizando investigaciones en Historia de las Instituciones Escolares, en la Universidad Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Magíster en Humanidades en la Universidad Metodista de São Paulo – UMESP. Asistente de investigación de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana – SHELA. Profesor de Filosofía y Sociología en las Facultades Metropolitanas Unidas, São Paulo, Brasil. *E mail leandro_proenca@hotmail.com*

obra de Sarmiento, especialmente de su libro *Facundo*. Además, existe relevante correspondencia entre el autor con un grupo de intelectuales y políticos brasileños, resultado de sus viajes a Brasil. La convergencia de las ideas era orientada por las ideas liberales, consideradas necesarias para el progreso de América del Sur.

En ese trabajo, como investigadores brasileños entusiastas del pensamiento Latinoamericano y "reivindicadores" (reclamantes) del reconocimiento de la presencia del Brasil en la historia de la construcción de la identidad de nuestra *morena* y *amerindia* en América, presentamos los resultados de una investigación acerca del pensamiento de Sarmiento y Varela, desarrollada en el grupo de investigación HISULA, en especial en el proyecto Educadores Latinoamericanos[3]. Los objetivos de esa investigación es analizar las ideas pedagógicas de los autores bajo la perspectiva de la relación, directa o indirecta, con el contexto educacional brasileño.

Presentamos, en el esfuerzo de contextualizar a los autores, en primer plano, una reseña bibliográfica de los autores en referencia, para después seguir la ruta del pensamiento educativo de ellos subrayando las influencias que sus obras tuvieron en el pensamiento político educacional en Brasil del siglo XIX. O mejor dicho, de qué manera se percibe los cruces de pensamiento político educacional del Cono Sur. Bajo la metodología de la Historia Comparada[4] en la cual se privilegia las unidades de análisis[5], en búsqueda de comprensión de los hechos de cada uno de los educadores objetos de esa investigación. Además buscamos comprenderlos en la dinámica del sur del continente en el marco del contexto y inserción del liberalismo político y económico en Brasil, Argentina

[3] Sobre la temática Educadores por invitación del Ministerio de la Educación Brasileña y de la UNESCO, he participado de una colección de libro de educadores destinada a los maestros de Escuela Básica. Escribió en 2010 dos libros de la colección, ambos sobre las obras educativas de Sarmiento y Varela.

[4] Estamos utilizando el término "comparativo" en la investigación como parámetro de análisis de la documentación y de las acciones de los educadores en cada contexto. O sea de acuerdo con lo que Marc Bloch definió como explicación de semejanzas y diferencias que ofrecen dos series análogas, tomadas de medios sociales distintos y que por su naturaleza lleva a la ruptura de la singularidad de los procesos. Cf. BLOCH, M. (1928; 1930)

[5] En esa investigación utilizamos esos elementos de la metodología de estudios comparados, pero atentos a la advertencia de Schriewer (1997) y de Novoa (2005) cuando afirma que:"la consolidation de l'Education Comparée aprés 1954 a comme ferment la reconstruction et l'expansion des systémes éducatifs. Basées sur des théories de planificacion, de modernisation et de développement, les démarches comparatives sont portuses d'une idéologie de progés, qui soutient leus «effort d'amélioration». Le camparatisme en éducation s'organise sur cet élan, dont il restara prisonnier(...) D'autre part, le désir d'ériger une "science" de L'éducation Comparée, pour l'essentiel basée sur des critères positivistes, en (NOVOA, 2005 p. 8) *Vers un comparatisme critique: regards sur l'education*. Lisbonne: EDUCA, (caderno Prestige, 24).

y Uruguay[6]. En las conclusiones haremos una reflexión sobre las actuales tentativas de intercambio de ideas y cruces de caminos en la búsqueda de una integración del subcontinente, y, en especial, de nuestro país por involucrarse en el pensamiento latinoamericano, para, a final legar proposición de que desde el siglo XIX intentamos, con toda la suerte de dificultades, construir una idea sudamericana. Ojalá tengamos fuerza suficiente para seguir en esa ruta y en la búsqueda de caminos de cruces en la construcción de nuestras naciones.

## Breve biografía

*De todas las circunstancias naturales o artificiales que influencian en el carácter de las poblaciones, debe concederse la mayor parte a la educación.* (Sarmiento. *Educación Común*)

Domingo Faustino Sarmiento
(1811-1888)

Nació en 1811, registrado con el nombre de Domingo Faustino Valentín Sarmiento. Fue educado bajo circunstancias adversas, que retrataban el clima conturbado vivido por Argentina, lo que ciertamente influenció su pensamiento educacional de carácter social. Aprendió latín y doctrinas bíblicas con su tío. En 1829 entró en la lucha contra el gobierno y participó formalmente del partido de los unitarios. Fue preso en encarcelamiento privado, y tomó el tiempo para aprender francés.

En 1831, Juan Facundo Quiroga conquistó la provincia de Mendoza, en el mismo año en que el gobierno unitario fue derrocado y Sarmiento inmigró para Chile. En la ciudad de Santa Rosa de Los Andes, Sarmiento enseñó en la escuela municipal, adoptando el método de enseñanza Lancasteriano y estableciendo algunas reformas de los textos. Poco tiempo después fue destituido del cargo.

[6] Para mayores detalles miré los trabajos recién publicados sobre los dos maestros del siglo XIX. Ver: JARDILINO, J.R.L. O Brasil e o Uruguai. (2010): *Caminhos cruzados y José Pedro Varela. Recife/Brasilia.* MEC; Fundação Joaquim Nabuco, e, Leituras de Sarmiento no Brasil. Domingo Sarmiento: Recife/ Brasília:v MEC; Fundação Joaquim Nabuco.

En 1832 llegó con su padre a la ciudad de Pocura, donde organiza una pequeña escuela. En 1833, en Valparaíso, trabajó en el comercio y estudió inglés. En 1839 publicó un folleto de política educativa: *Prospecto de un establecimiento de educación para niñas*. En ese mismo año fundó el Colegio de Santa Rosa de América.

En 1840 viajó a Chile, visitando escuelas y haciendo compras de material para su colegio. En el mismo año retorna a Chile. En 1842, por su iniciativa, se establece en Santiago la Primera Escuela Normal Secundaria, para la que fue nombrado Rector. Un año después fue designado Fundador de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. En el mismo año crea una escuela privada para crianzas ricas de Santiago. Propone a la FFH un plano para la Reforma Ortográfica.

En 1844 presentó a la Universidad un método de lectura gradual. Empezó a publicar en el Periódico *El Progreso*, en forma de folletín, lo que sería su obra maestra: Civilización y Barbarie, vida de Juan Facundo Quiroga, que en el mismo año fue publicado como libro.

En 1846 visitó Río de Janeiro; y luego viajó a Francia, donde conoció y entrevistó a Thiers y Guizot; luego visitó España. Dando secuencia al viaje, en 1847 visitó Italia, Suiza y Alemania teniendo la oportunidad de estudiar los métodos de enseñanza de esos países, considerando los de Prússia los más avanzados de Europa. En ese mismo año también visita los Países Bajos y retorna por París, donde es nombrado miembro correspondiente del Instituto Histórico de Francia. Al final de ese año fue a América del Norte, visitando Canadá (anglófono y francófono). Mantiene con los intelectuales de esos países una intensa correspondencia. Termina su viaje en Cuba, Panamá, Lima y retorna a Valparaíso en el Chile.

En 1849 fundó en Santiago *La Crónica* y publicó su obra *la Educación Popular*. En abril de este año publicó el primer volumen de sus viajes a Europa, África y América. En 1852 fue condecorado por el Emperador D. Pedro II. En 1855 regresó a su país, instalándose en Buenos Aires con su familia. Fue nombrado Director del periódico *El Nacional*. En el mismo año, el Gobernador de la Provincia le dio un cargo en el consejo consultivo y fue nombrado profesor de Dirección Constitucional en la Universidad de Buenos Aires.

En 1856 se tornó miembro del Consejo Municipal y se hizo jefe del Departamento de Escuelas. fundó 36 nuevas escuelas; e inició la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas públicas. En 1857 patrocinó tres disposiciones legislativas sobre Educación. En 1858 redactó la ley para la construcción de nuevas escuelas. Renunció a la dirección del periódico *El Nacional* para dedicarse a las actividades políticas y pedagógicas.

En 1861 renunció a su puesto como Ministro en el Gobierno de Buenos Aires. En 1862 fue designado gobernador interino y después gobernador constitucional de San Juan. Fundó una 5ª Escuela Normal de Agricultura para mejorar los métodos agrícolas. Patrocinó leyes para fundar colonias agrícolas con inmigrantes extranjeros.

En 1864 fue nombrado Ministro en Chile y Perú. En 1868, la Asamblea Legislativa de S. Juan lo eligió para el cargo de Senador de República. Recibió el título de Doctor Honoris causa de la Universidad de Ann Arbor. El Congreso Nacional lo nombró Presidente de la República Argentina por 79 votos del total de 131, cargo que asume en 12 de octubre de ese año. En 1874 entregó la Presidencia a Nicolás Avellaneda. Fue nombrado, en 1875, Director General de las Escuelas de Provincia en Buenos Aires. Fundó una revista pedagógica llamada *La Educación en la Provincia de Buenos Aires.* En ese año tuvo también la importante tarea de escribir el informe de amnistía de los revolucionarios de 1874.

En 1879 renunció al Senado y fue nombrado Ministro del Interior y jefe de gabinete de Avellaneda. Un año después, la Asociación de Jóvenes de la Unión Nacional lanzó su candidatura a la presidencia. En 1881 fue designado, por el gobierno nacional, Inspector General de Escuelas de Argentina. En 1884 solicitó a Roca que lo envíase para visitar los países vecinos con la finalidad de establecer un acuerdo de cooperación internacional para trabajar y traducir las principales obras de la civilización occidental. En 1887 se unió a la *Liga Internacional de Paz y de Libertad* con sede en Ginebra. Murió un año después en una visita a Paraguay.

## Sarmiento en el Brasil

Hasta hoy el conocimiento de la obra del autor de *Facundo* permanece bastante restricto, principalmente a lo que se refiere a su pensamiento educacional. Aunque los tres viajes que realizó a Brasil, en 1846, 1852 y 1868,

el conocimiento de su pensamiento se limita a algunos intelectuales y políticos animados por la expectativa de que las ideas liberales podrían confluir para el desarrollo de América del Sur[7].

Acostumbrase lastimeramente afirmar que hay un desconocimiento de autores vecinos entre Brasil y Argentina. García Mérou[8] refuerza esa idea: "[...] de todas las literaturas sudamericanas, ninguna es tan poco conocida entre nosotros como de Brasil".

Por otro lado, algunas afinidades pueden ser notadas, quizá por el factor de compartir un mismo sueño iberoamericano. El libro de Sarmiento más conocido entre los brasileños, sin duda, es Facundo. Son evidentes las similitudes de lecturas e interpretaciones de esta obra con la intelectualidad y la literatura brasileña. Las relaciones más comúnmente trazadas entre *Facundo* y la obra prima de Euclides da Cunha, *Os Sertões*; tanto que en la presentación a la 1ª edición en portugués de la colección brasileña de autor argentino, Acácio França registra:

> *Coincidência curiosa é que, entre nós, a lectura do Facundo, para logo, nos desperta a lembrança desse monumento das letras nacionais, do nosso Euclides da Cunha – Os Sertões. Quanto a mim, fue isso que experimentei, antes que ninguém me chamasse a atenção para o fato, nem houvesse eu lido nada a respeito. Claro que não se comportam comparações entre Sarmiento, Euclides y respectivas produções; entretanto, só isso da espontânea lembrança, de parentesco existente entre ambas obras. Divergem nos intentos imediatos. O argentino escreveu ainda na primeira metade do século XIX (1845); o brasileiro, no limiar do século XX (1901)... O primeiro fez obra de combate a una tirania, a inimigos pessoais (...) enveredou canhestramente por vezes pela geografia, a etnografia, a história, a sociologia tudo na página de verdadeira literatura, ora descritiva, ora de ternura, ora de combate bravio ou de panfleto, mas sempre de beleza romântica. O segundo fez obra de geógrafo, etnógrafo, sociólogo, historiógrafo (...) sem nenhum romantismo, mas com muita técnica,*

[7] El emperador D. Pedro II era conocedor de la obra de Sarmiento, especialmente del libro *Viajes*, en el cual el autor hace duras críticas al Imperio brasileño. También el inmortal escritor Machado de Assis registró en una de sus crónicas un encuentro de un grupo de intelectuales con Sarmiento de las buenas impresiones que éste causara, siendo descrito como "El futuro de la Nación Argentina".

[8] Utilizó una copia digital del libro de García Mérou, *El Brasil Intelectual: impresiones y notas literarias. Disponible en la web:* http://www.archive.org/stream/elbrasilintelec00 mrgoog/elbrasilintelec00mrgoog_djvu.txt.

consultado el 10 de enero de 2010. Es importante apuntar que ese libro es una obra rara publicada originalmente en 1900 en Buenos Aires, por Felix Lajouane, con solamente 200 ejemplares, y por completo desconocido en Brasil.

> *não de combate, mas de crítica cerrada (...). Pensando bem, os dois livros, embora incomparáveis, são parentes próximos nas letras do Continente*[9].

Aunque no se pueda hablar de una influencia directa de la obra de Sarmiento en el pensamiento educacional brasileño, resaltamos que, de cierto modo, las ideas del autor acompañaron el pensamiento de la época en Brasil. Eso puede ser percibido, por ejemplo, en la tríada temática indicada por el autor argentino para hacer el debate sobre Brasil: el tema de la Educación, o el proceso migratorio europeo y la delicada cuestión de la esclavitud. A eso, naturalmente, subyace una crítica al propio modelo de política y gobierno brasileño – la monarquía, señalada por Sarmiento como causa directa del atraso y de la barbarie. Es bajo ese prisma y a partir de esa crítica que Sarmiento dialoga con la intelectualidad brasileña, que ya era influenciada por los ideales republicanos y liberales que llegaban por los autores europeos. La lectura de Sarmiento[10] acerca de Brasil es bastante negativa en el primer viaje; probablemente esa lectura negativa era resultado de la crítica de Sarmiento a la neutralidad asumida por el país en la disputa política con Juan Manuel Rosas, entonces gobernador de Buenos Aires, cargo que se asimilaba en sus efectos al de presidente de Argentina.

Sarmiento era un crítico severo del contexto social, económico y político que se observó en los países de América del Sur. Animado por sus convicciones políticas, argumentó que toda América del Sur estaba lanzada en la barbarie, fruto de herencia ibérica y resultado directo del proceso colonizador y retratado en la deficiencia del nivel de educación en todo el continente.

> *Suas idéias sobre educação pública estão estreitamente relacionadas a sua concepção de república, especialmente aquela mais próxima do ideal republicano do humanismo cívico, baseado no antigo sonho de una república de cidadãos mais igualitária. Seu sonho consistia em uma república capaz de construir a virtude em seus membros por meio da educação pública, do exercício da liberdade política e da distribuição de pequenas propriedades. A educação pública seria assim, o meio para se alcançar uma consciência cívica para a democracia, o progresso, a liberdade e a ordem, e para elevar as condições de vida moral e material dos povos*[11].

---

[9] Presentación del libro hecha por el traductor. *In.* Sarmiento. *Recordações da Província*, p. 30.
[10] Esa documentación está registrada en *Obras Completas.*
[11] SÁ MÄDER, María Elisa. (2008): *Olhares cruzados: Sarmiento y o Império do Brasil. ANPHLAC*, Vitória, ES. Anais. p. 3..

Sarmiento no identifica en la educación el origen de los problemas que apunta como obstáculos al progreso y a la civilización[12]; pero considera enfáticamente que es principalmente por medio de la educación que será posible asegurar las condiciones necesarias para ultrapasar la barbarie de la civilización. Aunque *Facundo* sea más catalogado en el área de la política y la literatura, es la educación que subyace toda su discusión.

Es a partir de ese tema que él concentra su crítica al imperio y al atraso de Brasil. El modelo político del Imperio en el Brasil representa la antitesis del proyecto de nación pretendido por Sarmiento. En uno de sus discursos parlamentares, al retratar su primer viaje al Imperio del Brasil, él traza algunas comparaciones entre las ciudades de Río de Janeiro y de Buenos Aires. A partir de esas comparaciones, constata el ínfimo número de personas en proceso de escolarización en Río de Janeiro en relación al que se observaba en Buenos Aires. Hay dos razones presentadas para ese atraso apuntado en el Brasil: la forma monárquica y la existencia de esclavos; según Sarmiento, la combinación de esos elementos tornaban poco atractivos los investimentos en educación, sino a la destinada a la élite. Al suceso de Buenos Aires, Sarmiento atribuye a la existencia de un modelo político adecuado a las exigencias de la civilización.

Se puede afirmar que Sarmiento comprende la Educación Pública y popular como el primer fundamento para certificar a una nación el lugar de republicana y civilizada. Y esa educación debe ocurrir en el espacio de la ciudad. Sarmiento se hereda de los griegos la idea de que la política es una tarea de la ciudad (polis). Bajo ese prisma, apoya la idea de que el proceso civilizatorio debe necesariamente pasar por la expansión de la promoción de la educación pública en la vida política de cada ciudad.

Se observa en ese entusiasmo de los resultados de la educación, principalmente la educación del pueblo, la influencia del iluminismo francés, del liberalismo inglés, y, principalmente, de las ideas positivistas de Comte y sus derivaciones. La generación de Sarmiento compartía la idea de que era necesario expurgar decisivamente el atraso resultante de la influencia de los ibéricos en la América española. Esos intelectuales ilustrados de América del Sur reproducían

[12] BRAVO, Héctor Félix. (1993): responsable por el texto sobre Sarmiento publicado por la UNESCO, registra que "La barbarie y el caudillismo, con su secuela de ignorancia, pobreza, anarquía y fanatismo, formaban, según Sarmiento, la familia de nuestros males sociales, males cuyo origen explicó en términos demográficos y mediante una doble interpretación del problema. En Facundo (Civilización y barbarie: vida de Juan Facundo Quiroga), hizo una interpretación cuantitativa: la despoblación; en Conflicto (Conflicto y armonías de las razas en América), en cambio, expuso una interpretación cualitativa: la formación étnica".

la visión europea acerca de América. *Facundo* defiende la tesis de que era preciso romper con la barbarie heredada del pasado hispánico y colocar una nueva moldura civilizatoria en América Latina.

Para alcanzar ese objetivo, tres acciones serían fundamentales e indispensables:

> *Transformar o elemento humano mediante a imigração européia; melhorar esse elemento, tanto autóctone quanto imigrante, pela educación pública; e construir a institucionalização do país, formulando princípios de governo, para dar-lhe autoridades estáveis que não caíssem nem no despotismo, nem na anarquia*[13].

Según Pomer[14] Sarmiento compartió con su generación, quien asumió la tarea política de construir una nación, ante el dilema de si se debe imitar un modelo europeo de éxito comprobado o inventar algo totalmente nuevo. Para dar una respuesta a esas inquietudes, todos de su generación.

> *Acreditaram nos poderes supremos da razão: mais que sangue, corria-lhes pelas veias o Iluminismo francês. O racional legitimava os sonhos, as esperanças; a razão devia reger as sociedades humanas e, portanto, eles, os portadores da razão nesse rincão remoto que era o Prata naquele tempo, acreditavam-se chamados a ajustar a sociedade à razão. Frente às massas incultas, irracionais, condutoras inconscientes do vírus colonial, a elite intelectual devia empunhar as armas da razão e repartir as cutiladas correspondentes.*[15]

José Pedro Varela (1845-1879) fuente: http://www.surcultural.info/2008/03/jose-pedro-varela/

Podemos concluir de esta forma, que la influencia del pensamiento educacional de Sarmiento en el Brasil, fue de manera indirecta, mediante la lectura de sus ideas políticas, de las cuales él nunca separó su pensamiento educativo. Educación como un acto político, tema que nutrió el pensamiento y la acción de algunas generaciones de pensadores libertarios.

> *He intentado demostrar que la acción individual, sin importar el grado de compromiso, no es suficiente*

[13] DE SÁ MÄDER, María Elisa. (2008): Op. Cit., p. 3
[14] POMER, Léon. (1983): *D. F. Sarmiento: Política.* São Paulo, Ática, p. 15.
[15] Ibidem., p. 16.

*para satisfacer las múltiples y grandes exigencias de la educación: es necesario la afluencia de los ciudadanos y la acción resoluta del Estado* (La Educación del Pueblo).

## Breve Biografía

José Pedro Varela nació en Montevideo el 19 de Marzo de 1845, durante la Guerra Grande. Su padre poseía un negocio en el que Varela había trabajado desde la adolescencia.

En el intervalo de 1860 y 1866 se dedicó a los estudios literarios. Aprendió francés, inglés y un poco de alemán. Inició su carrera de escritor en 1865, en un periódico de moda y literatura, *La revista literaria*. Empezó a tornarse conocido en el medio literario con poemas, crónicas y artículos de literatura. En 1866 comenzó a dedicarse a la política, escribiendo en periódicos de la oposición.

En 1867 realizó un viaje a Europa y a los Estados Unidos. En París tuvo la oportunidad de conocer al poeta Víctor Hugo, a quien presentó algunos de sus poemas, que llegó a publicar bajo el título de *Ecos Perdidos*.

En los Estados Unidos conoció a Sarmiento. Este lo presentó a diversos educadores norteamericanos, lo que le permitió conocer muchas instituciones de enseñanza y métodos pedagógicos. En sus memorias de viaje, registra la importancia de haber conocido a Sarmiento, "cuya solicitud para hacer conocer a los sudamericanos todo lo que hay de interesante en este país, es digna de todo encomio[16]; y, a través de él, han alcanzado conectar con ideas que lo marcarán:

> *América del Sur no sólo es ignorante y orgullosa de su ignorancia, sino que con una fuerza de inercia casi incontrastable rechaza todos los nobles esfuerzos que se hacen para mejorar su condición intelectual. Tengo de esto una prueba palpable que quiero desde ya hacer conocer a mis lectores de Montevideo. Un año hace que bajo el título de "Ambas Américas", fundó el Sr. Sarmiento en Nueva York una revista trimestral de educación. Dirigida por uno de los hombres más competentes de la tierra en esa materia, puesto que ha dedicado toda una vida de infatigable laboriosidad a tan noble objecto, esa revista puede considerarse una enciclopedia de todo lo relativo a la educación popular. Hállanse en ella datos sobre la educación en todo el mundo, las leyes más adelantadas sobre esa materia, notables discursos pronunciados en Estados Unidos y en Inglaterra por hombres que ocupando elevadas posiciones sociales se desdeñan en tratar la*

[16] VARELA, José Pedro. (1945): *Impresiones de viaje en Europa y América: Correspondencia literaria y crítica, 1867-1868*. Ed. Nicolás Fusco Sansone. Montevideo, Editorial Liceo, p. 141.

*educación en los congresos, y en los parlamentos, sino que al contrario se hacen a título de honra de ser los más entusiastas*[17].

Fluente en inglés, Varela comprendió la importancia de la educación adecuada a todas las personas como elemento de progreso. Esas experiencias probablemente despertaron en Varela el interés por el tema de la Educación; desde entonces inició una serie de estudios e investigaciones que más tarde resultaron en sus acciones para la implantación de una educación pública y obligatoria en el Uruguay. Sus impresiones de viaje fueron publicadas en *El Siglo*, y después publicadas en libro.

A finales de 1868 regresa bastante entusiasmado y dispuesto a trabajar para emprender el desarrollo y mejoramiento en la educación pública. En ese mismo año se dedicó a la actividad política a través del diario *La paz*, que dirigió hasta 1873. En el mismo año creó, conjuntamente con otros jóvenes de su generación, la *Sociedad de Amigos de la Educación Popular*. Profirió varias palestras sobre educación, en las cuales sus ideas comenzaron a ser discutidas y lograron aceptación. En 1874 publicó *La Educación del Pueblo*. Dos años después publicó *La Legislación Escolar*, libro en que defiende la necesidad de una reforma escolar, demostrando su viabilidad.

En 1876, durante el gobierno de su rival político, Coronel Lorenzo Latorre, a pesar de las diferencias ideológicas, a Varela se le ofreció el cargo de Director de Enseñanza, cargo que aceptó como una manera de concretizar sus ideas, presentó un proyecto de ley que obligaba el Estado uruguayo a establecer la educación laica, gratuita y obligatoria, debía organizar también las instituciones reguladoras de la educación pública. Ese proyecto fue aprobado y transformado en la ley en 24 de Agosto de 1877. Varela falleció muy joven, con 34 años, el 24 de Octubre de 1879.

## Impresiones de Varela sobre Brasil

Los viajes de Varela sirvieron, entre otras cosas, para apoyar muchas de las ideas que defendió para el desarrollo del Uruguay. Muchas de esas ideas surgieron de comparaciones de estado de las cosas que observó en relación al contexto de su país. Muchos de sus presupuestos, políticos o pedagógicos, estaban centrados en comparaciones con el Brasil, trazando, siempre que fuera posible, comparaciones entre el estado social, político y económico (inclusive acerca de la educación)

[17] Ibídem., p. 151.

de Uruguay en relación con Brasil. Así que él mismo llegó a ser acusado de pesimista en cuanto al desarrollo del Uruguay[18]. En su libro *Legislación Escolar*, el autor hace, en la primera parte, un análisis de las circunstancias sociales, políticas y[19] económicas, explicitando la amenaza de los vecinos en todos los ámbitos de desarrollo en relación a la autonomía de la República Oriental.

Sin embargo, Varela también hace una crítica a Brasil, en especial, acerca de la esclavitud, registrada en sus correspondencias de viajes, considerando a Brasil como el modelo de época en la perspectiva del desarrollo educacional y político, para exaltar su progreso en cuanto República o para advertir a sus compatriotas del peligro hegemónico que él representaba en la región:

> *Si hubiésemos permanecido en paz, y hubiéramos desarrollado por la educación las fuerzas vivas del país, habríamos consolidado nuestra nacionalidad, aminorando la distancia que nos separa, como poder de nuestros limítrofes rivales entre sí. En vez de eso, mientras que el Brasil ha permanecido constantemente en paz y ha seguido una marcha de envidiables progresos(...), nosotros hemos vivido en una anarquía permanente, juguetes hoy de aquéllos y mañana de éstos, debilitándonos, empobreciéndonos, aniquilándonos cada vez más, y en consecuencia, haciendo cada vez menos viable nuestra nacionalidad*[20].

En todo el debate proporcionado por Varela acerca de la construcción de la nación, la educación se destaca, estando en el origen de los problemas que su país enfrentaba después de la independencia; por eso mismo, siendo considerada indispensable para el progreso. El proyecto educacional era imprescindible para contener el peligro que estaba presente en las fronteras y también en la inmigración de los europeos. Sobre la base de datos que mostraban que un tercio de la población de Uruguay estaba compuesta por extranjeros, Varela se preocupa por el factor de que estos no estaban preocupados con los problemas nacionales.

Desde el punto de vista político, según la perspectiva de Varela, el imperio de Brasil representaba una amenaza constante para Uruguay, pues, incluso después de la independencia, ejercía dominio territorial de manera tácita:

> *Actualmente el Brasil, después de continuos y pacientes esfuerzos, ejerce, por medio de sus habitantes, propietarios de tierra, el dominio sobre casi todo el*

[18] Varela trabó polémica con Carlos María Ramírez en torno de su libro *Legislación Escolar*, entre los meses de septiembre a noviembre de 1876 y publicadas en el periódico "El siglo".

[19] VARELA, José Pedro. (1964): *Obras pedagógicas: La Legislación escolar*. Prólogo de Arturo Ardao. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, pp. 138-142.

[20] Ibídem., pp. 138 - 139.

> *norte de la República. En toda esa región hasta la lengua nacional está siendo perdida, ya que es el portugués que se habla con regularidad. Es lo que hemos visto en nuestros conflictos civiles, los uruguayos precisando de la ayuda de líderes brasileños para poder colocar en marcha los grupos de esa región, compuestos en la realidad de brasileños y no de uruguayos, pues, aunque hayan nacido en territorio de la República Oriental, conservan el idioma, los costumbres y el amor a la patria de sus padres (Brasil), que es también su mismo territorio de nacimiento, fueran bautizados en las parroquias brasileñas de la frontera. En esas condiciones, si hay un conflicto entre Brasil y Argentina, en el que necesariamente hemos que tomar partido, el norte de la República será brasileño, por más esfuerzos que hacemos para prevenirlo*[21].

En su análisis comparativo con Brasil, Varela hace críticas a la nacionalidad débil de la joven República, resaltando la necesidad que tenía el país de emprender esfuerzos para su desarrollo, con la finalidad de conservar su independencia y su autonomía como nación. Esa tarea sería mejor ejecutada al observar lo que estaba aconteciendo en las naciones desarrolladas. Para obtener el respeto de los demás países era necesario reforzar las fuerzas armadas, por un lado, e invertir en sus industrias, por el otro; cuidando, obviamente de cultivar la inteligencia y la preparación educacional de su pueblo, bien como la moralidad de sus acciones.

Es preciso considerar también que el visión de Varela sobre el Brasil tiene aspectos sobrevaluados. Por ejemplo, cuando el autor demuestra el desarrollo de la Escuela y de otras fuerzas que Brasil representa para el continente, presenta datos estadísticos comparativos sin considerar las desiguales, proporciones de la población y el territorio.

## La defensa de los ideales liberales/republicanos

En consonancia con las ideas presentes en el pensamiento liberal que tanto influenció su generación, Varela explicita en su obra algunos de los requisitos básicos del liberalismo, haciendo su exposición en relación con la educación. El factor que el Estado Republicano exige, el conocimiento para el ejercicio de la ciudadanía, es natural la defensa de que ese Estado ofrezca una educación pública y gratuita. Dos ideas igualmente importantes con relación a la laicidad de la escuela y al compromiso que ésta debe asumir de preparar a las personas para la libertad. Esos requisitos son comunes a los manuales de implantación y en las reformas de enseñanza tanto en Uruguay como en Brasil. Varela considera la importancia de ese proyecto educacional para la construcción de la nación que pretendía:

---

[21] Ibídem., p. 138.

> *Si para el individuo, en todos los sitios, y para todas las sociedades humanas, la educación es asunto de vital importancia, es aún más para aquellos pueblos que, como el nuestro, adoptaran la forma de gobierno democrático-republicano. No por ser una verdad de sentido común, pero es menos cierto que "en un país donde todos los ciudadanos deben tomar partido en la discusión de los asuntos públicos y donde se cuentan los votos sin pesarse, será muy importante ilustrarlos con clara inteligencia en las graves materias que deben tratar y con el modo competentemente establecido de ejercer los directos políticos. Desde aquí tenemos dos órdenes de ideas cuya adquisición es indispensable en la vida democrática: una orden de ideas generales, que bastan para dar al espírito un criterio sólido, al respecto de las cuestiones sociales y de los mil problemas cuya eventualidad no puede ser determinada por ninguna inducción; y una orden de asuntos especiales y prácticos, reducidos al conocimiento de la constitución y todas las leyes que regulan la libertad política*[22].

La cuestión religiosa fue bastante delicada y controvertida en un país donde el catolicismo era la religión oficial del estado. En ese contexto las ideas laicistas eran consideradas obtusas. Varela, como muchos pensadores latinoamericanos del período, animados por el pensamiento liberal, por las ideas positivistas y por el laicismo recurrente, proclamaron la separación entre Iglesia y Estado con diferentes matices en cada estado nacional. Esto no acontece sin tensión hasta el final del siglo XIX y mediados del siglo XX. En Brasil, como afirma Saviani[23] "a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do proceso de independência e da organização do estado brasileiro".

En Uruguay, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, de cuya organización participó Varela, empezó el debate sobre la laicidad en la educación rechazando la enseñanza religiosa en la escuela. Tal postura provocó una actitud reaccionaria del clero. El obispo de la ciudad llegó a animar a los padres a que reaccionaran y atacaran la *Sociedad* en sus prédicas dominicales. En nombre de la Sociedad, Varela, juntamente con otros idealizadores, responden de la siguiente manera:

> *Supone S.S. que la Sociedad Popular de Educación se organizó para combatir la religión católica practicando la escuela atea. Grave equívoco, su propósito fundamental era el desarrollo de la educación del pueblo por el pueblo. Su objetivo es permanentemente educacional. Las escuelas están abiertas a todos.*

---

[22] VARELA, José Pedro. (1878): *La educación del pueblo.* Montevideo, Tipografía La Democracia, 1874, p. 68. Para esa cita estamos utilizando la edición más antigua que pudimos consultar.
[23] SAVIANI, Dermerval. (2007): *História das Idéias Pedagógicas.* Campinas, SP, Autores Associados, p. 121.

> *Aspiramos a educar el pueblo, no formando católicos, protestantes, racionalistas o ateos, pero sí hombres educados. Ningún programa, ni textos, ni escuelas, ningún otro trabajo, consagra el ateísmo. Lo único que se establece es que no se enseñe el catecismo como erradamente se enseña en las escuelas del estado*[24]

Su creencia de que la educación destruye los males de la ignorancia lleva a afirmar que muchos de éstos son oriundos de las enseñanzas supersticiosas de la religión cristiana, unidas a la falta de acceso a la educación. Esos males se dan en la ignorancia del conocimiento científico, de las leyes de la naturaleza y otras ciencias. La educación ejecutará esa tarea: ilustrar al hombre para que él, libre de las fuerzas sobrenaturales, comprenda la vida y la tome en su propia mano. Para Varela la educación aumenta la felicidad del hombre. En *La Educación del Pueblo* él argumenta sobre que:

> *¿En Montevideo, en las camadas inferiores de la sociedad, y fuera de ella, en la gran mayoría de los habitantes de nuestro campo, no viven aún robustas las preocupaciones y los infantiles temores que torturan la vida dos ignorantes? [...] Lejos de ser inocentes e inofensivas esas supersticiones, ellas provocan, amiúde, los más deplorables resultados y es deber de los padres y profesores destruírlas. La ignorancia de las leyes y la economía de la Naturaleza es la fuente principal de todas esas opiniones absurdas. No solo no tienen fundamento en la Naturaleza o en la experiencia, sino que se oponen directamente a ambas. Así, en la medida en que avanzamos en el conocimiento de las leyes y de la economía de la Naturaleza percibimos claramente su futilidad en cuanto que son absurdas. Destruyanse las causas y desaparecerán los efectos. Es la educación la que realiza fácilmente ese trabajo*[25].

Queremos resaltar también que el pensamiento de Varela se orienta por otra razón de principio liberal, a saber, la libertad del individuo para la vida y para el trabajo. En sus escritos defiende la educación como presupuesto básico para la llegada del hombre moderno, que comprende el mundo como un universo regido por leyes racionales e inteligibles. La educación es el mejor programa para realizar ese intento capaz de formar el hombre sometido al gobierno de la razón. Solamente una educación que considere el aprendizaje social por parte del individuo autónomo puede conformarse en un instrumento social para el cual esos individuos se conforman a las normas y valores colectivos que la sociedad democrática exige.

---

[24] La correspondencia encuentra citada en la obra de MONACORDA, Telmo. (1948): *José Pedro Varela.* Montevideo, Impresora uruguaya, p. 149.

[25] VARELA, José Pedro. (1874): *La educación del pueblo.* Montevideo, Tipografía La Democracia, p. 47

Concluimos ese abordaje del pensamiento de Varela registrando una apasionada argumentación en defensa de los beneficios de la educación:

> *Si son correctas las ideas expuestas en las consideraciones anteriores, si la educación destruye los males de la ignorancia, si aumenta la fortuna y prolonga la vida, cierto es que la educación aumenta y vigoriza la felicidad del individuo, por un lado destruyendo radicalmente muchas de las causas de la infelicidad del hombre, abriendo, por otro lado, nuevos y más vastos horizontes al espírito, haciendo que incurran abundantes fuentes que permanecen ocultas para la ignorancia*[26].

## CONCLUSIONES

Presentamos algunos diálogos de los educadores Sarmiento y Varela con el contexto brasileño. Esos diálogos, entretanto, no fueron suficientes para producir impactos en el pensamiento educacional.

Avanzando en la historia del siglo XIX al XX, actualmente, aunque podemos hablar de una consolidación del MERCOSUR[27], no se puede considerar que haya una influencia relevante resultante en el debate educacional. La integración del Cono Sur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) fue notoriamente una integración de mercados y no de cultura y de pueblos (como en la Unión Europea, por ejemplo).

Desde el debate inicial de la instalación del Mercosur, la cuestión económica ha centralizado las atenciones, aunque muchos otros comités de temas como la

---

[26] VARELA, José Pedro. (1874): Op. Cit., p. 49.

[27] La integración del Cono Sur. (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) fue, hasta ahora solamente una integración de mercados, excluyendo las experiencias culturales de los pueblos sudamericanos, como aconteció en la Unión Europea. El debate inicial desde la génesis del MERCOSUR, La cuestión económica y de aduana estuvól siempre en primera instancia, aunque muchas comisiones fueron creadas a lo largo de esas décadas (fecha de creación 26 de marzo de 1991), pero en verdad afuera del ámbito del mercado, poco se ha hecho sobre las cuestiones culturales y educacionales en el MERCOSUR. Paulo Schiling, en obra citada en la bibliografía, uno de los más duros críticos del MERCOSUR escribió a la época de su fundación: "posiblemente la mayor prueba de que los países del MERCOSUR no están preparados para un tipo, pues en toda la década de los ochenta (1980) sus gobiernos no fueron capaces de tomar posición frente a los banqueros internacionales. Aunque las ganancias de los servicios de la deuda externa y la dirección del FMI hacia América del Sur continuaban siendo las causas fundamentales de las dramáticas crisis de nuestros países, los gobiernos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay no tuvieron el coraje de decir NO a la explotación, promoviendo una amplia moratoria de sus deudas que, en realidad, ya habían sido pagadas".

educación, hayan sido formados poco después de su creación (26/03/1991). Todavía, fuera del ámbito del mercado, poco se ha hecho acerca de cuestiones culturales y educacionales a lo largo de casi dos décadas de esa experiencia integracional. De esa manera se puede decir que la integración de los países del Cono Sur ha producido pocos diálogos en torno a los temas de la educación y de la cultura, con excepción de raras iniciativas. Quizá el factor más promisorio y auspicioso sobre el tema de Educación y Cultura[28] en estos casi 20 años de MERCOSUR que han sido en esa época del gobierno Lula. Se trata de la Ley Ordinaria 12 189/2010, publicada en el Diario Oficial de la Unión (DOU) el 13 de Enero de 2010, que dispone acerca de la creación de la *Universidad Federal de la Integración Latinoamericana – UNILA*, por el Congreso Nacional Brasileño, importante paso hacia la integración más allá del Mercado.

La falta de un diálogo a menudo de los temas sociales fue percibida también en la presente investigación. Sin embargo, registramos también la importancia de recuperar la historia del pensamiento pedagógico latinoamericano en Brasil como una de las maneras de encontrar convergencias históricas y de posibilitar diálogos futuros. Acerca de esto registramos a título de ejemplos algunas pequeñas, pero expresivas contribuciones: la relevancia de los grupos de investigaciones, entre ellos destacamos HISULA y el Proyecto EDUCADORES LATINOAMERICANOS, que promueven esfuerzos de acuerdos bilaterales de investigación entre los países sudamericanos y latinoamericanos en general; la

[28] El hecho más importante sobre el tema de la Educación y la Cultura en estos veinte años de MERCOSUR, vino del gobierno actual de Brasil (Gobierno Lula da Silva). Hago referencia a Ley Ordinaria N° 12189/10, publicada en el Diario Oficial del País (DOU. 13 de Enero de 2010), La cual dispone sobre la creación de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), aprobada por el Congreso Nacional Brasileño, importante paso rumbo a una integración más allá del mercado. La UNILA fue creada en los siguientes términos:(abajo el texto legal brasileño sin traducción) "Art. 1.° - Fica criada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. Art. 2. A UNILA terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no MERCOSUR. § 1.° - A UNILA caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira e será vocacionada para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do MERCOSUR e com os demais países da América Latina. § 2.° - Os cursos ministrados na UNILA serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do MERCOSUR, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e lingüísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional".

importancia de la Unificación de Bancos de datos de investigadores latinoamericanos por medio de plataforma electrónica - Lattes en la versión española para América Latina; la experiencia muy bien sucedida de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana – SHELA, que tiene promovido el diálogo de investigadores desde la participación notable de Programas de Post-Grado.

Bueno, se puede concluir que los esfuerzos de Sarmiento y Varela en el siglo XIX, siguen buscando caminos de cruces para promover el intercambio de ideas, conocimiento, fruto de procesos investigativos de expertos entre los países hermanos y vecinos. Todavía Brasil, además de todos los esfuerzos parece lejos de América Ibérica, y lastimosamente, los ojos de los investigadores brasileños están más dispuestos a mirar arriba en una relación sur-norte que la relación sur-sur. Esperamos que la señal puesta por el gobierno de Lula, sea el sendero que nos lleve a la construcción de una verdadera integración y cooperación en los campos sociales y educacionales para que construyamos una afro-amerindia América con sus caminos propios hablando dos lenguas e intercambiando culturas, saberes y conocimientos.

## FUENTES

SARMIENTO, D. (1996): *Facundo: Civilização y Barbarie.* Petrópolis, RJ, Vozes,

SARMIENTO, D. (1849):*De la Educación Popular.* Santiago de Chile, Imprenta de Julio Belin.

SARMIENTO, D. (1952): *Conflicto y armonías de las razas en América.* Obras Completas.

VARELA, José Pedro. (1874): La *educación del pueblo.* Montevideo, Tipografía La Democracia.

VARELA, José Pedro. (1964): *La educación del pueblo.* Montevideo, Colección, Clásicos Uruguayos, vol. 49.

VARELA, José Pedro. (1876): *De la legislación escolar.* Montevideo, Imprenta El Nacional.

VARELA, José Pedro. (1964): *Obras pedagógicas: La educación del pueblo.* Prólogo de Arturo Ardao. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

VARELA, José Pedro. (1964): Obras pedagógicas: *La legislación escolar.* Prólogo de Arturo Ardao. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

VARELA, José Pedro. (1945), Impresiones de viaje en Europa y América*: Correspdondencia literaria y crítica, 1867-1868.* Ed. Nicolás Fusco Sansone. Montevideo, Editorial Liceo.

## BIBLIOGRAFÍA

ARAÚJO, Orestes. (1911): *Historia de la escuela uruguaya.* Montevideo, Imprenta El Siglo Ilustrado.

ARAÚJO, Orestes. (1891): *José Pedro Varela. Autor de la reforma escolar en el Uruguay.* Montevideo, Dornaleche.

ARDAO, A. (1950): *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay.* México, Fondo de Cultura Económica.

ARDAO, A. (1962): *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay.* Montevideo, Universidad de la República.

BARRÁN, J. P. (1990): *Historia de la sensibilidad en el Uruguay.* Montevideo, Faculty of Humanities and Science, edt. Banda Oriental.

BEISIEGEL, C. R. (2008): *Política y Educación Popular. A teoria y a prática de Paulo Freire.* 4ª edt., Brasilia DF, Liberlibro.

BEISIEGEL, C. R. (1974): *Estado y Educación Popular: un estudo sobre a educación de adultos.* São Paulo, Pioneira.

BEISIEGEL, C. R. (1979): *Cultura do Povo y Educación Popular.* São Paulo, Cortez&Moraes/EDUC.

BLOCH, Marc. (1928): "Pour une histoire compare des societies européennes", en *Revue de Synthèse Historique.* Paris.

BLOCH, Marc. (1930): "Comparaison", en *Bulletin du Centre Internacional de Synthèse*, N° 9. Paris.

BLOCH, Marc. (1983): Melange Históriques. Paris, Edition de EHESS, t. 1

BRAVO, Héctor Félix. (1993): *Domingo Faustino Sarmiento* 1811-1888. París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación. vol. XXIII.

CABALLERO, Claudio. (1969); BARTOLOMÉ MITRÉ, Vedia. (1885): "José Pedro Varela y Domingo F. Sarmiento: Una carta a Sarmiento", en *Revista histórica* N° 118. Montevideo.

CARVALHO. (1998): *Eugênio Resende de. Idéias y Identidades en la América: quatro visões.* São Paulo, edt. *ANPHLAC.*

DERMACHI DE MILA, Martha. (1968): *La organización para la administración de la función pública: descentralización y desconcentración en el pensamiento de José Pedro Varela 1968, Jesualdo* [*et al.*]. Montevideo, Unión del Magisterio.

DI GIORGI, D. (1942): *El impulso educacional de José Pedro Varela.* Montevideo, Monteverde.

FRANÇA, Acácio. (s/f): Introdução In Sarmiento. A. F. Recordações da Província.

GARCIA MÉROU, Martín. *(1900): El Brasil Intelectual: impresiones y notas literárias.* Buenos Aires, edt. Ed. Feliz Lajouane, en página web. http://www.archive.org/stream/elbrasilintelec00mrgoog/elbrasilintelec00mrgoog_djvu.txt. acessado en 10 de enero de 2010.

HERRERA Y ESPINOSA, Manuel. (1885): *José Pedro Varela.* Montevideo, Librería Nacional.

JARDILINO, J.R.L. (2010): *Domingo Sarmiento.* Brasil, MEC, Fundação Joaquim Nabuco.

JARDILINO, J.R.L. (2010): *José Pedro Varela.* Brasil, MEC, Fundação Joaquim Nabuco.

JESUALDO, Sosa. (1959): *Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela [The Formation of José Pedro Varela's Rational Thought]*. Montevideo, Universidad de la República.

JESUALDO, Sosa. (1945): *Educadores de América. Los constructores, los reformadores.* Montevideo, Ediciones Pueblos.

LASPLACES, Alberto. (1944): *Vida admirable de José Pedro Varela.* Montevideo.

MÄDER, María Elisa. (2008): *de Sá. Olhares cruzados: Sarmiento y o Império do Brasil. ANPHLAC*, Vitória Anais.

MÄDER, María Elisa. (2006): *Civilização y Barbarie: a representação da nação nos textos de Sarmiento y do Visconde do Uruguai.* Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Departamento de História, Universidade Federal Fluminense.

MAGGIOLO, Oscar Julio. (1940): *José Pedro Varela: Síntesis sobre su vida y su obra.* Montevideo, Sociedad de los Amigos de la Educación Popular.

MANACORDA, Telmo (1948): "José Pedro Varela", en *Educational Lessons for South-America: Drawn from the Experience of the United States. American Journal of Education* XVI.533-38. Montevideo: Impresora Uruguaya. [Mann, Mary.] 1866.

MANTOVANI, Juan. (1957): *Sarmiento y José Pedro Varela,* Ficción cinco.

MONESTIER, J. (1992): *El combate laico [The lay struggle]*. Montevideo, Ed. El Galeón.

NOVOA, A. (2005): *Vers un comparatisme critique: regards sur l'education.* Lisbonne: EDUCA, caderno Prestige.

NOVOA, A. (1998): *Histoire y Comparaison: Essais sur l'Education.* Lisbonne, EDUCA. caderno Prestige.

PAMPLONA, M. A. (2003): "Ambigüidades do pensamiento latino-americano: intelectuales y a idéia de nação en la Argentina y en el Brasil", in *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro.

POMER, León. (1983): *D.F. Sarmiento: Política.* Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática, PONTEROTTO, Italo L. (1951): *José Pedro Varela and his*

*Contribution to Education in Uruguay.* Ph. D. thesis, School of Education, New York University.

RAMA, C. (1957): *Varela sociólogo [Varela the sociologist]*. Montevideo, Ed. Medina.

SAVIANI, Dermeval. (2007): *História das Ideias Pedagógicas.* Campinas, SP, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. (2006): *et al O legado educacional do século XIX.* 2ª ed. Capinas, SP, Autores Associados.

SCHILING, Paulo R. (1992): *Mercosul: integração ou dominação.* São Paulo, CEDI.

SCHRIEWER, J. L (1997): *Educaction Compareé: mise em perspective historique d´um champ de recherche.* Revue Françoise de Pédagogie, INRP.

TOURAINE, A. (1994): *Crítica da Modernidade. São Paulo,*Vozes editorial.

WEINBERG, Gregorio. (1977): *Domingo F. Sarmiento y José P. Varela: Hacia la educación popular.* Sur 341.

# LUÍS SANOJO GARCÍA- EDUCADOR VENEZOLANO DEL SIGLO XIX

***Miriam Carmona Rodríguez***[1]
*Universidad Central de Venezuela - Venezuela*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de la necesidad de investigar el pensamiento de un hombre que vino al mundo venezolano en la primera mitad del siglo XIX. El educador y personaje, objeto de este estudio es Luis Sanojo, docente universitario de notable grandeza e insuperables méritos como ciudadano, como jurisconsulto, como maestro del derecho, como escritor jurídico y como pionero e impulsor de la autonomía universitaria.

Luis Sanojo nació en Calabozo (Estado Guárico), Venezuela, el 18 de febrero de 1819 y muere en Caracas el 27 de enero de 1878, a los 58 años de edad, hijo de Candelario Sanojo y de Juana García. Después de graduado, contrae nupcias con Mercedes Espelosín de Tovar[2].

---

[1] Doctora en Educación de la Facultad de Ciencias y Comisión de Estudios Interdisciplinarios/ VRAC; Universidad Central de Venezuela; Caracas, República Bolivariana de Venezuela. *E mail carmonam.ead@gmail.com*

**Hemos de notificar al lector que las citas que le presentamos en esta contribución, son textuales. Por ello, respetamos la escritura y ortografía de los documentos originales, pertenecientes a la época.

Adicionalmente, esta contribución forma parte de otra más amplia, publicada en el año 2002, intitulada "Autonomía Universitaria en el pensamiento del Licenciado Luís Manojo: SIGLO XIX". Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. ISBN: 980-00-1820-4. Depósito Legal 1. fl 752001378660..

[2] Archivo del registro estudiantil, Secretaría de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Leg. 10, Expediente Nº 169, Registro fl. 240, Año 1838.

De él refiere Cecilio Acosta lo siguiente: "Yo sólo sé que él era un sabio, un hombre virtuoso, un padre de familia ejemplar; así como sé también, y me espanta el vacío que deja en las letras de que fue timbre, en el foro de que fue lustre, en la magistratura en que fue oráculo y en la sociedad para la cual fue modelo"[3].

Dedicarnos a estudiar al Licenciado Sanojo, a través de la compilación de sus escritos y de todos aquellos autores, que han publicado trascendencias, es significar y autenticar buena parte de sus aportes en el área de las Leyes del Derecho, de la educación y, particularmente, de las universidades.

Estos aportes los efectuó con criterio e inteligencia, a través de la investigación y la academia, para que hoy día, recopilándolos de periódicos, libros y folletos pudiéramos ordenar, de manera cronológica y sistemática, sus aportes y alcances de sus saberes, plasmando así una aproximación de sus ideas y el correspondiente seguimiento de su tesoro intelectual y conceptual que representó su pensamiento, en la Universidad y en el País, en buena parte del siglo XIX, proyectado hacia el siglo XX y aún más allá, hacia el nuevo milenio.

Este hijo de Venezuela vivió los sucesos trágicos y tormentosos que para la época sucedían en la República de Venezuela, en la Universidad, en la Iglesia y en todos los hombres que buscaban el conocimiento, inmersos en influencias de corrientes ideológicas del Escolasticismo, la Ilustración, el Utilitarismo, el Eclecticismo y el Positivismo, que en el siglo XIX coexistían en el país, amparándose en las instituciones o en sus mandantes, con civilidad y disciplina (Fernández Heres, 1981 y Carmona Rodríguez, 2007).

A inicios de 1870, para la época del entonces presidente de la República de Venezuela; Guzmán Blanco, al personaje que estudiamos le recluyeron en el presidio, lo cual, quizá, se debió al ceñimiento del Código de Ley que Luis Sanojo hubo de aplicar disciplinadamente, cuando se desempeñaba como Juez en la población de Ocumare del Tuy, perteneciente al Estado Miranda de la República de Venezuela, sentenciando a pena capital, a los sediciosos para la época, Ezequiel Zamora, Rafael Flores (alias Calvareño)[4] y otros. Se ha referido que Luís Sanojo sentenció a Antonio Leocadio Guzmán[5] a sufrir la pena del

[3] Acosta Cecilio, citado en BRICE, Ángel Francisco, Conferencia dictada en la Academia de Ciencias Políticas y Sociales de Venezuela el 23 de febrero de 1956.

[4] Ángel Francisco Brice, Licenciado Luis Sanojo. Sus tiempos, Su personalidad y Su obra, Boletín de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales. t. XXII, N° 8. pp. 9 - 10. Caracas, mayo 1956.

[5] Diccionario de la Historia de Venezuela. (1988): *Sanojo Luis*, Caracas, Fundación Polar, p. 1075.

último suplicio, pero según Ángel Francisco Brice (1956), esto es un error, pues la sentencia contra Guzmán fue dictada por el Juez Dr. Isidro Vicente Osio, el 21 de marzo de 1847.

La universidad (UCV) no escapó de las guerras y diversidad de pensamientos que durante el siglo XIX, ocurrieron en el país, llegando a perder dos conquistas importantes, consagradas en los Estatutos Republicanos de 1827: la restringida soberanía universitaria y el patrimonio económico.

*Luis Sanojo García (1819-1878) fuente: http://venciclopedia.com/index.php?title=Lista_de_Ministros_de_Relaciones_Exteriores_de_Venezuela*

Aunque la enseñanza universitaria se remonto a finales del siglo con nuevas cátedras, nuevos laboratorios y hasta con un nuevo edificio, la Universidad se resistió a perder su libertad académica. Profesores y estudiantes, acosados por los regímenes despóticos imperantes, sufrieron persecuciones y cárceles, y muchos de ellos se refugiaron en el exilio.

No faltó en la historia de Venezuela del siglo XIX, universitarios inescrupulosos que servilmente se cobijaron bajo el déspota de turno, pero también hubo hombres egresados de la Universidad Central de Venezuela que, como Luis Sanojo, defendieron con academia y criterio la autonomía universitaria, para servir de ejemplo a las generaciones venideras, quedando referidas en los textos, en y para la historia.

**¿Por qué estudiar al licenciado Luís Sanojo?**

Nos hemos dedicado a estudiar al Licenciado Sanojo, por las siguientes razones:

a.- Por ser un educador universitario venezolano del siglo XIX.

b.- Por ser uno de los pioneros en revelar su interés, por acreditarle a la Universidad venezolana la independencia, considerándose, entre otros, precursor de la tendencia autónoma.

c.- Sobre el autor en referencia, solo se han escrito aspectos muy breves y dispersos dentro de los estudios de carácter general, preguntándonos

¿verdaderamente su pensamiento se enmarcaba dentro de la concepción Clerical o dentro de otra concepción?, por tanto, para el siglo XIX, muchas doctrinas cohabitaban, encontrándose en las tendencias ideológicas de muchos intelectuales del País. Tal es el caso que debemos ratificar, que a partir de la mitad del siglo XIX conviven varias corrientes ideológicas en el escenario cultural venezolano; el tardío pensamiento Ilustrado, el Utilitarismo de Bentham o pre-positivismo, la pre- modernidad del pensamiento Católico o restauración de la filosofía escolástica de Balmes, el Eclecticismo divulgado en Venezuela por el Colombiano Ancízar, el Positivismo de Ernst y de Villavicencio y el pensamiento Clásico Naturista de Enrique Arhens, originándose una situación de confluencias ideológicas, que se denomina sincretismo.

d.- Ausencia de un estudio completo de sus obras; que impide un mejor conocimiento del pensamiento filosófico y pedagógico de tan importante educador y jurista venezolano.

e.- Considerar que sus ideas son valiosas dentro del campo educativo de Venezuela en el siglo XIX.

## Clima académico de la Universidad Venezolana, en los tiempos de estudiante de Luis Sanojo

En 1835, a sus 16 años, Sanojo inicia estudios de Filosofía en la Universidad de Caracas. Vivía en la Casa nº 48, Calle de Las Leyes Patrias de esta Ciudad Capitalina (Caracas- Venezuela). Más tarde, para 1838, a sus 19 años, se gradúa de Bachiller en Filosofía[6], durante el Gobierno Democrático del General Carlos Soublette, quien estuvo encargado de la Presidencia después de Narvarte y Carreño.

Entre sus Profesores, que dictaron clases de bachillerato en Filosofía, figuraron el Dr. Juan Hilario Bosett (Rector), Dr. Tomás José Sanabria (Vicerrector), Dr. Jesús María Sanabria (Secretario), Dr. José Manuel García (Catedrático de Derecho Civil), Dr. José Alberto Espinoza (Catedrático de Historia Sagrada), Dr. Francisco Iván Díaz (Catedrático de Derecho Público y Político), Dr. Domingo Quintero (Catedrático de Instituciones Canónicas), Dr.

[6] Expediente 19, del ARCHIVO Y REGISTRO ESTUDIANTIL DE LA SECRETARÍA DE LA UCV, bajo el Leg. 10, Exp. 499, Registro fl. 209, del 25 de septiembre de 1844.

Pablo Alavedra y el Dr. Juan María Carreño, ambos (Catedrático de Religión e Historia Eclesiástica).

En el lapso comprendido entre 1839 y 1843, continuaba Luis Sanojo sus estudios, para obtener el Título de Licenciado, época ésta, que corresponde al segundo mandato de José Antonio Páez.

Para 1844, culminados sus estudios de Derecho, obtuvó los Títulos de Bachiller en Derecho Civil y Licenciado en Ciencias Políticas. En aquel entonces, fue Rector de la Universidad de Caracas el Dr. Domingo Quintero, Vicerrector el Dr. Carlos Arvelo y el Secretario Dr. José M. García Siverio.

Durante los años que Sanojo cursaba estudios para obtener su Licenciatura en Ciencias Políticas, los profesores que dictaron las diferentes Cátedras fueron el Señor A. de Towrreil (Profesor de Idiomas), Dr. José Manuel Alegría (Ciencias Eclesiásticas, Instituciones Teológicas y Religión), Lic. Pedro Rafael Peraza (interino de Legislación Universal y Economía Política), Dr. Felipe Fermín Paúl (Derecho Práctico), este último, quien falleció inmediatamente después de culminar Luis Sanojo la clase de Práctico.

La muerte del Dr. Paúl, se evidencia cuando Sanojo envía comunicación al Rector, fechada con 27 de junio de 1844, donde textualmente dice lo siguiente:

*Señor Rector de esta Ylustre Universidad:*

> *Luis Sanojo, estudiante de derecho, ante Vd. respetuosamente expongo: que habiendo muerto el Señor Doctor Fermín Paúl sin dejar arreglado los trimestres de la clase de práctico que curso, es necesario suplir este requisito con una información de testigos que Vs. se sirviera admitirme, eligiendo para el efecto, algunos estudiantes de la misma clase para que depongan por las particulares siglas"*[7].

El mismo documento aparece firmado por el Dr. Carlos Arvelo (Secretario), quien menciona textualmente: (...) "el Señor Bachiller Luis Sanojo se ausentó entre los meses de junio y julio (...)."

Para este período (junio y julio) Sanojo no había pagado los pesos estipulados para el curso de práctico. Al parecer según se puede desprender del documento, su ausencia se debió a problemas económicos.

[7] Ibídem., p.52.

Además de la firma del Dr. Arvelo, el documento se encuentra firmado por los Doctores; Nicanor Borges, Carlos Elizanar Monsalve, Pedro Rafael Peraza y Juan B. Carreño, quienes le otorgan la calificación de "sobresaliente", en Caracas 27 de Junio de 1844.

Para el momento de culminar sus estudios de Licenciatura, se encontraba en vigencia el Código de Instrucción Pública, Decretado el 20 de Junio de 1843[8], para entonces, el Gobierno insistía en intervenir la Dirección y Administración de la Universidad Central de Venezuela.

Desde la época en que Luis Sanojo inicia sus estudios (1835), hasta la aprobación del Código de Instrucción Pública, la Universidad Central de Venezuela, se encontraba regida por los Estatutos Republicanos, razón por la cual es oportuno referir que para los universitarios, el 15 de julio de 1827, es una fecha de gran regocijo, pues se Decretan los Estatutos Republicanos de la Universidad; lamentablemente no se conservaron documentos que puedan describir el Acto Solemne celebrado en esa Capilla Universitaria, donde en 1811, se firmó el Acta de la Independencia. Desde esta fecha quedaron derogadas las Constituciones de la Real y Pontificia Universidad que cien años antes, había promulgado el monarca Felipe V; esto significó una ruptura con el esquema colonial[9], impuesto por España, en una materia tan importante como es la Educación Superior.

Sin embargo, lo arriba descrito, no representaba la ruptura con la Iglesia, pues se encuentran registrados documentos donde se muestra las relaciones expresas con el clero, donde se establecían ciertas reglas que mantenían su comunicación con dicha institución religiosa, tales como el juramento del Rector electo sobre los Evangelios, suprimiéndose el ritual de ofrecer obediencia al Papa y al Rey, quedando expresamente reflejado en el Capítulo XIX, Art. 227, de los antes nombrados Estatutos (...) "Sobre la mesa del Rector habrá en todas las funciones una escribanía; y en los grados se pondrá además una cruz, el libro de los Evangelios y el formulario de los juramentos(...)"[10].

En el Art. 119, se afirma aún más la influencia de la Iglesia, mencionando lo siguiente: (...) "En ningún certamen público se defenderá proposición alguna

---

[8] FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1995): *La Educación Venezolana Bajo El Signo de la Ilustración Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.* Caracas.

[9] LEAL, Idelfonso. (1971): *Historia de la Universidad Central de Venezuela.* Rectorado. Caracas 10 de diciembre.

[10] Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela 1827, Coediciones del Rectorado Caracas, 1987.

que sea contraria a las leyes fundamentales, libertades de la República, a la fe católica y a la moral y decencia pública (...)"[11].

Indudablemente, los Estatutos, estaban concebidos a la luz de los principios republicanos, donde Simón Bolívar, fue el abanderado de esta reforma como Jefe del Estado, y Vargas posteriormente, llamado por el Libertador, a ocupar la posición del primer Rector de la Universidad Central de Venezuela (UCV)[12].

Bolívar estaba plenamente convencido que la educación era el pedestal de la democracia, tal como lo mencionaba Montesquieu en el "*Espíritu de las Leyes*" y antedicho por el Libertador, al mencionar: "La nación será sabia, virtuosa, guerrera, si los principios de su educación son sabios, virtuosos y militares; ella será imbécil, supersticiosa, afeminada y fanática, si se le cría en la escuela de estos errores. Por esto, es que las sociedades ilustradas han puesto siempre la educación entre las bases de sus instituciones políticas"[13].

No podía Bolívar seguir manteniendo una institución universitaria diseñada para servir exclusivamente a los monarcas, a la nobleza y al clero; urgía adecuar toda una serie de disposiciones que no estaban acordes con aquellos tiempos republicanos, con el nuevo clima de libertad e igualdad social, lo primero que había de eliminar era la figura de Cancelario, encargado de revisar las tesis de grado de los estudiantes, para evitar así, que en el documento académico se mencionaran los libros de los teólogos jesuitas y de otros enciclopedistas.

Por esta razón para la fecha que se gradúa Luis Sanojo, de Bachiller y luego de Licenciado, la figura de Cancelario había desaparecido, gracias a los Estatutos Republicanos que decretara el Libertador.

Tampoco toleraba Simón Bolívar que continuaran vigentes ciertas normas encaminadas a reservar la enseñanza universitaria para las clases pudientes, para las personas de tez blanca, sin mancha de negro o mulato.

El Libertador sostuvo respeto por la academia sin involucrarse directamente a metas que ésta, tuvieran a bien establecer, manteniendo para con las Universidades un espíritu civilista que en los Estatutos Republicanos quedó

---

[11] Ibídem., p. 86.

[12] MÉNDEZ Y MENDOZA, J. (1924): *Historia de la Universidad Central de Venezuela.* Caracas, Tipografía Americana. t. II, p. 41.

[13] LIEVANO AGUIRRE, Indalecio. (1988): *Bolívar, Prólogo de Mario Briceño Perozo.* Caracas, Ediciones de la Presidencia de la República. Academia Nacional de la Historia.

revelado, pues en ninguno de los articulados, se reservó consideración especial como Jefe de Estado.

Bolívar fue un defensor de la Academia Universitaria, al dotar a la Institución con un robusto patrimonio económico, de esta manera dejaba el Libertador a la Universidad para trazar su propio destino, tal como se puede evidenciar en sus declaraciones: (...) "dar a esta Universidad Central y a los Estudios de ellos, la planta que más conviene al presente, y dotarlos más adecuadamente destinados a su sostén varias fincas y rentas que, o tienen por objeto otras obras piadosas de menor urgencia(...)"[14].

La concepción de Bolívar, queda reflejada claramente en los ya referidos, Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela, inspirada en el ordenamiento establecido en la ley colombiana del 18 de marzo de 1826[15].

El Libertador respeta y mantiene ciertas concesiones, que ya para la época poseían las Universidades, como lo fue la elección del Rector por los catedráticos; como se puede evidenciar en el Capítulo IV del Rector, Artículo 34 de los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela[16] (...) "La elección de Rector se hará el 20 de diciembre cada tres años en Junta General entre los Doctores de la Universidad, sean o no catedráticos, y estén éstos en ejercicio o ya jubilados. (...)," y en el Capítulo XXIV de las ventas y gastos de la Universidad y de su deuda activa y pasiva, Artículo 250, Bolívar concedía todo un patrimonio económico para el buen funcionamiento académico y administrativo[17].

Desgraciadamente, el ideal bolivariano no fue respetado por las montoneras insubordinadas, el caudillismo bárbaro y la autocracia militar, época trágica de nuestra historia política[18], cuando despojaron a la Universidad de su libertad

---

[14] GIL FORTOUL, José. (1961): *Pequeñeces Académicas (París 1894), en La Doctrina Positivista*, Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XIX. Caracas, Ediciones conmemorativas del sesquicéntenario de la Independencia, patrocinado por la Presidencia de la República. t. I, p. 215..

[15] FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1997): "El Estatuto Universitario Caraqueño de 1827". en *Boletín de la Academia Nacional de la Historia,* Nº 318. Caracas. p. 127.

[16] Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela 1827, Coediciones del Rectorado Caracas, 1987. pp. 6 y 51.

[17] Ibídem.

[18] GIL FORTOUL, José. (1961): Pequeñeces Académicas (París 1894), en la Doctrina Positivista, Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XIX. Ediciones conmemorativas del sesquicentenario de la Independencia, patrocinado por la Presidencia de la República. Tomo I, p. 215, Caracas.

* La Gran Colombia es un convencionalismo de los historiadores, para diferenciar entre la Colombia como nación integrada por Bolívar hasta 1830 y la República de Colombia después de 1830.

académica y de sus propiedades, y que vivieron tantos educadores como lo fue nuestro ciudadano venezolano, objeto de este estudio: Licenciado Luis Sanojo.

Para 1830, posterior a la disolución de la Gran Colombia*, transcurría la vida de Sanojo como estudiante, la Universidad Central quedaba incluida en el presupuesto del Ministerio del Interior y se respetaban los Estatutos Republicanos, y esto se puede evidenciar en el documento que entrega el Jefe Civil y Militar de Venezuela al Secretario del Interior Dr. Miguel Peña, en Valencia el 20 de Abril, donde se expresa:

> (...)*En cuanto a la Universidad, se ha incluido en el presupuesto del Departamento del Interior, pagadero por la Tesorería, la cantidad con que hasta ahora ha contribuido para su sostenimiento; porque considerando vigentes los muy buenos Estatutos del año 1827, su deber es no hacer variación en este punto. Es la Universidad el único establecimiento que tenemos bien montado y el semillero de donde ha de recibir Venezuela aquel número de hijos ilustres que tanto la honraron y distinguieron y merece por tanto toda la protección nacional*[19] *(...), menciona el documento mas adelante la siguiente: (...) "Nada tengo que decir por ahora sobre la Universidad de Caracas, sino que continúa regida por los estatutos de 1827, y que debe al ilustrado celo del rectorado, junta y claustro que la gobierna, el orden y regularidad con que sigue dando hijos útiles a la patria*[20].

En la Universidad de Mérida la situación era tan paupérrima, como en la Universidad Central. (Para ampliar la información con relación a la Universidad de Mérida se recomienda consultar a López Bohórquez, 2009; Mora, 2007; Samudio, del Rey Fajardo y Briceño Jáuregui, 2003). Presentaba la Universidad de Mérida, para 1830, unos estatutos provisionales, el Gobierno había negado el nombramiento de miembros para una subdirección, aludiendo que era impracticable su creación simultánea y uniforme, pudiendo desvirtuar la acción protectora del Ejecutivo sobre los establecimientos de enseñanza superior. Es hasta la llegada de Guzmán Blanco a la Presidencia de la República de Venezuela, para el año de 1883, cuando a la Universidad de Mérida se le conoce como Universidad de Los Andes (ULA).

Era el año de 1837 y la situación con respecto a la educación superior no había variado. En la memoria del Ministerio del Interior, se refleja la potestad que

---

[19] Memoria que presenta al EXCMO. Sr. Jefe Civil y Militar de Venezuela al Secretario del Interior Sr. Dr. Miguel Peña, Valencia 20 de Abril de 1830, en FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1981): *Memoria de Cien Años,* t. II. Caracas. p. 8.

[20] Ibídem., p. 99.

tenía la Iglesia sobre las Universidades, cuando refiere: (...) "Las Universidades que tenemos son más unas corporaciones eclesiásticas que unos establecimientos nacionales: sus estatutos económicos, los edificios mismos construidos para los seminarios conciliares, y hasta el traje de los alumnos, todo es rigurosamente eclesiástico (...,)"[21] mencionando la misma memoria, la idea de separar los seminarios de la Universidad, cuando se suscribe lo siguiente: (...)"que estén separados de los seminarios, que tengan sus estatutos propios y convenientes, que se haga un verdadero deslinde en la enseñanza, que se separe de la jurisprudencia canónica lo que no corresponda a ella, sino a la teología(...)"[22].

Para 1842, Luis Sanojo continuaba estudiando derecho en la Universidad de Caracas, para ese momento el Gobierno de turno continuaba decidiendo los destinos de las Universidades, se planteaba la expedición de la ley de instrucción pública, que se encontraba a la orden del Congreso de la República donde se planteaba la idea de otorgar a la Universidad una conveniente organización, tal fue la intención del Gobierno por tener mucho más autoridad sobre las universidades, que en las Memorias del Ministerio se puede demostrar, cuando se menciona: (...) "Cuando se expida la ley de instrucción pública, y se dé a la Universidad una más conveniente organización, se remuevan algunos inconvenientes graves que tienen los actuales estatutos, y se dé al Poder Ejecutivo la intervención que le corresponde en la dirección de la educación pública, entonces crecerá la importancia de esta corporación, será lo que está llamado a ser(...)"[23].

Retomando lo que habíamos mencionado anteriormente; Los Estatutos Republicanos de 1827, estuvieron vigentes, hasta junio de 1843, fecha ésta que reiteramos porque se dicta en Venezuela el primer Código de Instrucción Pública, bajo la Presidencia de Carlos Soublette y siendo el Doctor José María Vargas Presidente del Congreso; Manuel Felipe de Tovar, Presidente de la Cámara de Diputados y Juan Manuel Manrique, Secretario de Interior y Justicia[24].

---

[21] MEMORIAS DEL MINISTERIO DEL INTERIOR (1836) en FERNÁNDEZ HERES. Rafael. (1981): Memoria de Cien Años, t. II. Caracas, p. 59.

[22] GIL FORTOUL, José. (1961): "Pequeñeces Académicas (París, marzo 1894)", en *La Doctrina Positivista*, t. I, p. 215, Colección Pensamiento Político Venezolano del siglo XIX. Caracas. Ediciones conmemorativas del sesquicentenario de la Independencia, patrocinado por la Presidencia de la República.

"Memorias del Ministerio del Interior 1836" en *Memoria de Cien Años*. FERNÁNDEZ HERES, Rafael. t. II. Caracas, pp. 59 y 94.

[23] Ibídem., p. 74.

[24] FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1995): *La Educación Venezolana Bajo El Signo de la Ilustración 1770-1870*. Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

En el año de 1842, en el Congreso se discutía el Código de Instrucción, con dos tendencias de incidencia directa sobre el sector universitario: una tendencia de autonomía restringida, que se identificaba en el proyecto Vargas y una tendencia intervencionista, que sostenía el Poder Ejecutivo por órgano del Secretario del Interior y Justicia.

Era Secretario del Interior y Justicia, para 1842, el Señor Quintero, quien refería la necesaria capacidad de intervención que debía dársele al Poder Ejecutivo en el ramo de la Instrucción universitaria, avalando su criterio con razones que toma de la experiencia, que por aquellos días se tenía en Chile[25].

Este planteamiento del señor Quintero tuvo prosperidad en el Congreso, manteniéndose una autonomía restringida para las universidades y así quedaban expresas en las Leyes del Código de Instrucción, porque si bien en el caso de la designación de las Autoridades (Rector, Vice Rector, Junta de Inspección y Gobierno, Tribunal Académico), ello era competencia del Cuerpo Electoral a través de la Dirección General de la Instrucción Pública, esta Dirección, a su vez, ejercía autoridad sobre las Universidades[26].

Así, transcurrieron las cosas en el escenario educativo, en el período que Luis Sanojo estudiaba en la Universidad Central.

El Ministro de Interior y Justicia, de la cual dependía el sistema educativo, para 1843, se encontraba presidido por Dr. Ángel Quintero. El antes mencionado Ministro se expresaba en relación con las universidades de la siguiente manera: (...) "Las Universidades no deben continuar como cuerpos libres de la acción y de la influencia del poder conservador en la República. Es una verdad bien demostrada que los Gobiernos deben tener inspección sobre todos los establecimientos de instrucción pública. La suprema autoridad de un país debe asegurarse de que no enseñen doctrinas contrarias a las costumbres, a los principios del Gobierno y a la tranquilidad pública"[27].

---

[25] Ibídem., p. 83
[26] Ibídem., p. 83
[27] FERNÁNDEZ HERES, Rafael. "Memoria del Ministerio del Interior Y Justicia, 1843", en *Memoria de Cien Años*, t. II. Caracas, Ministerio de Educación, p. 103.

## Autonomía Universitaria a la luz del pensamiento de Luis Sanojo

Para la época en que se gradúa Luís Sanojo, el Gobierno insistía en intervenir la dirección y administración de la Universidad, a través del Código de Instrucción Pública, orientado por la vía de la dirección oficial[28].

Ante la tendencia manifiesta del Gobierno de continuar con la intervención de la Universidad, se editan, años más tarde (1868), propuestas sobre la libertad de las universidades, entre las que se destacan las del Lic. Luís Sanojo, entre otros. Quien preparó e hizo público un Proyecto de Ley sobre Organización de las Universidades y el Artículo 7°, señala: "Las universidades se darán su propia constitución y reglamentos, pero están en el deber de enseñar por lo menos las mismas materias que hoy se enseñan. El cuerpo que ha de dar la primera organización de las universidades, es el claustro pleno (...)"[29]. Lo antes expuesto indica claramente el inicio de su pensamiento, dirigido hacia la autonomía universitaria.

Más adelante, en el mismo Proyecto de Ley sobre organización de las universidades, en el Artículo 18: "(...) facilitará el Ejecutivo nacional la venida de libros, máquinas, aparatos, instrumentos o cualesquiera otros objetos que pidan del extranjero las universidades (...)"[30], aquí se refiere a la Universidad Central y a la Universidad de Mérida, donde se les debían facilitar todos los medios para su pleno funcionamiento.

En este sentido, Luís Sanojo, envía para su edición en el periódico "*El Federalista*", lo siguiente:

> (...)*La instrucción pública desaparece, la educación del pueblo se abandona, cuando todo el interés se halla concentrado en el absorbente espectáculo de la guerra. En el momento en que todos son perseguidores o perseguidos, cuando el que no es violento, es notado de indolente, si no de traidor ¿quién ha de pensar en educación, ni en instrucción? y luego cuando pasa la lucha, cuando se trata de la reorganización del país, se ve que no es el talento, ni el saber los que se encargan de una obra, que más que ninguna otra, pide saber y talento, sino que es el hábito de la violencia, de la arbitrariedad y de la fuerza, osó la adulación*

[28] Ibídem., p. 123..
[29] SANOJO, Luis. (1868): "El Federalista", en *Diario de la Tarde, N° 1491*. Caracas, 14 de Agosto.
[30] Ibídem., p. 99.

*mas vil y baja quién viene á llenar los consejos nacionales, ¿habrá estímulo para cultivar el talento, adquirir ciencia y formar costumbres fáciles y suaves?* (...).

Queda de manifiesto la angustia que significaba para Sanojo, las guerras que en el país se sucedían, afectando en tal magnitud la estabilidad social y sobre todo el sistema educativo y el mérito de la academia.

Para el año de 1868, las Autoridades Universitarias presentan ante el Ministerio de Fomento, el siguiente informe contradictorio: (...) "Organizada la Universidad por este Código, encontrarán en él, el gobierno y el Congreso, el plantel de instrucción científica de Venezuela, con todo el desarrollo y comodidad apetecible, que no cede en extensión y enseñanza a ninguna otra Universidad extranjera, aunque lamente no tener como éstas los instrumentos, aparatos, laboratorios, librerías y otros adminículos suficientes, que les proporciona la riqueza de sus cajas y la manificencia de sus príncipes(...)"[31], al parecer se puede desprender de aquí, que si bien la Universidad no funcionaba del todo bien, parecía funcionar con relativa regularidad.

Luís Sanojo al conocer el anterior informe, lo calificó de infundado y atrevido, y expresó su posición al respecto en los términos siguientes: (...) "Temeraria anduvo la junta al establecer que nuestras Universidades están a la altura de las mejores extranjeras, pues sin grande esfuerzo pudiera demostrársele lo contrario. Más que temeraria se mostró al aplaudir el actual régimen universitario, que como queda dicho, tiene sometidos los institutos científicos a una dura esclavitud(...)"[32].

Con respecto a la Universidad de Mérida realmente su estado para la época continuaba siendo denigrante, revelándose en la comunicación que envía el Rector Doctor Caracciolo Parra, al Ministro de Fomento, oficio éste fechado el 15 de julio de 1863, para que el gobierno les pagara la deuda que tenían con esa institución universitaria, expresándole: (...) "tan benéfico plantel se ve próximo a expirar, participando en mucho de la miseria espantosa que caracteriza la presente época (...)"[33].

---

[31] Exposición que ante el Congreso de la República presenta la Ministra de Fomento. Caracas, 1869, en Sección de documentos, N°4, p. 18 - 19.

[32] SANOJO, Luis. (1869): *Universidades. El Federalista*, Periódico de la Tarde, N° 1671. Caracas, miércoles 27 de marzo.

[33] Comunicación del Rector de la Universidad de Mérida al Ministro de Fomento, Memoria del Ministerio de Fomento, 1863, en FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1987): *La instrucción Pública en el proyecto Político de Guzmán Blanco: Ideas y Hechos.* Caracas. Academia Nacional de la Historia.

En respuesta a la comunicación anterior, el Ministro de Fomento responde lo siguiente: (...) "le causa, por lo mismo, extrema pena, no poder disponer inmediatamente que se le abone el todo o parte de lo que se le adeuda (...)"[34]. Solo debemos imaginarnos los problemas económicos y dificultades que le tocó vivir a la Universidad de Mérida que a pesar de estar en la provincia, de tener problemas financieros extremos, ante todo se mantuvo abierta, claro está que las actividades académicas eran reducidas (Ver el trabajo de López Bohórquez, 2009).

La instauración de la Dirección General de Instrucción en 1838, el fortalecimiento que dio a este organismo la creación e implementación del Código de Instrucción Pública de 1843, a través de sus leyes reafirman el criterio dirigista del Gobierno sobre la Universidad.

La Universidad de Mérida al solicitársele opinión sobre el carácter de la reforma de ese instituto, a propósito de su reactivación en 1868, por la intervención del Ministro de fomento Nicanor Borges, responde lo siguiente: (...) "La nota oficial que el señor rector dirigió al Ministro de Fomento el 16 de noviembre de 1865, que se registra en la Memoria de 1866, expresa con bastante claridad las reformas que imperiosamente exige la educación en este plantel. Es decir: independencia de la Universidad para que pueda gobernarse libremente a sí misma; que se le dé autoridad bastante para arreglar y dirigir sus rentas, sin limitación alguna (...)"[35]. Queda claro que las Universidades lo que solicitaban era Autonomía.

La posición de la Universidad de Mérida no hizo ningún tipo de efecto en el sentir de los proyectistas y del Gobierno, pues se restableció la Dirección General de Instrucción Pública, que había desaparecido con la promulgación de la Ley de Instrucción de 1854. Esta quedó restablecida con la idea fija y predominante de dársele, como efectivamente se le dio, la facultad para que el Gobierno ejerciera sobre las Universidades, hasta el punto de autorizar u objetar los textos de enseñanza seleccionados por las respectivas cátedras.

Tal es la preocupación de Sanojo por los momentos tormentosos que vivía la Nación, para la época, y la influencia que éstas ejercían sobre los individuos, que plasma en su libro "*Estudios sobre Derecho Político*"[36], lo siguiente: (...) "los

[34] Ibídem., p. 138.
[35] Memoria de Fomento, (1869): Documento N°4, Caracas p. 23.
[36] SANOJO, Luis. (1877): *Estudios sobre Derecho Político.* Caracas. p. XI.

individuos sustituyen la fatalidad á la libertad, la frialdad del cálculo á la elevación del pensamiento; sacrifican el porvenir de sus hijos á sus propias comodidades actuales i forman un síntoma funesto de la actual situación del país" (...).

Tan igualmente fue su desasosiego por la Nación como por la Universidad, ya que rotundamente para 1869, Sanojo, publica en:

> *"El Federalismo", la orientación del Proyecto sobre organización de las Universidades, partiendo del hecho que la situación de las Universidades era verdaderamente degradante, donde menciona: (...) "El estado de las universidades de la República es verdaderamente oprobioso. Dependientes hasta el último estremo de la legislatura y del Ejecutivo nacional, no tienen iniciativa de ningún género, y con frecuencia vemos a sus jefes consultando a la última de estas autoridades sobre los más menudos detalles de su operación.*
>
> *No ha mucho que hemos visto al Jefe de la Universidad de Caracas*[37] *consultando al Ejecutivo á qué autoridad correspondía conocer de la renuncia de un Doctor que había sido elejido para Rector. Podríamos enumerar multitud de consultas, tan desdorosas como ésta* (...)[38].

Alude, Sanojo, en la orientación del Proyecto, que no se podía permitir que la Junta de Gobierno tuviera la potestad de elegir los catedráticos, como era la función de la enseñanza científicas, donde plasma su pensamiento textual: (...) "Esta Junta compuesta en parte de estraños á la ciencia á que pertenece la cátedra, nombra otros cuatro que en su mayor parte lo son también y entra a calificar los méritos de los candidatos ¿Cómo conoce esos méritos aquella Junta?, ¿Será por los escritos de los opositores?. Ella no puede conocer su mérito, porque no tiene suficiente aptitud para juzgarlos (...)"[39].

Más adelante, en un documento similar, enarbola su posición frente al Gobierno cuando menciona "hemos consultado la Memoria de Fomento del presente año, y allí hemos hallados un informe, pasado á aquel Ministerio, por la respetable Junta del Inspección y Gobierno de la Universidad de Caracas. En él se dice que: - organizada la Universidad por este código (el de 1843), encontrarán en él, el Gobierno y el Congreso, el plantel de instrucción científica

---

[37] Debemos aclarar que desde 1826 se había Decretado el nombre de Universidad Central, sin embargo, aún para la fecha se localizan documentos, como los que aquí presentamos, que se refieren a la Universidad Central con el nombre de Universidad de Caracas, de manera indistinta.

[38] SANOJO, Luis. (1869): "El Federalismo", en *Diario de la Tarde, Nº 1671*. Caracas 27 de Marzo.

[39] Ibídem., p. 133.

de Venezuela, en todo el desarrollo y comodidad apetecible, que no cede en estensión y enseñanza á ninguna Universidad estranjera-".

En este orden de ideas continúa Sanojo su exposición al decir:

> *la respetable Junta ha tenido por objeto el rápido historial que precede, desde la fundación de la Universidad hasta el presente año, poner de manifiesto que la reorganización de esta Universidad con sus nuevos métodos de enseñanza en toda plenitud, con su régimen interior, tan preciso y enérgico en la economía escolar, y tan seguro en la buena administración y manejo de su renta en los términos y condiciones establecidas en el Código de Instrucción Pública que sacó á esta Universidad del estado mezquino, retrógrado y estacionario en que la había tenido el sistema y régimen de administración claustral, tan embarazoso y estéril, como sucede casi siempre en el gobierno que se desempeña por mero cumplimiento de una carga concejil y bajo la pesada forma de una comunidad numerosa en que igual el rango académico de cada uno de sus miembros no el poco inconveniente para el ejercicio de funciones frecuentes y laboriosas que solo obliga el amor puro hacia la Universidad de estudio* (...).
>
> (...) "*Temeraria anduvo la Junta al establecer que nuestra Universidad está á la altura de los mejores estranjeras, pues sin grande esfuerzo pudiera demostrársele lo contrario. Más que temeraria se mostró al aplaudir el actual régimen universitario, que como queda dicho, tiene sometidos los institutos científicos á una esclavitud. Rechaza la Junta toda intervención de la asamblea de los doctores llamada en lo antiguo claustro pleno, y que ella apellida sistema y régimen de la administración claustral, por embarazosa y estéril. Esto es defender la oligarquía universitaria de que ella hace parte.*
>
> *Esto es contra todo nuestro régimen político, el sistema de asociación, que tantos bienes está produciendo en el mundo. Si por ser carga consejil la que desempeñaban los miembros del claustro, debe confiarse al Gobierno y la Dirección de los estudios a los mismos á quienes debe exigirse el cumplimiento de sus obligaciones, debo declara que no es posible una buena organización de instrucción científica en el país. Pero eso está desmentido por la historia de otros tiempos. Nunca hubo dificultad para reunir el claustro mientras existió. Siempre desempeño ñas atribuciones que la lei le daba* (...)[40].

Más adelante, en el mismo documento, Sanojo realiza algunas reflexiones en cuanto a la historia universitaria:

[40] SANOJO, Luis. (1869): "El Federalismo", en *Diario de la Tarde, Nº 1671*. Caracas 27 de Marzo.

(...) "*Si no fuera enojosa escribir la historia de la Universidad en la mayor parte de los años en que ha dominado aquel sistema, si no fuera odioso presentar ejemplos vivos y vergonzosos de los resultados que ha dado, la Junta quedaría convicta de error. Echamos un velo sobre cierta época de la historia de la Universidad de Caracas para honra de la República.*

*En suma, la Junta no encuentra malo el chocante sistema que rige en la Universidad, y se limita á pedir dos reformas, á saber, que los catedráticos y altos funcionarios de la Academia no puedan ser removidos de sus oficios sin un juicio previo, y que las cátedras se provean en virtud de formal oposición, por la Junta de Gobierno y toda la Facultad á que pertenezca la cátedra vacante. La primera reforma es buena, por mas de quien la tache de interesada. La segunda tiene la tendencia á conservar la ologarquía. ¿Qué tiene que hacer los miembros de la Junta que no pertenecen á la respectiva Facultad, con la cátedra que se va á proveer?. Nada; pero es menester que la junta esté en todas partes.*" (...)[41].

Aquí pone de manifiesto el interés intervencionista, por parte del Estado, resultando realmente penoso y vergonzoso para Sonojo, tener que describir, todas las vejaciones, descalificaciones y aún más, desvalorización que hubo de vivir la Universidad, en la época trágica y tormentosa que vivía la República, donde la academia tenía poco o ninguna participación.

Sanojo concibe a las Universidades, con una libertad plena, cuando menciona: "En nuestro concepto, la carta de libertad, por decirlo así, de la Universidad ha de ser completa y sin condición alguna. A que decirle que ha de tener tales o cuales funcionarios. A que fijar el número de facultades en que haya de dividirse, cuando puede acontecer que haya necesidad de disminuirlas o aumentarlas, según el monto de sus recursos y lo que pida el desarrollo de la ciencia"[42].

Rechaza enfáticamente, tales disposiciones emanadas del Gobierno Nacional, en las que limitan la autonomía Universitaria, al referir:

"*La disposición que rechazamos como contraría a la autonomía del cuerpo es la que somete algunas de sus deliberaciones á la aprobación de una Dirección general de instrucción pública compuesta de tres miembros. Aquí queda sometida al pupilage la Universidad, sin motivo alguno que la justifique. No comprendemos por que haya de darse ingerencia á un cuerpo estraño á*

[41] SANOJO, Luis. (1869): "El Federalismo", en *Diario de la Tarde, N° 1671*. Op. Cit., p. 4.
[42] Ibídem., p. 10.

*la academia; por ejemplo en la designación de los testos por donde haya de enseñarse cada ciencia. Darle á la Dirección la atribución de impedir, que se adopte el testo designado por la respectiva Facultad, como hace el proyecto, es suponer que los tres individuos que la componen tienen tanto conocimiento en cada una de las ciencias que se enseñan en la Universidad, como la reunión de los universitarios que han merecido el titulo de Doctores ó Licenciados en cada una lo cual nos parece punto ménos que imposible*[43].

En el párrafo anterior, Sanojo crea una diatriba constructivista y una posición filosófica que se ha mantenido vigente hasta nuestros días, asumiendo así, una posición crítica contundente del daño que contra la autonomía universitaria venía realizando el Estado a través de la Junta de Gobierno, desvalorizando la academia que estaba integrada por Doctores y hombres con un alto valor intelectual.

Sanojo concibe la Universidad con autonomía plena y bajo otra perspectiva diferente a la planteada por el Gobierno, y así lo manifiesta al indicar que:

(...) *El Proyecto da á la Universidad la facultad de conferir grados á los que hayan cursado alguna ciencia a un colegio público ó particular, sometido en cuanto á los estudios á la Dirección, siempre que hayan seguido los cursos conforme á lei y reglamentos universitarios, y se hayan dado exámenes anuales con nota de aprobación. No desaprobamos esta disposición por inconveniente, sino por limitada: nosotros quisiéramos que se admitiesen en nuestra Universidades la institución de los privatim docentes establecidos en algunos institutos alemanes. Quisiéramos que cada universitario tuviese la facultad de abrir cátedra sobre cualquiera de las materias correspondientes á un curso y que sus lecciones les valiesen á los estudiantes, como las dadas por el catedrático ordinario, siempre que se sometiese á la vigilancia de los jefes de la Universidad y de la respectiva Facultad, y sigüese en sus cursos las reglas comunes del establecimiento. Desde luego que el catedrático voluntario no podrá abrir su curso en un lugar distinto de la ciudad asiento de la Universidad; que avisará previamente el local y hora en que piensa dar sus lecciones; que los jefes de la Universidad y de la Facultad deben tener siempre libre entrada á aquel local, y que el catedrático este en el deber de aceptar el que le ofrezca la Universidad, todo con el fin de que pueda ejercer la correspondiente vigilancia sobre la enseñanza* (...)[44].

Una vez más, Sanojo plasma en sus escritos, lo que para él significaba el limitar las funciones académicas y administrativas de las Universidades, exponiendo nuevamente de manifiesto sus anhelos, que no era otra cosa, que darle a estas Instituciones plena autonomía.

[43] Ibídem., p. 10.
[44] Ibídem., p. 11.

Sanojo nunca fue profesor de la Universidad, pero sí se desempeñó como docente particular en el área de jurisprudencia, su enunciado estaba inspirado en las propuestas de Enrique Arhens, como podremos describir en el capítulo siguiente.

## Luis Sanojo en la época del presidente de Venezuela- Guzmán Blanco

En Venezuela, paralelamente a las publicaciones que efectuara el Licenciado Sanojo, acontecían hechos importantes en el escenario político, pues a partir del triunfo de la revolución de abril de 1870, en las universidades se observa un cambio de ruta, porque el mandato de Guzmán Blanco toma decisiones que las afectan en su orientación. La Universidad se seculariza, ocurre la extinción de los Seminarios, asunto que por lo demás, crea un gran conflicto entre la Iglesia Católica y el País. En las Memorias del Ministerio de Fomento, en 1873, el Doctor Martín Sanabria hace referencia a tal situación revelando que conoce la versión sobre las motivaciones que indujeron a Guzmán Blanco a golpear al Colegio Seminario y esto se debió a la conducta opositora, calificada por el Estado, de conspiradora al referir lo siguiente: (...) "conspiraban con descaro, ya con alusiones irrespetuosas hacia el Gobierno, ya haciendo escarnio de los mismos actos de éste en protección del culto católico..., y a la temeraria arrogancia de los facciosos talaristas, añade el Ministro de Fomento, contestó el Presidente con su Decreto del 21 de septiembre último por el cual extinguió los seminarios que existían en la República y ordenando la enseñanza en las universidades de las ciencias eclesiásticas(...)"[45].

El Decreto arriba nombrado es el promulgado el 21 de septiembre de 1872 y las razones que conducen a Guzmán Blanco para tomar tal decisión quedan referidas a continuación:

> (...) *1) en los seminarios clericales por el aislamiento en que están sus alumnos y por los textos y doctrinas que en ellos se enseñan, se forma un clero extraño a las instituciones políticas y refractario a las ideas y marcha progresiva de la República; 2) el trato de los alumnos eclesiásticos con lo civil, en unas mismas aulas, contribuye a armonizar las tendencias y hábitos de unos y otros, en beneficio del Estado y de la Iglesia; 3) al decretar el Congreso en el año de 1856, la separación del Seminario para que fuese aprobada o improbada; y*

[45] Exposición del Ministro de Fomento al Presidente Provisional de la República en 1873, en FERNÁNDEZ HERES, Rafael. Memorias de Cien Años, t. II, pp. 387-388.

*que han transcurrido mas de quince años sin que se haya cumplido este precepto soberano* (...)[46].

Como consecuencia de estas ideas, planteadas por Guzmán Blanco, inspiradas en una concepción naturalista de la religión, propone al Congreso la promulgación de una Ley que garantice los derechos de la Iglesia venezolana, lo que equivalía a la constitución de una Iglesia criolla y cismática, proponiendo igualmente, al Congreso, la creación de una ley que extinguiera los conventos, destinándose a la Universidad Central todas las propiedades conventuales: (...) "para que ella pueda ensanchar la esfera de sus enseñanzas, aclimatarse en el país las ciencias naturales, tan fecundas para el progreso de las industrias, traer de Europa especialistas, fundar su jardín botánico, aumentar su instrumental de física, montar su laboratorio químico, etc. (...)"[47].

A tal efecto, el día 11 de julio de 1874, el Presidente Guzmán Blanco decretó la creación, en la Universidad Central, el curso de Historia Natural, el Museo Nacional y la cátedra de Historia, y el 12 de septiembre del mismo año se reorganizan las cinco Facultades de la Universidad (Ciencias Filosóficas, Ciencias Exactas, Ciencias Políticas, Ciencias Médicas y Ciencias Eclesiásticas), coincidiendo esta apertura ideológica con el pensamiento filosófico de Sanojo, que en ese lapso coexistirían.

Refiere Fernández Heres, en su publicación:

*La Instrucción Pública en el Proyecto Político de Guzmán Blanco: Ideas y Hechos*[48], *que para la época de Guzmán Blanco, mucho fue el celo que practicó para asegurar que la enseñanza que se impartía en las Universidades estuviese en armonía con el pensamiento liberal de la Revolución de Abril, pues se impone no solo los textos con que se tenía que impartir la enseñanza de la filosofía basados en textos de liberalismo filosófico de la época y el texto para la enseñanza de lo teológico moral fundamentado en la tendencia ecléctico liberal, sino también ordena la supervisión de los planteles para vigilar la orientación de la enseñanza, y es así como en 1876 el Ministro Milá de la Roca establece la autoridad que corresponde al Director de Educación Secundaria la inspección de los colegios y universidades por sí o por delegados de confianza para observar el cumplimiento de las leyes y las disposiciones del ramo "y*

[46] Decreto de Extinción de los Seminarios del 21 de septiembre de 1872, en FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1987): *La Instrucción Pública en el Proyecto Político de Guzmán Blanco: Ideas y Hechos, Academia Nacional de la Historia.* Caracas, pp. 122-123.

[47] Presidencia de la República, Mensajes Presidenciales, t. I, p. 372, Caracas, 1970, en FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1987): *La Instrucción Pública en el Proyecto Político de Guzmán Blanco: Ideas y Hechos,* Caracas. Academia Nacional de la Historia, p. 126.

[48] Ibídem., p 133.

*si la educación que se da en esos planteles es cónsona con el movimiento regenerador de la Revolución de Abril*[49]

La decisión política tomada para orientar los estudios universitarios, originó la remoción de las autoridades y profesores de la Universidad Central, pues para Guzmán Blanco la Universidad era "*un nidal de godos*"[50]. que era necesario limpiar. Con este acto intervencionista, colocó a un lado la responsabilidad del claustro académico de designar a sus autoridades; y de aquí en adelante, durante la autocracia guzmancista, el Poder Ejecutivo resuelve sobre esta materia, a su libre albedrío del saber y entender, según las avenencias, continuando la Universidad, no solo sin obtener la tan anhelada autonomía, sino viendo más reducida su esfera autonómica.

De la Universidad de Mérida, Guzmán Blanco no hablaba, manteniéndola en absoluto abandono. No obstante, a él se le debe la denominación de Universidad de Los Andes (ULA). Así como también debemos reiterar que el cambio de nombre de Universidad de Caracas a Universidad Central de Venezuela, ocurrió en 1826 y ratificado en 1827 con la promulgación de Los Estatutos Republicanos. A pesar de ello, desde 1826 hasta la presidencia de Guzmán Blanco, se puede observar que muchos son los documentos que refieren a la Universidad Central como Universidad de Caracas.

Solo cabe añadir que el proceso intervencionista de Guzmán Blanco sobre las Universidades es de tal magnitud, que quedan éstas sometidas a la voluntad del Ilustre Americano, llegando a refundir las propiedades y rentas que poseían en la Renta General de Instrucción Popular, Superior y Científica. Lo anterior fue obra de Antonio Guzmán Blanco, a quien la Universidad Central había hecho su Rector y lo había honrado con la altísima prenda académica de Doctor Honoris Causa, el 03 de diciembre del año 1876, día este de la inauguración del paraninfo de la Universidad.

## CONCLUSIONES

El Licenciado Luís Sanojo hizo aportes en materia de Educación Superior, particularmente es el pionero en proponer un *Proyecto de Ley de Universidades*, aparecida en la *Gaceta de Caracas* Venezuela, en el siglo XIX.

[49] Ibídem., del 27 de enero de 1876, p. 134.
[50] A. Rondón Márquez, Guzmán Blanco, El Autócrata Civilizador, t. I, p. 207.

Él, fue Diputado en la Convención de Valencia y luego como Ministro del Exterior celebró el tratado de límites con el Brasil, que aprobó el Congreso de 1859, además de formar parte de la Comisión Codificadora de 1873 y contribuyó a que prevalecieran las ideas más avanzadas de la época, en el área de la jurisprudencia[51].

Para 1877, Luís Sanojo, se alejó del pensamiento católico que le sirvió de guía en sus años de juventud y que muchos de sus maestros universitarios inculcaran en la mente y en la diestra del joven inquieto, pues éstas eran las doctrinas que por aquellos días de estudiante, la iglesia católica dictaba por órgano del supremo magisterio pontificio en la academia. Estaba Sanojo convencido del crédito que ello le daría en el seno de una sociedad, donde el clero tenía especial poder y credibilidad.

Después del recorrido investigativo, considero a *Luis Sanojo*, como un "precursor de las tendencias autonomistas" de nuestra Alma Mater en el agitado siglo XIX venezolano, además de ser un ilustre educador universitario y de cátedra libre en el siglo XIX. De acuerdo con mis apreciaciones, "el ideal bolivariano no fue respetado por los montoneros insubordinados, el caudillismo bárbaro y la autocracia cuando despojaron a la Universidad de su libertad académica y de sus propiedades". Por lo tanto, se explica el afán autonomista de Sanojo, un intelectual civilista formado en Caracas, siempre en contacto con las ideas y experiencias de los Maestros Venezolanos, y a la vez, con las reflexiones de autores europeos, como lo registró, refiriéndome a *Enrique Ahrens.*

Muere Luís Sanojo el año de 1878, sin ver su ideal más anhelado hecho realidad; como lo fue haberle otorgado la Autonomía a la Universidad. En el Panteón Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, reposan los restos, de uno de los ciudadanos más preclaros del siglo XIX, desde ahí ilumina a las vanguardias que han seguido los pensamientos autonomistas de Venezuela.

El estado Venezolano, al cumplir cien años del deceso del Licenciado Sanojo, decretó el traslado de los restos de este meritísimo ciudadano, desde el Cementerio General del Sur de Caracas, hasta el Panteón Nacional ubicado en la misma Ciudad, según Resolución, firmada por el Ex Presidente Sr. Carlos Andrés Pérez, el 23 de junio de 1978.

---

[51] ZULOAGA, Nicomedes. (1893): *Doctor Luis Sanojo. El Cojo Ilustrado* N° 46. Caracas.

El *Alma Mater* se vistió de luces autonómicas, el trece de marzo de mil novecientos noventa y seis, al reconocer con modestia y merecido honor, la contribución académico - político y social que efectúo en vida el *Licenciado Luis Sanojo García.* La Universidad Central de Venezuela (UCV) en uso de la facultad que le confiere, el numeral 21 del Artículo 26 de la Ley de Universidades, en Sesión celebrada en el Salón del Consejo Universitario, Presidida por el Rector Simón Muñoz Armas y la Secretaria Alix García R., confieren el Reglamento para la *ORDEN "LUIS SANOJO"*, en sus tres categorías, al cogobierno universitario de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, de esta misma Institución.

## FUENTES

Archivo del Registro Estudiantil, *Secretaría de la UCV*, Leg 10, Expediente N° 169, Registro al Folio 240, Año 1838.

Archivo del Registro Estudiantil de la Secretaría de la UCV, reseñado con exp. N° 19, Leg 10, Exp. 499, fl. 209, del 25 de septiembre de 1844.

Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela 1827, Coediciones del Rectorado 1987.

Exposición que ante el Congreso de la República presenta el Ministro de fomento. Caracas, 1869.

Exposición del Ministro de fomento al Presidente Provisional de la República en 1873, en FERNÁNDEZ HERES, Rafael. *Memoria de Cien Años* t. II. Caracas, Ministerio de Educación. 1981.

SANOJO, Luis. (1862): *Código de Comercio Explicado y Comentado.* Caracas, Imprenta Nacional.

SANOJO, Luis. (1868): "Proyecto de Ley de Universidades. El Federalismo", en *Diario de la Tarde, N° 1491.* Caracas.

SANOJO, Luis. (1869): "Cont. Proyecto Ley de Universidades. El Federalismo", en *Diario de la Tarde N° 1621.* Caracas.

SANOJO, Luis. (1869): "El Federalismo", en *Diario de la Tarde. N° 1624.* Caracas.

SANOJO, Luis. (1869): "El Federalismo", en *Diario de la Tarde, Nº 1671*. Caracas.

SANOJO, Luis. (1873): *Instituciones de Derecho Civil Venezolano*, t.1-t.4. Caracas. Imprenta Nacional.

SANOJO, Luis. (1877): *Estudio sobre Derecho Político*. Caracas, Imprenta de Espinal Ë Hijos.

## BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Cecilio. (1956): "En Brice Ángel Francisco", en *Conferencia dictada a la Academia de Ciencias Políticas y Sociales de Venezuela* el 23 de febrero.

AHRENS, Enrique. (1873): "Derecho Natural o de Filosofía del Derecho", en Librero de la Universidad Central del Congreso de los señores Diputados y de la Academia de Jurisprudencia y Legislación. París. Sexta Edición.

AHRENS, Enrique. (1878): *Enciclopedia Jurídica o Exposición Orgánica de la Ciencia del Derecho y El Estado*, III Tomos. Madrid, Versión directa del alemán por Francisco Ginez, Gumersindo de Azcárate y Augusto G. de Linares.

BRICE, Ángel Francisco. (1956): "Licenciado Luis Sanojo; Sus Tiempos, su personalidad y su Obra". en *Boletín de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales*. Tomo XXII, Nº 8.

CARMONA RODRÍGUEZ, Miriam. (2002): *Autonomía Universitaria en el Pensamiento del Licenciado Luís Sanojo: Siglo XIX*. Caracas, ediciones de la Biblioteca Central, UCV.

CARMONA RODRÍGUEZ, Miriam. (2007). "Autonomía Universitaria en Venezuela", en *Revista Mañongo del Área de Estudios de Postgrado*, Nº 28, Vol. XV, Enero - Junio 2007. Venezuela, Universidad de Carabobo.

MEMORIA DEL MINISTERIO DE FOMENTO, *1863*, en FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1987): *La instrucción Pública en el proyecto Político de Guzmán Blanco: Ideas y Hechos*. Caracas, Academia Nacional de la Historia.

DICCIONARIO DE HISTORIA DE VENEZUELA. (1988): (Fundación Polar), Sanojo Luis. Caracas.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1981): *Memoria de Cien Años*, Tomo II. Caracas. Ministerio de Educación.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1981): *Memoria de lo Interior y Justicia 1843*, Tomo II. Caracas.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1987): *La instrucción Pública en el Proyecto Político de Guzmán Blanco: Ideas y Hechos.* Caracas. Academia Nacional de Historia.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1989): *Estudios, Monografías y Ensayos. Rafael Villavicencio, Más allá del Positivismo.* Caracas, Biblioteca Nacional de la Academia de la Historia. 1989.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1989): *Escritos del Doctor Rafael Villavicencio*, Serie Obras Completas. Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de Historia. Volumen I.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1994): *La Educación Bajo el Signo del Positivismo.* Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. 1995): *La Educación Bajo el Signo de la Ilustración.* Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. (1997): "El Estatuto Universitario Caraqueño de 1827", en *Boletín de la Academia Nacional de la Historia.* Caracas.

GIL FORTOUL, José. (1961): *Pequeñeces Académicas* (París, marzo 1894), en La Doctrina Positivista, Tomo I, Colección Pensamiento Político Venezolano del siglo XIX. Caracas. Ediciones conmemorativas del sesquicentenario de la Independencia, patrocinado por la Presidencia de la República.

LEAL, Idelfonso. (1971): *Historia de la Universidad Central de Venezuela.* Caracas, Rectorado.

LIÉVANO AGUIRRE, Indalecio. (1988): *Bolívar*, Prólogo de Mario Briceño Perozo. Caracas, Ediciones de la Presidencia de la República, Academia Nacional de la Historia.

LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique. (2009): "Establecimiento de las Primeras Universidades en Venezuela (Siglos XVIII y XIX)", en *Revista EDUCERE. Año 13, Nº 45.* Mérida.

MÉNDEZ Y MENDOZA. J. de D. (1924): *Historia de la Universidad Central de Venezuela.* Tomo II. Caracas, Tipografía Americana.

MORA GARCÍA, José Pascual. (2007): "Génesis Histórica de la Universidad de Los Andes, Venezuela: del Colegio San Francisco de Mérida (1628) a las Constituciones del colegio fundado por Fray Ramos de Lora (1785)". CONHISREMI. en *Revista Universitaria de Investigación y diálogo Académico.* Volumen 3, Número 3. Mérida.

SAMUDIO, A. Edda O. del Rey Fajardo José y Briceño Jáuregui Manuel (2003): *El colegio San Francisco Javier, en la Mérida Colonial. Germen Histórico de la Universidad de Los Andes.* Volumen I, Tomos I y II. Mérida, ediciones del Rectorado. Universidad de Los Andes.

ZULUAGA, Nicomedes. (1893): *Doctor Luis Sanojo.* El Cojo Ilustrado N° 46, Caracas, 15 de noviembre. Extraído de Zuloaga Nicomedes. EL COJO ILUSTRADO, Año II, N° 46. 15 de Noviembre de 1893. Caracas.

# EL SENTIDO CIVILIZATORIO EN EL PENSAMIENTO DE JUANA MANSO: ARGENTINA 1819-1875

***Gabriela Hernández Vega***[1]
*Universidad de Nariño.- Colombia.*

## INTRODUCCIÓN

Estudiar el pensamiento femenino a través de la expresión de una representante connotada como puede ser considerada la argentina Juana Manso, es parte de una tarea cuyo objetivo perfila la historia sobre la búsqueda de alternativas en la construcción de democracias reales e incluyentes.

En esa perspectiva, al leer la producción de lo escrito por mujeres latinoamericanas desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, se tiene como eje el sentido de equidad plasmada en sus obras, en cuanto han sido testigos de la capacidad femenina para develar críticamente el núcleo de la cultura patriarcal predominante en América Latina, desde los años de organización republicana. Una producción que hace parte de la historia total de la sociedad con la virtud de proyectarse hacia el futuro.

---

[1] Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño. Miembro del Grupo de Investigación reconocido por COLCIENCIAS: Universidad de Nariño: Historia, Educación y Desarrollo. *E mail gahve2003@gmail.com*

## Lo femenino en la Argentina del siglo XIX

En contraste con la imagen que sobre las mujeres decimonónicas ha circulado, en Argentina encontramos a quienes sin temor lograron trastocar los moldes de comportamiento para confrontar una cultura que pretendía cerrar el círculo de sus vidas en torno a un solo sentido como podía ser el doméstico. Desde esta perspectiva, en una trayectoria de ruptura, condenas y cambios como la que conllevó la construcción de la nacionalidad argentina en el siglo XIX, "las marcas de género vehiculizan una tipología en la cual la mujer va apareciendo como figura sustituta, figura alternativa o figura clave"[2].

Algunas mujeres mostraron conocimiento político de su tiempo, otras tomaron distancia de una cultura cuyo eje mostraba un poder de índole masculina, unas y otras tuvieron capacidad para proponer lecturas críticas y así como salidas alternativas; fueron mujeres del talante de Mariquita Sánchez, Joaquina Izquierdo, Rosa Guerra, Juana Manuela Gorriti, o en el campo de la escritura como Eduarda Mansilla, Josefina Pelliza o Celestina Funes. Esta pluralidad de miradas y de objetos es una de las características particulares que presentaron las relaciones de las mujeres en la construcción de los estados-naciones en América Latina, las cuales no estuvieron restringidas "al problema de la ciudadanía y el derecho de las mujeres al sufragio, o a la volátil línea divisoria entre "lo público" y "lo privado", sino que abarcan además cuestiones de derecho civil, de educación y de economía, así como las políticas de familia y sexualidad, higiene y salud"[3]. Las preocupaciones de las mujeres decimonónicas, además de su búsqueda por la equidad política, y la equidad civil, procuraron un cambio ideológico y cultural, un cambio de mentalidad en la sociedad.

En ese contexto sobresale una figura femenina considerada "clave" para la historia del país del sur, y a quien se puede definir como un acontecimiento del orden feminista, cuya brillante capacidad intelectual y regia personalidad le permitieron trascender con fuerza los límites impuestos por la exclusión social, e irrumpir, sin contemplaciones, entre otras, en contra del autoritarismo arbitrario de Juan Manuel Rosas, en reafirmar el sentido positivo de la educación en la construcción de la nacionalidad argentina sobre la base de configurar una

---

[2] MIZRAJE, María Gabriela. (1999): *Argentinas de Rosas a Perón. 1ª. ed. Buenos Aires: Biblos, p. 17.*

[3] POTTHAST, Bárbara y SCARZANELLA, Eugenia. (2001): "Introducción: Las mujeres y las naciones" en *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión.* Madrid, Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, p. 7.

sociedad garante de la equidad, y en plantear con firmeza la necesidad urgente de la emancipación de la población femenina, se hace referencia a: Juana Paula Manso.

En ese orden de ideas, el estudio del pensamiento de un personaje como Juana Paula Manso no es posible por fuera de la historia de la sociedad de su tiempo, los hechos ocurridos en la Provincia de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX, así como los ocurridos en el tiempo de construcción de la nación unificada en la segunda mitad[4], marcaron su educación, el rumbo de su vida y de su pensamiento. El ideario de esta señora va a estar dirigido por lograr una argentina libre de las ataduras rosistas, de la formación de un pueblo de ciudadanos ilustrados, pero fundamentalmente en procurar educación para las mujeres, condición indispensable para que alcanzaran un mejor posicionamiento en cuanto a sus relaciones con la sociedad, aspecto que sintetiza muy bien Lidia F. Lewkowicz, una de sus biógrafas, "su lucha se centró en desestimar distinciones impuestas por su condición de género"[5].

Juana Manso, como ícono decimonónico de la mujer moderna, entendida como la capacidad de decidir por sí misma, con su "proyecto de vida personal transgrede lo socialmente establecido"[6], a la vez que elaboró un discurso de crítica hacia la cultura hegemónica de su época respecto al sentido de lo que en el futuro debían ser las condiciones de las mujeres en la sociedad; un futuro signado por la idea que rondó permanentemente su pensamiento: el de la "mujer-emancipada"[7], sobre lo cual ella expresaba:

> *Todos mis esfuerzos seran consagrados a la ilustración de mis compatriotas, y tenderán, a un único propósito: emanciparlas de las preocupaciones torpes y anejas que les prohibían hasta hoy hacer uso de su inteligencia, enajenando su libertad y hasta su conciencia, a autoridades arbitrarias, en oposición a la naturaleza misma de las cosas*[8].

---

[4] La construcción de un Estado soberano "con alcances nacionales, que pudiera imponer su dominación sobre los intereses provinciales y regionales que habían tenido primacía absoluta en el espectro político argentino desde el momento mismo de los comienzos independientes, había sido una aspiración largamente postergada por amplios sectores de esa dirigencia que vieron surgir con la caída de Rosas, el momento histórico que esperaban." BANDIERI, Susana. Género y ciudadanía en la historiografía argentina del siglo XIX: Un estado de la cuestión. Disponible en: http://www.americanistas.es/biblo/textos/10/10-18.pdf.

[5] LEWKOWICZ, Lidia F. (2000). Estudio preliminar, en *La familia del Comendador y otros textos.* MANSO, Juana, p. 9.

[6] LEWKOWICKZ, Lidia F. (2000): *Juana Paula Manso (1818-1875). Una mujer del siglo XXI.* Buenos Aires, Buenos Aires-Argentina, p. 51.

[7] LEWKOWICKZ, Estudio. Op. Cit. p. 9.

[8] MANSO, Juana. (1854): "La Redacción". en *Álbum de Señoritas.* Buenos Aires, N° 1..

## Sus Orígenes

*Juana Paula Manso*[9]

El 26 de junio de 1819 nació en Buenos Aires, en el hogar del ingeniero José María Manso y Teodora Cuenca, una niña a quien llamaron Juana Paula. Cincuenta y seis años más tarde, el 24 de abril de 1875, falleció en esta misma ciudad por las situaciones que rodearon su muerte se pueden considerar propios de una persona cuya existencia tomó sentido como se volvió protestante no pudo ser enterrada en el cementerio católico sino, en cuanto sus determinaciones definieron su ser, su personalidad.

Su infancia coincide con años de cambio y de búsqueda, dentro de un ambiente familiar signado por el sentido de libertad; su padre José María participó en las actividades revolucionarias de mayo de 1810, por lo tanto compartía las ideas de una generación que buscaba para el Virreinato de Buenos Aires la independencia de la tutela política de España, y al igual que los virreinatos del Perú y de la Nueva Granada estaban rumbo a la organización de sociedades independientes, de sociedades autónomas. En este sentido, hay que ubicar a la niña Juana en una casa por la cual circularon cotidianamente las ideas de libertad y de emancipación.

Siendo ya joven, su vida entronca con una época en la que la Provincia de Buenos Aires se debate contra la dictadura de Juan Manuel Rosas desde las ideas ilustradas de una generación como "la generación del 37"[10] cuyos proyectos

[9] Tomada en: http://www.google.com.co/search?q=juana+manso&hl=es&prmd=ivnso&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=PIunTZSvN5O_gQeKtcHzBQ&ved=0CEUQsAQ&biw=1345&bih=562.

[10] Es el grupo del cual hacen parte intelectuales como Sarmiento, Alberdi, Mitre.

se centran en construir una nación unificada y democrática, con sentido de libertad, en contra de gobiernos autocráticos y arbitrarios.

Es de anotar que, a pesar del espíritu revolucionario reinante en el ambiente, la sociedad bonaerense estaba impregnada de la cultura patriarcal, propia de las sociedades modernas, por lo que Juana Paula, al igual que el resto de la población femenina, se vio abocada a ser considerada un ser para la vida doméstica, con negación de sus derechos políticos. Una condición cuya causa, según ella misma explicaba, se debía a la existencia de una sociedad en la cual el centro del poder era el hombre, con un sentido patriarcal en el que "La sociedad es el hombre: él solo ha escrito las leyes de los pueblos, sus códigos; por consiguiente, ha reservado toda la supremacía para si; el círculo que traza en derredor de la mujer es estrecho, inultrapasable"[11].

La ciudadanía en el siglo XIX era "una ciudadanía aristocrática,"[12] una ciudadanía de élite, con esta perspectiva la ciudadanía se tradujo en una cualidad de " la élite ilustrada, masculina y económicamente independiente"[13]. Para el caso de Argentina, con la unificación se verán abocados a "construir" sus ciudadanos; tal construcción "se realizará a partir de tres exclusiones "constitutivas" que representan una secuencia a la cual se puede agregar el *status* de la mujer, excluida de la ciudadanía hasta muy entrado el siglo XX"[14].

La limitación producida por la exclusión, no fue óbice para que en América Latina y en particular en la Provincia de Buenos Aires existieran mujeres que como Juana Manso no estuvieron ajenas al momento político y sentaran una posición frente a los acontecimientos, desde muy joven expuso su pensamiento hacia diversos aspectos de la vida política bonaerense, uno de ellos tuvo que ver con su posición política en contra de personajes que direccionaran la sociedad hacia regímenes totalitaristas; el otro, dirigido a la población femenina estuvo claramente signado por el espíritu de libertad y de emancipación, razón para que

---

[11] MANSO, Juana. (1854): "Emancipación moral de la mujer". en *Álbum de señoritas.* Buenos Aires. t. I. Enero 1°. de 1854. N° 1.

[12] SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo. (1997): Ciudadanía sin democracia o con democracia virtual. A modo de conclusiones SABATO, Hilda. en *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina.* México, El Colegio de México, Fideicomiso Historia de las Américas, Fondo de Cultura Económica, p. 440.

[13] De Fabio Zambrano citado por SÁNCHEZ GÓMEZ, Op. Cit., p. 441.

[14] BRITOS, Nora. La trayectoria de la ciudadanía en Argentina. Derechos humanos y ciudadanía. p. 7. Disponible en: http://reco.concordia.ca/pdf/BritosTrayectoria.pdf.

en la historia sea considerada como una de las primeras mujeres que llegaran[15]a constituir la vanguardia del feminismo en Argentina.

En 1840, debido "a la clase que detenta el poder absoluto, la llevó conjuntamente con su familia al destierro, primero al de Montevideo y luego al Brasil a los efectos de no enfrentar la represión del régimen rosista" viaja con su familia a Montevideo en calidad de exiliada. Allí, en 1841 organizó en su propia casa el Ateneo para Señoritas, donde las jóvenes recibieron clases de aritmética, lectura, labores, modales propios de las damas, moral, gramática, francés, piano, canto y dibujo. El Ateneo, además representó para ella " una forma de paliar la pobreza en que se encuentra sumida la familia"[16]. Un año más tarde, en 1842, junto con su familia tiene que vivir otro exilio, en esta ocasión los Manso viajan al Brasil, la nueva salida se debe al sitio que sufrió Montevideo en cabeza de Manuel Oribe.

En Río de Janeiro se enamora del violinista portugués Francisco Saá de Noronha con quien contrae matrimonio. Juntos viajan a Estados Unidos y Cuba, y años más tarde -1852 - regresan de nuevo al Brasil. El matrimonio tiene dos hijas: Eulalia y Erminia. Su marido la abandona por una "condesita muy aficionada a la música y a los músicos" -según las palabras de María Velasco y Arias, primera biógrafa de Manso- y se radica en Portugal.

Juana Paula regresa definitivamente a Buenos Aires en 1853, seis años más tarde su gran amigo José Mármol le presenta a Faustino Domingo Sarmiento, quien la considera como la más fiel intérprete de sus ideas sobre la educación popular. En Chivilcoy Juana organizó la primera biblioteca popular a la que le dio el nombre de "Sarmiento"[17].

Muere en 1875, a los 55 años, por ser protestante su cuerpo fue enterrado en el cementerio de los disidentes[18]. Sus restos fueron trasladados en 1915 al Panteón del Magisterio en Chacarita.

---

[15] LEWKOWICKZ, Lidia F. (2000): *Juana Paula Manso (1819-1875). Una mujer del siglo XXI.* Buenos Aires, p. 50.

[16] FLAX, Rocío. *Juana Manso: Pedagogía y Proyecto Nacional. Disponible* en: *http://www.tomasabraham.com.ar/seminarios/2008/nacional.pdf.*

[17] LEWKOWICKZ, Lidia F. (2006): Estudio preliminar en La familia del Comendador y otros textos. MANSO, Juana Paula, Buenos Aires, Colihue: Biblioteca Nacional de la República Argentina, p. 11.

[18] MIZRAJE, María Gabriela. (1999): *Argentinas de Rosas a Perón.* 1ª. ed. Buenos Aires, Biblos, p. 67.

## Las claves de su pensamiento

Para plasmar su pensamiento Juana Manso recurrió a la escritura, lo cual, a pesar de la exclusión, le permitió colocarse en la tribuna de lo público. En torno a la mitad del siglo XIX y el XX, en Buenos Aires se presentó una proliferación de periódicos de carácter político, así como publicaciones de índole científica y cultural, satírico-burlescas, entre las cuales se consideran además "un par de periódicos femeninos (La Camelia y Álbum de Señoritas)"[19]. Este último de su autoría, escribió además: La familia del Comendador, Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de La Plata, Los Misterios del Plata.

Dentro de su producción acá se destacan tres aspectos cuya relevancia engloban el sentido básico de su pensamiento, a la vez que se pueden considerar ejes a partir de los cuales construyó su discurso, tejiendo así una matriz de identidad.

### a. Como política

En su discusión sobre la sociedad bonaerense hay un blanco político que representa su recurrencia de crítica y de rechazo hacia el gobierno dictatorial de Juan Manuel Rosas (1829 – 1832 ; 1835 – 1852 ), según ella, con la necesidad de hacerlo evidente como mecanismo para que no quedaran en la impunidad las acciones del verdugo de esa sociedad:

> *Misterios negros como el abismo, casi increíbles en esta época y que es necesario que aparezcan a la luz de la verdad para que el crimen no pueda llevar por más tiempo la máscara de la virtud; para que los verdugos y las víctimas sean conocidos y el hombre tigre –conocido hoy con el nombre de Juan Manuel Rosas- ocupe su verdadero puesto en la historia contemporánea; el de un tirano atroz y sanguinario tan hipócrita como infame.*
>
> *Si la sangre de mis ciudadanos no gritara ¡ venganza ! de continuo me bastaba haber nacido sobre aquella desventurada tierra para no permitir que su verdugo y más cruel opresor sea considerado, un valiente y viejo paladín de la libertad. Es necesario que el mundo entero sepa lo que los Argentinos deben a ese Rosas, oprobio y vituperio de la humanidad entera*[20].

---

[19] SABATO, Hilda. (1999): La vida pública en Buenos Aires. en *Liberalismo, Estado y orden burgués (1852 – 1880)*. BONAUDO, Marta. Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A., p. 189.

[20] MANSO de NORONHA, Juana. (2005): *Los misterios del plata: episodios históricos de la época de Rosas, escritos en 1846*. 1ª. ed. Buenos Aires, Stock Cero, p. VII.

Lo calificaba de tirano y "usurpador de la soberanía del pueblo"[21]. En ese contexto político, para Juana Paula la construcción en el sur de una nación civilizada pasaba por derrocar al dictador y educar al pueblo con deseo y amor por la libertad. La libertad decía "una vez proclamada, no tiene otros limites que los mismos que tan sabiamente le ha opuesto la propia naturaleza de las cosas!"

En ese marco de libertad, recalcaba la importancia de la libertad de conciencia, la libertad de cultos, dentro de un ordenamiento coherente del estado: "Nunca ha sido el exceso de la libertad el que ha causado los males de los pueblos, por eso, un Gobierno que proclame entre otras libertades la libertad de conciencia, nunca debe declamar una religión del Estado para no cometer absurdo y no estar en contradicción consigo mismo!"[22].

## b. Como educadora

*"Uno de los trabajos más importantes y de más trascendencia para lo futuro es la organización de las escuelas, es la educación del pueblo."*
Juana Manso

Convencida de la importancia social de la educación; según ella, Juana Manso consideraba que era la base para que la Provincia de Buenos Aires y el país en general, pudieran ingresar por la senda del progreso y de la civilización:

Una triste experiencia tenemos, de cuanto es importante, derramar la ilustración de las masas, si hubiese sido ese primer paso después de Mayo de 1810, y si se hubiese roto de lleno con las tradiciones del pasado para emancipar la razón como se habían emancipado todos los hombres, tal vez que ni tanta sangre habría empapado estas tierras; ni tantas lágrimas habrían corrido[23].

Con el ideal de ver al país libre, una estrategia para la construcción de la república independiente y autónoma era procurar la educación del conjunto de la población. Desde esta perspectiva asumió, junto con Domingo Faustino Sarmiento, la idea sobre la necesidad de generalizar la educación popular, como única opción para la civilización del pueblo. Es de anotar que la justificación sobre la educación popular partía de una imagen estereotipada respecto a la población de menos recursos económicos, considerada como si estuviera

[21] Ibídem., p.11..
[22] MANSO, Juana. (1854): "Libertad de conciencia", en: *Álbum de Señoritas.* N° 7, 12.
[23] MANSO, Juana. (1854): *Álbum de Señoritas.* N° 2, 8 .

permanentemente al borde del abismo moral:

> *Las clases altas y abastadas, con más facilidad sacuden el dominio del error, su ilustración es fácil: mas, esa clase pobre, sumida en el barbarismo o la prostitución, esa no se arrancara de ese estado sino con mas trabajo y perseverancia. En este momento tan solemne para nuestra patria, en que la reacción del progreso y de la libertad es eminente, llamamos la atención de los encargados de la educación de la clase pobre*[24].

Su compromiso con la educación popular la llevó a que participara en la Revista Anales de la Educación Común[25] creada por Sarmiento, en la que publicó parte de sus ideas sobre educación.

Aplaudió el presupuesto invertido en educación, como decía "desearíamos tener en nuestra mano los medios de doblarlo y triplicarlo", porque era el dinero mejor gastado para la nación; pero no era necesario solamente invertir en edificios sino era importante proveerlas de libros apropiados para la enseñanza. Buscar en la educación de las masas, "una educación moral que formase temprano el corazón de la juventud; porque esa educación del corazón no tiene solo por inmediata consecuencia el mejoramiento moral, sino que propende eficazmente al desarrollo intelectual"[26] de los jóvenes, era urgente educar física y moralmente a las masas, quitarles "esa pereza que los corroe"; en este sentido la educación moral procuraba con mayor seguridad y velocidad la formación de la población.

Con la idea de generalizar la educación, no podía quedar por fuera el interés por educar a la población femenina, esta insistencia ha llevado a ser considerada como la persona que "expresó, con mayor convicción que nadie en el siglo XIX, la necesidad de educar a la mujer"[27]. Al respecto, una de las mujeres sobresalientes del XIX como fue Juana Manuela Gorriti[28], consideraba a Juana Manso como " gloria de la educación" en Buenos Aires y en el país, reconocía el papel desempeñado en el cambio cultural con el impulso dado a la educación de las mujeres, y en especial en la transformación de la imagen que se había creado respecto al deber ser de las mujeres, hasta el punto de declarar que: "sin ella nosotras seríamos sumisas, analfabetas, postergadas, desairadas. Ella

---

[24] MANSO, Juana. (1854): "La emancipación moral de la mujer", en: *Álbum de Señoritas*, N° 1, enero .
[25] Esta Revista fue organizada por Faustino Domingo Sarmiento, apareció el 1°. de noviembre de 1858. Su objetivo fundamental era "el de tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación".
[26] MANSO, Educación popular. (1854): en: *Álbum de Señoritas*, No. 7.
[27] MANSO, La emancipación…, Op. Cit.
[28] Escritora 1816 – 1869, nació en Horcones –Rosario de la Frontera – Provincia de Salta.

es el ejemplo, la virtud y el honor que ensalza la valentía de la mujer, ella es, sin duda, una mujer".

Desde su punto de vista, la educación de las niñas tenía que "impartirse de forma homogénea en todo el país y por tanto deben eliminarse las materias de lujo (tales como bordar, cantar, tocar el piano) puesto que eran una pérdida de tiempo para las hijas de pobres"[29]. Sin embargo, no por esto deben contar tan solo con una educación rutinaria sino con una educación amplia que les permita ser mejores hijas, madres y esposas.

Tenía claro que la educación debía formar para el ejercicio de la libertad, pero no era suficiente decir sois libres, sino se enseña a serlo. Por ello hay que formar la inteligencia acompañada de una educación moral.

Como complemento de una sociedad civilizada vio también la importancia de incluir la educación de los indígenas; propuesta que partía de una visión crítica sobre los efectos de la conquista sobre esta población, además, del silencio y negligencia del manejo dado por las élites aún en tiempos de proclama de la soberanía frente a España, lo que consideraba un verdadero contrasentido:

> *La experiencia nos ha demostrado que el indio tiene inteligencia, y cuando civilizado, hemos visto desenvolverse en ellos mil sentimientos nobles y generosos, mil tendencias que muestran que su corazón solo esta pervertido por la ignorancia: tendamos, pues, la mano a esos desgraciados para sacarlos de la densa noche que los envuelve. Esta patria es de ellos como nuestra. La conquista los esclavizo, los arrojo de sus lares, los despedazo, y nosotros después de la independencia no hemos hecho más que continuar la obra que comenzó la conquista. Para atraerlos a nuestra amistad no hemos tenido otros arbitrios que, o subyugarlos con el hierro mortífero, o halagarles su vanidad con zarandajas, origen de discordia entre ellos, o licores perniciosos con que hemos acabado de viciarlos*[30].

## Sobre la escuela de ambos sexos

No vio dificultad para que niñas y niños estudiaran en la misma escuela; razón por la cual impulsó la primera escuela mixta de Buenos Aires de la cual vino a ser su directora. La escuela de ambos sexos surgió como una respuesta a la falta de maestras preparadas; por lo que la necesidad de educar a las niñas, debían hacerlo en las escuelas de varones.

---

[29] FOX, Op. Cit., p. 3.
[30] MANSO, Juana. (1854): "Las Misiones". en: *Álbum de Señoritas*. No. 5.

En consecuencia, para Juana Manso organizar en Buenos Aires escuelas con asistencia de niñas y de niños, tenía como causas: la primera, la necesidad de abrir para la mujer una carrera honorable que la ponga al abrigo de la miseria o del desvarío; segundo, las dificultades del servicio doméstico por la facilidad que tienen las familias de enviar a la misma escuela los hijos varones, lo que ahorra un criado."

En este sentido, consideró improcedente colocar en una misma aula niños y niñas de diferentes edades, además, había necesidad de tener en cuenta las características de los niños, sus diferencias según la edad, dadas. Atenta a los avances de la Pedagogía, proponía recurrir en la organización de las escuelas a "las leyes de la naturaleza": todo debía estar de acuerdo con esas leyes.

Principios que irá a clarificar posteriormente la Psicología Evolutiva y que pondrán atención los teóricos de la Escuela Activa. Recomendaba, entonces, que "en estas escuelas que la edad de los concurrentes sea igual en ambos sexos, para que el desarrollo de los alumnos que las frecuenten sea progresivo y simultáneo".

Igualmente consideraba poco apropiado e inclusive inmoral que los hombres llegaran a Inspeccionar las escuelas de niñas y que manejaban las señoras y eso tiene más peligro para la pública decencia que la aproximación de niños de diferentes sexos; para ella, las escuelas de párvulos tenían que ser "atendidas por señoras."

## Su pensamiento pedagógico

Consideró indispensable y necesaria la Pedagogía, elevándola a la categoría de ciencia, y como tal, permitía orientar con corrección lo referente a las escuelas, en especial lo relacionado con su organización por edades y por los conocimientos: "Después que la Pedagogía ha asumido el rango de una ciencia, la clasificación de edades, ha marcado los grados del saber"

Desde el punto de vista del pensamiento pedagógico, abogó por la escuela creativa, por erradicar el memorismo, "De que le puede servir para el desenvolvimiento de su inteligencia, y para la perfección de sus facultades morales, ese montón de palabras que se le hacen aprender de memoria?"[31]

[31] MANSO, Juana. (1854): "Organización de las Escuelas". en: *Álbum de Señoritas*. No. 28 de enero.

Rechazó los castigos y la disciplina represiva, que para la época eran herencia del sistema Lancasteriano, imperante en las escuelas Argentinas y de América Latina. Con estos planteamientos se adelantó a los principios establecidos durante el 1er. Congreso Pedagógico Sudamericano reunido en Buenos Aires en 1882.

Abogó porque en las escuelas los maestros educaran en función de la formación integral, propuso considerar a los estudiantes como una unidad, preguntaba "No es bastante educar la inteligencia, o mejor dicho ilustrarla, es necesario educar el alma, explotar todos los gérmenes de bien y de mal que existen en el corazón, para por medio de una instrucción inteligente y verdaderamente moral, desenvolver los buenos y extirpar los malos"[32]. Con lo cual estaba en la línea de entender al ser humano como la interrelación de espíritu y razón:

> *Educar es fortificar el cuerpo desde la más tierna edad según leyes de la salud para que pueda resistir a las enfermedades; preparar la mente para comprender todas las relaciones con la sociedad, atraer a una manifestación activa de todas las facultades con que ha sido dotada para que obre en el conjunto armónico de la acción y adquiera conocimientos útiles; robustecer la naturaleza moral donde el sentimiento del deber reglamente nuestra conducta honorablemente, tanto en la vida privada como en la pública. Para llenar cumplidamente este objetivo no basta que las maestras tengan únicamente un buen corazón porque suponer eso, equivaldría a negar que la educación es una ciencia*[33].

A los pequeños, decía, hay que educarlos con el ejemplo, y su educación debe ser práctica. "decid a los profesores: hablad poco con las palabras y dad siempre el buen ejemplo"[34].

### c. La feminista

Con su pensamiento sobre el deber social de las mujeres, se puede considerar a Juana Manso, además de una crítica aguda y sin ambages, una ilustrada adelantada en su tiempo; antesala a la actividad y propuestas que desarrollarán en las primeras décadas del siglo XX mujeres como: Alicia Moreau de Justo, Sara Justo, Elvira Rawson de Dellepiane, Julieta Lanteri de Renshaw con el objetivo de lograr el reconocimiento constitucional de los derechos políticos de la población femenina.

---

[32] Ibídem., p. 5..
[33] Tomado de Anales de la Educación Común, Vol. VIII, 29 de diciembre de 1869 y citado por FLAX, R. Op. Cit. p. 3.
[34] MANSO, Juana. (1854): "La Educación popular". en: *Álbum de Señoritas*, No. 6.

La educación de las mujeres debía tener como norte su emancipación y libertad. Sin renunciar al matrimonio ni a la maternidad, su formación las debía preparar para desempeñar esas funciones, pero teniendo en cuenta que compartir una relación afectiva en términos de equidad.

Defendió las capacidades de las mujeres, desde su perspectiva hombres y mujeres eran idénticos en esencia, en consecuencia, también tenían facultades idénticas; y si por alguna circunstancia, en: "la aplicación de unas y de otras facultades difiere, eso no abona para que la mujer sea condenada, al embrutecimiento, en cuanto que el hombre es dueño de ilustrar y engrandecer su inteligencia; desproporción fatal que solo contribuye a la infelicidad de ambos y a alejar más y más nuestro porvenir"[35].

En especial discutió y defendió la inteligencia en las mujeres "en una época en la que solo se valoraba su modestia y su sumisión a la autoridad masculina"[36], en este sentido reclamaba una consideración sobre la capacidad intelectual de las mujeres, teniendo en cuenta que: "la inteligencia de la mujer, lejos de ser un absurdo, o un defecto, un crimen, o un desatino, es su mejor adorno, es la verdadera fuente de su virtud y de la felicidad doméstica, porque Dios no es contradictorio en sus obras, y cuando formó el alma humana, no le dio sexo"[37].

Dadas esas capacidades, la educación de las mujeres debía tener en cuenta fundamentalmente:

las necesidades morales e intelectuales del alma humana; edúquese como alma sensible, inteligente y libre: déjesele el uso y el ejercicio de sus facultades morales e intelectuales que Dios le ha concedido y ella será siempre el símbolo del bien para el hombre, y no el objeto de divagaciones apasionadas o furiosas[38].

Si esas eran sus posibilidades, no entendía porque:

> *se condena su inteligencia a la noche densa y perpetua de la ignorancia? Por qué se ahoga en su corazón desde los más tiernos años, la conciencia de su individualismo, de su dignidad como ser, que piensa, y siente? repitiéndole: no te perteneces a ti misma, eres cosa y no mujer? Por qué reducirla al estado de la hembra cuya, única misión es perpetuar la raza?....Por qué cerrarles, las veredas de la ciencia, de las*

[35] Ibídem,. p. 8.
[36] COROMINA, Irene Susana. El Álbum de Señoritas y la emancipación de la mujer. en: *Dialogia*, 3, p. 170.
[37] MANSO, Juana. (1854): *Álbum de Señoritas*. No. 1, Enero 1º.
[38] MANSO, Juana. (1854): "La educación de la mujer". en: *Álbum de Señoritas*, No. 8, febrero 17.

*artes, de la industria, y así hasta la del trabajo, no dejándole otro pan que el de la miseria, o el otro mil veces horrible de la infamia?*[39].

La emancipación de las mujeres, como condición necesaria de toda sociedad civilizada y característica también de mujeres civilizadas, requería educarlas con los mismos criterios que la educación ofrecida a los hombres, esto era la posibilidad de acceder a la educación para lo superior; no se podía cerrar el camino del conocimiento científico para las mujeres.

Crítica de la educación dada a la población femenina, con una formación basada en el silencio y en la obediencia, la consideraba injusta y poco ética, dadas las condiciones y cualidades de las mujeres: "Lo que en ella clasifica crimen en él lo atribuye a debilidad humana: de manera que aislada la mujer en medio de su propia familia, de aquella de que Dios la hizo parte integrante, segregada de todas las cuestiones vitales de la humanidad por considerarse la fracción más débil, son con todo obligadas a ser ellas las fuertes y ellas en punto atentaciones, son la fragilidad individualizada, en hombre!"

El silencio las llevaba a tener que soportar en silencio una convivencia que estaba en contra de su propia dignidad: "con un tutor perpetuo que a veces es lleno de vicios y de estupidez, la mujer tiene con todo que bajar la cabeza sin murmurar, decirle a su pensamiento no pienses, a su corazón no sangres, a sus ojos no llores, y a sus labios reprimid las quejas! Por qué? sí, porque ese, largo martirio que empieza y acaba con la vida de la mujer?"[40].

## CONCLUSIONES

Estudiar la producción intelectual de las mujeres, es una forma de hacer visible el pensamiento y los aportes dados por el sector femenino de la sociedad, desconocido en su casi totalidad. Se ha creado de ellas una imagen pasiva, silenciosa y con en el agravante de estar al margen de la dinámica social.

Sin embargo, como lo muestra una aproximación al pensamiento de la argentina Juana Paula Manso, trastoca el paradigma hegemónico del dominio patriarcal. Las mujeres, como los hombres, han hecho historia, en cuanto han aportado a su desarrollo desde diferentes ángulos y no únicamente como madres y esposas.

---

[39] *Ibídem.*

[40] MANSO, Juana. (1854): "La emancipación moral de la mujer" en: *Álbum de Señoritas.* No. 1, enero 1°.

Han participado del pensamiento ilustrado, el que hasta hace pocos años se consideraba exclusivo del ser masculino, ya que a ellas se las había ubicado como seres plenos de sensibilidad con dificultades hacia el pensamiento racional.

Un aporte de Juana Paula Manso es su defensa, hace más de un siglo, de la capacidad intelectual de las mujeres, lo que va a ser presupuesto para su ingreso a la educación universitaria y su acercamiento al estudio de la ciencia, con la consecuencia en el siglo XX, de su reconocimiento como científica, es decir, de estar en condiciones de producir ciencia; evidencia que no tuvo origen en ese siglo, sino que se encuentran mujeres con sus aportes al conocimiento científico desde los griegos.

La riqueza del aporte femenino a la sociedad, copa un espectro bastante amplio, en el caso de Juana Paula Manso toca el ángulo de lo político, considerado exclusivo de los hombres; con su mirada por construir una sociedad de carácter democrático, en cuanto al manejo y ejercicio del poder, como a entenderla con la participación de la totalidad de sus habitantes.

La producción intelectual de mujeres como Juana Paula Manso, en el caso de la educación, hacen un puente social entre los diferentes sectores de la sociedad, proporcionando elementos para la construcción social de mayor equidad, superando enfoques que tienden al marginamiento de los más pobres. Para Juana, sin desprenderse de la visión despectiva de los sectores sociales de menos capacidad adquisitiva, ubica esta condición con una relación causal para su atención por parte de los gobiernos.

La educación para todos es fundamento del progreso, de la civilización, se dirá hoy de la transformación de las sociedades.

## FUENTES

MANSO, Juana. (1854): *Álbum de Señoritas.* Buenos Aires, 1°. de enero de 1854 17 de febrero.

MANSO DE NORONHA, Juana. (2005): *Los misterios del Plata: episodios históricos de la época de Rosas, escritos en 1846.* 1ª. ed. Buenos Aires, Stock Cero.

MANSO, Juana. (2006): *La familia del Comendador y otros textos.* 1ª. ed. Buenos Aires, Colihue, Biblioteca Nacional de la República de Argentina.

## BIBLIOGRAFÍA

AREA, Lelia. (2005): *Álbum de Señoritas de Juana Manso: periodismo y frustración para un proyecto doméstico de fundar una nación.* 1ª. ed. Buenos Aires, Feminaria.

BANDIERI, Susana. *Género y ciudadanía en la historiografía argentina del siglo XIX: Un estado de la cuestión.* Disponible en http://www.americanistas.es/biblo/textos/10/10-18.pdf.

BONAUDO, Marta. (1999): *Liberalismo, Estado y orden burgués. (1852 – 1880).* Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

BRITOS, Nora. *La trayectoria de la ciudadanía en Argentina. Derechos humanos y ciudadanía.* Disponible en http://reco.concordia.ca/pdf/BritosTrayectoria.pdf.

COROMINA, Irene Susana. "El Álbum de Señoritas y la emancipación de la mujer", en *Dialogía.*

FLAX, Rocío. (2008): *Juana Manso: Pedagogía y Proyecto Nacional.* Disponible en: http://www.tomasabrahami.com.ar/seminarios//nacional.pdf.

LEWKOWICKZ, Lidia F. (2000): *Juana Paula Manso (1818-1875). Una mujer del siglo XXI.* Buenos Aires Argentina, ediciones Corregidor.

MIZRAJE, María Gabriela. (1999): *Argentinas de Rosas a Perón.* 1ª. edición. Buenos Aires, Biblos.

POTTHAST, Bárbara y SCARZANELLA, Eugenia (eds.). "Mujeres y naciones" en *América Latina. Problemas de inclusión y exclusión.* Madrid. Iberoamericana; Frankfurt am Main, Vervuert.

SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo. (1997): "Ciudadanía sin democracia o con democracia virtual", en *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina.* SABÁTO, Hilda. México D.F.: El Colegio de México, Fideicomiso Historia de las Américas, Fondo de Cultura Económica.

SABÁTO, Hilda. (1999): "La vida pública en Buenos Aires". en *Liberalismo, Estado y orden burgués (1852 – 1880).* BONAUDO, Marta. Buenos Aires, Editorial Sudamericana S.A.

# SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER, LAS LETRAS SU MEJOR COMPAÑÍA

***Doris Lilia Torres Cruz*** [1]
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- Colombia*

*"Estos capullos, los más nobles de todos, no se dejaban arrancar el alma con facilidad; era preciso sacársela a fuerza de halagos".*
El perfume. Patrick Suskind

## INTRODUCCIÓN

El escritor alemán Patrick Suskind en su libro célebre *El Perfume*, describe un concepto de mujer: La mujer, que es mujer por su esencia; por ser algo más que cuerpo y carne; de la cual solo importa el alma que se le arranca, atrapa y trasciende. De ella, se ha hablado, tanto en bien como en mal, sin que su esencia misma logre quebrantarse. Incólume ha trascendido los siglos y su poder ha llegado a construir y destruir un mundo contemporáneo.

Una mujer, dentro de este fascinante mundo intelectual femenino, que aún a épocas y sentires, es Soledad Acosta de Samper, y para ella este texto:

> *Ahora olía que ella era un ser humano, olía el sudor de su axila, la grasa de sus cabellos, el olor a pescado de su sexo, y lo olía con el mayor placer. Su olor era tan fresco como la brisa marina, el sebo de sus cabellos, tan dulce como el aceite de nuez, su sexo olía como un ramo de nenúfares, su piel, como la flor del albaricoque y la combinación de estos elementos producía un perfume tan rico,*

---

[1] Doctora en Ciencias de la Educación-RUDECOLOMBIA, Directora Escuela de Posgrados de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, integrante del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad latinoamericana HISULA y del grupo Lenguaje en Educación- LEEN, E mail *dorislilia6@yahoo.com*

*tan equilibrado, tan fascinante, que todo cuanto Grenouille había olido hasta entonces en perfumes. Se trataba del principio supremo, del modelo según el cual debía clasificar todos los demás. Era la Belleza pura*[2]

Si bien a comienzos del siglo XX, Colombia continuaba con una tenue colonialidad que se tendía perezosa y aletargada en medio de ideas hispanistas en religión, lengua, sociedad y cultura; que amparaban y conservaban a la madre patria para preservar el poder; Soledad Acosta de Samper irrumpió en el ámbito nacional como una mujer que dejó atrás los símiles de figuras celestiales, metáforas de pureza, flores inmarchitables, capullos intocables, olores sublimes, inocencias no perdidas, delicadezas inquebrantables, para adentrarse a las letras y dejar allí su legado[3].

*Mi Diario es como un amigo a quien no se conoce bien al principio y al que una no se atreve a abrirle enteramente su corazón pero [que] a medida que se conoce más se tiene más confianza y al fin le dice cuanto piensa. [29 de noviembre de 1854]*

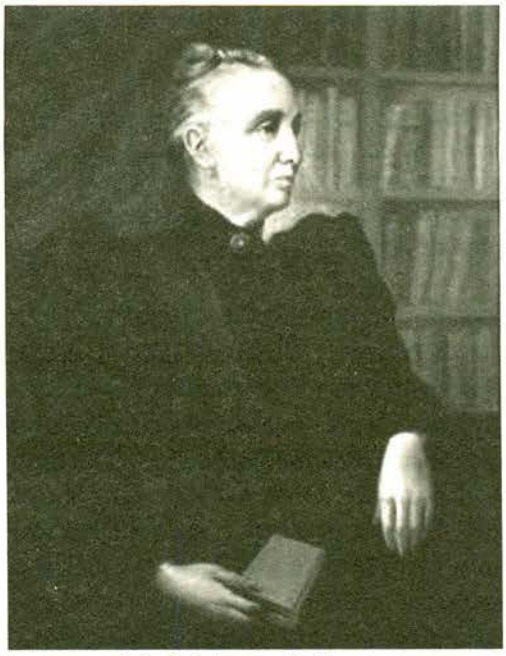
Claro que también se puede decir que ella contó con las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que le favorecieron su productividad académica; a diferencia de la mayoría, que como lo plantea Patricia Londoño, los escritos que hacían referencia al "bello sexo" aparecían en pequeños folletos, los cuales sólo le llegaron a un sector minoritario de la población urbana y únicamente expresaban puntos de vista de la clase acomodada: " las más pobres no tuvieron el tiempo ni los recursos y, posiblemente tampoco el interés de ocuparse en definir cuál era "el lugar de la mujer" en la sociedad. Así, a comienzos del siglo XX , es obvio encontrar una sociedad liderada por hombres, de escasa participación femenina en las lides políticas y descompensada en el equilibrio natural, sobre el cual se construye una nación.

Encontrar textos escritos por mujeres es un aspecto que cabe resaltar. No sin antes mencionar, que aunque Soledad Acosta de Samper fue mujer a carta cabal, en ocasiones apoyó con su pluma el pensamiento masculino y lideró procesos significativos en la construcción de nación a la sombra de los líderes políticos del momento.

---

[2] SUSKIND, Patrick. (2005): *El perfume*. Barcelona Editorial Seix Barral, S.A.

[3] LONDOÑO, Patricia. El ideal femenino del siglo XIX en Colombia: entre flores, lágrimas y ángeles, en *Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo III. Mujeres y cultura*. Consejería presidencial para la política social. Presidencia de la República.



**Soledad Acosta de Samper (1833-1913) fuente: http://www.bibliotecanacional.gov.co/index.php?idcategoria=26568**

## Soledad Acosta de Samper, su palabra como mujer

*La naturaleza femenina es quien impone la lengua, con la cual todos adquieren el don de expresar sus sentimientos. De ella depende, en buena medida, el hecho de ser social; y como lo decía Saussure"Las costumbres de una nación tienen repercusión en su lengua y, por otro lado, en gran medida es la lengua la que hace la nación"*[4] .

La lengua materna fue un aspecto importante en la construcción de la nación a comienzos del siglo XX, e incidió en los campos políticos, sociales y religiosos, especialmente con la Constitución de 1886 y con la firma del Concordato de 1887. Con 54 años, Soledad Acosta de Samper se encontraba en la cima de su producción literaria y participó con su esposo de estos cambios que consolidaban a un pueblo, que los había recibido en un siglo XIX lleno de contrariedades. Los hechos que aquejaban a los prohombres de la época, como la unidad, los resolvieron a través de la lengua.

Soledad supo mostrarse como una académica; conocedora del latín, apasionada por Sor Juana Inés de la Cruz y con el conocimiento suficiente de su lengua, tanto materna como paterna. Para Soledad Acosta de Samper la unificación de la Nación y del Estado no dependía solamente de la centralización política, era también un problema de unidad lingüística, espiritual e ideológica[5]. La Iglesia Católica la acogió en sus años de juventud en el Convento de Santa Clara, cuando fue derrocado Obando y tomaba el poder Melo[6]; aunque no por esto estuvo los conventos estuvieron dentro de sus afectos. Años después de la caída de Melo, Soledad y José María Samper se reencontraron a través

[4] SAUSSURE, Ferdinand. (1990): *Curso de Lingüística General.* editorial reflexión. pp. 21-28.
[5] ALZATE, Carolina. (2003): *Soledad Acosta de Samper. Una historia entre buques y Montañas.* Bogotá, Colciencias. p. 13.
[6] Ibídem. p. 21.

de la palabra escrita, la cual fue abundante y prolífera en la biblioteca que ella frecuentaba y compartiría luego con su esposo.

> *¿Y esto se puede llamar diario? Diario sí, pero de mis pensamientos interiores, de mis esperanzas, de mis penas secretas, diario de las ideas que pasan por mi mente, del llanto que me baña las mejillas, de la agitación en que se halla continuamente mi corazón…..¡Es diario no de lo que hago ni de lo que sucede, sino de lo que pienso!…[11 de mayo de 1854]*

De igual manera, fue la palabra escrita la que convocó a conservadores y liberales; quienes intercambiaban libros, comentaban y discutían con el fin de presentar un mejor discurso frente al contendor político. Esta fue una práctica de unidad, en la cual Soledad Acosta contribuyó significativamente. Su pluma la llevó a ser corresponsal del periódico *El Mosaico*: Miscelánea de Literatura, Ciencias y Música, tal vez el periódico cultural más importante de ese período de nuestra historia y comenzó a publicarse por la tertulia "El Mosaico", que además tenía una imprenta[7]. En este periódico Soledad escribió su sentir desde París, sus visitas a la ópera, las exposiciones de arte que visitaba, las novelas y libros que sus manos tocaban, junto con las cuestiones de vanidad y glamur para las damas santafereñas. Así mismo, colaboró con Eugenio Díaz en la revista *Biblioteca de Señoritas*. En este ambiente de letras, diálogos y tazas de té, Soledad Acosta supo representar a la mujer moderna y contemporánea, instruida y con la suficiente libertad que le daba la lectura y la escritura por encima de las barreras sociales y culturales del siglo XIX. Carolina Alzate en su libro enfatiza estas palabras de Soledad:

> *Si él, lo que quiere es que todas seamos una Marías medio analfabetas que dejan sólo trenzas y delantales como huellas de su paso por este mundo. El lenguaje de las flores y las lágrimas…Sin los periódicos de afuera y las cartas de Mercedes me ahogaría aquí pensando que la loca soy yo…*[8].

En estos términos, la firma del Concordato en 1887, como complemento de la Constitución del 86 son la consecuencia de un siglo de guerra e incertidumbre y para Soledad una época en la cual se consolidaba una nación, desmembrada y abatida por los intereses individuales y egoístas de una minoría política y religiosa. Publica en 1881 la revista *La Mujer*, primera en su género al ser dirigida única y exclusivamente por mujeres. Así mismo, en 1883 publica la *Biografía del General Joaquín París*, junto con su primera obra de teatro titulada *Las Víctimas de la Guerra*. Para Soledad, el lenguaje doctrinario del catolicismo y su trayectoria como

[7] Ibídem. p. 35.
[8] Ibídem p. 40.

basamento cultural, la amplitud y solidez del aparato burocrático de la Iglesia y la legitimidad y aceptación de su autoridad eran elementos indispensables para el proyecto político conservador y por lo tanto su influencia en el pensamiento femenino no se dejó de lado, sino por el contrario, era claro ver como Soledad Acosta dedicó un buen número de sus letras a mostrar lo que el mundo veía en los modales de las mujeres y su actitud frente a la vida, la cual, a diferencias del contexto, las invitaba a la lectura, la escritura y al conocimiento del mundo a través de la alfabetización; realizó *Biografías de hombres ilustres*[9] con el fin de promover la enseñanza de la historia, aunque ésta fuera organizada y dirigida de conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica.

> *Mañana o pasado mañana será la batalla...[...]¡Y tener que quedar inmóvil, y tener que pasar en calma aparente estos días terribles! ¡Y esperar aquí quieta que se decida la suerte de mi Patria ... y tal vez la mía! ¡Sin poder dar un paso para detenerla! Y a esto estamos destinadas las mujeres, tenemos que estar sin movimiento, tenemos que esperar a que nos traigan las noticias. ¿Por qué esta esclavitud?... ¡El bello sexo! Las cadenas en que nos tienen las doran con dulces palabras nuestros amos. Dicen adorarnos y nos admiran mientras humildes les obedecemos... [25 de octubre de 1854]*

Para la unidad política era necesaria la unidad ideológica y para ello, la Iglesia garantizaba la orientación católica de la educación y aportaba su aparato institucional, su organización, su estructura. Sin embargo, el Estado se reservó la suprema inspección y vigilancia; así como el Estado asumía la educación de la mano con la religión católica buscó que la propuesta educativa estuviera de acuerdo con esta alianza[10]. La lengua materna fue un instrumento que utilizó Soledad Acosta de Samper para afianzar su condición de mujer frente a un poder político central, ultraconservador e hispanista, como lo fue el período de la Regeneración, y en sus últimos trece años, la Hegemonía Conservadora.

Como afirma Jorge Orlando Melo a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el país vislumbraba un auge económico, especialmente con la industrialización, el crecimiento de la banca, el desarrollo de la minería, el incremento del café y el tabaco[11]. Esto determinó en buena medida el interés de vincular la educación con el esquema económico que surgía: estimular la

---

[9] ACOSTA DE SAMPER, Soledad. (1883): *Biografía de Hombres Ilustres o Notables, Relativas a la época del Descubrimiento, Conquista y Colonización de la Parte.*

[10] Artículos 1 al 5 de la Ley 39 de 1903 y Capítulo 1 del Decreto 491 de 1904. Educación Colombiana p. 17 y ss.

[11] MELO, Jorge O. (1978): *La evolución económica de Colombia 1830-1900. Manual de Historia de Colombia. t. III.* Bogotá. Colcultura, p. 204

mano de obra, implementar la técnica en la secundaria y promover el uso de la retórica para el nivel profesional. Es decir, una lengua de obediencia para las clases populares y otra de mando para las clases superiores. O bien se podría decir una lengua para la mujer y otra para los hombres[12].

Aunque la lengua fue materna no pudo esquivar el poder masculino, y de hecho sucumbió al uso que éstos impusieron de ella. La independencia hispanoamericana estableció, entre otras, una polémica frente a la lengua[13], por un lado, como unidad social, y por el otro el nexo político con los protagonistas de la época. La idea de establecer un estado exigía la promulgación de una lengua común a través del sistema nacional de educación pública, sin embargo para Soledad, la lengua fue universal; con ella se comunicó con escritores ingleses, franceses, latinos y españoles, sin discriminación de ningún tipo; lo único que le interesó fue mostrar una visión del mundo, su perspectiva, su sentir.

> *Quien afirmaba que dado que la naturaleza había hecho a la mujer inherentemente diferente del hombre, dotándola física, moral e intelectualmente para la tarea primaria de la reproducción, su educación, su actividad, su lugar en la sociedad debían reflejar esta diferencia canalizando los instintos naturales femeninos dentro de una domesticidad civilizada.*

---

[12] BÁEZ OSORIO, Myriam. ( 2004): *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870-1886*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. p. 35

[13] JAKSIC, Iván. (2003): "La gramática de la emancipación" en *Historia General de América Latina*. UNESCO. p. 501. Al concluir el siglo XIX, América Latina quedó dividida en 19 naciones y unos territorios incorporados, inmersos en un *proceso* de formación de nacionalidades que se caracterizará por la *violencia* que generará la *política* de los recién nacidos países, en *torno* a asuntos tales como la anarquía, los gobiernos dictatoriales y la definición de fronteras. Prácticamente todos los países latinoamericanos, menos Brasil, tendrán *conflictos* de esta *naturaleza*. La inexperiencia *política* de los criollos, junto con las luchas civiles y la ambición imperialista de otros países, propiciará la intervención continua de potencias extranjeras como los Estados Unidos e *Inglaterra*. Esta intervención será el *precio* que habrá que pagar por irse incorporando a la *economía* mundial, y al *capitalismo* europeo, en especial, con *Inglaterra*. La República de *Colombia* atravesó 25 guerras civiles después de la independencia. Francisco de Paula Santander logró organizar las *finanzas* del país; aumentó el *comercio* interno y el externo; y dio comienzo a una época de prosperidad para la nación, que se interrumpió con la guerra civil de 1840, cuando se formaron los *partidos políticos* liberal y conservador. Se fomentó la *cultura*, se adoptó el *sistema* métrico, y se impulsó el *comercio internacional*. También, se preparó el tratado con Estados Unidos para la *construcción* del canal de *Panamá*. Bajo el gobierno del liberal Hilario López, se pusieron en marcha las reformas del 50, que trajeron *problemas* con la Iglesia Católica al expropiársele los *bienes*. La Constitución de 1863 empeoró el problema al garantizar la libertad religiosa, suprimir las órdenes religiosas, y autorizar al gobierno a supervisar el culto público. Se sucedió una serie de gobernantes hasta 1880, cuando Rafael Núñez subió al poder. Estableció una nueva constitución, restableció las relaciones diplomáticas con el Vaticano, y el catolicismo volvió a ser la *religión* oficial del país.

Solita se permitía ampliar sus horizontes con otras naciones, establecer amigos, generar correspondencias y acceder a la información escrita proveniente de diferentes continentes. Amó a José María Samper, se deleitó y lloró con Byron, leyó a Abigail Lozano, se inspiró en Cornwell, sintió con Felicia Hemans y en su *Diario* se inspiró tanto en su lengua materna como paterna; con el fin de darle sentido a su existencia, para trasegar por esos mundos en la mejor compañía: sus letras.

> *There he stood, beauty breathing and talent in every feature. I shall never forget that day , sweet, sweet day....[ ]*[14].

> *Oft when I sleep, a melody . Comes rushing o ér my brain...[] Contarini Fleming....Magazin Pinttoresque*[15].

Pero estas supuestas ventajas, iban en contravía con la realidad del país: el bien hablar y escribir en los líderes políticos letrados y el analfabetismo en la gran mayoría del pueblo, dificultaban los intentos centralizadores de promover la unidad e identidad nacional[16]. Uno de los grandes temores era que al establecer relaciones con cualquier país del mundo, llegasen giros lingüísticos que terminarían destruyendo la deseada unidad del idioma, especialmente con los galicismos, por su relación con el Romanticismo[17] y sus consecuencias sobre las ideas y la política, y los francesismos, por la gran popularidad de la literatura francesa y sus efectos revolucionarios, los cuales quebrarían fácilmente el incipiente orden nacional. Soledad Acosta, sí que sabía esto muy bien.

> *¿Para qué estas ideas locas algunas veces, tristes casi siempre y dudosas generalmente? [...] [T]odo lo cubren las palabras sin sentido y simples frases.*

---

[14] ALZATE, Carolina. (2004): *Diario Íntimo y otros escritos de Soledad Acosta de Samper.* Bogotá, Alcaldía de Bogotá. Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Reflexiones. p. 3 y ss.

[15] Ss, 22,37,48,53,67,84,86,98,101,102,113,115,116,118,119,168,171,174,182,203,209,220,221,231,237,284,292,350,352,354,355,356,358,359,360,362,365,397,398,399,400,405,424,

[16] JAKSIC, Op. Cit. p. 508.

[17] El romanticismo es una revolución artística, política, social e ideológica tan importante que todavía hoy viven muchos de sus principios: libertad, individualismo, democracia, nacionalismo, etc. Gracias a la revolución industrial inglesa (1760-1840), que desarrolla una clase burguesa y sienta las bases del liberalismo; gracias a la revolución francesa (1789), que proclama los principios de libertad, igualdad y fraternidad; gracias igualmente a la revolución americana con su *Declaración de Independencia* (1776), que hace de los derechos del hombre su centro y establece la república como forma de gobierno y al pueblo como fuente exclusiva del poder; gracias a todos estos hechos la libertad reemplaza a la tiranía, el poder absoluto se ve limitado y la democracia se erige en ideal de gobierno. Pero el siglo XVIII no es sólo despotismo ilustrado, racionalismo y neoclasicismo. Conviven con estas tendencias dominantes las corrientes deístas y místicas, y se reivindica también el valor de los sentimientos y de la pasión. Tradicionalmente la valoración de lo irracional y sentimental se otorga al siglo XIX, pero la centuria anterior también asumirá la importancia de estas zonas de la psique humana, como se aprecia en la importancia que el siglo XVIII da a la sublimidad.

*¡Al mismo tiempo cuánta vanidad! Cuántos caprichos infantiles se encuentran pôle-mêle con pensamientos sublimes. [15 de octubre de 1854]*

Aunque a Solita no le haya tocado la época de la Independencia, su padre Joaquín Acosta, le dejó el legado de hacer cosas con palabras. Él se casó en 1837 con Carolina Kemble, norteamericana de orígenes escosés, quien le dejó a Soledad el legado de la lengua materna. En el país por esa época se hacían llamados para que la separación política, no implicara abandonar el castellano[18] ya que, lo contrario, significaba la dispersión y la incomunicación. Temor éste que incidió en la política educativa con la ley del 18 de marzo de 1826, redactada por José Manuel Restrepo, que daba preferencia al estudio del idioma patrio o castellano, en contraste con la tradición de enseñar latín[19].

Sin embargo, a Soledad le tocó vivir su infancia cuando Andrés Bello argumentaba que dada la necesidad de las naciones de regirse por sí mismas, se hacía indispensable la promoción de las letras en una población completamente analfabeta. Para esto, era indispensable simplificar el alfabeto, reduciendo sus letras a sólo aquellas que representaran un sonido. Bello planteaba que la gran dificultad para promover la enseñanza del idioma patrio provenía del dominio de la Academia Española para la ortografía y el empleo de categorías latinas para enseñar la gramática castellana, del mismo modo planteaba que cada lengua tenía sus reglas particulares, su índole propia y sus genialidades[20].

Desde 1833, cuando nace Soledad Acosta el 5 de mayo en Bogotá, hasta 1865, cuando muere Bello; Soledad viaja por Nueva Escocia, Inglaterra, Francia y Colombia, lo que le permite consolidar una formación en el conocimiento de la cultura, la lengua y las letras. También es la época en la que Solita acompaña a su padre en los trabajos de historia y geografía de la Nueva Granada, en la traducción de las memorias de Bousingault, en la reproducción del Semanario de Caldas, en la ceremonia de grado de General concedida por el poder ejecutivo

---

[18] Periódico La Miscelánea, Nº. 5, 16 de octubre de 1825. Algunos fragmentos del artículo "sobre el idioma" están citados por Fernando Antonio Martínez, en su " Estudio preliminar" a las obras de Rufino José Cuervo, 2 tomos, I, XXXVIII-XXXIX ( Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1954).

[19] ROGER, Davis. (1989): "José Manuel Restrepo and the Emergence of Colombian Political Culture,"Reprinted with permission from *Platte Valley Review*, p. 5-13. http://historicaltextarchive.com/sections.php?op=viewarticle&artid=115

[20] Bello en Inglaterra, ayuda a crear la Revista Biblioteca Americana. En su primer número escribe indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América. En el mencionado artículo se defiende este principio el cual era un principio antiguo defendido por Quintiliano y luego por Antonio de Nebrija. http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/Andresbello/obra3.shtml

y lo despide el 21 de Febrero de 1852, con su más profundo lamento por la pérdida de este ser tan amado por ella.

> *[Él era] la única persona que sabía lo que era yo porque me parecía en sus sentimientos, en el genio. / [Cuando murió sentí] que el apoyo se me había ido y que estaba sola. Mi madre estaba ahí, pero ella no me comprende, no toma interés en mi instrucción, en mi espíritu. Su amor hacia mí es grande, pero no me conoce.... [18 de noviembre de 1854. Énfasis mío]*

> *Deseando adelantar en mis estudios sobre filosofía [...] quise traducir una obrita adonde se encuentra todo lo necesario para aprender a vivir con más felicidad sobre la tierra. [...] Creyendo que tal vez algún día pueda servirle a otro este cuaderno que a mí me ha hecho tanto bien, puedo asegurar que debe siempre ser el compañero de cualquier alma pensadora. [27 de marzo de 1854 Mi énfasis.]*

Así mismo, es una época en la que Soledad no deja de amar, sentir, viajar y escribir. Desde París es corresponsal para dos periódicos el *Mosaico* y *Biblioteca de Señoritas* en Bogotá y para Lima, *El Comercio*; allí mismo funda la *Revista Americana.* En Colombia publica su primer cuento titulado *La perla del valle*, como un abre bocas a su incalculable productividad narrativa[21].

Al finalizar el siglo XIX, Soledad encuentra un ambiente propicio para la publicación de sus obras como *Dolores. Cuadros de la vida de una mujer* (1867), *Novelas y Cuadros de la vida Suramericana (1869), José Antonio Galán episodios de la guerra de los Comuneros(1870), funda la Revista La Mujer (1878), incursiona en el campo de la historia con la Biografía de General Joaquín París (1883),* publica su primera obra de teatro *Las víctimas de la Guerra (1884)*, da a conocer su libro *La mujer en la sociedad moderna.* A la vez que durante este tiempo es delegada por el gobierno colombiano al IX Congreso Internacional de Americanistas en Madrid (1892), Miembro Honorario de la Academia Colombiana de Historia (1902). Sin embargo, a pesar del reconocimiento que tenía Soledad Acosta, en la clase letrada y culta del país, muchos no aceptaron otra autoridad que la que imponían los mandos de la fuerza política liderada por la palabra de los hombres[22]. Simultáneamente, Rufino José Cuervo y Miguel Antonio Caro ratificaban su amor a la *madre patria* con la fundación en 1871 de la Academia Colombiana de la Lengua, decana de las Academias Americanas. Así mismo, ellos

[21] ALZATE. Op. Cit., p. XLVII

[22] ROSENBLAT, A. (1971): 1981-1984: V, CXXIV-CXXVII. Nuestra lengua en ambos mundos. ROSENBLAT, Ángel. Salvat, Alianza Editorial, D.L. p. 203. La Reina Isabel la impuso en la enseñanza pública en abril de 1844.

no veían posible que se elaborasen diccionarios o gramáticas exclusivamente americanos[23]. Para Soledad aunque estas discusiones no le fueron ajenas, nunca centró su atención en ellas; mas bien, como lo dice en su diario, ejerció y puso su elevado mérito con las circunstancias que la opinión ilustrada iba introduciendo con creciente aceptación en los colegios de Hispanoamérica.

Para Soledad, la lengua era una forma de consolidar la unidad, aunque vista con un poco de escepticismo, dado que las políticas nacionales se hallaban más claramente definidas a finales del siglo XIX. Para Soledad era ridículo rechazar lo extranjero, sobre todo en materia de lenguaje.

*9 de octubre*
*... and in thy lonely hour*
*Oh! Think of me*[24]

De hecho, para cuando Colombia estrechaba sus lazos lingüísticos con la Real Academia Española al constituir la Academia correspondiente, como pionera de las naciones hispanoamericanas, el 10 de mayo de 1871, Soledad Acosta de Samper se encontraba publicando su primera novela histórica *José Antonio Galán. Episodios de la guerra de los comuneros.* En cierta manera, Ella contribuyó a restablecer con su pluma la búsqueda de una identidad nacional por intermendio del reconocimiento de los héroes que nos entregaron una forma de vivir diferente. En términos de Jaksic, Colombia para el siglo XIX estuvo ajena a todos los giros lingüísticos y de pensamiento que vinieran de un pensamiento francés o anglosajón; España suplía todas las necesidades que los prohombres del momento creían tener.

> *Este objetivo junto a la nada desdeñable adhesión de personas como Caro en Hispanoamérica, aseguró el éxito de esta política... la unidad de España e Hispanoamérica, quebrada para siempre en lo político a raíz de la independencia, se restableció, y con fuerza, en el idioma*[25]

Sin embargo, esta idea de unidad lingüística, entró en contravía con el intento de Soledad de incorporar en sus letras las ideas que sustentaban la cultura y la modernización en el resto del mundo.

---

[23] JAKSIC. Op. Cit. p. 516.
[24] ALZATE. Op. Cit. p. 400.
[25] JAKSIC. Op. Cit. p. 519.

*Las diez y media de la noche.*
*Todo el día meditabunda, triste y sola en mi cuarto. Leyendo sus libros y traduciendo la "Huída de la Bastilla" de Latude que me recomendó mi amado Pepe que hiciese del francés de Dumas. Esta tarde estuve adornando mi cuarto con estampas y retratos de las personas célebres en la historia*[26].

Soledad avalaba el contacto extranjero, creía que la herencia recibida de España no era suficiente tanto cultural, religiosa ni socialmente para los pueblos americanos y que no debía permanecer tan pura. Esto llevó a un uso de extranjerismos y neologismos lingüísticos, que se marcó en la forma, más que en el contenido, y generó un proyecto incluyente, principalmente, con la lectura de escritores ingleses como franceses. Así el "buen" uso de la lengua, su escasa simpatía con el poder católico y el seguimiento de las letras clásicas fueron condiciones que le implicaron un avance en el conocimiento de las ciencias y la cultural. Así, mientras Soledad se debatía sobre las ideas positivistas para el conocimiento y trataba de volver los ojos sobre la humanidad; nuestro país se mantenía en el apego a ultranza de los hispanismos tanto lingüísticos como culturales.

## Soledad, historia y texto

Soledad Acosta de Samper logró dejar una huella en la literatura colombiana y trascender con sus textos al ámbito político e internacional por encima de las condiciones sociales en las que se encontraba. Ella mostró una forma de organizar el pensamiento, esclarecerlo y consolidarlo a través de escritura:

*Me he decidido a escribir todos los días alguna cosa en mi diario, así se aprende a clasificar los pensamientos y a recoger las ideas que una puede haber tenido en el día. Estuvimos hoy adonde el Dr. Cardoso que vino de Tocaima ya bueno, se habló de la casa de Guaduas y se repitieron las mismas cosas que se dicen mil veces en visitas, los mismos cumplimientos, las mismas contestaciones. ¡Cuántas veces escondidos debajo de sonrisas y alegres conversaciones el corazón está desgarrado de tristeza y aprehensiones!, ¡cuántas veces, si se pudiera levantar el velo que cubre nuestros verdaderos sentimientos, se asustarían al conocer las ideas que se encuentran al fondo de nuestra mente! Cuántas sonrisas forzadas, cuántas veces he sentido más deseos de llorar que de contestar a un alegre repartie. Sin embargo, sin esta seriedad artificial no se puede vivir cuando una se ha acostumbrado a ella. [...]¿Por qué es que mi carácter es tan desigual, por qué estoy un momento triste, otro alegre, siempre incierta? Nunca tengo una*

[26] ALZATE, Op. Cit, p. 506

*idea fija. ¿Cómo conquistarme, cómo haré para ser igual en todo?... / Algo me falta pero no se qué ...Dicen que es ridículo pensar que a uno no lo comprenden [...] 14 de septiembre de 1853.*

Para Soledad las charlas superflúas, el aparentar y forzar una palabra nunca estuvieron en su discurso, sin embargo, sí se deleitaba en las tertulias y los diálogos sobre historia y literatura. Así mismo, Soledad tenía muy claro, desde joven, que la escritura es un proceso, que sólo se logra con estados de lectura permanente y que se materializan en un texto coherente. Soledad planteaba como la escritura daba claridad y precisión en el pensamiento:

*Qué agradable sería tener el espíritu con orden: mejor es tener poca imaginación pero las ideas arregladas y en su lugar, que una multitud de ideas que nunca vienen cuando se necesitan y están allí cuando no se quieren. Tal es el retrato de mi mente. Sin embargo encuentro que he mejorado mucho desde que empecé a escribir lo que pienso. Así no solamente se aprende a escribir con claridad y precisión sino que pensando mucho se encuentran en el fondo de nuestra mente ideas que aunque estaban allí no se sabía que existían porque no había necesidad de que se mostraran antes. Yo no recuerdo adónde he leído que mientras más se escribe más ideas se encuentran y que el espíritu humano es un fondo inagotable. Sacando mucho de la mente se aumentan las ideas y mejora el modo de expresarlas. Esto he encontrado yo. Ahora puedo hablar o escribir sobre cualquier materia con mucha más precisión, más claridad, y mis pensamientos los puedo vestir de palabras más escogidas. [27 de marzo de 1854]*

De otro lado, para la gran mayoría de las mujeres que cumplieron papeles protagónicos, especialmente durante los períodos de Guerra, como fue la Guerra de los Mil Días, sus diálogos pasaron por el discurso oral, nunca inferior al escrito, por pensar la mejor forma de camuflar, ayudar y transportar municiones e información a los campos de batalla. Para éstas el discurso estuvo en la realidad no en los libros. Fueron denominadas despectivamente: "Las Cholas, las Juanas, las Rabonas", " Las otras"[27]. Para Soledad la rutina, la desesperanza y la falta de diálogo estuvieron a la saga y siempre que pudo trató de romper la costumbre y la tradición.

*Nada de particular, ¿qué puede haber digno de escribirse en la monotonía de la vida? Esta tarde hubo una especie de guerrilla por allá abajo en el llano*

[27] JARAMILLO CASTILLO, Carlos E. (1985): Las Juanas de la Revolución. El papel de las mujeres y los niños en la guerra de los Mil Días en *Educación y Ciencia. Quinta época. Año 1- No 1-* Febrero . UPTC- Tunja, Boyacá – Colombia. p. 32.

*y aprestáronse los soldados para en caso de necesidad. Nosotros fuimos adonde las Vélez: ¡pobres señoras, siempre una misma rutina, siempre enfermedades, siempre tener que aguantar muchachos molestos, exigentes, bravos, sin esperanza de cambiar esta vida sino con la muerte! / Y están resignadas y felices tal vez, a su modo; ¡lo que es la costumbre!, si yo tuviera que vivir así, antes de poco moriría de desesperación. Acaba de pasar la retreta. Hoy hizo un mes que también estaba oyendo música, pero bailaba al compás de sus acordes. [15 de septiembre de 1853]*

En el margen de la sociedad, Soledad fue ajena, a la vez, de otras actividades que realizaban las mujeres de su tiempo; unas fueron mensajeras e informadoras y otras suministradoras de productos alimenticios y materiales bélicos y de sanidad. Jaramillo[28] dice que el Liberalismo tuvo que constituir su propio sistema de correo, en el cual las mujeres fueron decisivas, uniendo las ciudades de Bogotá, Honda, Girardot, Ambalema, Espinal e Ibagué. Sistema que utilizó postas femeninas que siempre operaron durante toda la guerra de los mil días. Del otro bando, destaca la red de espionaje creada por las mujeres conservadoras, lideradas por la matrona de Santa Marta doña Margarita Barros, junto con el espionaje creado por la señora Abelarda Alfaro, quien informaba al gobierno de todos los movimientos del general Teodoro Pedroza. Presenta de igual manera, como en alguna ocasión el gobierno optó por encerrar a todas las mujeres, como ocurrió en las haciendas de Colombia, EL Paraíso, El Verdal y el Llano de Limonar, en el Tolima, donde el general Juan Aguilar tomó prisioneras a todas las mujeres, como último recurso para tratar de sorprender a las fuerzas de Tulio Varón. En cuanto al suministro de armas y bestias, ganó nombre la señora sogamoseña, Adriana Camargo de Albarracín, quien desarrolló una permanente actividad comprando armas y municiones a los desertores del ejército conservador, remitiendo alimentos a los combatientes liberales, y proveyendo de magníficos caballos a sus generales[29]. Destaca igualmente, Jaramillo, como las mujeres de Neiva y Aipe nitraban las carnes como único medio para enviar el preciado químico a los liberales, quienes fabricaban la pólvora[30]. Del mismo modo, eran las mujeres quienes se encargaban de recolectar las vainillas y los cascarones de las balas en las zonas de combate para luego ser llenadas por los liberales. Actividad que fue muy favorable en épocas de escasez de municiones; al igual que el uso que hicieron las mujeres de sus holgados vestidos al llevar guardados rifles al bando liberal "cosa similar hizo un grupo de mujeres en

[28] Ibídem. p. 35
[29] Ibídem. p. 33
[30] Ibídem. p. 34

la costa norte, cuando despachadas por Barú hacia Cartagena, por el general Vargas, regresaron después llevándoles 12 rifles y dos cajas de pertrechos"[31]. Entre otras actividades, las mujeres se destacaron por sus dotes de enfermeras y curanderas de aquellos guerrilleros que huían del sistema, a la vez que muchas citadinas simularon serías dolencias con el fin de conseguir medicamentos y enviarlos a los campos de batalla.

A pesar del desconocimiento de Soledad sobre la actividad realizada por las mujeres en los campos de batalla, ella era muy consciente de lugar que ocupaba la mujer en el mundo. El desprecio, la subvaloración, el desencanto, el mutismo y la esclavitud fueron detectados por Soledad, desde muy temprana edad.

> *Fuimos a donde María G. pero no la vimos. Anoche a las dos de la mañana le nació una niñita, lo que sienten mucho. Deseaban que fuera hombre, pero así sucede: siempre nos reciben a las pobres mujeres en el mundo malísimamente. Y tienen razón, que es la suerte de las esclavas. [31 de mayo de 1854]*
>
> *Cuán pocas veces podemos decir lo que sentimos!.... Dicen que las mujeres no son sinceras, que no hablan casi nunca lo que verdaderamente sienten. ¿Sin embargo qué otra cosa podemos hacer? Todo lo que hacemos, lo que decimos y aun lo que pensamos es causa de crítica para los demás. ¡Y decimos que hay en el mundo libertad! Adonde está la libertad si siempre nos hallamos esclavas de la sociedad, sin esperanza de poder huir de ella jamás. [11 de septiembre de 1854]*

De otra parte, muchas mujeres sufrieron castigos físicos ya fuera por pertenecer a un bando u otro, así mismo como por ser esposas de hombres que combatían en un lado o en el otro. Jaramillo destaca como los castigos más comunes fueron la planera, la muenda, especialmente, la que denominaban "la amapola", o la caja del pan. La amapola consistía en levantarle las faldas sobre al cabeza y amarrarlas, dejando al descubierto las partes íntimas. La caja de pan consistía en encerrar las mujeres en un recinto de madera, con capacidad para una sola persona, donde la víctima tenía que hacer sus necesidades fisiológicas, aquí permanecían por mucho tiempo. Finalmente, dentro de las modalidades de castigo, exclusiva de la iglesia, fue la excomunión de las simpatizantes del liberalismo.

Este trabajo de Jaramillo muestra, en cierta forma, el papel de la mujer del común y corriente, en una época donde "imperaba la fuerza masculina", si bien aunque no figuraron en el ámbito nacional, su actividad fue más que

[31] Ibídem. p. 4

trascendental para consolidar los triunfos y las ideas que se implantaron a comienzos del siglo XX.

Sin ánimo de desdibujar la imagen de esta gran escritora, como lo fue Soledad Acosta de Samper, es interesante observar su aceptación de la mujer sumisa y obediente a su marido, conservándolo como único confidente, amigo y protector verdadero; a quien debería contarle todos los temores, deseos y esperanzas, sin guardarse absolutamente nada.

> *Sí, sólo él me conocía profundamente [...]¿Qué diría la sombra de mi padre al saber mis pensamientos, de lo que se ocupa mi corazón?... Esta pregunta me la hago sin cesar... ¡Nadie me contesta, nadie sabe cuáles eran sus miras sobre mí! ¡Ay!, cómo me amaba, sólo yo estaba en su pensamiento siempre. [4 de mayo de 1854. Énfasis mío]*
>
> *De hoy en veinte días seré tu esposa... [...] ¡Veinte días no más faltan, mi diario, para decirte adiós![...] Yo no tendré nada que contarte entonces a ti, fiel compañero de mi amor, depositario de mis secretas penas y alegrías, pues todo lo que te digo a ti se lo diré a mi Trovador. [15 de abril de 1855]*

Aunque Soledad compartiera parcialmente, la idea de la mujer que plantean sus escritos, apoyó cambios en la noción del sexo femenino. Londoño[32] dice que su visión fue predominantemente católica y conservadora, de lo cual no pudo deshacerse al ver la condición femenina como un hecho fatal, *"su casa, su hogar, su marido y sus hijas: eso es lo que hay en el mundo para la mujer virtuosa. Es preciso que te convenzas que eso no es así para los maridos. Ellos tienen muchas otras cosas en qué fijarse: la política, los negocios, los amigos"*[33].

Sin embargo, en sus últimos escritos como *Aptitud de las mujeres para ejercer todas las profesiones* y *La mujer en la sociedad moderna*, Soledad se muestra de acuerdo con la incorporación activa de la mujer en la sociedad moderna y enfatiza en la igualdad intelectual de ambos sexos.

> *" Opina que las diferencias existen, porque la educación ha despertado más los talentos entre los hombres. Se nota su deseo de revalorizar el rol de la mujer en la sociedad, porque en su concepto, a ella le corresponde "civilizar" la sociedad, elevando su nivel moral. Para ello, debe estar bien educada, y además, es importante que esté preparada para ganarse la vida. Contra lo que tradicionalmente era*

[32] Ibídem., p. 318
[33] Ibídem., p. 318

*aceptado, Soledad sostiene que la mujer debe tener una profesión y* trabajar, *sin creer que ello tenga que inferir con su misión principal de ser esposa y madre"*[34].

Las ideas de Soledad, las siguieron posteriormente otros escritores, como Martín Restrepo Mejía. Sin embargo ninguno le quitaba el yugo de generarle apelativos de nobleza y obediencia al hombre. Debía ser como un ángel, como una flor con mucho aroma, pero sin nada de poder. Se dijo muchas veces que el progreso moral dependía de ellas, pues eran ellas quien moldeaban la voluntad del hombre[35]. Finalmente, la idea que se impuso fue que debía ser ángeles, celestiales, los cuales no podía sentir frío, ni hambre, ni dolor, ni angustia, ni alegría, ni desesperación.

> ¡Adiós, mi diario, adiós!... Llegó por fin el día en que me despido de ti después de haberme acompañado diariamente por un año y ocho meses. [...] Sólo en él tendré la confianza que tuve contigo. [4 de mayo de 1855]

Soledad Acosta de Samper deja un legado académico, abre un camino y construye un ejemplo de vida para las mujeres que con entereza y voluntad logran un lugar en el mundo contemporáneo. Para ella, el hombre en su primera infancia o en su decrepitud era igual en todas partes; planteaba que la clave del problema etnográfico más importante era la unidad de la raza humana, la cual estaba en América. Decía que encontrar una conexión patente ente América y el resto de la humanidad, la unidad de la raza humana sería un hecho comprobado, que no podrían negarlo ni los más inveterados incrédulos. Así mismo, en la introducción que hace de una obra destinada para el aprendizaje de la Historia en las Escuelas Normales de enseñanza secundaria de una república suramericana, la cual por su índole y naturaleza pertenece al mundo moderno, Soledad planteaba que era inmensa la influencia de nuestros antepasados en el hombre actual y que por tanto era muy provechoso estudiar la índole y las costumbres de las razas que componen la nación. Proponía que era necesario ver las causas de una nación como la nuestra; la cual a veces parecía torcerse y retorcerse en camino hacia la civilización; de un país de índole tan compleja que sorprendía repentinamente con sus propensiones extrañas, con sus actos extravagantes, con sus raras acciones[36].

> Estos fenómenos, incomprensibles a primera vista, provienen de que la nación se compone de elementos contrarios y diversos;

---

[34] Ibídem. p. 321.
[35] Ibídem. p. 25.
[36] Revista de la instruccion pública de colombia. Tomo XVIII. Bogotá, septiembre de 1905, número, 3. pp. 422-453

> que el pueblo obedece a los impulsos ya de la índole salvaje o servil que distinguía a las diferentes tribus aborígenes, o se deja llevar otras veces por el carácter caballeroso o despótico de los conquistadores españoles, con los cuales ellos también llevaban en sus venas un conjunto de diferentes razas[37].

Continúa Soledad delineando un concepto de nación y ratifica que era preciso que nuestra nación estudiara su carácter no solamente en el presente sino en el pasado y esto solo se podía hacer recorriendo la historia antigua y moderna del país. Decía que mientras no se equilibraran las facultades mentales y las inclinaciones naturales del pueblo, y que una misma educación penetrara en todas las capas sociales, la república suramericana no podría jamás gozar de paz y de orden social. Era consciente que para llevar a cabo esta tarea se necesitaban muchos años, pero que todos debíamos trabajar en esta obra civilizadora. Así mismo, escribía que al cabo de un siglo de vida propia era imposible que supiéramos gobernarnos acertadamente con elementos tan heterogéneos.

> La naciones tienen una muy larga infancia, aun entre aquellas donde hay armonía de razas. Debemos, pues, no desmayar nunca, sino al contrario procurar sobreponernos a las contrariedades que nos cercan, y llevar cada cual una piedrecilla al sitio en que la Providencia levanta el edificio de nuestra futura grandeza[38].

Soledad escribió que la educación seria y adecuada de la juventud era el único fundamento sólido que podía tener una nación, y el deber de los maestros era estudiar la historia de nuestros antepasados, "porque solo allí hallaban la explicación y la clave para comprender la índole de sus alumnos, tan llena de contradicciones de arranques y violencias a veces incomprensibles o sumisiones y rudezas repentinas e inconexas"[39]. Finalmente, Soledad entrega la suerte de la nación y la historia, a las manos de la formación cristiana. La cual cultivaba el espíritu con caridad cristiana. Para ella, el historiador era un juez y como tal debía fallar, pero éste también podía equivocarse y para evitar esto debía soportarse en libros que le dieran a conocer la verdad. Con sus ideas plasmadas en escritos, Soledad fue Miembro corresponsal de la Academia de la Historia de Caracas, Honorario de la Asociación de Escritores y Artistas de Madrid, de la Sociedad Geográfica de Berna, de la Sociedad Jurídico Literaria de Quito y de la Academia de Historia de Bogotá.

---

[37] Ibídem., p. 424.
[38] Ibídem., p. 424.
[39] Ibídem., p. 423.

El país deploró su deceso y el Gobierno Nacional, en cabeza del Señor Presidente Carlos E. Restrepo y el Ministro de Instrucción Pública C. Cuervo Márquez, emiten el Decreto número 273 de marzo 18 de 1913, por el cual se honra la memoria de la señora doña Soledad Acosta de Samper; el cual reza:

*DECRETO NÚMERO 273 DE 1913*
*( marzo 18)*

*Por el cual se honra la memoria de la señora doña Soledad Acosta de Samper*
*El Presidente de la República*
*En uso de sus facultades legales,*

*CONSIDERANDO*

*Que en esta fecha ha fallecido la virtuosa matrona señora doña Soledad Acosta de Samper, quien conquistó en el campo de las letras hispanoamericanas lugar prominente por la diversidad de trabajos, tanto literarios como históricos, que hacen honor a la literatura nacional.*

*DECRETA:*

*El gobierno de Colombia deplora la muerte de la señora doña Soledad Acosta de Samper, y presenta sus eminentes virtudes, su intensa y eficaz labor intelectual y su acendrado patriotismo, como ejemplo que honra y enaltece a la mujer colombiana.*

*Copia del presente Decreto se enviará a la señorita hija de la ilustre finada.*

*Comuníquese y publíquese.*

*Dado en Bogotá a 18 de marzo de 1913.*

*CARLOS E. RESTREPO El Ministro de Instrucción Pública, CUERVO MÁRQUEZ* [40]

## CONCLUSIÓN

Soledad Acosta de Samper supo, a través de la escritura, encontraRse a sí misma, es decir, tuvo consciencia plena de su propia personalidad, que es por ende, aproximarse al conocimiento de los demás. Así mismo, tuvo conciencia histórica al revivir a los próceres de la Independencia de nuestro pueblo; dispuso de un criterio propio de selección y edición de sus obras; vio el problema de la mujer con una visión total y mundial, cuya primera imagen fue su propia existencia y el ambiente en el cual creció.

Su formación y consciencia estuvo mediada por su alto nivel de cultura y lectura, lo cual le permitió apreciar la existencia de temas vitales. Ella sumó e

[40] Revista de la Instrucción pública de Colombia organo del ministerio del ramo. T. XXVI. Bogotá, marzo de 1913, número 3. pp. 156-157

integró a la educadora, madre y mujer en su escritura. Con su pluma dio nueva existencia al pasado de la mujer entre nosotros y estableció un criterio propio de selección de sus obras. En toda su trayectoria académica dejó de lado los detalles y las minucias de la sociedad para centrarse en lo verdaderamente sustantivo: tener consciencia histórica y ver el problema humano como una visión global.

> *Había que eliminar su volatilidad sin arrebatarle sus cualidades...un problema de perfumería.*
>
> *Existen fragancias que se conservan durante décadas. Un armario frotado con almizcle, un trozo de cuero empapado de esencia de canela, un bulbo de ámbar, un cofre de madera de cedro poseen una vida olfativa casi eterna. En cambio otros - el aceite de lima, la bergamota, los extractos de narcisos y nardos y muchos perfumes florales – se evaporan al cabo de pocas horas al ser expuestos al aire. El perfumista lucha contra esta circunstancia fatal ligando las fragancias demasiado volátiles a otras más perennes, como si las maniatara para frenar sus ansias de libertad, un arte que consiste en dejar las ataduras lo más sueltas posible a fin de dar al aroma prisionero una semblanza de libertad y en anudarlas con fuerza para que no pueda huir* [41]

## FUENTES

ACOSTA DE SAMPER, Soledad. (2003): *Una historia entre buques y montañas.* ALZATE, Carolina. Bogotá. Colciencias, Juvenil.

Artículos 1 al 5 de la Ley 39 de 1903 y Capítulo 1 del Decreto 491 de 1904. Educación Colombiana.

Decreto 491 capítulos IX, XI y XII.

Periódico La Miscelánea, No. 5,16 de octubre de 1825. algunos fragmentos del artículo " sobre el idioma" están citados por Fernando Antonio Martínez, en su " Estudio preliminar" a las obras de Rufino José Cuervo, 2 tomos, I, XXXVIII-XXXIX ( Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1954).

## BIBLIOGRAFÍA

BOTERO, Carlos A.: "La formación de valores en la historia de la educación colombiana" en *Revista Iberoamericana de Educación* www.rieoei.org/deloslectores/932/botero.pdf

[41] SUSKIND. Óp. Cit., p. 234

JAKSIC, Iván. (2003 ): La gramática de la emancipación. en *Historia General de América Latina.* UNESCO.

JARAMILLO CASTILLO, Carlos Eduardo. (1985): Las Juanas de la Revolución. El papel de las mujeres y los niños en la guerra de los Mil Días. en *Educación y Ciencia. Quinta época. Año 1- No. 1- Febrero.* Tunja, Boyacá Colombia. UPTC.

LONDOÑO, Patricia. El ideal femenino del siglo XIX en Colombia: entre flores, lágrimas y ángeles. en *Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo III. Mujeres y cultura.* Consejería presidencial para la política social. Presidencia de la República.

MACHADO, Absalón. (1977): *El café: De la aparcería al capitalismo.* Bogotá, editorial Punta de Lanza.

MELO, Jorge. (1978): La evolución económica de Colombia 1830-1900. Manual de Historia de Colombia. Tomo III. Colcultura, en *Obras Completas.* Bogotá, Instituto Caro y Cuervo (tres volúmenes).

ORTEGA, Sergio. Editor. (1985): *De la santidad a la perversión.* México,editorial Grijalbo. D. F.

Revista de la instruccion pública de colombia. órgano del ministerio del ramo. (1913): Tomo XXVI. Bogotá, marzo de, número 3.

ROGER, Davis. (1989): "José Manuel Restrepo and the Emergence of Colombian Political Culture,"Reprinted with permission from *Platte Valley Review*, 17:2 (Spring, 1989), 5-13. http://historicaltextarchive.com/sections.php?op=viewarticle&artid=115

ROSENBLAT, A. (1971): 1981-1984: V, CXXIV-CXXVII. *Nuestra lengua en ambos mundos.* / Ángel Rosenblat. Salvat, Alianza Editorial, D.L.

SAUSSURE, Ferdinand. (1990): *Curso de Lingüística General*, editorial reflexión.

SUSKIND, Patrick. (2005): *El perfume.* Barcelona, editorial Seix Barral, S.A.

# JUSTO SIERRA MÉNDEZ (1848-1912), MAESTRO MEXICANO POR ANTONOMASIA

***Elvia Montes de Oca Navas***[1]
*Sociedad Mexicana de Historia de la Educación - México*

Nuestro fin de siglo se parece un poco al del siglo precedente. El espíritu empieza a cansarse de las afirmaciones de la filosofía que se califica de positiva. Creemos adivinar que se equivoca... "*¡Conócete a ti mismo!*", decía Sócrates. Desde hace millares de años, hemos aprendido una enorme cantidad de cosas, excepto la que más nos interesa. Parece que el espíritu humano actual tiende por fin, a obedecer la máxima socrática. (Camille Flammarion, *Le Figaro Illustré*, noviembre de 1891).

## INTRODUCCIÓN

Personajes como José María Luis Mora, Lucas Alamán y Justo Sierra, en México son reconocidos como grandes e importantes historiadores del siglo XIX, que procuraron a través de la historia nacional robustecer el espíritu de una nación débil y amenazada tanto por guerras internas como externas.

Justo Sierra Méndez fue funcionario público, maestro, abogado, autor de libros de historia, legislador, poeta, ensayista, novelista, dramaturgo, periodista.

---

[1] Miembro activo de la sociedad Mexicana de Historia de la Educación, SOMEHIDE. Doctora en Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA. *E mail elvia.montesdeoca@gmail.com*

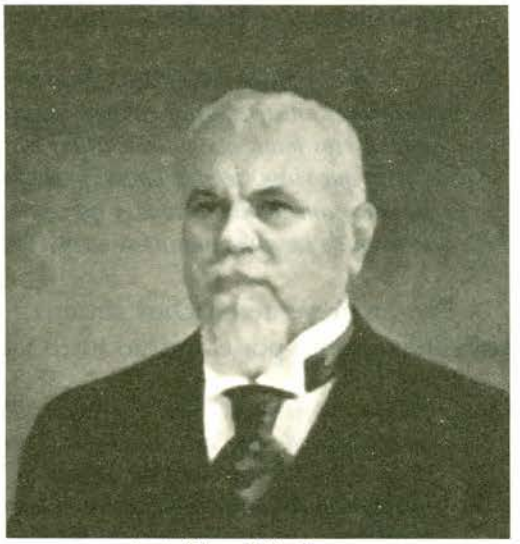
Como funcionario, estuvo cerca del grupo en el poder; como docente conoció las instituciones académicas más importantes de entonces, como político, redactó y manejó las políticas educativas de su tiempo, tuvo un reconocido liderazgo en los ámbitos culturales y políticos; fue miembro de un grupo selecto de intelectuales venidos de provincia muchos de ellos, pero radicados en la capital del país. Se trató de una minoría selecta, creadora y difusora de la cultura; intelectuales conocedores de otras lenguas, especialmente del inglés, francés y alemán, que les permitió entrar de manera directa en los contenidos de textos extranjeros y conocer la cultura de los pueblos que entonces sobresalían como los creadores culturales más importantes, tanto en el campo de las ciencias como de las humanidades.

## Formación académica de Justo Sierra

Justo Sierra nació en Campeche, probablemente el 26 de enero de 1848, Campeche entonces pertenecía a Yucatán. Fue hijo de Justo Sierra O'Reilly, reconocido intelectual mexicano autor de libros históricos, jurídicos y literarios. Su madre fue Concepción Méndez Echazarreta.

Justo Sierra aprendió las primeras letras en el Colegio de San Miguel de Estrada, en Campeche, su profesor, muy recordado por él mismo, fue Eulogio Pereira Moreno. Desde pequeño recibió una educación liberal, más que religiosa como eran los tiempos, con base en una férrea disciplina y un aprendizaje basado en la memoria, había que repetir las lecciones *al pie de la letra,* "tanta fatiga y tantas lágrimas inútiles", decía el mismo Justo Sierra años después cuando criticó esos métodos calificados como antiguos. En Mérida terminó sus estudios primarios en el Liceo Científico y Comercial de don Ignacio Magaloni. A la muerte de su padre, la familia se trasladó a México, cuando Justo Sierra tenía 13 años y era el hermano mayor de la familia. En esta ciudad estuvo internado en el Liceo Franco-Mexicano, institución privada dirigida por Monsieur Narciso Guilbault. El mismo Justo Sierra describió así esas experiencias:

> *Ausente de los objetos más caros de mi niñez, arrojado de improviso en un mundo desconocido, todo lo miraba con desconfianza, en todo hallaba cierta amargura, y no recuerdo haberme detenido un instante complacido en alguno de esos sueños queridos, que llamamos jardines los estudiantes sin que poco a poco mis ojos se impregnaran de lágrimas. (Publicado en el periódico Monitor Republicano, 25 de abril de 1868)*



***Justo Sierra Méndez (1848-1912)***

Del Liceo, Justo Sierra pasó al Colegio de San Ildefonso en México, dirigido entonces por Sebastián Lerdo de Tejada (1863), ahí estudió Letras y Derecho. Estando en este colegio, le tocó vivir la Invasión francesa y el Imperio de Maximiliano y Carlota. Sus recuerdos sobre estos hechos históricos serán después recuperados en sus libros de historia: la entrada de los emperadores a la ciudad de México, acompañados por el alto clero, la aristocracia mexicana y el ejército francés, enviados todos por un emperador que contradecía los principios básicos del pensamiento liberal. Justo Sierra, joven lector de los principales enciclopedistas franceses: Voltaire, Rousseau, D'Alambert, no comprendía las razones que justificaran la intervención de Francia en México, excepto la ambición de Napoleón III.

El Colegio de San Ildefonso fue clausurado en 1867 y Justo Sierra pasó a la Academia de Derecho Natural, donde en 1871 obtuvo su título de Licenciado en Derecho, abriendo ese mismo año su despacho de abogado. Justo Sierra fue un pensador profundamente religioso, que lo mismo hablaba de Sócrates y de Cristo como fundadores de las bases morales más importantes de la humanidad, como de la economía como promotora de riquezas y fuente de estudio; entre sus lecturas estaba *La vida de Jesús* del teólogo alemán David Struss, y *La riqueza de las naciones* de Adam Smith, junto con otros autores como Platón, Lucrecio, Bacon, Spencer, Darwin, J. Stuart Mill, de quienes tomará ideas centrales de su pensamiento como es la evolución del mundo natural y las sociedades humanas.

Justo Sierra era alto, fornido, de cabellos abultados, de ojos profundos y penetrantes, admirador de Víctor Hugo. Hombre de matices que se movía entre el blanco y el negro, contradictorio, ecléctico, escéptico, dogmático, relativista, en una palabra, *vivo;* autodeclarado católico como lo era la mayoría de los mexicanos. "Ser moderado es estar en el justo medio y eso es estar en lo cierto"[2].

[2] SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas.* t. IV. *Periodismo político,* [Edición ordenada y anotada de Agustín Yánez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 154.

Justo Sierra se describe a sí mismo de la siguiente manera:

> *Yo soy joven, muy joven, tanto como la mayor parte de vosotras [discurso dirigido a unas señoritas contemporáneas]; soy además uno de esos soñadores, uno de esos locos, que buscan en las estrellas algo que parece han perdido en la tierra; que viven siempre bajo el fanatismo de su sentimiento, creyendo que nada sienten y que dudan de todo, y que sin embargo sienten todo y creen en todo. De la urna de mi alma aún no se escapa completamente el aroma de mis ilusiones*[3].

Fue un creyente en Dios sin una fe particular en alguna religión. Esto se basa en lo escrito por el mismo Justo Sierra:

> *... yo creo en Dios. Es una suprema necesidad de mi corazón creer en la realidad de un ideal de justicia para hacerme llevadero el inmensamente triste espectáculo de la vida; es una necesidad de mi inteligencia creer en otra inteligencia del orden infinito, en el todo y en las partes del todo, porque si no, perdería la explicación de sí misma y la razón resultaría para mí locura*[4].

Objetivista convencido en su juventud, terminó siendo escéptico en su relación con el cientificismo positivista. Quiso conciliar a Dios con la ciencia.

En los años últimos del porfirismo, Justo Sierra fue nombrado Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905), puesto al que renunció el 24 de marzo de 1911, sumándose a la renuncia colectiva del gabinete de Porfirio Díaz, esto fue dos meses un día antes de que el mismo Díaz renunciara como presidente (25 de mayo de 1911). La renuncia de Justo Sierra fue dirigida a Enrique C. Creel, Secretario de Relaciones Exteriores:

> *Con el deseo de facilitar la labor del Señor Presidente en las graves circunstancias por las cuales atraviesa el país, juzgo un deber de patriotismo y de lealtad reiterarle la renuncia que de mi puesto en el Gabinete hice días antes del día primero del próximo pasado diciembre, en ocasión del nuevo perído presidencial. Ruego a usted se sirva dar cuenta de esta nota al Primer Magistrado de la Nación, renovándole, al mismo tiempo, las expresiones de mi vivo agradecimiento y las seguridades de mi profunda y respetuosa adhesión. México, marzo 24 de 1911. Justo Sierra*[5].

---

[3] DUMAS, Claude. (1986): *Justo Sierra y el México de su tiempo. 1848-1912.* México, Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 118-119.
[4] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. V, p. 346.
[5] Ibídem., t. VIII, p. 481.

Francisco I. Madero, sucesor de Díaz, mandó a Justo Sierra como Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario del Gobierno de México ante España (abril de 1912), donde murió el 13 de septiembre de 1912. La Universidad de La Habana lo llamó "Maestro de América."

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha editado y reeditado varias veces su obra. En 1948, para conmemorar el primer centenario del nacimiento de Justo Sierra, sus restos fueron trasladados a la Rotonda de los Hombres Ilustres, ubicada en el Panteón Civil de la ciudad de México. México lo llamó oficialmente "Maestro de América" el 12 de enero de 1948.

## Justo Sierra y la educación mexicana

Según las ideas de Justo Sierra, el progreso intelectual de los pueblos debía ser cuidado igual que su progreso material, por eso la educación básica debía ser obligatoria, aunque reconocía que no era ilimitadamente eficaz para remediar todos los males sociales del pueblo mexicano. A la democracia, calificada como el mejor de los gobiernos y a la que aspiraba la mayoría del pueblo mexicano, se llegaría por el trabajo, la educación, la preparación de "los mejores", no el arribo de la "chusma" al poder, "... una democracia analfabética (*sic*) como la nuestra, es una no-democracia, como la nuestra"[6]. Se necesitaban hombres íntegros e ilustrados, participativos. El trabajo, el ahorro, la educación, facilitarían la llegada de la democracia. No podía haber sufragio universal sin instrucción universal. "Un pueblo que elige, necesita saber escribir una cédula electoral."[7] La democracia entendida como una aristocracia, a la manera de los griegos antiguos. "Democracia no es 'el imperio de la chusma', reconciliar la democracia con la libertad requiere de la educación científica y moral de las masas. Convertir la democracia en aristocracia, gobierno de los mejores". Esto lo publicó Justo Sierra en *El Correo Español,* (1901), periódico publicado en la ciudad de México.

Los intelectuales mexicanos de fines del siglo XIX y principios del XX, entre los que destacó Justo Sierra, estaban preocupados por la modernización de la enseñanza en México, acompañada de la modernización de los profesores. Este grupo selecto de intelectuales preocupados por la educación mexicana, encabezados por el propio Ministro de Instrucción: Joaquín Baranda (1882-

[6] SIERRA, Justo. (1991): *Obras completas.* t. I. *Poesías,* [Estudio general, su vida, sus ideas y su obra por Agustín Yánez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México. t I, p. 93.
[7] SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas.* T. VIII. *La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos,* [Edición ordenada y anotada por Agustín Yánez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 56.

1901), se ocuparon por hacer realidad lo acordado en el Congreso Higiénico Pedagógico (1882), al que asistió Ignacio Manuel Altamirano como delegado, maestro y amigo de Justo Sierra. Asimismo se ocuparon de poner en práctica lo acordado en el primero y segundo Congreso de Instrucción Pública. En estos dos congresos Justo Sierra fue nombrado presidente: "... unificar en toda la República la enseñanza primaria, caracterizándola como *elemento nacional* de fuerza, de paz y de progreso", decía la circular que la Secretaría de Justicia mandó a los gobernadores, invitándolos a enviar representantes a los Congresos.

El primero se llevó a cabo del 1 de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890, y las discusiones abarcaron desde el nivel preescolar hasta el superior en sus modalidades de rural, urbano y educación de adultos. Se habló de impulsar en el país una educación integradora, socializadora, nacionalista, cívica, moralizante, que tuviera como fin el desarrollo integral y armónico de los educandos. Se propuso hacer de la escuela primaria no una institución dedicada a enseñar a leer, escribir y contar; sino enseñar a pensar, a sentir, a desarrollar en el niño todas sus potencias que como hombre completo existen en él. La educación debía comprender el desarrollo moral, intelectual, físico y estético de los alumnos. El segundo congreso fue del 1°. de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891, una de las discusiones centrales fue la formación de maestros profesionales, la lucha contra el analfabetismo, la conveniencia de los libros escolares, la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación elemental, la unificación de la enseñanza a través de un sistema educativo nacional que homogeneizara la educación elemental. Estos congresos en los que se discute, entre muchas cuestiones pedagógicas más, la educación integral de los escolares, serán determinantes en el pensamiento pedagógico del maestro Justo Sierra.

En 1895 se realizó el Primer Congreso Científico Mexicano. Justo Sierra en su participación definió al pueblo mexicano como una pirámide, en la que colocado hasta arriba debía estar un grupo director, la inteligencia de la época; abajo, la amplia base, debían estar las masas que podrían ser unidas por la educación obligatoria, dirigidas por los más capaces. A Justo Sierra, Agustín Yánez (1962) lo calificó como un mexicano con una "innata vocación para los asuntos relacionados con la educación", al ocuparse "científicamente" de ella. La educación mexicana debía ser guiada por un cuerpo científico debidamente preparado, no dejarla en manos de improvisados.

Justo Sierra defendió vehementemente la obligatoriedad de la instrucción primaria en todo el país, había que hacerla uniforme en todo el territorio mexicano,

al contrario de la posición defendida por Francisco G. Cosmes, quien defendía la soberanía de los estados en materia de educación. Para Justo Sierra la educación fue concebida como el desarrollo armónico de todas las facultades de los educandos, además defendió el laicismo que debía haber en las escuelas oficiales, la profesionalización de los profesores que acabara con su improvisación.

La enseñanza moderna requería de nuevos métodos, nuevas teorías pedagógicas y psicológicas relacionadas con la niñez, nuevos recursos didácticos, incluso nuevos edificios escolares y, sobre todo, se requería de nuevos maestros, acordes con la enseñanza moderna y las nuevas ideas sobre la educación y la infancia.

De ahí la preocupación por crear escuelas normales, editar revistas especializadas, formar asociaciones y grupos de discusión llamadas academias, que le dieran a sus miembros la idea de "pertenencia", y a la vez de dirección y diferencia con respecto a los demás. Esto dio a los participantes ciertos rasgos comunes de grupo, así como de sus propias biografías, su formación académica, sus relaciones con sus pares, su desempeño diverso pero siempre asociado con la cultura y la educación[8].

La búsqueda de nuevos métodos de enseñanza, más que principios teóricos pedagógicos, llevó a estos pedagogos al hallazgo y utilización de nuevas formas de enseñar basadas en la lógica y la experiencia, muy cercanas al positivismo del que muchos querían alejarse, por el peso excesivo que se le dio al objetivismo y al realismo en el aprendizaje. Justo Sierra llegó a la conclusión de que la instrucción por sí sola y aislada, a la manera como lo hizo el positivismo que sólo se ocupaba del desarrollo intelectual de los educandos, sin atender al sentimiento, la voluntad y la emoción, podía ser dañina si no era un medio para la educación; sin embargo adoptó del positivismo su método científico para la búsqueda y hallazgo del conocimiento, y la ciencia como medio para prever y transformar la realidad. Había que aplicar el método experimental de Bacon, la observación de los hechos físicos y sociales para la deducción de leyes, una filosofía a posteriori, bautizada como positivismo.

---

[8] La Dra. MORENO, Leticia. (2005): en su obra hace diversos cortes cronológicos para ubicar en ellos a los pedagogos que sobresalieron entre 1870 y 1910. En un primer corte (1870-1890) ubica a Vicente Alcaraz, José Manuel Guillé, Celso Acevedo, José María Rodríguez y Cos, Luís G. Cuesta, Juan García Purón, Miguel Quezada, Teodoro Bandala, Manuel Cervantes Imaz, Joaquín Moreno. En una segunda etapa (1890-1910) ubica a Justo Sierra, Abraham Castellanos, Graciano Valenzuela, Emilio Bravo, Carlos María Calleja, Rafael Aguirre Cinta, Carlos A. Carrillo, Ramón Manterola, Manuel M. Flores, Porfirio Parra y otros más. No todos tuvieron estudios pedagógicos, pero sí se desempeñaron como maestros, entre ellos estaba Justo Sierra.

La ciencia, según Justo Sierra, era el conocimiento de las relaciones entre las cosas, el método debía ser el inductivo: de la observación de los casos particulares, llegar al descubrimiento de las leyes generales. Lo positivo del positivismo fue la adopción de un método fundado en hechos para la construcción de las ciencias. Justo Sierra, igual que los intelectuales contemporáneos del siglo XIX, tenía gran confianza en la ciencia, la razón y la técnica, como herramientas útiles para que los pueblos avanzaran por el mundo de la modernidad y el progreso social.

Sin embargo, la ciencia no negaba la existencia del mundo metafísico, sí su conocimiento sensorial y empírico: "Lo que está más allá es absolutamente inaccesible al espíritu humano, pero inaccesible no quiere decir nulo o no existente".[9] Ideas que Justo Sierra aceptó con base en Emilio Littré (1801-1881), filósofo positivista francés. La verdadera religión, tanto como la ciencia, la política y la educación, debían estar basadas en la verdad y la razón. "... todo está sometido a leyes, nada está gobernado por el azar; el universo revelado por la ciencia, es la revelación de una armonía"[10].

En cuanto al desarrollo del mundo natural y del mundo social, lo que regía era la ley de la evolución y la transformación de Darwin y de Wallace, esto sería enseñado en las escuelas. Sin embargo Justo Sierra después se acercó a los orígenes poéticos y filosóficos de la ciencia, no necesariamente positivistas y evolucionistas.

La educación fue vista por Justo Sierra y sus contemporáneos como un medio para la formación del nuevo y buen ciudadano, como igualadora de formas de pensar, especialmente a través de la instrucción cívica y el conocimiento de historia patria, que fue a la que él se dedicó como autor de libros de historia. El propósito fue formar nuevos hombres para integrar un México distinto, basado en la paz, el orden y el progreso. Formar espíritus liberales y patrióticos que amaran a la patria y a sus instituciones. La patria fue reconocida como elemento unificador en el cual se identificaran todos los mexicanos, así fue concebida como un elemento de cohesión. Por otro lado, el nacionalismo fue entendido como un proceso en formación, no como un logro estático e inamovible, y se manifestaba en un pueblo identificado con un pasado común difundido a través de la escuela y los libros escolares de historia, de geografía y de instrucción cívica.

---

[9] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. VIII, p. 23.

[10] SIERRA, Justo. (1963): *Prosas,* (Prólogo y notas de Alfonso Caso). México, Universidad Nacional Autónoma de México, Biblioteca del Estudiante Universitario, 10. p. 157.

La escuela –decía Justo Sierra– es la salvación de nuestra personalidad nacional, "... a ella tenemos que confiar la unidad y la persistencia de nuestra lengua; la consolidación de nuestro carácter, haciendo más resistente y más flexible el resorte de nuestra voluntad; la transformación del civismo en religión"[11].

Después de pan, al pueblo había que darle educación, afirmaba Justo Sierra. El pueblo debía alfabetizarse primero, y después instruirlo en la historia y el civismo para el ejercicio de la democracia, ésta era una obligación fundamental del Estado, dar educación a todo el pueblo mexicano.

Justo Sierra vivió en el campo educativo el dilema del proyecto liberal o el proyecto religioso-católico; de alguna manera fue juez y parte en el campo educativo, autor y actor en ese ámbito, especialmente en la enseñanza de la historia, funcionario del sistema educativo mexicano y a la vez maestro de aula en la Escuela Nacional Preparatoria, donde impartió las clases de historia y cronología. "Afirmo que yo enseño [en la clase de historia] que el desarrollo de los pueblos es la resultante de las leyes que rigen al mundo inorgánico, al orgánico, al espiritual y al social, todas distintas entre sí"[12].

En el porfirismo[13] a la escuela se le dejaron diversas tareas, no sólo las relacionadas con la enseñanza de conocimientos, sino una marcada función socializadora, enseñando nuevas formas de convivencia ciudadana que sirvieran como un fuerte elemento de unidad nacional; así como dar capacitación técnica y científica con miras al fortalecimiento económico y político del país, todo en una ambiente de escasa libertad. Para lograrlo había que abrir escuelas en todos los rumbos de México, y esa posibilidad sólo la tenía el Estado, estableciendo su obligatoriedad para hacerla "rentable"[14].

Si los padres de familia, por las distancias y las condiciones económicas en las que vivían, no podían mandar a sus hijos a las escuelas elementales, el Estado tenía la obligación de solucionar este problema, abriendo escuelas que estuvieran al alcance de todos los niños. Un Estado educador, que tuviera el control de la educación elemental. La educación no haría milagros, pero sí lograría una mejoría

---

[11] FERRER de M., Gabriel. (1944): *El maestro Justo Sierra.* México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca Enciclopédica Popular. p. 54.

[12] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. VIII, p. 87.

[13] Se le llama así al largo gobierno que ejerció Porfirio Díaz como Presidente de México, 1876-1880, 1884-1911.

[14] En 1888 aparece la *Ley de Instrucción Obligatoria* para el Distrito Federal y los territorios para los niños que estuvieran entre los 6 y los 12 años de edad, en cualquier establecimiento: público o privado.

de los hombres educados, al ser un medio de movilidad y mejoramiento social, por eso había que ponerla al alcance de todos.

Si esto iba a ser así, urgía profesionalizar la carrera de profesor para evitar su improvisación, crear escuelas normales para preparar profesores de enseñanza primaria, la de la ciudad de México fue fundada en 1887. Aparecieron Escuelas Normales en diversas ciudades del país: San Luís Potosí, Puebla, Nuevo León, Xalapa, ciudad de México, se convirtieron en las únicas escuelas encargadas de expedir títulos de maestros, ya no los ayuntamientos como antes lo hacían. Justo Sierra dio un papel muy importante a la mujer dentro del magisterio, debido a sus "características naturales", asociadas con la maternidad. Según el maestro Justo Sierra, el profesor nato para la instrucción primaria para ambos sexos, era la mujer[15].

Los maestros, hombres y mujeres, necesitaban de las ciencias para enseñarlas, pero también de un método para saberlas enseñar, de eso se ocuparía la Escuela Normal. Había maestros hechos en la experiencia, sin vastos conocimientos pero que sabían enseñar; maestros empíricos, improvisados, que no eran de carrera y que generalmente trabajaban en las áreas rurales, como lo era casi todo el territorio mexicano de entonces, pero que ponían gran empeño en su labor. Por el otro lado había hombres de ciencia, cultos e instruidos, que no sabían enseñar lo que sabían, carecían de método y de estudios pedagógicos, eran abogados, como el mismo Justo Sierra, ingenieros o médicos, que si bien sabían mucho, se les dificultaba la enseñanza con los alumnos. Las Escuelas Normales y la Escuela de Altos Estudios se ocuparían de este asunto: formar maestros capaces tanto para la educación elemental como para los niveles medio (secundaria) y superior (normal, preparatoria, universidad), profesionales formados pedagógica y científicamente.

El Estado se reafirmó así en su papel hegemónico en el campo de la educación, se hizo cargo de la expansión de la educación elemental por todo el país, de establecer políticas educativas y programas escolares únicos, que si bien no lo pudo hacer en los estados dada la autonomía e independencia de ellos, pronto éstos siguieron los lineamientos dictados por el gobierno federal, y así se contribuyó a formar ya un sistema educativo nacional, más o menos homogéneo en sus bases principales, reafirmando los principios de laicos, gratuita y obligatoria respecto a la educación elemental oficial. Este programa fue encabezado por Justo Sierra.

---

[15] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. VIII, p. 72.

Desde 1874 Justo Sierra había externado sus ideas acerca de formar un sistema nacional de educación, criticó severamente al positivismo ortodoxo, donde se habían creado nuevos dogmas alrededor de la experiencia y la razón. Se propuso hacer de la educación una religión, y del magisterio un sacerdocio. Insistía en que los maestros debían ser educadores verdaderos, no sólo distribuidores de instrucción y de información. Los llamó batalladores sin recompensa en la lucha por la vida, héroes sin nombre y sin panteón, del progreso mexicano. "¡Oh, si como el misionero fue un maestro de escuela, el maestro de escuela pudiera ser un misionero!"[16] Un maestro amante de su labor y de la ciencia, respetuoso de las ideas religiosas de sus alumnos, no fanáticas e irracionales. "Tenemos [los maestros] la misión de decir: ésta es la verdad científica; si de aquí se puede inferir algo contrario a la religión, no lo inferirá el maestro"[17].

Habría maestros ambulantes que llegarán a lo "más recóndito de nuestros campos". Escuelas y maestros formarían una unidad indisoluble. La escuela: "Ésa es la inmensa iglesia nueva, ésa es la clave del porvenir."[18] La escuela presentaría un porvenir risueño a quienes se educaran. "La mayor parte de los crímenes, tanto privados como públicos, tienen la ignorancia por causa; y los males todos, individuales y sociales, cesarán desde el momento en que la luz del estudio haya disipado las tinieblas en que la ignorancia envuelve a la humanidad."[19] A la manera de Sócrates, para Justo Sierra el delincuente no lo era por ser malo, sino por ser ignorante, de ahí la necesidad de sacarlo de ese ambiente a través de los maestros y la educación elemental obligatoria. La educación moraliza a los hombres, conocer su valor y sus derechos les había permitido a los pueblos liberarse de la opresión y la explotación.

La inteligencia cultivada permitía a los sujetos evolucionar de un estado inferior a otro más desarrollado, a través de su esfuerzo personal. Individuos conscientes de su inferioridad para superarla. "Además, fuera del carril intelectual, la instrucción favorece las aptitudes, produce una cantidad siempre creciente de bienestar social, y así es la palanca mejor de la civilización"[20]. Los pueblos pasaban de la barbarie a la civilización, en buena medida gracias a la educación.

---

[16] SIERRA, Justo. (1960): *Evolución política del pueblo mexicano.* México, Secretaría de Educación Pública/Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.p. 65.
[17] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. VIII, p. 304.
[18] Ibídem., p. 19.
[19] Ibídem., p. 26.
[20] Ibídem., p. 55.

Para avanzar se debía integrar al pueblo a través de la educación obligatoria, convertir sus fiestas populares en fiestas cívicas oficiales. Hacerlo actor, no mero espectador. Inculcar una religión basada en el trabajo, la fraternidad, la concordia, la justicia y la libertad. La instrucción y la educación como apoyo para el desarrollo sistemático de todas las facultades humanas, "... nosotros no queremos hombres instruidos, sino hombres buenos"[21], decía Justo Sierra.

La moral que debía enseñarse en las escuelas, debía comprender la enseñanza de los deberes que el hombre tiene consigo mismo y con sus semejantes. Las cuestiones religiosas pertenecían al terreno de la conciencia y la libertad que debía haber en ella. En la escuela elemental se debían enseñar los deberes que se tenían para con la patria, deberes cívicos, que formaban parte de la enseñanza moral.

Justo Sierra criticó la escuela de su tiempo "... nuestra escuela, es un mecanismo para aprender libros, no es un organismo para formar espíritus; instruye, no educa"[22], al contrario de la escuela moderna propuesta por el maestro Justo Sierra:

> *... la moderna escuela primaria mexicana busca, no el cultivo de la memoria, único y bárbaro sistema de la enseñanza antigua, y que consistía en incrustar en el cerebro del niño una serie de conocimientos que no comprendía; sino el desenvolvimiento, es decir, el perfeccionamiento de las facultades, con el objeto de que los conocimientos vengan como una consecuencia del cultivo intelectual*[23].

Una escuela moderna basada en el método objetivo o de lecciones de cosas, que consistía en que el niño recibiera las cosas mismas, la información inicial, bajo la dirección del maestro; usando un método basado en la observación y la adquisición de los conocimientos a través de la experiencia y su aplicación en la vida diaria; esto era el triunfo de la ciencia. La enseñanza debía venir de las cosas mismas, aprovechando el interés, la curiosidad, la inteligencia de los niños. Justo Sierra recomendaba que antes de utilizar el castigo como único medio de disciplina, como se hacía en la escuela tradicional donde "la letra con sangre entra", se debían evitar los aprendizajes sin significado para los alumnos, la memorización y la repetición puntual de los contenidos a aprender. En la escuela

---

[21] Ibídem., p. 51.

[22] SIERRA, Justo. (2006): *Juárez, su obra y su tiempo. Edición conmemorativa,* [Edición anotada por Arturo Arnáiz y Freg. Presentación de Juan Ramón de la Fuente. México, Universidad Nacional Autónoma de México. p. 39.

[23] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. VIII, p. 209.

"moderna", opuesta a la puramente instructiva tradicional, el niño aprendía más rápido y con placer, era una escuela educativa, no sólo instructiva.

El 17 de mayo de 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con Justo Sierra como Secretario, sólo abarcaba el Distrito Federal y territorios, luego su alcance no fue nacional. El mismo Secretario reconocía que, dadas las diferencias naturales, económicas y sociales que había entre las distintas entidades, era muy difícil que todo el país se ciñera a una sola legislación educativa. Sin embargo, de acuerdo a las conclusiones a las que se llegaron en los Congresos realizados, se debía de acabar con el caos que entonces tenía la educación, más la elemental, no sólo por ser la más difícil de coordinar sino que, por ser la más extendida, tenía mayores problemas; esto obligaba a luchar por un sistema tal que lograra una escuela nacional, unificada en contenidos, programas, métodos, organización, incluso hasta libros escolares.

Una escuela nacional, integral que comprendiera el desarrollo intelectual, moral, físico y estético de los alumnos, una escuela laica y neutral frente a las influencias religiosas, una escuela no irreligiosa, sino neutra, "... la escuela neutral, nuestra escuela, profundamente respetuosa del sentimiento religioso, armada de pies a cabeza contra las supersticiones y sólo intolerante con la intolerancia, en virtud de un principio de profilaxis moral de esos que llamamos eternos, esa escuela quedó victoriosa, para siempre victoriosa"[24]. Las supersticiones que aniquilan y degradan la conciencia humana, no debían confundirse con las creencias religiosas arraigadas en el pueblo mexicano. No se debía permitir la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales, Justo Sierra no se refería a las escuelas privadas, para no atacar la libertad de enseñanza. La escuela laica oficial no debía integrar la religión como elemento de educación moral, pero eso no significaba que su enseñanza fuera inmoral.

La escuela laica, neutral frente a todas las corrientes religiosas, "... puede educar a la República en el respeto a la libertad suprema, la libertad de la conciencia; sólo ella puede defender la única religión compatible con todas las religiones, porque no es trascendente, porque es únicamente humana: la religión cívica, el amor a las instituciones, el alma de la nación"[25]. La escuela,

---

[24] SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas.* t. V. *Discursos,* [Edición preparada por Manuel Mestre Ghigliazza. Revisada y ordenada por Agustín Yánez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México. p. 357.

[25] SIERRA, Justo. (1963): *Prosas,* (Prólogo y notas de Alfonso Caso). México, Universidad Nacional Autónoma de México, (Biblioteca del Estudiante Universitario, 10). p. 160.

especialmente la escuela rural elemental, sería la iglesia cívica donde se enseñara la religión de la patria. Para Justo Sierra, el culto a los héroes era la liturgia de la patria, Benito Juárez ocupó un lugar muy especial en su devoción patriótica. A la instrucción cívica y a la historia, Sierra la llamaba "la religión de la patria", compatible con las otras religiones, siempre y cuando buscaran lo mismo: paz, progreso y libertad. La escuela como motor de cambio, pero siempre dentro de los ámbitos de una paz social conservadora. Combinar cambio con permanencia, ése fue el gran reto de la escuela porfiriana y del mismo Justo Sierra.

En las escuelas, la religión cívica debía sustituir a las demás por la religión de la patria. Combatiría las supersticiones y los excesos que los hombres, tanto laicos como religiosos, cometían en nombre de "las religiones", sin respetar a Dios, de quien Justo Sierra dedujo su existencia a partir de la creación, a la manera como siglos atrás lo había hecho santo Tomás de Aquino. En Justo Sierra se advierte siempre una mezcla de teísmo y patriotismo, un hombre anticlerical pero profundamente religioso, "... donde poco a poco se purificará el cientificismo juvenil y seguirá siendo pasión de amor"[26].

En resumen, la educación elemental sería laica, obligatoria y gratuita, todo en manos del Estado mexicano. El papel del Estado como educador social, no sólo instructor; como un órgano especial que representara los intereses comunes. Un Estado civilizador, promotor de la evolución, coordinador de la actividades individuales dirigidas a un mismo fin: permitir la promoción y la selección social a través de la educación, ésta considerada como factor de progreso, formadora de buenos ciudadanos, defensores de la patria; con una historia distinta de las de los demás pueblos, y con la obligación de conocerla a través de los maestros de la escuela elemental y de los libros escolares de historia.

El ministro Justo Sierra se debatía entre fuerzas e ideas contrarias, reconocía la necesidad de buscar el equilibrio en un mundo contradictorio como lo fue el México de fines del XIX y principios del XX, un mundo lleno de contradicciones tanto en la realidad como en las ideas, en el ámbito de la política y de la economía, de ahí la "neutralidad" de la escuela; una escuela sin partido ni desviaciones sociales, una escuela donde reinara la ciencia, la observación y la intuición, pero sobre todo una escuela donde imperara el orden, porque la perturbación de los escolares podría provocar serios problemas e inquietudes sociales, en conclusión, una escuela conservadora.

---

[26] SIERRA, Justo. (1991): *Obras completas.* t. I. *Poesías,* [Estudio general, su vida, sus ideas y su obra por Agustín Yánez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 47.

Para Justo Sierra la libertad era el fin de la convivencia social en todos los ámbitos, incluida la escuela, pero una vez que el progreso social se hubiera impuesto gracias al orden. La libertad concebida como el punto más alto de la evolución, con base en el orden social y el respeto a las instituciones, la educación escolar se encargaría de ello. La educación fue entendida por Justo Sierra como inculcadora de hábitos "sociales", que haría de México un pueblo civilizado.

## La creación de la Universidad Nacional, obra de Justo Sierra

Uno de los sueños y realidades más caros de Justo Sierra fue la creación de la Universidad Nacional de México, su modelo fueron las universidades europeas y norteamericanas. Decía que en las universidades como la alemana, todas las ideas podían enseñarse en la cátedra-enciclopedismo. "Espiritualismo, materialismo, ateísmo, panteísmo, positivismo, nihilismo, todas las religiones, todas las doctrinas, todos los métodos, todas las ciencias, naturales o sobrenaturales, viven juntas en aquellos prodigiosos focos intelectuales"[27].

La Universidad fue un proyecto de creación presentado por Justo Sierra a la Cámara el 7 de abril de 1881, significó reinstalar la Universidad y organizar de manera más eficaz los estudios superiores, dándoles el carácter de nacional. Estaría integrada por Escuela Preparatoria y Secundaria de Mujeres, Escuela de Bellas Artes, Comercio y Ciencias Políticas, Jurisprudencia, Ingeniería, Medicina y Escuela Normal y de Altos Estudios. El director sería nombrado por el Ejecutivo de la Nación, habría un Consejo directivo formado por los directores de las escuelas. El Estado subvencionaría a la Universidad que expediría los títulos respectivos, y los profesores lo serían por concurso de oposición. Los estudios fundamentales del plan de estudios seguirían el orden positivista y su método sería el objetivo: matemática, cosmografía y geografía, física, química, biología, psicología, sociología e historia general.

Pasaron muchos años, y no fue sino hasta el 18 de septiembre de 1910 que se inauguró la Escuela Nacional de Altos Estudios, antecedente de la Universidad Nacional de México, inaugurada ésta cuatro días después. La Escuela Nacional de Altos Estudios fue creada para la formación de los profesores necesarios para las escuelas profesionales y la investigación científica. "La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá por objeto formar profesores y sabios especialistas"[28]. Esta Escuela tendría su centro en la ciudad de México, lo mismo que la Universidad.

---

[27] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. VIII, p. 36.
[28] Ibídem., t. VIII, p. 68.

La Universidad Nacional de México, decía Justo Sierra, debía quedar instaurada en los días del centenario de la Independencia de México, 1910, y estaría constituida por la Escuela Nacional Preparatoria, Jurisprudencia, Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la arquitectura) y la Escuela Nacional de Altos Estudios. El Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes sería el Jefe de la Universidad, además de un Rector y un Consejo Universitario. El rector sería nombrado directamente por el Ejecutivo federal.

Cada institución desempeñaría su función como parte de un órgano general. "... la Universidad, la educación del joven y del hombre; la Normal, la preparación del maestro para el niño, y esto es distinto"[29].

El 20 de mayo de 1910, se promulgó la *Ley Constitutiva* de la Universidad Nacional de México, publicada en el *Diario Oficial,* México 31 de mayo de 1910. Su inauguración fue el 22 de septiembre del mismo año. En el discurso de apertura, Justo Sierra dijo que había que nacionalizar la ciencia como formadora de hombres cívicos y técnicamente bien preparados, había que fomentar la investigación propia para "mexicanizar el saber", y lograr la independencia a la que aspiraban los pueblos avanzados en el campo de la ciencia y la técnica. La Universidad Nacional sería la encargada de coordinar esta labor. La inauguración de la Universidad Nacional de México fue en el anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria. Ese día se otorgaron títulos de doctores *Honoris causa,* y fueron dados por el mismo presidente Porfirio Díaz. Entre los doctores *Honoris causa* estuvo José Ives Limantour por su trabajo en la hacienda pública, Agustín Rivera por haber consagrado su vida al estudio de la historia de México y Teodoro Roosevelt por "asegurar la paz entre los pueblos"[30].

En el discurso que Justo Sierra pronunció en la inauguración de la Universidad Nacional de México el 22 de septiembre de 1910, estando presente el Presidente de la República don Porfirio Díaz, a quien llamó *obrero de la paz,* se resumen las ideas sociales, políticas, pedagógicas, humanísticas, morales y científicas sustentadas por el maestro Sierra a lo largo de su vida, y que son vigentes hoy.

La Universidad fue interpretada en este discurso como la cúspide de la pirámide del sistema educativo mexicano, productora de ciencia y comprometida con la sociedad en la que surgió:

---

[29] Ibídem., t. VIII, p. 324.
[30] Ibídem., t. VIII, p. 428.

> *Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, y que, recurrente a toda fuente de cultura, brote de donde brotare, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber*[31].

En su discurso, Justo Sierra expresó su gran confianza en la razón y en la ciencia, especialmente en lo que se refiere al conocimiento positivista, basado en la experiencia y los sentidos "... porque toda la naturaleza cabe dentro de la cuadrícula soberana de la ciencia", pero a las ciencias de la naturaleza debía unírseles las ciencias sociales, la filosofía, la historia, todos los campos científicos investigados y enriquecidos por los "obreros intelectuales", los universitarios.

Los valores fundamentales de los universitarios serían el amor a la verdad, al trabajo, a la ciencia puesta al servicio de la patria, a la cultura toda reconocida como la encargada de restablecer el equilibrio entre el hombre y sus circunstancias. El universitario no sería un erudito diletante, las ideas y las teorías investigadas y descubiertas en la Universidad, estarían encaminadas a la acción en manos de hombres cultos, sanos, solidarios con sus semejantes, buenos como seres humanos y como ciudadanos. La Universidad sería *Nacional,* no sectaria, fomentaría en su población una mentalidad nacional, donde tuvieran cabida todas las ciencias, las teorías y los métodos enseñados y aprendidos por hombres armónicamente bien desarrollados.

A diferencia de la tradicional Real y Pontificia Universidad de la Nueva España fundada en 1551 donde imperaba el verbo, la memoria y la erudición, cuyos fundadores decían: "la verdad está definida, enseñadla", la nueva Universidad, aseguró en su discurso Justo Sierra, su lema debía ser: "la verdad se va definiendo, buscadla". Mientras en la vieja Universidad a los alumnos se les decía: "sois un grupo selecto encargado de imponer un ideal religioso y político resumido en estas palabras: Dios y el Rey", a los nuevos universitarios Justo Sierra les dijo en este discurso: "sois un grupo de perpetua selección dentro de la substancia popular, y tenéis encomendada la realización de un ideal político y social que se resume así: democracia y libertad". La Universidad como representante de lo más evolucionado y mejor del pueblo mexicano, trabajando en favor de la libertad y la democracia de todos los mexicanos, en

---

[31] SIERRA, Justo. (2002): *Discurso pronunciado en la inauguración de la Universidad Nacional de México, en el año de 1910,* Chiapas. México, Jitanjáfora Editorial. p. 4.

un permanente y progresivo avance de la ciencia hacia niveles más altos, a la manera del positivismo comtiano.

Una Universidad amante de la paz, el amor, el trabajo, el progreso, la disciplina y las ciencias todas, auspiciada y dirigida por un Estado educador fuerte. Una Universidad que enseña a investigar y a pensar, enseñando e investigando, convertidas esas ideas y nuevas creaciones científicas en acciones concretas al servicio de la patria, "... no quisiéramos ver nunca en ella [la Universidad] torres de marfil, ni vida contemplativa, ni arrobamientos en busca del *mediador plástico*; esto puede existir, y quizá es bueno que exista en otra parte; no allí, allí no"[32].

La Universidad sería el campo donde se impulsara la búsqueda de causas que producen los hechos naturales, históricos, sociales, humanos, todo en un ambiente de absoluta libertad y al servicio de la sociedad entera, todos abiertos a lo nuevo y comprometidos con la patria. Este discurso fue pronunciado por Justo Sierra escasos dos meses antes de que en el país se iniciara la Revolución mexicana de 1910, 20 de octubre de 1910, y que acabó con los sueños de Justo Sierra de vivir en un país en plena paz y progreso, gracias a un gobierno fuerte ejercido bajo las órdenes de Porfirio Díaz.

## Justo Sierra y su pensamiento político-sociológico

El maestro Justo Sierra asumió las funciones de funcionario público, profesor e historiador en respuesta a los tiempos que le tocó vivir, con una conciencia clara de las contradicciones en las que el país y él mismo vivía, con base en un liberalismo humanista. Idealista de la educación, admirador y desconfiado de los Estados Unidos de América, ambiguo en su pensamiento político y pedagógico, como ambiguas y contradictorias eran las condiciones reales en la que vivía México y sus pobladores, luchando por un cambio progresivo civilizador. Sus conflictos y contradicciones fueron producto de los conflictos y contradicciones de la realidad en la que se desenvolvió. Su actuar se caracterizó por la tolerancia, la conciliación, el sincretismo de ideas, digno representante de una burguesía intelectual y cultivada, "... uno de los hombres más cultos de su época, entusiasta y moderado, liberal y conservador, cosmopolita y nacionalista, y, sobre todo, hombre de buena voluntad"[33], que vivía un mundo interior elevado, espiritual, que no coincidía con el mundo exterior de luchas y traiciones, de amenazas constantes de la paz social, y de la necesidad de una mano dura que impusiera el orden, al costo que fuera, incluso al costo de una larga dictadura

[32] Ibídem. p. 16.
[33] DUMAS, Claude. (1986): Op. Cit., p. 450.

como lo fue el porfirismo. Justo Sierra llamó a Porfirio Díaz "El héroe de la paz y del progreso material de México", el progreso material producto de la ciencia y la disciplina que da paz. "Dicen que vuestra paz se apoya en las bayonetas; ¡oh! juramos que es mentira, que si la paz de México se apoya en el hierro, es en el emparrillado de rieles que sirve de cimiento al edificio ya grandioso de nuestra prosperidad nacional"[34], Justo Sierra respondió así a quienes acusaron al porfirismo de ser una dictadura y, como tal, ser un gobierno injusto para la mayoría y benéfico sólo para una pequeña minoría, una dictadura apoyada en las armas y un ejército leal al dictador.

Justo Sierra se integró en el nuevo partido liberal moderado, a diferencia del partido liberal de los antiguos juaristas dogmáticos, para los cuales no había medio: o se es o no se es. Del nuevo partido liberal moderado, al compararlo con el liberal radical, el maestro Justo Sierra dijo:

> *No así el nuevo partido liberal, iniciado en el método científico; no así los que vemos en la sociedad un organismo superior sometido a rigurosas leyes que no es dado al hombre cambiar; no así los que creemos que sólo pueden consignarse en una constitución los resultados más generales de la observación; no así los que no creemos en los milagros de las revoluciones, ni en la infalibilidad de las asambleas populares, sino que estamos convencidos de que cada pueblo vive como puede vivir, y que todo el progreso consiste en facilitar ese desarrollo, rompiendo las trabas materiales por medio de las mejoras, y las trabas morales por medio de la instrucción; en una palabra, para nosotros, los que hasta hoy se han llamado principios, son fines, están en lo futuro; y sin preocuparnos de esas gruesas frases que se atropellan en los labios de los declamadores, creemos que nuestro deber primero, es darnos cuenta exacta de las condiciones de nuestra vida actual, y proceder, una vez perfectamente conocidos esos datos, en el sentido de suprimir los obstáculos a nuestro desarrollo social*[35].

Al desarrollo de los grupos humanos, Justo Sierra, igual que Spencer, le llama "evolución social". La sociedad tiene leyes fijas que rigen ese desarrollo, conocerlas era el trabajo del científico social, del legislador, del estadista; adaptarse a ellas y obedecerlas, era obligación de todos los habitantes de un pueblo.

El derecho individual debía proteger y garantizar el derecho que cada individuo tiene de su propia evolución, lo que daría por resultado la evolución social. Para lograrlo, se necesitaba un gobierno fuerte que combatiera la violencia

---

[34] SIERRA, Justo. (1994): *Obras completas.* t. XVI. *Obra diversa,* [Recopilación, notas y prólogo de Catalina Sierra y Cristina Barros]. México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 329-330.

[35] SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas.* t. IV. *Periodismo político,* [Edición ordenada y anotada de Agustín Yánez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 154-155.

y las revoluciones, las acciones de los liberales revolucionarios que a "hachazos" querían hacer el cambio. El sano desarrollo y el progreso de las sociedades no se lograban a saltos y a sacudidas violentas.

Justo Sierra escribió que las revoluciones que se habían dado en México durante el siglo XIX, habían sido el estado "normal" del pueblo mexicano hasta entonces, "conspirar es la vida normal del mexicano". Escribió que pese a las constituciones que había habido, especialmente la de 1857, no se habían puesto cabalmente en práctica. Con respecto a la Constitución de 1857 que proclamó la democracia, la paz, la igualdad, la libertad, Justo Sierra preguntó: ¿cuándo ha sido posible eso en medio de la violencia que ha imperado en México a lo largo del siglo XIX? Si las revoluciones sólo habían causado males y atraso, habría que cambiar el sistema político, para ello había que conocer la historia patria.

"Nosotros no queremos ni retroceder, ni avanzar, sino saber primero en dónde estamos."[36] Había que reformar la Constitución del 57 de acuerdo con la realidad nacional. "Para esto se supone ensayar un método de crítica serena y justa de los actos de la administración; de crítica, decimos; no de oposición; no hacemos ni queremos hacer, entiéndase bien, la guerra al gobierno; por malo que sea lo preferimos a una nueva revolución triunfante; por inepto que se le suponga, es un núcleo organizado, es un centro de conservación y de poder."[37] esto lo escribió en febrero de 1879, cuando Porfirio Díaz era Presidente. "... toda revolución es esencialmente antipatriótica y criminal."[38] Se debía conciliar el orden conservador con el progreso liberal.

La nación mexicana, según Justo Sierra, era de los organismos sociales más débiles de entonces: un gran territorio con escasa población, ausencia de vías de comunicación, escasa explotación de sus riquezas, diversidades poblacionales y raciales, variedad de lenguas e ideas que obstaculizaban la formación de la conciencia de patria, además se sumaba "... nuestra aversión radical a la verdad, producto de nuestra educación y de nuestro temperamento"[39]. Había que establecer una lengua única, nacional, "... a que debe tender para lo porvenir, es ir destruyendo, borrando, toda esa multitud de idiomas o dialectos, y estableciendo en lugar suyo una sola lengua, la lengua nacional"[40]. Había que acabar con la identidad de los pueblos indígenas, sus lenguas, para incorporarlos todos al modernismo que se estaba impulsando en México bajo el gobierno de Porfirio Díaz.

---

[36] Ibídem., p. 202.
[37] Ibídem., p. 212.
[38] Ibídem., p. 213.
[39] Ibídem., p. 239.
[40] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. VIII, p. 190.

Justo Sierra reconocía las enormes diferencias que existían entre los pueblos, especialmente entre los Estados Unidos de América y México, pueblos difíciles de comparar:

¿Pero cómo queréis poner al mismo nivel una nación protestante en donde la lectura es un mandamiento de la Iglesia, y una nación como la nuestra en donde tres siglos de monótona enseñanza del Padre Ripalda apenas han arrebatado algunos centenares de personas de la masa analfabeta?[41]

Era necesario sacar a los individuos de la esfera menor en la que se encontraban y empujarlos a través de la instrucción a esferas superiores, crearles aspiraciones y esperanzas, pero armarlos para la lucha, "... la evolución social resulta del esfuerzo individual, multiplicado por la instrucción y dando por resultado el avance total de la sociedad"[42].

Justo Sierra era un fuerte crítico del "ser" del mexicano, asombrado por el desarrollo del vecino del norte, escribió:

> *Junto a nosotros vive un maravilloso animal colectivo, para cuyo enorme intestino no hay alimentación suficiente, armado para devorar; mientras nosotros cada día ganamos en aptitud para ser devorados, estamos expuestos, querido "Cándido", a ser una prueba de la teoría de Darwin, y en la lucha por la existencia tenemos contra nosotros todas las probabilidades*[43].

Para defenderse de ese "maravilloso animal colectivo", era necesario que en México se impusiera orden. La historia nacional demostraba cómo México había pasado de la inacción absoluta del régimen colonial a la actividad enfermiza de las revoluciones, sin conocer la paz que significa dos cosas: "... una buena política para hacer abortar las revoluciones, y un gobierno fuerte para sofocarlas"[44].

Las teorías de Darwin explicaban esa situación, dos pueblos unidos compartiendo una misma frontera, pero totalmente distintos en su historia, su presente y su futuro. Justo Sierra manifestó en sus escritos admiración y rechazo hacia el pueblo norteamericano y su gobierno, fue respetuoso y a la vez crítico. En esta situación el pueblo mexicano llevaba las de perder. El pueblo mexicano no sabía mandar, ni quería obedecer, iba fatalmente a la absorción norteamericana. ¿El maestro fue profeta?, pregunto hoy yo.

---

[41] Op. Cit., t. VIII, p. 104.
[42] Op. Cit., t. VIII, p. 170
[43] Op. Cit., t. IV, pp. 239-240.
[44] Ibídem., p. 248.

Al hablar de México, Justo Sierra fue muy crítico hacia los sectores más bajos, especialmente hacia los indios "incivilizados", sin grandes necesidades ni ambiciones, con muchos días de fiesta y de alcohol. La "levadura" de la futura sociedad estaba en el mestizo, que sí "... tenía vislumbres de creencias ilustradas por su espíritu esencialmente curioso, inquieto, descontentadizo, mientras fuera levantisco, y esa era la levadura de la sociedad mexicana del porvenir"[45].

El maestro Justo Sierra decía que los hijos eran considerados como instrumentos de trabajo de los más pobres, especialmente de los indios, a quienes de nada les servía aprender a leer y a escribir, si el cura los seguía manteniendo en la superstición y el miedo, y no se asociaba con el maestro. Esto a la larga provocaría que la religión católica dejara de ser la dominante. La situación del país era caótica: "... entre las ciudades ganadas por el indiferentismo, las poblaciones industriales por el socialismo materialista y las rurales dominadas por las sectas protestantes";[46] el país iba rumbo a su derrota total y su absorción por el grandioso vecino del norte. El analfabetismo en México alcanzaba entonces al 75% de la población, por eso Justo Sierra luchó por la obligatoriedad de la educación elemental, para evitar que la "raza menos civilizada", los mexicanos, por las leyes de la evolución fuera subordinada por la "raza más civilizada", los estadounidenses. "Hay catorce millones de habitantes; hay nueve que no son mexicanos porque no participan del alma, de la conciencia nacional."[47] La educación podía lograr que México no retrocediera de la civilización aún no lograda, a la barbarie de la que apenas estaba saliendo. A esto debía sumarse un gobierno fuerte como el de Díaz.

Frente a las críticas que le hacían los liberales puros por apoyar el gobierno de Porfirio Díaz, e incluso años después al formar parte de su gabinete, Justo Sierra contestaba: "Por gusto, por afecto y por reflexión hemos sido amigos del Presidente [Díaz] más que de la política presidencial, y no nos arrepentimos de ello."[48] esto lo escribió en 1879, durante el primer gobierno de Porfirio Díaz. El régimen de Díaz fue visto por Justo Sierra como una solución pragmática y necesaria, frente a los problemas de ingobernabilidad que hasta entonces había: "... vale más el peor gobierno que la mejor revolución"[49].

---

[45] SIERRA, Justo. (1960): *Evolución política del pueblo mexicano,* México, Secretaría de Educación Pública/Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas. p. 97.
[46] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. VIII, p. 114.
[47] Ibídem. p. 497.
[48] SIERRA, Justo. (1948): Op. Cit., t. IV, p. 274.
[49] Ibídem. p. 264.

## Justo Sierra autor de libros

Justo Sierra, además de político y maestro, sobresale como autor de libros de diversa índole. Conozcamos algunas de sus obras literarias:

La novela *El Ángel del Porvenir* apareció en el periódico *El Renacimiento* en 1869, en ella Justo Sierra abordó el papel redentor de la mujer en una sociedad en crisis. Él mismo dijo de esta novela: "El tema era éste: la mujer mexicana será el ángel del porvenir; ella nos salvará socialmente; pero se regenerará por el sentimiento religioso, sustituyente de la devoción y la superstición; el amor a la patria será parte integrante de esta religión, como en los Estados Unidos."[50] Nuevamente aquí se manifiesta la admiración de Sierra por el adelanto de los Estados Unidos, y la mujer como amante fiel a la patria y a sus héroes, autores éstos de una religión civil; "... la mujer mexicana, infinitamente dulce y sumisa, débil por la fuerza misma del amor, admirablemente casta y buena"[51]. dominó al rudo conquistador español.

Con respecto a la mujer, el pensamiento de Justo Sierra también es contradictorio. Rechazó violentamente lo que en su tiempo muchos decían acerca de que las mujeres no debían ser instruidas, pues se les abrirían esperanzas que no se podían cumplir, y les podían conducir al amor desenfrenado, al lujo y a la pereza, "... causas más frecuentes de la prostitución que la ignorancia y la miseria,"[52] esto era totalmente falso, aseguraba el maestro Justo Sierra. La mujer instruida formaría mejor a su familia, estaba moralmente preparada, llamada a formar las almas buenas de sus hijos y sostener las de sus esposos, "... y por eso os instruimos, y no les seréis inferiores; por eso os educamos"[53]. Era mentira lo de la inferioridad de las mujeres. "Mientras ellos [los hombres] se encargan de la parte material, de adquirir el sustento, vosotras os encargáis del orden, la tranquilidad y el bienestar en los hogares y, sobre todo, de contribuir con un pan superior a formar almas, a formar espíritus, y ésta es la obra suprema"[54].

Sin embargo, por muy instruidas que fueran las mujeres, Justo Sierra les advierte: No quiero que llevéis vuestro feminismo al grado que queráis convertiros en hombres; no es esto lo que deseamos; entonces se perdería todo el encanto de la vida. No; dejad a ellos que combatan en las cuestiones políticas,

---

[50] SIERRA, Justo. (1991): Op. Cit., t. I, p. 46.
[51] SIERRA, Justo. (1960): Op. Cit. p. 97.
[52] SIERRA, Justo. (1848): Op. Cit., Tt VIII, p. 169.
[53] Ibídem. p. 329.
[54] Ibídem. p. 329.

que formen leyes; vosotras combatid el buen combate, el del sentimiento, y formad almas, que es mejor que formar leyes[55].

Luego la mujer quedaría fuera del campo de la política, y de otros que son decisivos en la organización de las sociedades.

Justo Sierra escribió también obras de teatro, una de ellas fue titulada *La Piedad,* drama romántico presentado al público con gran éxito en 1870 en el Teatro Nacional de México, bajo la dirección del actor y director español Eduardo González y los actores Pilar Belaval, Ma. de Jesús Servín y Antonio Muñoz; obra dramática escrita tal vez cinco años antes, que se mueve entre el clásico romanticismo y el nuevo realismo.

En 1885, después del rechazo que Justo Sierra vivió de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria, considerada por él mismo como la encarnación de la ciencia y del progreso, por haber apoyado el reconocimiento de la deuda externa de México y acusado de traidor, además de la trágica muerte de su hermano en un duelo de honor, Justo Sierra se refugió en la poesía y escribió poemas conocidos como: "Funeral bucólico", "Otoñal" y otros más publicados en diversos periódicos de entonces; esto hizo pensar a algunos que Justo Sierra no regresaría ni a la docencia ni a la política, y que se dedicaría a la literatura, cosa que no fue así pues volvió a la docencia, a la política y a escribir historia. Conozcamos algunos de sus libros de historia.

Justo Sierra escribió diversos textos escolares de historia, como *Historia General* (1885), *Manual Escolar de la Historia General* (1891), *Breviario de Historia del siglo XIX, Catecismo de Historia Patria* (1893), En *Tierra Yankee* (1898) Justo narra el viaje que hizo a los Estados Unidos en 1895, país del que dijo que vivía en un sistema democrático moderno. *Historia Patria* 2 volúmenes (1899) *Descripción de los 24 cuadros de Historia Patria* (1899), *México, su evolución social* (1900), *Juárez. Su obra y su tiempo* (1905). Estas obras fueron utilizadas como libros de texto en las escuelas de los diversos niveles. Por ejemplo, los dos volúmenes de *Historia Patria* fueron utilizados en el 3°. y 4°. grado de la educación elemental. *Historia General* fue utilizada para la enseñanza de esa asignatura en las escuelas normales y en la preparatoria, este libro empieza con la prehistoria y acaba con el siglo XIX. Libros hechos con base en la enseñanza moderna, con ilustraciones, resúmenes, cuestionarios, vocabularios, ejercicios de reforzamiento del conocimiento. La historia general haría que los alumnos se dieran cuenta de la formación progresiva de la cultura humana. "Reducirán el estudio de las

[55] Ibídem., p. 329.

peripecias y de las personalidades políticas, a lo que sea absolutamente indispensable para entender con claridad el proceso evolutivo de la civilización"[56]. Libros que, si bien utilizaban la memoria del lector, también recurrían a la reflexión y al uso de los sentidos, la vista, para que el alumno aprendiera mejor.

Libros de historia, general y nacional, que permiten al lector el conocimiento del pasado a través de un lenguaje preciso, un tanto grandilocuente que lo hace parecer en ocasiones oscuro, pero que responde al estilo de la época; donde los grandes hombres son los autores de la historia de los pueblos, hombres a los que hay que conocer, admirar e imitar, convertidos en héroes nacionales.

Los libros escolares que escribió el maestro Justo Sierra, eran leídos tanto por los alumnos como por los maestros, se trataba de una lectura instructiva que había que hacer varias veces para demostrar que se había aprendido, aprendizaje que iba a ser evaluado. Había que aprender historia con base en métodos didácticos más o menos claros para el autor y el lector, así como ejercicios de memorización y/o comprensión para fijar el aprendizaje, además de una función ideológica que reforzaba el concepto de nación e instituciones, especialmente de la pertinencia y legalidad del gobierno establecido, casi con el carácter de inmutables, lo mismo que el saber histórico contenido en estos textos escolares. La historia que Justo Sierra narra en sus libros, es enseñada a los alumnos a través de grandes personajes y hechos históricos, con miras no sólo al conocimiento de esta historia, sino además a fortalecer el amor a la patria y el respeto a las instituciones sociales, por eso incluye biografías como la de Nezahualcóyotl, Hidalgo, Morelos, Juárez, para convencer a los lectores que todos los mexicanos formaban parte de una gran familia cuyos constructores y defensores eran los héroes.

## CONCLUSIONES

Justo Sierra fue un idealista, liberal-conservador, científico positivista y espiritualista, buscó la renovación de la conciencia nacional a través de la educación. Diputado porfiriano, hombre de letras, poeta, novelista, cuentista, periodista, político atacado tanto por los liberales como por los conservadores, defensor a costa de todo de la paz y de la libertad, la segunda como consecuencia de la primera, la primera como condición indispensable para que se diera la segunda. La libertad como respeto a las normas sociales y los derechos individuales, la libertad como obediencia y derecho. Fue también un racionalista-pragmático: el hombre

[56] Ibídem. p. 375.

debe guiarse por lo razonable y lo útil, de ahí el apoyo que dio a la continuidad de Porfirio Díaz en el poder, a cambio de la paz necesaria para el progreso y la libertad. "... la reelección presidencial sólo es excepcionalmente recomendable"[57].

Espíritu abierto a todas las ideas y corrientes ideológicas posibles, Justo Sierra se adhirió al gobierno de Díaz por los logros alcanzados a favor del progreso económico del país. Justo Sierra parece interesarse más por los fines que por los medios: si Díaz ofrecía paz social, había que apoyarlo en su largo gobierno, treinta años en el poder, aunque los liberales radicales lo acusaran de traidor. Justo Sierra afirmaba que el pueblo no se interesa mucho por la política, y sí por el progreso y la paz; por ello era necesaria la llegada al poder de un hombre fuerte como Porfirio Díaz, que impusiera el orden, la paz social y sólo así se llegaría al progreso, cualquier cosa era mejor que la violencia armada. Para Justo Sierra la sociedad era como un "superorganismo", a la manera del filósofo inglés Herbert Spencer, su contemporáneo (1820-1903), constituida por organismos vivos sujetos a las leyes necesarias de la evolución, diferentes entre sí pero integrando un todo, cada uno ocupado de funciones distintas pero a la vez complementarias; partes especializadas y diferenciadas, caminando armónicamente, sanamente, rumbo a la conservación y la salud del todo.

En este estado ideal avanzado, la educación, no sólo la instrucción, jugaba un papel de primera importancia, una educación básica laica y obligatoria, uniforme para todos los mexicanos, integrada en un gran sistema educativo, en manos de un Estado educador.

## FUENTES

SIERRA, Justo. (1922): *Historia Patria.* México, Departamento Editorial de la Secretaría de Educación Pública.

SIERRA, Justo. (1991): *Obras completas. t. I. Poesías,* [Estudio general, su vida, sus ideas y su obra por Agustín Yánez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1977): *Obras completas. t. II. Prosa literaria,* [Edición ordenada y anotada por Francisco Monterde]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas. t. III. Crítica y artículos literarios,* [Edición y notas de José Luís Martínez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

[57] SIERRA, Justo. (1991): Op. Cit., T. I, p. 124.

SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas. t. IV. Periodismo político,* [Edición ordenada y anotada de Agustín Yánez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas. t. V. Discursos,* [Edición preparada por Manuel Mestre Ghigliazza. Revisada y ordenada por Agustín Yánez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas. t. VI. Viajes: en tierra Yankee, en la Europa latina,* [Edición, notas e índice de José Luis Martínez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas. t. VII. El exterior. Revistas políticas y literarias,* [Edición, notas e índice de José Luis Martínez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas. t. VIII. La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos,* [Edición ordenada y anotada por Agustín Yáñez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1991): *Obras completas. t. IX. Ensayos y textos elementales de historia,* [Edición ordenada y anotada por Agustín Yáñez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas. t. X. Historia de la antigüedad,* [Edición establecida y anotada por Edmundo O' Gorman]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas. t. XI. Historia general,* [Edición ordenada y anotada por Francisco Giner de los Ríos]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1957): *Obras completas. t. XII. Evolución política del pueblo mexicano,* [Edición establecida a anotada por Edmundo O'Gorman]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1948): *Obras completas. t. XIII. Juárez, su obra y su tiempo*, [Edición anotada por Arturo Arnáiz y Freg. Introducción de Agustín Yáñez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1991): *Obras completas. t. XIV. Epistolario y papeles privados,* [Edición establecida por Catalina Sierra de Peimbert], México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1948-1949): *Obras completas. t. XV. Escritos diversos e índices*, [Edición ordenada y anotada por Agustín Yáñez, Francisco Monterde y José Luis Martínez]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1994): *Obras completas. t. XVI. Obra diversa,* [Recopilación, notas y prólogo de Catalina Sierra y Cristina Barros]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. (1960): *Evolución política del pueblo mexicano,* México, Secretaría de Educación Pública/Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

SIERRA, Justo. (1963): *Prosas,* (Prólogo y notas de Alfonso Caso). México, Universidad Nacional Autónoma de México, (Biblioteca del Estudiante Universitario, 10).

SIERRA, Justo. (2002): *Discurso pronunciado en la inauguración de la Universidad Nacional de México, en el año de 1910.* Chiapas, México, Jitanjáfora Editorial.

SIERRA, Justo. (2006): *Juárez: su obra y su tiempo. Edición conmemorativa,* [Edición anotada por Arturo Arnáiz y Freg. Presentación de Juan Ramón de la Fuente]. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

YÁÑEZ, Agustín. (1962): *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra.* México, Universidad Nacional Autónoma de México.

## BIBLIOGRAFÍA

DUMAS, Claude. (1986): *Justo Sierra y el México de su tiempo. 1848-1912.* México, Universidad Nacional Autónoma de México.

FERRER de M, Gabriel. (1944): *El maestro Justo Sierra.* México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca Enciclopédica Popular No. 26.

MORENO Gutiérrez, Irma Leticia. (2005): *Una historia del pensamiento pedagógico en México (1870-1910),* Toluca, Méx., Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México. (Tesis presentada para obtener el grado de Doctora en Ciencias de la Educación).

# LA INFLUENCIA DE JUAN BOSCO EN LA PEDAGOGÍA DE JESÚS MANUEL JÁUREGUI MORENO (1848-1905) La historia del Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita y su contribución en la construcción de la nación venezolana

***José Pascual Mora García***[1]
*Universidad de Los Andes-Táchira*

## INTRODUCCIÓN

La pedagogía católica merece especial significación por haber fraguado en la región andina venezolana la construcción de la nación. Proceso que se inició desde la colonia pero que se consolidó con la generación que lideró Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno a fines del siglo XIX, teniendo como epicentro el Colegio Sagrado Corazón de Jesús (1884) donde se formó una generación que a la postre fueron los *intelectuales orgánicos* que tuvieron una presencia determinante en la Revolución Liberal Restauradora (1899) y, sobre todo, porque integraron las llamadas Luces del Gomecismo. Nos proponemos develar que la pedagogía católica en La Grita tuvo una especial influencia del pensamiento de Juan Bosco y los Salesianos.

---

[1] Doctor en Historia y Doctor en Pedagogía (URV-Tarragona-España, 2009). Profesor de la Universidad de Los Andes-Táchira, Categoría Asociado, Investigador reconocido por FONACIT- ONCTI- (2009- 2012) Coordinador del grupo de Investigación Historia de la Educación (HEDURE) y miembro del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA. Vicepresidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (2007-2011). Representante institucional entre el proyecto MANES. UNED- Madrid y la ULA- Táchira. Ha escrito 16 libros y capítulos de Libros, publicados en Colombia, España, México y Venezuela. E mail *pascualmoraster@gmail.com*

La Sociedad Salesiana comenzó el 8 de diciembre de 1841, y estaba especialmente dedicada a la formación de los jóvenes. Pero llegaron a Venezuela en 1894, y a la sección Táchira del Gran Estado Los Andes en Venezuela el 28 de octubre de 1914. Los salesianos iniciaron en la ciudad de Táriba la primera experiencia pedagógica, con el Instituto San José, que inició sus labores el 7 de enero de 1915 y funcionó hasta 1973.

Sin embargo, la herencia salesiana había antes germinado en La Grita, gracias a que Jesús Manuel Jáuregui Moreno había fundado un colegio a semejanza del Seminario de Turín. Jáuregui conoció personalmente a Juan Bosco (1815-1888), tal como lo testimonia en una de sus cartas: "fui a Turín, me inscribí entre los Salesianos, y amoldé en cuanto pude mi seminario al modelo de los de aquellos célebres institutores"[2].

Al regresar su obra floreció especialmente como maestro, a pesar de su responsabilidad eclesiástica como cura vicario en La Grita y San Cristóbal; gran parte de la generación que sirvió de base en la construcción de la nación venezolana en la primera mitad del siglo XX fue formada por él: a manera de ejemplo: Eleázar López Contreras fue Ministro de Guerra y Marina, y a la postre Presidente de la República; Emilio Constantino Guerrero fue intelectual, jurista y Presidente de la República; Rubén González fue Ministro de Instrucción Pública en dos oportunidades, etc.

En su vocación intelectual se distinguió por haber escrito varias obras de carácter científico, como: Apuntes Estadísticos del Estado Mérida (1887), prólogo de una Gramática Latina, un Manual de Urbanidad para uso de los Seminarios, y sobre todo, por arriesgar una de las posibles soluciones al problema de la cuadratura del círculo, en su obra Manual de Geometría (1892). He aquí la obra de un maestro que dejó Escuela.

## El maestro Jesús Manuel Jáuregui Moreno

Los hombres son hijos de su tiempo. La mentalidad educativa en Jáuregui debemos indagarla a partir del estudio de lo que hacía y de cómo se relacionaba con su entorno.

---

[2] JÁUREGUI, Jesús. Carta al Delegado Apostólico de Santo Domingo. La Grita, mayo 26 de 1891. (Confirmada su existencia en el Archivo Secreto del Vaticano, fol. 60 v., por el Pbro. Dr. Edgar Sánchez, según refiere en su Tesis Doctoral publicada en 2010, bajo el título: Jáuregui Hoy, Aporte del pensamiento educativo de Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905) ante las actuales exigencias educativas de la sociedad venezolana. También las cartas con Juan Bosco se encuentran en archivo. Cfr. *Carta de Jáuregui a Don Bosco, La Grita 3 de agosto de 1886*, en ARCHIVO CENTRAL SALESIANO, Roma, Fondo: *Don Bosco*. Micr. 86154D11, 155D12.)

***Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905)***
**fuente:** *http://www.lagritaweb.8m.com/gente.htm*

Nace en Niquitao, pueblo de la Sección Trujillo del Gran Estado de Los Andes, el 28 de septiembre de 1848. Es hijo legítimo de José Mateo Jáuregui y Carmen de la Natividad Moreno. Su padre, José Mateo, tenía ascendencia vasca, y de su madre, Carmen de la Natividad, era originaria de Mucuchíes, pueblo de la Sección Mérida del Gran Estado de Los Andes.

Desde muy temprano tenemos noticias de su dedicación a la vida religiosa, los estudios científicos, filosóficos, y teológicos; fue monaguillo de Mucuchíes en 1864, estudiante del Seminario de Mérida en 1868 de donde egresó como sacerdote el 1 de noviembre de 1871. Posteriormente fue designado Vicario de la Parroquia de Milla, en Mérida, y Secretario del Obispo Mons. Dr. Hilario Boset en 1871; a partir de 1873 se encargó del curato de Mucuchíes, espacio que aprovechó para su dedicación a los estudios científicos y teológicos, según Emilio Constantino Guerrero (1998):

> *"fue en Mucuchíes donde el Dr. Jáuregui adquirió principalmente ese inmenso caudal de conocimientos que forman su tesoro intelectual (...) semejante a un Benedictino de la Edad Media, en un inmenso salón, rodeado de estantes de libros por todas partes y teniendo al frente unas cuantas mesitas cubiertas de animales disecados (...) Así pasaba los días y gran parte de las noches, dedicado, al mismo tiempo que al estudio de los Libros Sagrados, de los Santos Padres y expositores de la Iglesia, al estudio de las Ciencias naturales, de la Filosofía, de la Historia y de la Literatura"*[3].

Su formación académica fue en gran medida autodidacta, pero fue reconocida, según Emilio Constantino Guerrero (1895) al ser: "condecorado con el grado de Doctor en Derecho Canónigo por la Sagrada Congregación de Estudios de Roma, siendo Prefecto de ella el Cardenal Pecci. Sus conocimientos en Teología son profundos. No ha descuidado tampoco las Ciencias Políticas ni la Literatura (...) Es miembro de la Sociedad de Ciencias Físicas y Naturales de Caracas y de la Escuela de Minas de París"[4].

---

[3] GUERRERO, Emilio C. (1895): El Pbro. Dr. Jesús Manuel Jáuregui, en *Obras Completas*. JÁUREGUI, Jesús, pp. 134-135
[4] Ibídem., pp. 142-143

Para Jáuregui, sus conocimientos no tenían un sentido de vanidad personal sino que estaban en función del crecimiento intelectual de la sociedad gritense, incluso su preocupación social contribuyó a la reorganización de las clases sociales; en su práctica educativa no discriminó por los modos económicos de sus alumnos, pues hizo posible que estudiaran en su Centro Educativo familias de las clases menos pudientes.

La polémica Encíclica de Juan Pablo II, *Sollicitudo rei socialis* (1987) llamada también la Encíclica de la Preocupación Social tuvo en Jáuregui un antecedente importante que lo consagra como predecesor de la Historia Social de la Iglesia; al respecto comenta uno de sus discípulos Maximiliano Escalante:

El era inmensamente rico. Acaso el más rico de su tiempo. Pero sus bienes eran casi todos espirituales. Materialmente poseía muy poco. Y ese poco lo distribuyó hasta el último centavo entre las gentes pobres. No se cansaba de dar (...) En su Colegio del Sagrado Corazón había muchos niños que recibían educación y comida sin costarles nada[5].

El Seminario Sagrado Corazón de Jesús podemos decir que se convirtió en el primer antecedente de universidad en el Táchira. Dos patriarcas son los pioneros de la Educación Superior en Los Andes venezolanos; en Mérida Fray Ramos de Lora, y en La Grita, Mons. Jesús Manuel Jáuregui. Si Fray Ramos de Lora, con *Las Constituciones* sobre una Casa de Educación (1785), es el patriarca del "Seminario de San Buenaventura y de la Universidad de Los Andes, glorias bicentenarias de la ciudad y de la región;"[6] con Mons. Jesús Manuel Jáuregui nació en el centenario Seminario-Colegio Sagrado Corazón de Jesús de La Grita (1884), en la antigua sección Táchira del Gran Estado Los Andes, el primer centro de Educación Superior, pues allí se enseñaba un Trienio Superior de Filosofía. Al respecto apunta Jáuregui (1892):

> *"El plan de estudios para el cual nos hemos ajustado fielmente a las leyes de Instrucción Popular de la República, comprende las materias concernientes al trienio Filosófico: el curso completo de agrimensura: los idiomas latino, griego, francés, inglés, italiano, y muy especialmente el idioma patrio, al cual le hemos señalado tres años, completándolo con los estudios de retórica y métrica tan necesarios para el que pretenda manejar como se debe nuestra grandiosa cuanto difícil lengua: la aritmética elemental y extensa que se completa con el curso de contabilidad mercantil, estudios que no pueden hacerse con regularidad en menos de dos años: la escritura, clase*

[5] ESCALANTE, Maximiliano (1948, septiembre 28) Diario Católico, p. 7

[6] PORRAS CARDOZO, Baltazar. (1992): *El Ciclo vital de Fray Juan Ramos de Lora*, AAM: Mérida pp. 104-105

*obligatoria para todos los niños que entran al Colegio sin tener letra cursiva, y el cual completamos con el curso de dibujo natural, y la taquigrafía para los aficionados: la clase de canto dividida en dos secciones, elemental y práctica, y muy especialmente la clase de Urbanidad, obligatoria para todos los alumnos sin excepción*"[7].

Cuando Jáuregui fundó el Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita, entre sus objetivos estaba la consolidación de un clero sólido y ciudadanos con una formación religiosa integral. Consciente de ese proceso estableció un plan de catequización que tuvo resultados en 1891 cuando declara: el "Seminario (...) es hoy gloria muy preciada de esta Ciudad religiosa sobre las más religiosas de todo el Obispado de Mérida"[8]. Esta afirmación de Jáuregui merece ser tomada con toda la autoridad que merece, pues conocía a profundidad las prácticas religiosas en el Gran Estado Los Andes.

## El Colegio Sagrado Corazón de Jesús de La Grita

El epónimo del Colegio tiene una tradición en el desarrollo de la Historia de la Iglesia. Se remonta al decreto de la Sagrada Congregación de Ritos de 1856, que extendió la fiesta del Sagrado Corazón de Jesús a la Iglesia Universal. Sin embargo, la Congregación de Jesús y María (1643) fue fundada por San Juan Eudes quien había comenzado a difundir con anticipación la veneración al Sagrado Corazón de Jesús; tal como reseña el trabajo de Cecilia Henríquez (1996): "la primera imagen que se veneró como el Sagrado Corazón de Jesús por las novicias del convento de la Visitación de Paray-le Monial se puede fechar en 1685 (...) El desarrollo de la iconografía va paralelo al desarrollo del culto público que, como se dijo, tomó curso en el siglo XVII con San Juan Eudes, y especialmente a partir de las revelaciones de Santa Margarita María (Alacoque). Con la aprobación oficial del culto en 1765, por el Papa Clemente XIII, la imagen del Sagrado Corazón empezó a tener representación en las iglesias"[9].

La advocación al Sagrado Corazón no sólo tenía una connotación religiosa sino ideológico-política, pues en la práctica era la barrera que la Iglesia colocaba a las nuevas ideas; el libre pensamiento, Jansenismo, al liberalismo, la secularización, la masonería y el laicisismo en materia educativa. Por eso el Colegio fundado por Jáuregui tendía, en el desarrollo de la labor formativa, a diseminar la doctrina de pensamiento apegada a las ideas de Pío IX y León XIII.

---

[7] Periódico El Misionero. La Grita, noviembre 15 de 1892.
[8] JÁUREGUI, Jesús. Carta al delegado Apostólico de Santo Domingo, La Grita, mayo 26 de 1891. (AHLG)
[9] HENRÍQUEZ, Cecilia. (1996): *Imperio y Ocaso del Sagrado Corazón de Jesús en Colombia*, p. 55-56

El Centro Educativo del Dr. Francisco Antonio Guerrero se convirtió en el baluarte y punto de partida de Jáuregui; de hecho muchos de sus alumnos y el mismo Dr. Guerrero se convirtieron en los primeros alumnos y docentes del Colegio Sagrado Corazón de Jesús.[10] En el Reglamento General del Colegio observamos una radiografía de la institución que nos permite conocer la propuesta pedagógica, en tal sentido manifiesta:

> *"En primer lugar, ha construido un extenso y sólido edificio de dos pisos con espaciosos salones para actos académicos, dormitorios y piezas áulicas; (...) Ha provisto además el establecimiento de todos los útiles necesarios para los estudios de Geografía y Cosmografía, y se propone en el presente año proveerlo de los aparatos indispensables para los estudios de Física.(..) El Plan de estudios está amoldado sobre las leyes de Instrucción Popular de la República. El Illmo. Señor Diocesano ha concedido al plantel los privilegios de Seminario y en él se educan jóvenes que se dedican especialmente a la carrera eclesiástica, habiéndose conseguido ya como fruto la formación de varios virtuosos e ilustrados sacerdotes. El Gobierno de la República ha autorizado los estudios filosóficos y de él están saliendo jóvenes muy bien aprovechados de estas ciencias, en las cuales han obtenido los grados de bachilleres y agrimensores"*[11].

Cuando se abrió el Colegio, el 1 de enero de 1884, participaron: "El Director Pbro. Jesús Manuel Jáuregui y también los señores, Pbro. José Jesús Villalobos que es así mismo catedrático de latín e historia. General Adolfo Trágenas, Jefe Civil, Dr. Francisco Antonio Guerrero, quien dá (sic) además las clases de gramática y poética; Sr. Ramón Vera; también catedrático de canto, música y geografía"[12]. Además de los mencionados Edmundo Vivas (1942) agrega los siguientes profesores: Fernando Mora G., Horacio Pompilio Quintero y Miguel Antonio García. En 1890, la institución había crecido notablemente, con la creación del Colegio-Seminario se hizo necesaria una nueva sede[13].

---

[10] JÁUREGUI, Jesús. (1884): *Libro de Matrículas del Colegio Sagrado Corazón de Jesús.*

[11] JÁUREGUI, Jesús. (1890b): "Reglamento del Colegio Sagrado Corazón de Jesús," en *Obras Completas.* I, pp. 335-336.

[12] ARCHIVO HISTÓRICO LA GRITA. (AHLG) Libro de Matrículas del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, p. 25

[13] "En la ciudad de La Grita a trece de junio de 1890, festividad del Sagrado Corazón de Jesús, patrono del Colegio de varones de esta ciudad, reunidos en el nuevo edificio construido y destinado a la Instrucción Superior y Científica, bajo la advocación del Sagrado Corazón de Jesús, la Junta Fundadora y Directiva de este Plantel compuesta por el Venerable Señor Cura y Vicario de esta ciudad Pbro. Doctor Jesús Manuel Jáuregui como Rector nato del Instituto, Vicerrector Doctor Francisco Antonio Guerrero, Catedráticos Bachilleres Emilio C. Guerrero, y Álvaro Fonseca y Ramón Vera G., y Daniel María Guerrero; y en asocio de la Junta de Gobierno y el Jefe Civil del Distrito David Mansilla, el Registrador Subalterno Eloy Quintero y demás empleados civiles, judiciales y municipales (...) Se declara la fundación de este edificio, por la Junta Directiva y de Gobierno de Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, que en general con la cual se destina: por frente a la Plaza de la Iglesia de Nuestra Señora de los Ángeles; por el costado derecho calle transversal "bruzual"; por costado izquierdo propiedad del Señor Esteban Dulcey; y por el fondo pared y terrenos de particulares (...) No servirán a otro fin que exclusivamente a la Instrucción Superior a Beneficio de la Ciudad de La Grita." Registro Municipal. Serie numérica 130, trimestre segundo del protocolo número primero. La Grita, junio 13 de 1890. El Registrador: Eloy Quintero.

El Reglamento interno estaba conformado por tres artículos, que nos indican el ritmo del tiempo escolar, la indumentaria escolar y la vida cotidiana del Colegio, a saber: "1. Sus alumnos visten hábito talar negro, beca (sic) azul, y escapulario del Corazón de Jesús sobre los vestidos al lado del corazón. 2. Están obligados a asistir a las funciones religiosas cuando lo disponga el Director. 3. Se levantarán a las cinco de la mañana, harán su oración cotidiana de rodillas delante de la imagen que tendrán en la cabecera de su cama; enseguida se lavarán, peinarán, y se pondrán a estudiar. Desayuno a las siete y estudio a las ocho. En seguida se da la clase que dura hasta las diez. Almuerzo a las once. Descanso hasta la una, en que de nuevo se estudiarán la lección de la tarde. A las 2 (p. m.) clase. A las 4 y media comida. A las seis canto y órgano. A las 8 rosario y a las 9 silencio"[14].

La escolaridad del Colegio estaba conformada por alumnos internos y externos; y entre 1884 y 1889 se formaron 1500 alumnos, lo cual se desprende de las actas de examen, y los libros de matrícula[15].

Junto a la obra del Colegio de varones, Jáuregui desarrolla otras instituciones que serán complementarias a su labor de maestro, entre ellas citamos:

1. La creación de la Escuela de Artes y Oficios[16]. El proyecto tenía el antecedente de la Escuela de Artes y Oficios fundada en 1804. El Obispo Santiago Hernández Milanés ordenó su creación en la Carta Pastoral del 22 de septiembre de 1804 su implantación:

"Don. Santiago Hernández Milanés por la gracia de Dios, y de la santa Sede Apostólica, Obispo de Mérida de Maracaibo, del Consejo de S. M. & A. A nuestros venerables Hermanos los Párrocos de nuestra Diócesis. Salud y bendición. Nuestra solicitud Pastoral por hacer felices espiritual y temporalmente a todos los Diocesanos no podrá tener su cumplimiento, si vosotros muy amados hermanos no cooperáis a nros. Deseos. Nosotros debemos repartir a los fieles el pasto espiritual, guiarlos por los caminos eternos, socorrerlos

[14] (AHLG) Libro de Matrículas del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, p. 26

[15] Quisiéramos agradecer formalmente al Prof. Luis Mora Zambrano, Director del Museo La Grita, quien nos facilitó un tomo con noventa folios, contentivo de la matrícula hasta 1887. En relación a los años sucesivos nos atenemos a la clasificación realizada por Mons. Edmundo Vivas (1942). Las fuentes directas descansan en el Archivo Arquidiocesano de Mérida. También es posible cotejar la información a partir de las publicaciones realizadas en el Periódico El Misionero (órgano divulgativo del Colegio), donde también se registraban las actas de exámenes finales.

[16] Cf. RANGEL, Ángel. (1999): Escuela de Artes y Oficios del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, en JÁUREGUI, J. (1999): Op. Cit., p. 348.

en sus necesidades, consolarlos en sus aflicciones, y a Nosotros pertenece sembrar continuamente entre nros. Prójimos la caridad y amor, en que estriba la moral cristiana. (...) Vosotros muy amados hermanos nros. Para plantar en vtros. Pueblos la virtud, y arrancar el vicio, sabréis persuadir, y probar que la aplicación al trabajo es lo que más contribuye a mejorar las costumbres; que el trabajo es un compañero inseparable del bien obrar, como la holgazanería es compañera inseparable del vicio; vosotros haréis ver, que el que trabaja no es ladrón, lujurioso, ni borracho, no murmura, no siembre discordias, no hace daño a su prójimo; el que trabaja, diréis, imita al Creador, por que de sus manos parece que salen frutos industriales, y naturales con los que el pobre se sustenta, acrecienta, y enriquece su casa, su Pueblo, su Provincia: con los que aumenta los bienes de la Iglesia, y del Estado: el que trabaja y enseña a trabajar a su familia, diréis, con toda firmeza la asegura mantenida con honradez, querida de todo el mundo, y sin aquella corrupción lastimosa, tan común, y entendida hasta en las familias de un distinguido nacimiento; el que trabaja, al fin, podéis asegurar, que es un ciudadano verdaderamente noble, modesto, pacífico, no gravoso a los otros pues por si subsiste, y estas virtudes le hacen apreciable, y muy recomendable al Soberano, a todo el mundo. Os rogamos, respetables Párrocos, con quienes tenemos repartidos nuestros cuidados, que ejerciendo vuestra caridad con nuestros feligreses los exhortéis continuamente al trabajo de los campos que son tan feraces, o abundantes en nuestro Obispado, que les enseñéis otros ramos de industria, para que, siendo buenos según queda dicho al mismo tiempo ocurran a sus necesidades. Y aunque advertimos que vosotros ocupados por toda la vida en vuestros estudios, no habéis podido adquirir los conocimientos económicos con los que haríais felices vuestras feligresías, pero el Rey Nuestro Señor, siempre atento al bien de sus vasallos, los más apartados, aunque amados igualmente que los que tiene en su presencia, ocurre a este inconveniente consintiendo la publicación semanal de un papel, titulado: Semanario Agricultura y Artes - dirigido a los Párrocos, cuyo contenido, y utilidades que han de resultar lo dice el prospecto impreso, que remito para que cada uno de los Párrocos lo vea con la posible brevedad y entienda que este papel dará luces a los Pueblos sobre los medios de fomentar, adelantar, y perfeccionar la agricultura, las artes industriales, la economía rural, y doméstica, la curación de enfermedades, la cría de ganados, y hasta trata este libro de la educación de la niñez. (...) Os rogamos y aun os mandamos, Eclesiásticos venerables, que si no de vuestras rentas con las de las fábricas de vuestras Iglesias toméis este Semanario desde su principio, y subscribáis todos los años, poniendo el importe de los atrasados, y de la suscripción anual que son once pesos en poder de el Rector de nuestro Seminario Conciliar en esta Ciudad, a fin de que ceda a

beneficio de esta santa casa la cantidad de un siete por ciento, que S. M. tiene a bien concederle de el producto de las suscripciones dado en la Casa Episcopal de Mérida de Maracaibo a veintidós de septiembre de mil ochocientos, y cuatro. Santiago. Obispo de Mérida de Maracaibo. Dr. D. Juan Jph de Mendoza Srio[17].

El Semanario de Agricultura y Artes fue dirigido a los párrocos y comenzaba con una invocación a Carlos III, como un reconocimiento por incentivar el cultivo de la agricultura, las artes, y la industria: "sabía muy bien aquel Soberano que la Nación podía florecer sin una gran porción de ociosos y de engreídos con estudios inútiles, que injustamente usurpan el honor debido solo a la virtud, a la aplicación útil y al trabajo; y que sin labradores, sin artes y oficios, no solo no puede florecer el Estado, pero ni existir; y fundado en tan sólidos principios, volvió el honor a las abatidas artes y oficios necesarios, y no dejó de propagarse entre nosotros la justa opinión de que los que hacen algo son más dignos de aprecio que los que no hacen nada"[18].

2. El Ateneo Luisiano se crea como un centro de formación permanente conformado por los profesores del Colegios y por personalidades de la vida cultural de la región andina. En una de las actas del Ateneo leemos: "tuvo lugar la recepción del Sr. Br. Antonio Ramón González, cuyo discurso, en romance heroico, fue contestado de modo igual, por el socio Sr. Manuel González"[19]. Los discursos tenidos en el Ateneo y que publicó El Misionero, dejan ver un particular estilo, elegancia y erudición. Cuando el joven bachilleres Luis Felipe Méndez fue incorporado como socio manifestó: "hoy por primera vez dejo escapar mi tímida voz para dirigirme a este importante auditorio impulsado por el noble sentimiento de la gratitud que guardo en el íntimo del corazón para con vosotros, por haberme admitido como socio del Ateneo San Luis"[20].

3. La creación de la Escuela de Niñas también fue otro de los logros de Jáuregui. El 10 de mayo de 1895, tuvo lugar la inauguración del Colegio del Espíritu Santo destinado a la educación de niñas y señoritas. Jáuregui fue el Director de la Junta Administradora y de la Junta Calificadora, y el funcionamiento interno del nuevo colegio estuvo a cargo de las institutoras señoritas Beatriz

---

[17] HERNÁNDEZ MILANÉS, Santiago. (1804): *Pastoral acerca del Trabajo del Campo. Septiembre 22.* Cfr. SILVA, Antonio. R. (1909): Documentos para la Historia de la Diócesis de Mérida, pp. 41-44

[18] Ibídem. pp 45-46.

[19] JÁUREGUI, *Obras,* II, 330.

[20] MÉNDEZ, Luis. (1999): *Discurso pronunciado en el acto de su recepción en el Ateneo Luisiano*, en JÁUREGUI, J. Op. Cit., pp. 544-545.

Camargo y Sara Guerrero[21]. Contrariamente al rol de sujeción que había ejercido la Iglesia en la mujer, Mons. Jáuregui desarrolla un proyecto educativo alternativo consolidado en el Colegio de Niñas del Espíritu Santo. Aspecto que es reconocido por una dama y educadora de la sociedad gritense: "Sobre todo a los elevados esfuerzos del señor Dr. Jáuregui, a quien con mucha justicia debemos decir que, la juventud de La Grita, de la República y fuerza de ella, debe de cubrirse de respeto ante el padre, el benefactor, el incansable obrero del progreso moral e intelectual de esta ciudad"[22]. El Colegio de niñas del Espíritu Santo buscaba dar una buena educación y nivelar el *status quo* de la educación masculina y femenina. De allí el esfuerzo por incorporar paulatinamente en los programas de estudio contenidos similares a los que se enseñaban el colegio de varones. Este esfuerzo se convierte en una excepción en Venezuela, ya que:

> *"durante la mayor parte del siglo XIX el problema de la educación de la mujer estuvo circunscrito a una polémica esencial. ¿Debía permitírsele a la mujer avanzar por las sendas del conocimiento para llegar a ser una persona instruida o el asunto de su formación debía quedar circunscrito a proporcionarle una buena educación? El dilema era simple: mujer educada o mujer instruida. Con respecto al primer punto, no cabe duda y difícilmente podrían obtenerse claras evidencias de que, desde algún sector de la sociedad, se hubiese defendido lo contrario, es decir que la mujer no recibiese educación alguna. Sin embargo no puede decirse lo mismo en relación con el segundo aspecto. El asunto de la instrucción sí dividió la opinión entre quienes consideraban que la educación de la mujer debía limitarse a proporcionarle normas y valores éticos fundamentales para su desenvolvimiento en la sociedad e impartirle los rudimentos básicos que le permitieran desempeñarse como esposa y madre y quienes pensaban que, además de educarla, a la mujer había que instruirla, darle oportunidad de enriquecerse, de adquirir conocimientos, de participar de un sistema de escolaridad en igualdad de condiciones que el hombre, e incluso que pudiese llegar al último nivel de instrucción, la Universidad"*[23].

En el caso de Jáuregui se le reconoce el ser pionero de la educación femenina, a pesar de que "la Iglesia como ente monopolizador de la educación y las tendencias conservadoras insistía en la idea de que el terreno de acción de la mujer se circunscribía al universo de lo doméstico, su fragilidad e incapacidad no la hacían apta para incursionar en los vericuetos del conocimiento, su papel

---

[21] Cf. JÁUREGUI, J. (1999): Op. Cit., p. 447.
[22] La Azucena. La Grita, 20 de mayo de 1896.
[23] QUINTERO, Inés. (1997): Una Mujer Educada, en *Educación, cultura y política.* TÉLLEZ, Magaldy (Coord), p. 532

fundamental era el de madre y esposa, sostén de familia, célula fundamental de la sociedad y no el de la plaza pública"[24].

El caso de Jáuregui fue diferente, se convirtió en el mejor pionero de la educación de las niñas a fines del siglo XIX. Lentamente se comenzó a generar en la mentalidad colectiva gritense hábitos y valores para que la mujer gozara de los mismos privilegios que el hombre, por eso aparecen comentarios que estimulan la preparación académica:

> *"Hermosear el alma mas bien que el cuerpo (...) Uno de los siete sabios de Grecia, Pito de Mitilene, abre el precioso libro de sus enseñanzas, el cual sella como con broche de perlas, esta obra de Bios de Prienne: si eres hermosa haz cosas bellas; si no lo eres suple el defecto de la naturaleza con la hermosura de las obras (..) La hermosura se desvanece, la belleza pasa, la virtud queda; y la educación en virtud, pues es ella la que inspira el hábito de hermosear más bien al alma que al cuerpo, y de hacer siempre lo que es más bello y mejor en el orden de las obras. La mujer educada en la verdad puede como el Águila real elevarse a una altura inmensurable. La mujer lleva en sus manos el Cetro que decide los destinos del mundo... ¡Oh y cuan valiosa es esa corona de luz con que la virtud ciñe la cabeza de la mujer. Ella se adquiere con una esmerada y sólida educación, que inspirándose en las máximas del Espíritu Santo, tiende hacer de ella la Mujer Fuerte"*[25].

Jáuregui fundó el Colegio del Espíritu Santo bajo la protección de nuestra Señora de los Dolores: "Con ese título se abrirá en esta ciudad un Colegio de niñas, apto para dar a la mujer una educación apropiada a sus necesidades y en un todo de acuerdo con las ideas que, sobre este particular, han emitido los más notables pensadores modernos (...) La educación que allí se dé, habrá de ser eminentemente religiosa, convencidos como estamos de que la mujer es la que encamina la Sociedad"[26]. Observamos que se trata de condicionar la formación de la mujer apegada a la vida religiosa. El refuerzo de una mentalidad religiosa fue una constante en la formación de las niñas; veamos el criterio de una de las formadoras del Colegio:

> *"Cuántas veces me he puesto a pensar sobre la mujer sin religión. He llegado a conclusiones tales que me han causado horror. Si la impiedad conduce al hombre a la insensatez, a la mujer la lleva hasta los lindes de lo ridículo, y la presenta como un ente deplorable, como una personalidad perdida; que*

[24] Ibídem., p. 533
[25] La Azucena. La Grita, octubre 1 de 1896
[26] El Misionero. La Grita, 15 de junio de 1895

*no puede desempeñar ningún destino sobre la tierra. Y en efecto, no puede ser buena hija, porque está imposibilitada para cumplir los grandes deberes que tiene que llevar para con sus padres, pues siendo la religión la que ha impuesto estos deberes, no conociéndolos; no los puede cumplir. Como hermana sería indiferente a los afectos fraternales, y disolvería los lazos que deben existir en una pequeña sociedad que se llama familia, y el hogar dejaría de ser un nido de afecto para convertirse en un hotel de huéspedes en el cual no hay más nexo que intereses, que el frío cálculo. Como esposa acarrearía la ruina de su compañero de existencia, y en vez de llevarle al corazón dulzura y caricias, se lo rebosaría de amargas decepciones, y por fin, como madre la mujer sin religión sería una amenaza, qué digo, un verdadero mal para la sociedad. De esa madre saldrían nuestros incendiarios que con el crimen por arma, dejarían por donde quiera como una mancha negra, la huella de sus pasos"*[27].

El inconsciente colectivo había reforzado el papel subalterno de la mujer, hasta el punto que la mujer escribe en contra de ella misma; se conjuga aquí una paradoja: hacerle tomar conciencia de su condición social a pesar de ella. Afortunadamente, siempre hay espíritus preclaros que atisban el futuro como el de la señorita Beatriz Camargo, compañera de trabajo de Sara Guerrero, que en el Discurso pronunciado en el acto de distribución de premios del Colegio de Niñas del Espíritu Santo, expresa: "orgullo debemos tener al pertenecer a estos pueblos que, como La Grita, se interesan por la educación de la mujer, cosa que por desgracia es mirada con tanta indiferencia en otras partes; sin pensar que ella es llamada a formar la sociedad, y que no puede ser tan débil, no deba ocupar un puesto sobre la tierra que, sólo la verdadera y sólida educación le darán fuerzas para llenar debidamente. En fin, que tiene grandes deberes que cumplir, en cualquier estado o situación en que la providencia la coloque"[28].

Esta arenga de la gritense, nos recuerda los trabajos pioneros sobre la reivindicación social de la mujer; recordamos en especial a Mary Wollstonecraft, quien inició la polémica en Gran Bretaña al publicar en 1790 su obra *Vindicación de los derechos de la mujer*. Y a John Stuar Mill (1869) con su ensayo *La esclavitud femenina*, en donde pensaba que la opresión de la mujer era el verdadero motivo que frenaba la marcha triunfante de la humanidad. Luego vendrían los esfuerzos del siglo XX.

Desde el punto de vista cualitativo el Colegio del Espíritu Santo incorporó elementos decisivos en la formación de las niñas, entre los que destacan: la

[27] La Azucena. La Grita, junio 1 de 1896
[28] La Azucena. La Grita, mayo 1 de 1896

cátedra de geometría, para el desarrollo del pensamiento matemático; y la cátedra de criteriología, que buscaba reforzar los valores y buenos modales. Al respecto se cita un par de textos que ilustra lo señalado: "Siempre se habían desterrado del plan de estudios de la mujer, las ciencias exactas. Si bien es cierto que se le enseña el arte de contar, por lo menos en sus rendimientos, jamás se le hablaba de hipotenusa y postulado, ecuaciones y cosenos. Se creía esta materia perdida y estudio inútil, el adelanto ha rectificado este error... Los rendimientos de esta ciencia son indispensables aun como base de una mera educación. Ya Platón había dicho: no entre en mi escuela quien ignore la geometría. Nosotras diremos: no tome el lápiz para dibujar, ni la aguja para bordar (...) la niña que ignore las nociones de dicha ciencia. La geometría da solución de problemas de uso diario, enseña las leyes de la simetría, facilita y da idea para el dibujo; y aún moralmente, acostumbra la exactitud en todo"[29]. La heurística formaba parte de los valores que se desarrollaba en las niñas, de hecho se introdujo una cátedra: "El Colegio de Niñas del Espíritu Santo abrirá muy pronto una nueva clase de la mayor importancia a todas luces. Es la Criteriología ... La falta de pensar bien, nos hace incurrir ordinariamente en muchos errores lamentables"[30]. Un año más tarde, en 1898, apareció la cátedra de tipografía, lo cual no sólo es relevante para la Historia de la Educación en La Grita sino en toda Venezuela. El mismo año en que nació Celestine Freinet (1896-1996), en La Grita ya se fundaba un periódico escolar; el periódico La Azucena es de mayo de 1896. El desarrollo de una Historia de la Educación con un criterio eurocentrista nos ha impedido reconocer que hemos sido pioneros en el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas. La cátedra de Tipografía ratifica la seriedad con que fue abordado el periódico escolar, al ser incorporado en el currículo básico. Al respecto citamos la referencia: "este importante Instituto que día por día progresa de una manera notable, ha sido un paso muy acertado con la instalación de la clase de tipografía. Es el primer colegio de su clase que se funda en el país, y en esto tiene una gloria que la justicia nacional sabrá debidamente reconocer.

El 1° de junio saludamos por primera vez a La Azucena, editada en la imprenta propia del plantel y por niñas alumnas de la clase[31].

El cambio de mentalidad, como podemos ver, no fue lineal, siempre encontramos rezagos de la mentalidad anterior, es decir, la coexistencia de

---

[29] Ibídem., abril 22 de 1897

[30] Ibídem., marzo 25 de 1897

[31] El Instructor. La Grita, agosto, 1 de 1898. El periódico La Azucena fue fundado en mayo de 1896, Vol. I, N° 1 y 2. Cfr. CÁRDENAS, Horacio. (1986): Bibliografía y Hemerografía del Estado Táchira., p. 583; y el periódico El Instructor en 1898, p. 601)

mentalidades: decadentes y emergentes. Un ejemplo de la mentalidad medieval decadente lo encontramos en la indumentaria que se llevaba en el Colegio de Niñas, en donde: " el traje de regla será todo negro con una banda encarnada, y el escapulario de Nuestra Señora de Los Dolores que se llevará en el pecho"[32] Una lectura semiológica nos permite identificar los siguientes elementos: en primer lugar, el color negro no se corresponde con la educación primaria.

Con Jáuregui podemos decir que fue el inicio de una élite intelectual[33] que a la postre fue protagonista en la vida pública regional y nacional[34]. Los egresados del colegio de Jáuregui se formaron posteriormente en la Universidad de Los Andes y en la Universidad de Caracas, y lograron obtener rangos importantes en la construcción de la nación venezolana; a saber: cincuenta y tres sacerdotes, un arzobispo, sesenta y seis bachilleres[35], treinta y dos doctores, y veintiún generales, y dos presidentes[36].

Pero además irradió la llama hacia el territorio neogranadino, específicamente el Norte Santander, de donde venían alumnos a estudiar, como se evidencia en el siguiente expediente: "Colegio Sagrado Corazón de Jesús. Hoi (sic) catorce de abril de mil ochocientos ochenta y siete fue incorporado como alumno interno el joven Alberto Niño, natural de San José de Cúcuta, Estados Unidos de Colombia"[37]. A los efectos de una historia comparada de Colombia y Venezuela debemos señalar que Jáuregui llevó muchos de sus egresados al Seminario de

---

[32] La Azucena. La Grita, abril 22 de 1897.

[33] Algunos formaron parte de la intelectualidad que acompañó al Presidente Juan Vicente Gómez.

[34] El Colegio Sagrado Corazón de Jesús a fines del siglo XIX puede ser catalogado como uno de los mejores esfuerzos de educación privada en Venezuela, tan sólo comparado con el esfuerzo realizado por Egidio Montesinos, en El Colegio La Concordia (Tocuyo). Incluso podríamos decir que se convirtieron en centros dinamizadores de las generaciones de relevo de la Venezuela de fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Algunos de sus discípulos formaron parte de las llamadas Luces del Gomecismo. Comenta Carlos Felice Cardot que "sus discípulos no sólo serán figuras regionales sino que traspasarán las lides del Estado nativo y algunos llegarán a ser hombres de letras de contornos internacionales." Cardot, Carlos. (1951) Décadas de cultura. p. 128. En efecto, del Colegio La Concordia egresaron personalidades de la categoría de Lisandro Alvarado, José Gil Fortoul, Ramón Pompilio Oropeza, y una pléyade de prohombres que el mismo Maestro Montesinos en una misiva al Ministro en 1896, enumera de la siguiente manera: "el total de alumnos que ha tenido este colegio monta a 413, de los cuales 24 han obtenido el grado de Doctor en ciencias políticas: 27 el de Doctor en ciencias médicas: 9 sacerdotes: 2 ingenieros civiles y 9 farmacéuticos". Cfr. Documento de la Memoria del Ministro de Instrucción Pública. Año 1896. Nº 73. Tomo II, p. 496. Citado por MORALES de Pérez, Carmen (1998) El Colegio La Concordia de El Tocuyo y el Magisterio de Don Egidio Montesinos., p. 128

[35] En el ARCHIVO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES se encuentran algunas de las tesis presentadas para optar al grado de Bachiller en Filosofía.

[36] VIVAS, J. Edmundo. (1948, septiembre 28) Diario Católico, p. 17

[37] Cfr. JÁUREGUI, Jesús Manuel. (1884): Libro de Matrículas del Colegio Sagrado Corazón de Jesús.

Pamplona, una vez terminados los estudios en el Colegio-Seminario Sagrado Corazón de Jesús, para superar los estudios teológicos y ordenarlos de sacerdote. En 1885 Jáuregui refunda el Colegio como Seminario, y uno de sus alumnos, Eleázar López Contreras, nos testimonia que su padrino tuvo que viajar a Pamplona para conducir a un grupo de seminaristas "para que realizaran un curso de perfeccionamiento en el seminario de aquella ciudad"[38]. Recordemos que el Presidente Antonio Guzmán Blanco desarrolló una política vinculada al liberalismo radical (1870-1888) que buscaba "des-teologizar la enseñanza"[39]; durante ese proceso el arzobispo de Caracas fue enviado al exilio en 1870, se cerraron los seminarios y el Delegado Apostólico no fue reconocido por el Gobierno venezolano.

Cuando algunos autores señalan que en el Táchira no había colegios de categoría, y que la cultura tachirense es acabada de nacer, es bueno recordarles los logros académicos del centro de la cultura gritense de todos los tiempos: El Colegio Seminario Sagrado Corazón de Jesús. El Maestro Jesús Manuel Jáuregui Moreno, supo sembrar la semilla del conocimiento y resoplar la llama de Prometeo en la Atenas del Táchira como se le conoció a La Grita en homenaje a estas glorias.

Jáuregui transformó su labor educativa en una *Escuela de Pensamiento*, en el sentido griego de la expresión, *skole*. Sin menoscabo de otros tiempos, pero en honor a los logros académicos y por el impacto que alcanzó sobre la sociedad tachirense y venezolana, ésta puede ser considerada la Edad de Oro de la Atenas del Táchira. Pues, además del centro educativo congregó a lo más granado de la intelectualidad andina, convocando a literatos, artistas y poetas en el denominado Ateneo Luisiano que presidía Emilio Constantino Guerrero. Recordamos en ese sentido a Tulio Febres Cordero, insigne intelectual emeritense, quien fuera asiduo a las tertulias del Ateneo Luisiano.

Recientemente en un estudio realizado por el Grupo de Investigación de Historiografía de Venezuela de la ULA-Mérida se constata la fama de los egresados del Colegio-Seminario Sagrado Corazón de Jesús; pues en el Anuario de la Universidad de Los Andes (1890-1901) señala: "en la memoria rectoral hay honrosa mención de los Colegios de La Grita, bajo la dirección del Sr. Pbro. Dr. J. M. Jáuregui, y de Mérida, dirigido por los señores Pbros. Dres. Miguel Lorenzo Gil Chipía y Clemente Mejía; acerca de los dos famosos colegios y sus directores,

[38] LÓPEZ-CONTRERAS, Homenaje a la venerada memoria del Ilustre Maestro, pp. 185-186.
[39] FERNÁNDEZ-HERES, Rafael. (1998): *La educación en el siglo XIX*, p. 10.

el Dr. Parra (Caracciolo, Rector en esa época de la Universidad de Los Andes) informó al Ministro de Instrucción Pública:

> *cumplo con gusto un deber de estricta justicia al informar al señor Ministro que estos Planteles, favorecidos con la habilitación de estudios filosóficos, fundados y dirigidos por tan hábiles y competentes Directores, han dado y siguen dando resultados muy satisfactorios: los cursantes que vienen a la Universidad a recibir el grado de bachiller y que han hecho sus estudios en esos Institutos casi generalmente han obtenido la calificación de* sobresalientes *por sus profundos conocimientos*[40].

Y en un inventario de las tesis de grado para optar al grado de Bachiller en Filosofía[41] se destaca igualmente la calidad de las tesis elaboradas por los egresados del Colegio: "aunque debemos señalar que algunas tesis proceden de Colegios ubicados en la región andina, pero que se encuentran en los Archivos de la Universidad porque ésta tenía la facultad de conferir títulos de bachiller, para lo cual procedía a evaluar los expedientes y las tesis de los alumnos que habían cursado estudios en esos colegios, en nuestro caso procedían de: Colegio de El Espíritu Santo (Mérida), Sagrado Corazón de Jesús (Táchira) y el Seminario Conciliar de Mérida"[42].

La institución que había fundado Mons. Jesús Manuel Jáuregui, el Colegio-Seminario Sagrado Corazón de Jesús (1884) funcionó hasta 1917, cuando fue cerrado "por motivos que no conocemos (...) los pocos alumnos que allí estaban tuvieron que emigrar a otras tierras mejor preparadas para continuar sus estudios, y así terminó la obra de Monseñor Jáuregui"[43]. El silencio intelectual de la obra de Jáuregui permaneció por veinte años, hasta que se hizo la reapertura con la llegada de Mons. Edmundo Vivas a La Grita en 1937. Hasta hoy sigue dando frutos.

## La Pedagogía Jaureguina

Los postulados de la pedagogía Jaureguina tienen su fundamento en el *Reglamento de las Casas de la Sociedad de San Francisco de Sales* (1876), publicado por Juan Bosco como Esbozo del Sistema Educativo Salesiano, pues en su trabajo intitulado Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios (1890) señala: "los Santos son un modelo acabado de Urbanidad y Cortesanía, (sic) pues (...) S.

---

[40] Anuario de la Universidad de Los Andes. (1898, diciembre 31). En JÁUREGUI, Jesús M. (1999) Obras Completas, pp. 424-425

[41] MEZA, Robinson y ARTIGAS, Yuleida. (1998): *Los estudios históricos en la Universidad de Los Andes (1832-1955)*

[42] Ibídem, pp. 20-21

[43] VIVAS, Edmundo. (1942) *Apuntes históricos.* pp. 75.

Agustín. S. Francisco de Sales, S. Vicente de Paúl y Pío VII, fueron encanto de su época como modelos de santidad, sabiduría y cultura social"[44]. La pedagogía salesiana de Jáuregui la sintetizamos en tres ejes:

Primer eje: El Sistema Preventivo

Don Bosco, como maestro, introdujo un método educativo conocido como el Sistema Preventivo, pues conduce a una formación preactiva e integradora. La formación integradora la expresó Don Bosco así: "yo os aseguro que os recuerdo todos los días en la Misa, pidiendo para cada uno de vosotros las tres ´S´; salud, sabiduría, santidad"[45]. Es una educación que trabajo las tres dimensiones básicas del hombre: el cuerpo, la mente, y el alma. Hay una filosofía del cuerpo, una filosofía del intelecto y una filosofía del alma.

El Sistema Preventivo jaureguino está expresado en el *Tratado de Urbanidad* cuando manifestó la responsabilidad que tienen los maestros en la formación integral de sus alumnos: "los Superiores de los establecimientos de educación, están obligados a vigilar y formar cuidadosamente los tiernos jóvenes q´ (sic) se les confían. Ante Dios deben responder un día por la educación del Espíritu que deben nutrir de la más sólida piedad; y ante los padres de familia y la sociedad, deben responder por la formación del corazón en la práctica de la virtud y de las más sanas costumbres"[46].

Ambos autores polarizan sus inquietudes y acciones hacia una formación cristiana integral: abarca tanto los sacramentos, como la oración, el apostolado en cuanto compromiso, el trabajo y la justicia social. En esta visión integral Don Bosco procura proporcionar al joven una base económica mínima, indispensable (alojamiento, vestido, comida) como condición para que el muchacho pueda explotar todas sus capacidades intelectuales y profesionales.

El Seminario fundado por Jáuregui en La Grita se convirtió en el albergue de jóvenes de las más diversas capas sociales; en tal sentido lo señala: "hay aquí muchos jóvenes pobres que no podrán ir a ordenarse a otro Obispado"[47].

---

[44] JÁUREGUI, Jesús. (1890): Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios., Colegio Sagrado Corazón de Jesús: La Grita. p. 32

[45] LEMOYNE, B. (1901): Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco., t.I, p. 120. Citado por DIDONE, Tarcisio. (1980) "Rasgos vivenciales del Sistema preventivo de Don Bosco.", en *Revista Anthropos, Nº 1*. Caracas, p. 100

[46] JÁUREGUI, Jesús. (1890): Op. Cit., p. 32

[47] JÁUREGUI, Jesús. Carta al Delegado Apostólico de Santo Domingo, La Grita, mayo 26 de 1891

Segundo eje: El Tacto Pedagógico

El tacto pedagógico se funda en la sinceridad y "comporta una relación personal entre educadores y educandos en la que debe existir y florecer la espontaneidad, la confianza y los intereses comunes"[48]. Pero a su vez el tacto pedagógico, implica el ejercicio prudente de la autoridad: "el Sistema Preventivo transforma al alumno en amigo, y éste ve en el asistente un bienhechor que amonesta, avisa, ayuda con cariño y comprensión, que va al corazón"[49].

La autoridad del docente para Jáuregui debía contemplar dos cualidades: una, el amor; y dos, el carácter para reprimir las faltas; "por eso el Superior aunque ama verdaderamente a sus alumnos, como un tierno padre ama a sus hijos, no puede ni debe tolerar faltas de Religión, de educación, de costumbres, de aplicación"[50]. El tacto pedagógico implicaba la represión de las faltas, aspecto que uno de sus alumnos refiere de la siguiente manera: "Las cualidades de Monseñor Jáuregui para convencer por medio de la palabra, y servir de ejemplo con sus grandes virtudes, cuando encontraba resistencia en sus discípulos para el estudio, la obediencia voluntaria y las disciplinas, no se mostraba corto ni remiso en aplicarles fuertes castigos disciplinarios, y aún corporales. Quienes incurrimos en faltas escolares, en algunas ocasiones, no podremos olvidar los efectos de la palmeta o la férula del austero sacerdote que no disimulaba llevar bajo su balandrán (...) Monseñor Jáuregui me impuso fuerte castigo en dos oportunidades, e igualmente a uno de mis compañeros de estudio, el que llegó a ser Presbítero Escolástico Duque, Cura Párroco de la población de Rubio y de Ejido"[51].

El tacto pedagógico aplicado a la salud estaba contemplado en la asistencia médica a los alumnos, lo que nos permite conocer el sentido de formación integral y cuidado del cuerpo. Resulta asombroso que se expresara esta responsabilidad a fines del siglo XIX, cuando fueron conquistas estudiantiles del siglo XX; al respecto contemplaba: "El Colegio corre con la asistencia médica, mas no con gastos de enfermedad de los alumnos y por lo tanto es necesario que los padres de familia señalen un acudiente a cuya casa pueda trasladarse el joven en caso

[48] DIDONE, Tarcisio. (1980) Op. Cit., p. 101
[49] LEMOYNE. (1901): Op. Cit., t. 5, p. 225
[50] JÁUREGUI, Jesús. (1890) Op. Cit., p. 32
[51] LÓPEZ CONTRERAS, Eleázar. Homenaje a la venerada memoria del Ilustre maestro Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno con motivo del cincuentenario de su muerte. En DUBUC de Isea, Lourdes. BARRETO, J. y PORRAS, Baltazar. (1999) (Comp) Escritos sobre Jáuregui., AAM: Mérida, p. 186.

que tenga que hacer cama por más de tres días y en la cual será visitado por el médico del Colegio"[52].

Tercer eje: La relación complementaria entre: Razón, Religión y Amor.

Con la razón se busca comprender y no la imposición de las normas, con la religión se tiende al bien supremo como fin último, y con el amor se busca que los jóvenes "aprendan a ver el amor también en aquellas cosas que les agradan poco, como son: la disciplina, el estudio, la mortificación de sí mismos y aprendan a obrar con generosidad y amor"[53].

La práctica pedagógica como acicate en la formación de los valores es para Jáuregui un acto de amor, de allí que se debería devolver "a nuestros Superiores amor por amor; y una vez terminado el aprendizaje, recordemos siempre con noble satisfacción, esos planteles donde han corrido para nunca volver, las dulces horas de la infancia con todos los encantos y gratas emociones"[54].

Sin embargo, Jáuregui es hoy recordado no porque supo simular el modelo de Don Bosco, sino porque fue capaz de diseñar un Proyecto Educativo propio a partir de esa experiencia; *mutatis mutandis* como bien lo dijera Simón Rodríguez refiriéndose a Bolívar: "en su conducta se observan unas diferencias que, en general, se estudian poco: Imitar y ADOPTAR, adaptar y CREAR. El espíritu del hombre de talento, sabe asimilarse las ideas ajenas, el del limitado se las agrega"[55].

Si algo tenemos que recordar de la vocación docente de Jáuregui es precisamente el ser arquitecto del pensamiento. Porque nuestros docentes han devenido en albañiles que entran en crisis cuando se les solicita su proyecto pedagógico; Jáuregui no sólo lo diseñó sino que lo publicó y lo legó a la posteridad.

Los maestros en el siglo XVIII y XIX obtenían sus cargos a partir de un Proyecto, son meritorios en ese sentido los Planes de Moreno y Escandón (1774), Manuel Domínguez Saravia (1767), Juan Bautista Echezurria (1787), Cristóbal Silva (1788), y el más trascendente de ellos: Simón Rodríguez (1794)

---

[52] JÁUREGUI, Jesús. (1890b) Reglamento del Colegio. en Obras Completas. I. JÁUREGUI, Jesús. (1999) , p. 337.
[53] LEMOYNE, (1901): t. 17: 110
[54] JÁUREGUI, Jesús. (1890) Op. Cit., p. 33
[55] RODRÍGUEZ, Simón. (1985) Obras Completas. II, p. 200

con sus *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas, y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento.*

## Jáuregui y el positivismo

La historia del positivismo en Venezuela es paralela a la vida de Jesús Manuel Jáuregui (1848-1905). Y aunque el positivismo había sido proscrito por la Iglesia, por ser una filosofía atea, en La Grita sirvió como acicate metodológico en la obra de Jáuregui. Siguiendo a Luis Beltrán Guerrero (1956) en cuanto a las generaciones de los positivistas venezolanos citamos: "Primera generación (...) A. Ernst (1832-1899), R. Villavicencio (1837-1920), V. Marcano (1848-1892), A. Rojas (1826-1894). La segunda generación la constituyen los discípulos directos, en las aulas, de Ernst y Villavicencio: Luis Razetti (1862-1932), David Lobo (1861-1924) y Guillermo Delgado Palacios (1867-1932), en la corriente del positivismo biológico: Gil Fortoul (1862-1943), en el positivismo histórico, sociológico y jurídico; Alejandro Urbaneja (1859-1944) y Nicomedes Zuluaga (1860-1933), en el positivismo jurídico y social; Lisandro Alvarado (1858-1929), en ciencias naturales, sociales, lingüísticas; Alfredo Jahn (1867-1940), geógrafo y etnólogo; Manuel Revenga (1858-1926), crítico teatral y musical, propagador del materialismo artístico y de la estética de Ricardo Wagner (...) Luis López Méndez (1963-1891), divulgador y defensor activo del positivismo en filosofía constitucional, pedagogía y crítica literaria; César Zumeta (1860-1955) pensador y artista (...) Rómulo Gallegos (1884). En una tercera promoción positivista sobresalen los sociólogos deterministas Laureano Vallenilla Lanz (1870-1936), Pedro Manuel Arcaya (1874) y José Ladislao Andara (1876-1922), el antropólogo y explorador Elías Toro (1871-1918), el iniciador de la revisión de nuestra historia colonial en defensa del nombre hispánico, Ángel César Rivas (1870-1930), el sociólogo y etnólogo Julio C. Salas (1870-1925), el antropólogo y novelista Samuel Darío Maldonado (1870-1925)"[56].

En el caso de J. M. Jáuregui habría que hacer dos lecturas para decantar su pensamiento positivista; una primera, nos llevaría al Jáuregui exotérico, en la que encontraríamos la exposición de sus ideas para el gran público, y que desarrolló como sacerdote comprometido con la estructura clerical que rechazaba al positivismo como doctrina filosófica. Y una segunda lectura, la del Jáuregui esotérico, sumergido en su profunda y diversa producción científica.

[56] GUERRERO, Luis Beltrán. (1956): *Introducción al Positivismo Venezolano en Historia de la Cultura en Venezuela. II*, pp. 207-208

En su discurso científico que podemos entresacar rasgos del positivismo: destacándose su pasión por el método experimental, que lo llevó a fundar el primer laboratorio y museo natural en su Colegio.

En el V Encuentro ampliado con motivo del año sesquicentenario del nacimiento de Mons. Dr. Jesús Manuel Jáuregui (1848-1998) circuló un panfleto (1998, julio 28) que señalaba: "Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno, podría ser considerado como todo un positivista" pero sin que se demostrara tal afirmación. Desde entonces hemos dedicado esfuerzos para estudiar sus obras, con el fin de determinar hasta dónde tiene credibilidad tal afirmación.

En principio diremos que no hemos podido más que ratificar la tesis de Thomas Kuhn[57] acerca de la coexistencia de paradigmas. En Jáuregui se cumple aquello de la presencia de paradigmas decadentes de talante aristotélico-tomista-teocentrista y la presencia incipiente de un paradigma emergente como el positivista. A pesar de que el positivismo había hecho entrada en la universidad venezolana (UCV) desde 1863, con Adolfo Ernst, en la provincia esa influencia fue tardía, e incluso estuvo acompañada de la resistencia ideológica y política, porque el positivismo no sólo fue una tendencia epistemológica sino además política e ideológica. Los primeros científicos que confesaron ser positivistas o que actuaron en la práctica de acuerdo a los postulados positivistas fueron demonizados; como afirma Luis Beltrán Guerrero (1956), el mismo: "Villavicencio fue atacado de ateo y materialista y toda la lucha de su larga existencia fue demostrar que no lo era, pues no había antinomia entre sus creencias religiosas y la doctrina positivista que profesaba. Razetti, de franca posición materialista, fue vilipendiado, calumniado, muchas veces en forma soez. Otro tanto le había sucedido a Adolfo Ernst"[58].

En el Táchira del siglo XIX esa resistencia se puede evidenciar desde las tribunas que ofrecía la prensa de la época, al respecto se señala: "tristes ejemplos tenemos en Venezuela, del resultado funesto, de esas corrientes filosóficas corruptas, que de Francia nos han venido, bautizada con el nombre de ideas modernas o programa de *la escuela positivista*, y mucho mal han hecho a nuestra nación"[59].

Ahora bien, a pesar de la resistencia, la presencia en las instituciones educativas del paradigma positivista es indudable, porque son tendencias que

[57] Cfr. KUHN, Thomas. (1962 ): Estructura de la Revoluciones Científicas. México. Ed. F.C.E.
[58] GUERRERO, Luis. (1956): Op. Cit., p. 216
[59] S/A (1899, enero 24) Comentarios. Periódico La Autonomía. San Cristóbal., p. 8

penetran el pensamiento científico incluso sin que se tenga conciencia plena, y esa es la diferencia fundamental. El paradigma emergente lentamente pasa a formar parte de la Weltanschauung (concepción del mundo) dominante. Jáuregui, por ejemplo, en sus prácticas científicas echa mano del método positivista pero no podemos inferir de manera gratuita que fuese "todo un positivista", sobre todo si con esa expresión queremos significar que ex profeso lo fuese.

La concomitancia de paradigmas la ponemos en evidencia, de manera que no pretendamos encontrar en Jáuregui a un positivista heredero de Comte y Spencer, al estilo de Rafael Villavicencio, Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya, o el mismo José Gil Fortoul. El positivismo en Jáuregui es más de facto que filosófico, lo ejerce de hecho aunque no de derecho; lo entiende como una práctica científica. Por eso está en su Colegio, en sus alumnos, y sobre todo en sus escritos; lo que ya es bastante decir en un ambiente preñado casi de un fundamentalismo religioso.

Pareciera una paradoja, pero es así, Jáuregui no siendo un positivista confeso, es uno de los mejores representantes de la ciencia positiva en el siglo XIX en la sección Táchira del Gran Estado Los Andes. Desde sus primeras publicaciones: *Apuntes Estadísticos del Estado Guzmán* (1887) pasando por su trabajo de *Geometría Elemental* (1892), y las innumerables publicaciones en *El Misionero* presentan la influencia de la herencia positivista, aunque nunca confiesa sus fuentes en esta dirección; es comprensible por la reticencia que tenía la Iglesia Católica. No cabe duda, que Jáuregui "fue uno de los pioneros en esa clase de investigación en Los Andes Venezolanos, acompañado luego en esa labor por don Tulio Febres Cordero, Julio C. Salas, José Ignacio Lares, en Mérida y el Dr. José Gregorio Villafañe en el Táchira"[60].

Jáuregui fue de los primeros en introducir la física moderna de Newton y de dotar al Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita con un moderno laboratorio de física, cuyos vestigios todavía se conservan en el Museo Recuerdos de la Humanidad en La Grita, y que custodió celosamente Ramón Elías Camacho (padre). En su obra aplicó el método científico de raigambre experimental; al respecto comenta Menotti Sposito que "Monseñor Jáuregui fue el primer naturalista venezolano que investigó los yacimientos minerales del occidente de la República"[61].

---

[60] CASTILLO LARA, Lucas. (1999) La huella imperecedera de Mons. Jáuregui. en *Obras Completas.* JÁUREGUI, p. 25

[61] MENOTTI SPOSITO, Emilio. (1848) Palabras preliminares a Apuntes Estadísticos del Estado Mérida. en DUBUC de Isea, Lourdes. et Al. (1999): Op. Cit., p. 284

Pero el mérito de Jáuregui no fue el acusar la influencia del paradigma positivista en sus investigaciones sino en trascenderlo. Incluso se aproxima bastante a lo que hoy en día denominamos la investigación interdisciplinaria, tal como se evidencia en su trabajo: *Apuntes Estadísticos del Estado Mérida* (1887), en donde demuestra tener una formación interdisciplinaria; sus conocimientos van de la antropología a la biología, de la física a la poesía. Jáuregui demostró estar más allá del criterio positivista que sostenía que "el científico es especialista de un sector y olvida las relaciones que unen a las otras ciencias entre sí"[62].

Sorprende que un levita cultivado casi en forma autodidacta en el área de la matemática, y en una de las provincias más abandonadas por las políticas educativas oficiales en el siglo XIX, arriesgara una solución a uno de los tres problemas clásicos de la historia de las matemáticas, cual es el problema de la Cuadratura del Círculo. Veamos cómo anunció su contribución a la comunidad científica de la época: "La demostración científica titulada, "Magnificat" como testimonio de reconocimiento de la Sma. (sic) Virgen, y que se envía también al Santo Padre, y que juzgó pasará a la Universidad Gregoriana para su completo estudio y reforma de los puntos que no estén bien esclarecidos"[63].

A pesar de que no tenemos evidencia de una respuesta de la Universidad Gregoriana de Roma, sí las encontramos de otros pares académicos como las felicitaciones de Rector de la Georgetown University-Washington, y que fuera reproducido en el periódico El *Misionero:* "Le felicito por algunos de los principios contenidos en su obra de Geometría, y muy especialmente por la razón del diámetro al lado del cuadrado, de la cual dice lo siguiente: 'la razón que Va. Ra. 1.1287 está un poquito en exceso. (...) La razón 1.1284 es más aproximada, aunque sobra todavía. El polígono de 648.000 lados, inscrito en un círculo del diámetro 11.284, tiene la superficie 100.0037. Esta razón 1.1284 es la más aproximada al valor verdadero de la razón cuando se emplean sólo cuatro cifras decimales, y me parece que bien podría sustituirse en una nueva edición de su Geometría" [64].

---

[62] QUEVEDO, E. (1993) Los estudios histórico-sociales sobre las ciencias y la tecnología en América Latina y en Colombia: Balance y actualidad. En QUEVEDO, E. (Coord.) Historia Social de la Ciencia en Colombia. I, p. 25

[63] JÁUREGUI MORENO, Jesús M. Carta al Delegado Apostólico de Santo Domingo, junio 13 de 1891.

[64] JAUREGUI, Jesús. (1892, 26 de abril): "Noticias." en *Periódico El Misionero,* La Grita.

El redactor agrega el siguiente comentario final a la nota: "nos complacemos por la atención que los sabios extranjeros están prestando a estas investigaciones científicas"[65]. Una versión más concreta acerca del problema nos la suministra García Bacca, al señalar: "el sentido general del problema es hallar un cuadrado cuya área sea igual al área determinada por una circunferencia"[66]. Éste llegó a ser un problema fundamental en las matemáticas griegas, ya que para el heleno el círculo era la figura perfecta y su contorno debía ser armonioso; pero su área no resultaba tan fácil ni exactamente calculable como la del cuadrado que no era figura perfecta, pero sí sencilla de calcular. El problema llegó a popularizarse en el año 414 a.C. cuando Aristófanes hace referencia a la comedia de Aves.

Hoy sabemos que el problema de la cuadratura del círculo no tiene solución con la geometría plana sino con las geometrías no euclidianas. Si bien es verdad que los aportes de Gaus, Lobatschwsky, Bolyai, y Riemann habían sido reportados por la comunidad científica desde mediados del siglo XIX, también es verdad que nos permite comprobar lo tarde que llegaron a la escuela, no sólo en Venezuela sino en EEUU.

## CONCLUSIONES

Con el tiempo Jáuregui, la influencia del pensamiento pedagógico de Jáuregui maceró en el inconsciente colectivo una manera de ser, sentir y de actuar. Es un sentimiento que está en La Grita pero que llega hasta Mérida y Trujillo, casi podríamos decir que forma la andinidad. Lo podemos encontrar en el hombre de pueblo pero también en las instituciones gubernamentales, su epónimo identifica desde empresas de servicios (Taxis Jáuregui, Farmacia Jáuregui, Bodega Jáuregui, Expresos Jáuregui), instituciones (U. E. Jáuregui, U. E. Liceo Militar Jáuregui), hasta municipios y parroquias (Municipio Jáuregui en la Grita –antes Distrito Jáuregui desde 1909-, y Parroquia Jáuregui en Niquitao.)

Destacamos a manera de síntesis las siguientes conclusiones: 1. Que la herencia de Juan Bosco y la contribución de Jáuregui a la pedagogía hizo posible el cultivo de una élite intelectual cuyos resultados se pueden constar en la primera mitad del siglo XX venezolano. 2. Que su preocupación por la investigación científica lo convierte en uno de los predecesores del positivismo en la región andina venezolana; y 3. Que su preocupación por el estudio de las ciencias y las

[65] Ibídem., p. 57.
[66] GARCÍA BACCA, Juan David. (1961): *Textos clásicos para la historia de las ciencias. (I)*, p. 103

humanidades se consagró con la publicación de su Manual de *Geometría Elemental* para uso de establecimientos de ambos sexos (1892), en donde desarrolla una propuesta sobre el principio de la Equivalencia del Círculo y del Cuadrado. Hoy el nombre de Jáuregui ha pasado a formar parte del cemento fundacional de la nación, en el Panteón Nacional en Caracas está su cenotafio desde 1998.

## FUENTES

JÁUREGUI, Jesús M. (1987): *Apuntes Estadísticos del Estado Mérida.* Caracas, Biblioteca Nacional de Historia.

JÁUREGUI, Jesús M. (1889): *La Sultana del Zulia.* Curaçao, Imp. de la Libr. de A. Bethencourt.

JÁUREGUI, Jesús M. (1890): *Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios.* Imprenta Tovar, Tovar.

JÁUREGUI, Jesús M. (1892): *Geometría Elemental, La Grita,* Tipografía del Sagrado Corazón de Jesús.

JÁUREGUI, Jesús M. (1894): *El Misionero. Poema en un canto. La Grita.* Tipografía del Sagrado Corazón de Jesús.

JÁUREGUI, Jesús M. (1897): Introducción, en *Gramática Latina.* CANDALES, M. Mérida, Imprenta Oficial.

JÁUREGUI, Jesús M. (1898): *El Amor Divino.* Táriba, Impresos del Boletín Comercial.

JÁUREGUI, Jesús M. (1999): *Obras Completas.* San Cristóbal, Gobernación del Estado Táchira.

## BIBLIOGRAFÍA

CÁRDENAS, Horacio. (1986): *Bibliografía y Hemerografía del Estado Táchira*, San Cristóbal: BATT

CARDOT, Carlos. (1951) *Décadas de cultura.* Caracas: Ávila Gráfica.

DUBUC de Isea, Lourdes.; Barreto, J., Porras, Baltazar. (1999) (Comp.) *Escritos sobre Jáuregui.* Boconó: Comisión Presidencial.

DUQUE, A. Hilda. (1999): *Jáuregui y Silva.* Mérida.Contrapunteo Epistolar. AAM.

DIDONE, Tarcisio. (1980): "Rasgos vivenciales del Sistema preventivo de Don Bosco", en *Anthropos*, N° 1, 20-35. Caracas-Venezuela.

FERNÁNDEZ-HERES, Rafael. (1998): *La educación en el siglo XIX.* Caracas, Biblioteca Nacional de Venezuela.

GARCÍA BACCA, Juan David. (1961): *Textos Clásicos para la Historia de la Ciencia.* Caracas: UCV.

GARCÍA GAUDILLA, Carmen. (1995): *Teorías Socio-Educativas en América Latina.* Caracas, Tropykos.

GIL FORTOUL, José. Historia Constitucional de Venezuela. Caracas, Librería Piñango.

GONZÁLEZ OROPEZA, Herman. (1977): *La Iglesia y Estado en Venezuela.* Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

GUERRERO, Emilio C. (1976): *El Táchira, Físico, Político, e Ilustrado.* Caracas, Centauro.

GUERRERO, Luis. B. (1956): "Introducción al Positivismo Venezolano", en *A.V. Historia de la Cultura en Venezuela.* Caracas, UCV.

GRISANTI, Ángel. (1950): *Resumen Histórico de la Instrucción Pública en Venezuela.* Bogotá, Iqueima. (1ra. edición 1932).

HENRÍQUEZ, Cecilia. (1996): *Imperio y Ocaso del Sagrado Corazón de Jesús en Colombia.* Bogotá.

LEMOYNE, B. (1901): Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco, t. 1, p. 120. Citado por DIDONE, Tarcisio. (1980) "Rasgos vivenciales del Sistema preventivo de Don Bosco", en *Revista Anthropos, nº 1,* Caracas.

MEZA, Robinson y ARTIGAS, Yuleida. (1998): *Los estudios históricos en la Universidad de Los Andes (1832-1955).* Mérida: ULA.

MORA-García, J. Pascual. (2004): *La dama, el cura y el maestro en el siglo XIX.* Mérida: Ediciones del Consejo de Publicaciones.

MORALES de Pérez, Carmen. (1998): *El Colegio La Concordia de El Tocuyo y el Magisterio de Don Egidio Montesinos.* Barquisimeto: Fondo Editorial Buría.

PORRAS CARDOZO, Baltazar. (1992): *El Ciclo vital de Fray Juan Ramos de Lora.* Mérida, AAM:

QUEVEDO, E. (Coord): *Historia Social de la Ciencia en Colombia.* Bogotá, Colciencias.

QUINTERO, Inés. (1997): Una Mujer Educada, en *Educación, cultura y política.* TÉLLEZ, Magaldy. Caracas, UCV.

RODRÍGUEZ, Simón. (1985): *Obras Completas. Caracas*: Bloque de Armas.

SÁNCHEZ, Edgar. (2010): *Jáuregui Hoy, Aporte del pensamiento educativo de Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905) ante las actuales exigencias educativas de la sociedad venezolana.* San Cristóbal, Fondo Editorial Simón Rodríguez.

SILVA, Antonio. R. (1909): *Documentos para la Historia de la Diócesis de Mérida.* Mérida, Imprenta Diocesana.

QUEVEDO, E. (Coord): *Historia Social de la Ciencia en Colombia.* Bogotá, Colciencias.

SOTO ARANGO, Diana. (1992): *Polémicas de los Catedráticos Universitarios en Santafé de Bogotá- siglo XVIII.* Bogotá, U.P.N.

SOTO ARANGO, Diana. (1998): (Editora) *Historia de la Universidad Colombiana. Historiografía y fuentes. Tomo I.* Tunja, Universidades colombianas.

VIVAS, Edmundo. (1942): *Apuntes históricos.* San Cristóbal, Imprenta del Estado Táchira.

fuente: http://picasaweb.google.com/rinconmorenoasociados/FotosDeAyer#

# JOSÉ MARTÍ E A FORMAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA EM NOSSA AMÉRICA

***Danilo Romeu Streck***[1]
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Brasil*

***Telmo Adams***[2]
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Brasil*

***Cheron Zanini Moretti***[3]
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Brasil*

---

[1] é professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Pesquisa temas relacionados com a educação popular e as mediações pedagógicas em processos sociais. Autor, entre outros, de Educação para um Novo Contrato Social (Vozes), Rousseau e a Educação (Autêntica), organizador de Educação em Nossa América: Textos selecionados de José Martí (Unijuí), Martí & a educação (Autêntica) e co-organizador do Dicionário Paulo Freire (Autêntica). *E-mail: dstreck@unisinos.br*

[2] Natural de São Luiz Gonzaga, educador com Licenciatura Plena em Filosofia, Especialização em Pastoral Popular, Especialização em Cooperativismo, Mestrado em Serviço Social e Doutorado em Educação. Atuou por 20 anos na Cáritas Brasileira na área da formação, economia popular solidária, projetos socioeducativos. Durante oito anos esteve na coordenação da entidade no estado do Rio Grande do Sul. Em 2003/2004 atuou no Instituto Humanitas Unisinos na área do cooperativismo e economia solidária. Atualmente leciona em cursos de especialização (Cooperativismo, Gestão de Pessoas) e realiza Pós-doutorado Júnior na UNISINOS (bolsa CNPQ) atuando na pesquisa *Práticas Educativas, Justiça Social e Desenvolvimento - A educação popular frente às reformas políticas e mudanças culturais na América Latina (1989-2009,)* coordenada pelo Prof. Danilo R. Streck.*E-mail: adams.telmo@gmail.com*

[3] (brasileira) é mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, e graduada em História Licenciatura pela mesma universidade. Atualmente está vinculada ao grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, coordenado pelo professor Danilo R.Streck, pesquisando temas relacionados a educação popular, movimentos sociais e políticos, e a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana. *E-mail: cheron.moretti@gmail.com*

# INTRODUÇÃO

Dentre os fantasmas que parecem perseguir a educação latino-americana um deles está relacionado com o desenvolvimento de uma prática educativa que corresponda aos desafios de seu próprio tempo. Tem-se a impressão de estar sempre atrasado em relação a outros povos e de se viver fora de seu tempo.[4] Num artigo sobre as escolas de eletricidade na cidade de Darmstadt, na Alemanha, no ano de 1883, José Martí descreve sua visão da nova universidade para a nova sociedade: "É criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a época"[5]. Um século depois Paulo Freire, ao dialogar sobre o papel dos modernos meios de comunicação na educação, ecoa as palavras de Martí: "Tenho a impressão de que o melhor que posso dizer, no começo da minha reflexão em torno desse problema, é: uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado de seu tempo" [6].

Estas frases de dois pensadores situados em séculos diferentes expressam uma preocupação que hoje, com a aceleração do desenvolvimento das tecnologias, adquire um caráter mais premente. Por um lado, as novas invenções desenvolvidas nos grandes centros tecnológicos e industriais invadem o cotidiano com crescente rapidez. Por outro lado, a escola é criticada por proporcionar uma educação básica precária, insuficiente para ajudar crianças e os jovens a se situar em seu mundo. Voltamo-nos a Martí não para buscar respostas a serem aplicadas hoje, mas para ajudar-nos a elaborar uma maneira de lidar com este problema que, de forma diferente, continua sendo o mesmo.

No texto buscamos, primeiro, situar José Martí em relação a seu tempo. O que talvez mais caracterize este intelectual cubano é a união entre um pensamento cosmopolita e o engajamento pela liberdade de todos os povos de "nossa América", em especial de Cuba. Pensamento cosmopolita no sentido de reconhecer e debater as grandes idéias e projetos de sua época, mas sem perder de vista a vida concreta dos povos ao lado dos quais ele se colocava e que conhecia muito bem devido às peregrinações a que o exílio o levou. E o engajamento político que culminou com sua morte em campo de batalha pela independência de Cuba[7].

---

[4] Ver IANNI, Octavio. (1995): *O labirinto latino-americano. 2.* ed. Petrópolis, Vozes.

[5] MARTÍ, J. (2007): *Educação em Nossa América.* Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí, Editora Unijuí, p. 81.

[6] FREIRE, P. e GUIMARÃES, Sérgio. (1984): Sobre educação, en *Diálogos – vol. 2.* Rio de Janeiro, Paz e Terra. p. 14.

[7] Paradoxalmente, o exílio teve um papel importante para a construção de uma perspectiva internacionalista.

No campo pedagógico, podemos ver em Martí uma importante fonte do movimento de educação popular que, especialmente a partir da segunda metade do século passado, se forjou em meio às lutas pela transformação da sociedade e que teve em Paulo Freire o seu expoente máximo. Seus escritos, como podemos ver a seguir, revelam uma grande sensibilidade para as necessidades educacionais dos povos da América Latina e do Caribe e, ao mesmo tempo, um olhar atento para o que se passava nas escolas e universidades da época.

## Modernidade e colonialidade: o mundo de José Martí

*José Martí*
*(1853- 1895)*

José Martí[8] viveu na segunda metade do século XIX (1853-1895), um período marcado pela consolidação das independências das jovens repúblicas latino-americanas e, no caso de Cuba e Porto Rico, ainda pela conquista da independência política em relação a Espanha. Toda sua vida e obra tem como pano de fundo a luta pela autodeterminação de sua pátria, Cuba, e a constituição de um conjunto de nações soberanas e respeitosas de rica herança cultural, a América Latina.

Por volta de 1887, Martí começou a empregar a expressão *nossa América* como síntese de sua concepção de identidade latino-americana cujo sentido de autonomia ou autoctonia e originalidade marcou o seu programa revolucionário.[9] Este compreende a América Latina como uma unidade histórico-social na qual convivem elementos *naturais* e *civilizados*. Para

[8] José Martí nasceu em 28 de janeiro de 1853, de pais espanhóis. Seu pai era sargento do exército espanhol o que não impediu o filho, desde cedo, de combater a ocupação de Cuba. O casal ainda teve sete filhas. Sabe-se pelo relato de José Martí que eram pobres e que principalmente a mãe se empenhou para que o filho tivesse a melhor educação possível. Sua casa natal, no centro de Havana, é hoje um lugar de visitação pública.

[9] RODRÍGUEZ, Pedro Pablo. (2006): considera que foi durante a permanência de Martí na Guatemala que a expressão "nossa América" tornou-se mais freqüente, bem como a problemática continental tornou-se parte do pensamento do cubano. José Martí, em sua carta de 27 de novembro de 1877, ao diretor do jornal *El Progresso*, "manifestou um extraordinário grau de consciência quanto ao sentido latino-americanista de sua vida e de sua obra. Op. Cit.,Pablo Rodríguez, 2006, p.45. Manifestava o revolucionário cubano: "Viver humildemente, trabalhar muito, engrandecer a América, estudar as suas forças, revelando-as ao continente, pagar aos povos o bem que me fazem: este é o meu ofício. Nada me abaterá; ninguém me impedirá" Op. Cit., Martí, 2001d, p.112.

ele, uma outra América era necessária, inspirada na autoctonia e não nos vícios da cultura colonial, mesmo que refinada pelo positivismo que, na época, tomava conta do ambiente intelectual. A tarefa política consistia em nada menos que *fundar* nações a partir dos povos que aqui viviam. José Martí exige, portanto, dos habitantes do novo continente uma atitude rebelde de não ceder às forças das circunstâncias, as quais qualifica de "resistências surdas"[10]. Em carta a Federico Henríquez Carbajal ele escreve numa espécie de auto-definição de sua tarefa e postura diante da realidade: "Esta é a América, a terra dos rebeldes e dos criadores, e aqui se sente íntegro, sangrando daquilo que ela sangra e amando seus amores, aquele que nunca abusa das palavras solenes"[11] O mundo que serve de chão para Martí é a realidade acorrentada pelas circunstâncias, mas que é paradoxalmente a realidade como anúncio de outro mundo possível. Nossa América poderia ser considerada o chão e também o horizonte da prática educativa, o lugar de onde partimos e para onde dirigimos o olhar enquanto andamos.

Como enfatiza Florestan Fernandes[12] "Nossos povos são resultado da fusão – antagônica e, por isso, contraditória – de duas civilizações: uma, conquistadora e dominante; outra, conquistada e dominada". A primeira encarna o projeto da modernidade européia; a segunda assume a tensão dialética entre a (des)colonialidade decorrente da primeira e sua utopia emancipadora. A luta pelas independências foi o passo protagonizado pelos crioulos. Para os povos indígenas, contudo, a efetivação das emancipações políticas nada ou pouco significou em termos de retomada das possibilidades de vida e cultivo dos valores autóctones que eram opostos ao modelo de progresso implantado pelos colonizadores.

No contexto das resistências, possivelmente Bartolomé de las Casas tenha sido o primeiro crítico frontal da modernidade européia, contra o colonialismo por ela inaugurado[13]. Porém, a crítica mais originária, vinda do próprio indígena que sofre a dominação colonial moderna, foi a de Filipe Guamán Poma de Ayala[14]. Ele mostra as contradições da modernidade e suas práticas ancoradas no

---

[10] MARTÍ, J. (2001): A Frederico Hanriquez y Carvajal, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudos Martianos. p. 112

[11] MARTÍ, J. (2001): Louisa May Alcott, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudos Martianos. p. 301.

[12] FERNANDES, F. (2006): Libertar a América e emancipar o homem, in *Martí e as duas Américas*. PABLO RODRÍGUEZ, P. São Paulo, Expressão Popular. p. 12

[13] DUSSEL, E. (2009): Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade in *Epistemologias do Sul*. SANTOS, B. S; MENESES, M. P (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.

[14] Filipe Gaumán Poma de Ayala. (1550-1616): foi um nativo Quechua e Aymara orador que aprendeu o idioma espanhol e escreveu a mais longa crítica sobre os efeitos nefastos da colonização espanhola sobre as comunidades indígenas do Peru.

catolicismo, identificando os males trazidos pela colonização espanhola sobre nossos países[15] . No entanto, a práxis martiana foi que apresentou idéias de um "latino-americanismo crítico" e o "antiimperialismo de novo tipo" associado aos processos educativos em que o saber está incorporado a uma dinâmica do movimento de transformação social e da própria história. Como crítico aos modelos filosóficos de seu tempo, Martí afirma que a filosofia, enquanto ciência do tempo presente, trata de ver "por dónde va la vida humana" e "cómo se influye en ella"[16].

Assim, as enormes desigualdades entre ricos e pobres, bem como as discriminações de diversos matizes, dentre elas as de gênero[17] e de raça/etnia[18], que se constituíram a partir do mundo colonial e capitalista tem implicações diretas com a educação. Trata-se de relações que se constituíram, também através de práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que elas são conseqüência das construções sociais e históricas forjadas no contexto da colonização, portanto, o "chão" de Martí. É preciso reconstituir uma relação dialética com o "antes", negado pela lógica que se estabeleceu em nossa América, a partir de 1492. O pensamento de José Martí fortalece os argumentos de que, ao negar ou esquecer-se do passado, está-se rejeitando o que é próprio do ser latino-americano.

O resgate deste revolucionário cubano como "fonte pedagógica" de "nossa América" não nega o processo contraditório que foi o *pachakuti*[19] provocado pela chegada dos conquistadores: "invasão violenta, destruição sem piedade, desprezo

---

[15] DUSSEL, E. (2009): Op. Cit., p. 52.

[16] MARTÍ, J. (2001): Revista Guatemalteca, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudos Martianos. p. 193.

[17] As cartas a Maria Mantilha ilustram a sua preocupação com a educação da mulher. Numa delas José Martí recomenda que Maria e a irmã se preparem para uma vida autônoma através do trabalho livre e virtuoso. "Pensa no trabalho, livre e virtuoso, para que a desejem os homens bons, para que a respeitem os maus e para não ter que vender a liberdade de seu coração e sua formosura pela comida ou por um vestido. Isso é o que as mulheres escravas – escravas pela sua ignorância ou por sua incapacidade de valorizar-se – no mundo chamam 'amor'".

[18] Martí encontra no povo as verdadeiras possibilidades da realização de repúblicas autênticas, além da tarefa difícil e valorosa de resgatar a América das deformações colonialistas. Para FORNET-BETANCOURT. Raúl. (1998): o pensamento de José Martí, enquanto sistematização das esperanças indígenas, dos interesses do camponês pobre e dos anseios de igualdade do mestiço e do negro, representa uma importante elaboração classista de acordo com a sua realidade colonial (mesmo que assumidamente distante da luta de classes porque está carregado de "ódios"). "E os negros? Quem que tenha visto açoitar um negro não se considera para sempre um devedor? Eu o vi, o vi quando era criança e ainda não se apagou a vergonha nas bochechas (...) Eu vi e jurei desde então a sua defesa: não aquela que consiste em afagá-los com belas declarações (...)".

[19] Pacha (similar à) mãe terra, "mundo" onde a vida é o fio condutor que vincula a terra, a natureza com todos os organismos vivos. Kuti refere-se a uma transformação brusca, repentina, radical.

pela forma de vida existente, um 'cataclisma' sobre todos os níveis de existência, e momento de fundação da 'ferida' do mundo moderno/colonial"[20]. No entanto, afirma que os colonizados, como forma de resistência, aprenderam a cultura dos dominadores, no campo da atividade material, juntamente com a prática cristã e a assimilação da língua dos dominantes como "manhas necessárias" para a sobrevivência física e cultural dos oprimidos[21]. Trata-se, portanto de uma *Pedagogia da sobrevivência* "da qual pouco se sabe porque é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de se alimentar e curar, enfim, viver"[22].

Nesta perspectiva, colonialidade e independências colocam-se no mesmo paradigma. Ou seja, as formas de vida dos povos indígenas, negros e, em geral, das classes subalternas não foram contempladas pela emancipação política tal como a elite crioula a realizou. A declaração da independência política também não foi acompanhada da emancipação educativa. E essa domesticação, em vez de educação libertadora, continua como um traço central da colonialidade pedagógica. Em certo sentido, a alternativa latino-americana foi contraditoriamente construída sobre as heranças coloniais, sempre permeado por resistências, mesmo que *invisibilizadas* pela história oficial. Em torno das resistências conformou-se a latinidade como solidariedade, idealizada na integração da região frente ao imperialismo cultural e econômico estadunidense que vinha agredindo nossos países. A autonomia de Cuba e os países do Caribe tinham um papel central para a contenção deste novo império que se formava ao norte. Tratava-se de uma região estratégica para manter o já então frágil equilíbrio do mundo[23] que, caso fossem dominadas pelos Estados Unidos, tornar-se-iam "mero pontão de guerra" de uma república imperial, um "forte" da Roma americana. A *nossa América*, com Cuba à frente, teria uma missão no mundo: "É necessário que a América seja, para todo o mundo, não uma esperança avarenta de lucros, mas uma resposta amorosa à disposição laboriosa de todas as raças e países"[24].

Para construir uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos é necessário partir do encontro contraditório (mas indissociável)

---

[20] MIGNOLO, W.D. (2007): La Idea de America Latina. La herida colonial y la opcion de colonial. Barcelona, Gedisa Editorial.

[21] FREIRE, P. (2000): Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP.

[22] STRECK, D. R. (2006): A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas? Revista Brasileira de Educação, Campinas. p. 279.

[23] Sobre este tema ver SARRACINO, R. (2006): José Martí, Simón Bolívar y el equilibrio en las relaciones internacionales, en *La Nueva Revista Venezoelana*, N°.3. Caracas, p. 61-70.

[24] MARTÍ, J. (2001): Obras completas. La Habana, Centro de Estudos Martianos, p. 105.

entre a cultura européia, a indígena, a africana e a mestiça. A primeira identificada com o projeto da modernidade hegemônica e as outras, as dominadas, que carregam até hoje as conseqüências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade. Assim, não se trata de negar o legado da modernidade[25], mas reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e epistemologicamente, questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica[26] e abrindo caminhos para outros paradigmas desde o *sul*[27]. José Martí, portanto, nos possibilita desde o seu caráter paradigmático problematizar a educação das novas repúblicas. Trata-se de compreender a colonialidade como uma "ferida colonial" – um olhar desde os povos dominados – considerando que do lado obscuro da modernidade coexiste a colonialidade numa tensão dialética entre dominação cultural e a luta por uma emancipação endógena[28]. Enfrentar a colonialidade pedagógica, num contexto epistemológico do *sul*, significa aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente os frutos de culturas do norte. Para o revolucionário cubano, "os jovens da América (...) entendem que se imita demais e a salvação é criar"[29]. Boaventura de Sousa Santos[30], chamou esta idéia martiana de "otimismo trágico" que por um lado se apóia na experiência dolorosa de dominação e na consciência lúcida dos obstáculos para se realizar a emancipação, mas que por outro lado, apresenta uma crença inabalável na possibilidade de superá-los.

## José Martí e sua proposta de educação

Recriar a partir das suas circunstâncias, pensar o contexto sócio-histórico e responsabilizar-se por ele é uma marca da postura filosófica e pedagógica deixada por José Martí. Uma postura portanto, resolutiva, comprometida e

---

[25] DUSSEL, E. (2005): Europa, modernidade e eurocentrismo, in *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, E (Org.). Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO.

[26] Para QUIJANO, Aníbal. (2005): Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento [...] associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu que se outorgou ser padrão mundial de conhecimento e forma de vida.

[27] Compreende-se aqui o *sul* (países do Sul, ótica do Sul) como metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo capitalista. Trata-se do *sul global* (em oposição ao *norte*) criado pela expansão colonial da Europa que subjugou e expropriou o sul do planeta: América Latina, África, parte da Ásia (cf. B. Santos, 2004; 2006; B. Santos, e Meneses, 2009).

[28] QUIJANO, A. (2009): Colonialidade do poder e classificação social, in *Epistemologias do Sul*. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.

[29] MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, en *Educação em Nossa América: textos selecionados*. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 57.

[30] SANTOS, B. S. (2006): Op. Cit.,

provisora porque está atento aos problemas latino-americanos, comprometido com os interesses dos oprimidos e, por fim, projetiva porque é "plano de ação"[31]

Estas são algumas marcas peculiares da obra martiana que podemos considerar como bases que servem de sustentação para a Educação Popular tal como foi se constituindo no movimento da sociedade, especialmente a partir das experiências educativas da década de 1950. Uma característica central da pedagogia de José Martí está no fato de abordar temas candentes da época, mas sem se furtar de indicar soluções, sobretudo para o campo da educação pública, a qual designava "educação popular". Em sua obra posiciona-se claramente em favor da compreensão de que a transformação da sociedade parte dos interesses dos mais necessitados. Reconhecido como homem de idéias – que não se filia a escolas ou dogmas – caracteriza-se pela capacidade previsora ao desenhar cenários e traçar estratégias sempre em vista do alcance dos fins desejados. Ou seja, sua visão fornece os elementos para uma pedagogia que evoca, convoca e provoca: apóia-se na experiência acumulada, realiza-se no processo de ação--reflexão comunitária e, a partir do questionamento radical sobre as questões cruciais da época, desafia à busca de alternativas. E no contexto latino-americano a filosofia que fundamenta as concepções pedagógicas identifica-se simbolicamente com um colibri: desenvolve-se com os olhos abertos, com movimentos rápidos e argumentação contundente[32]. Essa filosofia inspira uma pedagogia latino-americana que se faz no caminho que exige "mestres itinerantes" ou uma "educação que vai onde está a vida".

Sua visão de educação do povo – educação popular – é inspirada na Revolução Francesa e prevê uma escola para todos, com obrigatoriedade indiscutível. Conhecedor da escola em diversas partes do mundo destaca alguns aspectos: a formação humanística e ética aliada à formação técnica (Alemanha)[33]; a relação da técnica com o trabalho da fábrica superando a visão de que o trabalho manual seja algo inferior ao trabalho mental ou moral (Estados Unidos). Seu objetivo final para nossa América é unir o ímpeto criador dos povos desta parte do mundo com o trabalho metódico exigido pelos novos tempos. Por isso elogia as escolas de artes e ofícios por proporcionarem uma educação para os tempos

---

[31] FORNET-BETANCOURT, R. (1998): *Aproximaciones a José Martí.* Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.

[32] STRECK, D. R. (2008): José Martí e a educação popular, en *Revista Educação e Pesquisa,* São Paulo.

[33] MARTÍ, J. (2007): *Educação em Nossa América.* Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí, Editora Unijuí.

atuais[34] que contribui para enfrentar o complexo de inferioridade[35] produzido pelas condições sócio-históricas.

Para José Martí há muito mais sentido em nossa América do que nas formas superficiais de república que vão sendo implantadas, por imitação. Portanto, considera que há de se instituir métodos próprios, autônomos no "caminho" das novas repúblicas. Neste sentido, propõe a libertação da América Latina num processo que compreende ser um "americanismo sadio" que não "aprisione" estes povos: "cada povo da América que se desenvolva com o arbítrio e exercício próprio necessários à saúde, mesmo que, ao cruzar o rio, e molhe a roupa ou, ao subir, se tropece, sem prejudicar a liberdade de nenhum outro povo"[36].

A construção de nossa América não pode prescindir da formação do caráter de pessoas que nela habitam e que têm a responsabilidade de recriá-la em cada época. É através dos seres humanos e de suas ações que se reconhece a grandeza de um povo:

> A grandeza dos povos não está em seu tamanho, nem nas formas múltiplas do bem-estar material, que em todos os povos aparecem de acordo com a necessidade delas, e se acumulam nas nações prósperas, mais que por gênio especial de raça alguma, pela isca da ganância que há em satisfazê-las. O povo maior não é aquele em que uma riqueza desigual e desenfreada produz homens cruéis e sórdidos e mulheres venais e egoístas: povo grande, qualquer que seja seu tamanho, é aquele que dá homens generosos e mulheres puras. A prova de cada civilização humana está na espécie de homem e de mulher que nela se produz[37]

---

[34] MARTÍ, J. (2007): Escola de Eletricidade, in *Educação em nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí, p. 81-84.

[35] Para Freire, o processo de alienação a que está submetido o oprimido, implica a introjeção de mitos-ideologias do opressor. Na medida em que assumem estes mitos, interiorizando suas opiniões e visões de mundo e "de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes (...) terminam por se convencer de sua 'incapacidade' (...) Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais" Neste sentido Martí e Paulo Freire se aproximam. Assim, para ambos a libertação significa a superação da relação "opressor--oprimido"/"homem natural-homem civilizado, naquilo que compreendemos ser "complexo de inferioridade", como "ferida aberta" da colonialidade.

[36] MARTÍ, J. (2007): Às crianças que forem ler "La Edad de Oro", in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 63.

[37] MARTÍ, J. (2001): Carta a Valero Pujol, Director de el progreso, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudos Martianos.

> Martí enfatizava a importância de a educação integrar valores como a honra, a ousadia, a ternura e o amor. Não se trata também de essencializar ou eternizar determinadas qualidades como condições a-históricas, mas de poder compreender como, em seu tempo, Martí enxergava as mulheres e os homens que estivessem equipados para dar conta dos desafios da sociedade latino-americana da época. O espírito positivista da época inspirava uma euforia com as promessas da ciência. Contudo José Martí não deixava de insistir igualmente na necessidade do cultivo do espírito, sendo que o objetivo final deveria ser a geração das melhores condições para a promoção e o gozo da vida.

A partir de uma perspectiva histórica, Gregório Weinberg[38] localiza José Martí dentro dos modelos educativos que foram se constituindo na América Latina. Sobretudo, o autor situa o pensamento educativo-político do cubano entre as etapas da educação popular e da positivista. Nesta perspectiva, a europeização constitui traço importante da ideologia das oligarquias liberais dos países latino-americanos, sob a égide do desenvolvimento nacional, que significava basicamente o consumo e a cópia do modelo de educação de alguns países da Europa e também dos EUA. Assim, "progresso" é sinônimo de conforto e consumo e a idéia de desenvolvimento, neste século das independências, "tornou mais transparentes as novas relações de dependência", ou seja, tornou mais evidentes os significados da ordem política e a liberdade econômica (Weinberg, 1984)[39]. Estas relações também foram de dependência cultural, uma vez que a cultura europeizante dominava as culturas populares ou regionais, substituindo toda a capacidade criadora dos povos latino-americanos. Para Martí, a liberdade está ligada diretamente à educação dos homens e das

[38] WEINBERG, Gregório. (1984): "divide" a história da educação na América Latina em "modelos" ou "estilos": 1) a educação pré-hispânica (educação entre os tupis, astecas e incas); 2) o período colonial a partir de dois modelos específicos: o hispânico e o lusitano; 3) o período de Ilustração; 4) o período da emancipação; 5) os modelos dos liberais e conservadores; 6) o período da Educação Popular; 7) a etapa positivista da educação.

[39] De acordo com WEINBERG, Gregório. (1984): existe em Martí uma lucidez crítica para adotar os novos métodos e os novos procedimentos do mundo científico, que não podem ser aceitos apenas pelo prestígio de quem recomenda. Para ilustrar, o autor cita as seguintes palavras de José Martí, em *Las escuelas en los Estados Unidos*: "¿Cómo se educa aquí? ¿Debe imitarse ciegamente el sistema? ¿Lo que parece, es? ¿ Cuáles son los defectos de esta manera de educar? ¿Qué lecciones pueden sacar nuestros países de los yerros que se cometen en ella?".

mulheres antes colocados em situação de ignorância e que, na permanência desta situação, estão sujeitos à servidão[40].

Gregório Weinberg enfatiza a particularidade verdadeiramente "progressista" que a educação adquiriu na etapa positivista, em Cuba e Porto Rico[41], e outras ilhas do Caribe; destaca as dimensões políticas que a educação desenvolveu, como, por exemplo, as posições em favor da emancipação das colônias em relação à metrópole, pela abolição da escravidão e ainda o enfrentamento do pensamento tradicional. Segundo o mesmo autor, constituiu-se um "modelo alternativo" em Educação para América Latina, com um caráter laico e científico. Assim, as idéias e as práticas de José Martí não compreenderiam uma lógica de adaptação às condições colocadas pelas idéias cientificistas, nem mesmo de conciliação com determinada ordem em que liberais e conservadores se confundem. Martí se situa nesta etapa ou estilo educacional de forma mais contundente em relação à educação que está acessível para poucos e de forma autônoma em relação aos projetos dominantes do período. Para o intelectual cubano, não é suficiente criar escolas e ter leis para se ter uma educação de qualidade para todos. Para ele

> Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que lhe antecedeu: é fazer de cada homem o resumo do mundo vivente, até o dia em que vive: é pô-lo em nível de seu tempo para que flutue sobre ele e não deixá-lo debaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar; é preparar o homem para a vida[42]. Fica visível que a utopia pedagógica de Martí ultrapassava os limites da escola, tal como a educação popular buscaria uma aproximação entre saberes de diferentes espaços sociais e culturais na perspectiva da transformação social. Na experiência de Chantaqua expressa seu sonho da educação como lugar de encontro de pessoas e de saberes

[40] Ibíd., p.187. ao chamar a atenção para a dominação cultural, estabelece uma relação com a dominação econômica. Para ele, em alguns casos, "movimientos se mostraran incapaces de formular un nuevo modelo de desarrollo económico, social y educativo" , o que significou a acumulação de excedentes com os quais os países latino-americanos não souberam lidar. A conseqüência desta política seria a constituição de um novo tipo de relação entre países desenvolvidos e aqueles que não eram, ou seja, uma relação de dependência em função de um progresso traduzido por uma combinação de educação, de industrialização, de estradas de ferro, de disciplina, de legalidade, de capitais estrangeiros e de imigração européia. E, obviamente, "entre los muchos excluidos quedaban las masas indígenas, a quienes una vez más se condenaba al exterminio, pero ahora, eso sí, invocando la historia, el progreso, la civilización".

[41] Atribuímos tal "particularidade" à proposta universalizante de José Martí para a educação e a libertação das únicas nações que ainda não tinham alcançado a sua independência até então.

[42] MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 81

> diferentes, com uma escola aberta, acolhedora, onde todos tem algo a ensinar e a aprender[43]. O aprender como partilha, valorizado por José Martí na experiência mencionada, é a mesma compreensão que mais tarde foi assumida pela educação popular. Contudo, juntamente com a partilha de saberes enquanto prática da dádiva transparece, igualmente, a sabedoria de aprender com a história onde relações de poder perpassam a vida em sociedade e a prática educativa acaba sendo também sempre uma negociação, por vezes tensa, de posições e de idéias, embora permaneçam as contradições.

Partindo da análise e compreensão da diferença entre o desenvolvimento das sociedades européias em relação às latino-americanas – estas últimas, além das chagas do colonialismo, com pouca industrialização, com uma classe operária quase inexistente – Martí defendia uma relação autônoma, não subserviente de nossas jovens repúblicas. Reconhecia o avanço dos sistemas educacionais com sua natureza científica e técnica implantados na Europa e nos Estados Unidos, mas posicionava-se absolutamente contra o transplante de leis, práticas e teorias. "Enxerte-se em nossas repúblicas o mundo; porém o tronco há de ser o de nossas repúblicas"[44]. Por isso defendia: para os europeus a universidade européia. Para nós a universidade americana porque nos é mais necessária para a resolução problemas. Se é importante conhecer a história dos gregos, tão ou mais importante para nós é estudar a nossa história, a dos povos pré-colombianos.

> A universidade européia deve dar lugar à universidade americana. A História da América, dos incas para cá, deve ser ensinada minuciosamente, mesmo que não se ensine as dos arcontes da Grécia. A nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. Nos é mais necessária [...][45].

Para o autor, a nossa América tem um potencial único ao combinar raças e tradições para criar sua própria cultura. Acreditava que jamais haveria uma

---

[43] Chantaqua foi um sistema de educação popular que iniciou com uma assembléia de professores de Escola Dominical, em 1874, que se encontraram na cidade de Fair Point às margens do Lago Chantaqua, no oeste do Estado de Nova York. A escola foi organizada por John Heyl Vicent (1832-1920) um bispo da Igreja Metodista e em pouco tempo se transformou num local de conferências e de estudos (Streck, 2008, p. 85-86).

[44] MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 53.

[45] MARTÍ, J. (2007): *Educação em Nossa América.* Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí, Editora Unijuí. p. 53.

sociedade verdadeiramente livre sem que os homens e mulheres tivessem as condições de pensar por si mesmos. A proposta de educação martiana não é, portanto, mera instrução porque se relaciona com a vida; para um "tempo novo", uma educação nova, ou ainda, "ser culto é a única forma de ser livre"[46]. Pode-se perceber em Martí uma determinada ousadia pedagógica quando relaciona a emancipação política, com o espírito do novo tempo e a problematização da história de nossa América como possibilidade do devir.

A educação deve constituir-se um processo endógeno de auto-formação, isto é, as sociedades latino-americanas devem realizar sua fundação a partir das forças existentes no seu interior, valorizando subsidiariamente o que os outros povos oferecem. Conforme Martí, a página do grande livro do Universo que corresponde à nossa América foi destruída, mas é inviável recuperar aquilo que definitivamente não mais existe. A tarefa consiste em refazer esta página a partir da riqueza de elementos que se fundem em *nossa América*.

## Educação técnico-científica: inspirações martianas

## Educação e conhecimentos técnico científicos: algumas inspirações martianas

Por mais relevantes que sejam os conhecimentos científicos, para José Martí eles não constituem um fim em si. Devem ser considerados como uma criação da humanidade para enfrentar os desafios da vida individual e social. Deixa claro que enfatizar instrumentos mecânicos em detrimento da ternura[47] (Martí, 2007d, p.43) e outras dimensões da vida leva aos desvios de visões pragmáticas e mercantilistas da ciência. A visão parcial de não ver o ser humano na integralidade levou às fragmentações e mercantilizações da vida. Como alerta Martí, os seres humanos não podem permanecer como máquinas de comer e relicários de preocupações, mas devem tornar-se tochas (Martí, 2007d, p.43). Destacamos abaixo alguns desafios, dentre outros possíveis, para a educação técnico-científica que julgamos especialmente relevantes para o atual contexto latino-americano:

*Uma visão abrangente de ciência e educação científica*: A educação científica não consiste, para Martí, simplesmente em adicionar novos cursos ao currículo existente. Haveria, segundo ele, necessidade de criar universidades científicas,

[46] MARTÍ, J. (2007): Nossa América, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 42.
[47] Ibídem., p. 42.

no entanto, "sem jamais derrubar as literárias"[48]. A literatura relevante e digna de ser ensinada é aquela que combina "solidez científica, solenidade artística, majestade e precisão arquiteturais". Da mesma forma a ciência tem uma dimensão estética. Como ele diz, referindo Huxley: "No homem de gênio, o espírito científico toma forma de sistema filosófico ou teológico, ou poesia, que sugere mais que afirma"[49].

Temos em Martí uma crítica a um reducionismo cientifista em dois sentidos. Uma vez, ele critica a redução da ciência ao ensino de conteúdos científicos. Uma boa formação em biologia, portanto, não estaria em transmitir um conjunto de informações sobre a disciplina, mas em desenvolver um espírito investigativo em relação aos temas relacionados com a Biologia. Um segundo aspecto da crítica diz respeito ao desacoplamento da formação científica da vida, devendo esta ser a finalidade última da educação e da ciência. Esta vida deve ser beneficiada com as conquistas da ciência, mas ela abrange dimensões que transcendem a racionalidade científica.

*Respeito à diversidade de saberes*: Em artigo sobre o projeto de instrução pública no México (1886) Martí pergunta porque temos entre nós homens muito versados na literatura européia, mas a ausência de uma literatura própria do continente. A resposta poderia estar no novo sistema de ensino a ser criado no México, enraizado nas culturas milenares daquele país: "Que não fará entre nós o novo sistema de ensino? Os indígenas nos trazem um novo modo de vida. Nós estudamos o que nos trazem da França, mas eles nos revelarão o que tomam da natureza. Dessas caras amarelentas brotará a luz. O ensino vai revelá-los a si mesmos"[50]

Tem-se hoje a consciência de que a conquista significou também um *epistemicídio*. Formas de conhecer o mundo e de promover a sobrevivência foram aniquiladas pelos conquistadores europeus que, junto com seu deus "único e verdadeiro", traziam também a única forma válida de conhecer. Martí, nesse sentido, pode ser considerado um precursor da luta pela diversidade cultural que atualmente ganha novo ímpeto em nosso continente na ecologia, na religião, na organização e vivência comunitária e na participação política. À educação cabe

[48] MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.p. 82.
[49] MARTÍ, J. (2007): Mestres Itinerantes, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 242
[50] MARTÍ, J. (2007): Vida, Palabra e Poesía, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 97.

prioritariamente, segundo Martí, não trazer elementos de fora, mas "revelar o homem a si," repercutindo a famosa frase que Sócrates teria tomado da inscrição da entrada do templo de Delfos para construir a sua filosofia: "Conhece-te a ti mesmo". Conhecer-se, para ele, significa estar ciente das próprias potencialidades e capacidades, dos limites individuais e coletivos, e das condições da realidade social e política.

*Desenvolvimento da inteligência e originalidade:* Martí é um atento observador das escolas de Nova York, onde vive, e enquanto admira o fato de as crianças norte-americanas terem acesso à escola, critica o método de memória, que rapa a inteligência assim como se rapam as cabeças. "Assim sufocam a pessoa da criança, em vez de facilitar o movimento e expressão da originalidade que cada criatura traz em si; assim produzem uma uniformidade repugnante e estéril e uma espécie de camisa das inteligências"[51]. O que se deveria fazer era por as crianças em contato com a natureza viva, com os modos de lidar com esta natureza, com as alternativas para livrar o corpo de doenças e a beleza da vida, "prendendo assim no espírito das crianças a poesia e a esperança indispensáveis para conduzir com virtude a faina humana."[52].

A perspectiva de uma educação criativa contraposta ao sufocamento da sua expressão e visão crítica em Martí poderia ser relacionada com a diferenciação que Paulo Freire faz entre educação problematizadora e "bancária". Enquanto a educação bancária inibe a criatividade, domestica a consciência negando aos seres humanos na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se, a educação problematizadora se funda na criatividade, estimula a reflexão e a ação sobre a realidade respondendo à sua vocação. Funda a educação problematizadora em uma pedagogia ou práxis dialógica, articulando dialeticamente a dimensão subjetiva e objetiva da relação ser humano–mundo. Nem subjetivismo, nem objetivismo. A dimensão subjetiva resguarda a originalidade de cada ser que se coloca na sua incompletude. Concomitantemente, a dimensão objetiva caracteriza-se pelos condicionamentos próprios de seres nascidos e educados que vivem em um contexto de influências cada vez mais complexas. Na educação bancária, nega-se o direito da educação como florecimento da inteligência e da originalidade, elementos essenciais para evitar as dominações de toda ordem.

---

[51] MARTÍ, J. (2007): O Projeto de Instrução Pública- Os Artigos de Fé- O Ensino Obrigatório, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 107.
[52] Op. Cit., p.107

Uma educação problematizadora, ao contrário do monólogo da educação bancária onde o professor é o dententor do conhecimento e o aluno reduz-se a um mero receptor, exige uma postura epistemológica que reconhece um paradigma relacional, da contextualização do conhecimento, bem como da sua intencionalidade ético-política. Podemos associar o pensamento martiano que denuncia o sufocamento do conhecimento com a idéia de ecologia de saberes. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, ecologia de saberes significa reconhecer a pluralidade, heterogeneidade e a autonomia de saberes, porém, ao mesmo tempo, a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A reprodução da colonialidade poderá ser enfrentada por esse paradigma epistemológico dialógico que se fundamenta na consciência da incompletude que nos abre para uma construção processual, histórica e coletiva de saberes. Nesse caminho podemos imaginar a contribuição de uma "educação popular", como queria Martí, para preparar sujeitos democráticos, individual e coletivamente, capazes de combinar a compreensão racional com a paixão e vontade de lutar contra as opressões. A originalidade do conhecimento possível dentro da compreensão de ecologia de saberes traduz-se pela combinação entre o cognitivo e o ético-político, cujos indicadores são as relações concretas que se estabelecem com o meio social (sociedade) e o natural (natureza).

*O despertar e o cultivo da curiosidade*: Entre os muitos afazeres, Martí encontrou tempo para fazer uma revista para crianças, *La Edad de Oro*, que em seus quatro números revela a preocupação com uma formação para uma vida digna, plena e feliz. Nada deveria ser alheio às crianças de *nossa América*, desde as razões para as rochas terem cores diferentes até o funcionamento das máquinas. Sobretudo, que elas tivessem a capacidade de admirar com tudo que existe à sua volta, perguntar e buscar respostas. Talvez o que melhor define o ser crianças é uma pequena frase na apresentação do primeiro número da Revista onde ele diz que ele escreve para as crianças porque elas "sabem querer" (Martí, 2007h, p. 140). Por isso elas seriam a esperança do mundo. Ou seja, é com as crianças que pode estar se gestando um mundo diferente daquele que conhecemos, mas este mundo tem muito a ver com a maneira como elas são preparadas para isso. Não cabe, em relação ao futuro, nem uma atitude de lavar as mãos e nem o desejo de simplesmente perpetuar o mundo que existe.

Mais uma vez é oportuna a relação com Paulo Freire para quem a curiosidade natural com que cada ser humano vem ao mundo deve ser transformada no que ele chama de *curiosidade epistemológica*. Essa resulta da educação ou do cultivo da curiosidade que, ao não ser educada e cultivada, pode perder o seu vigor ou ser

utilizada para fins contrários ao desenvolvimento da vida[53]. Para ambos, Martí e Freire, a educação tem um caráter diretivo no sentido de apontar caminhos e ajudar a assumir posições éticas e políticas.

*"Campanha de ternura e de ciência":* A técnica e a ciência não estão dissociadas do cotidiano da vida e também não são alheias à afetividade entre as pessoas. Há nos escritos de Martí uma clara consciência de que a ciência, em si, não é capaz de gerar a felicidade humana, embora esteja entre as condições geradas pela humanidade para tornar a vida sobre o planeta mais "grata e pacífica"[54]. Por isso, os educadores itinerantes que ele sonha para o continente seriam mais propriamente conversadores que abririam o "apetite do saber", engajados numa "campanha de ternura e de ciência"[55].

Martí inspira uma vertente do pensamento latino-americano que valoriza a dimensão da espiritualidade ou da mística, que podemos encontrar tanto nas comunidades eclesiais de base quanto nos movimentos sociais ou organizações populares. Em termos teóricos, Paulo Freire faz da amorosidade uma base afetiva e corporal para a aprendizagem,[56] Leonardo Boff fala do cuidado como condição ontológica do ser humano e Hugo Asmann coloca a sensibilidade solidária como uma virtude essencial para a vida digna num mundo competitivo.

Ressalte-se, contudo, que não podem ser buscadas em Martí respostas diretas para as questões postas para a educação e a sociedade de hoje. Os avanços tecnológicos, em especial no campo das tecnologias digitais, tornam real a idéia de que se está vivendo uma época de transição. O exemplo de vida e a obra de José Martí servem como exemplo pela maneira como enfrentou o que continua sendo o grande dilema das sociedades latino-americanas, assim expresso por Pedro Pablo Rodríguez "como se inserir no mundo da modernidade a partir de nossa identidade, em função de um verdadeiro desenvolvimento independente, não a serviço dos grandes interesses dominantes no planeta, e que propicie a mais elementar justiça social dentro da região que ele chamou de nossa América", ou seja, o enfrentamento à colonialidade do conhecimento e do poder. O sonho martiano de "desatar a América e tirar o jugo do homem" continua sendo o nosso grande desafio e a educação – inclusive a científica – será um fator decisivo na realização deste sonho.

---

[53] FREIRE, P. (1996): *Pedagogia da autonomia.* São Paulo, Paz e Terra. p. 95.
[54] MARTÍ, J. (2007): Mestres Itinerantes, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 241
[55] MARTÍ, J. (2007): Op. Cit., p. 45.
[56] Ver o verbete "Amorosidade" (Cleoni Fernandes, *Dicionário Paulo Freire*).

# CONCLUSÃO

A leitura de José Martí nos desafia a compreender que a educação não pode consistir em habilitar as pessoas a "correr atrás da máquina". A tecnologia, especialmente as novas tecnologias digitais, fazem hoje parte da discussão pedagógica e das políticas educacionais. As escolas privadas colocam em seus sites e em sua propaganda laboratórios com equipamentos de última geração, dando a entender aos clientes que estarão comprando um produto que encaminha as crianças para um futuro promissor. Universidades cercam seus campi ou trazem para dentro deles parques tecnológicos. E o poder público não raro entende que instalar computadores nas escolas é o suficiente para resolver o problema da qualidade da educação.

Dificilmente há alguém que não reconheça o potencial educativo destes novos instrumentos desenvolvidos pela inteligência humana e nenhum educador consciente de sua contemporaneidade pode opor-se à introdução das tecnologias digitais no processo pedagógico. Talvez seja ainda cedo para avaliar se os mesmos representam a passagem para um outro paradigma pedagógico, mas seu impacto é inegável e especialmente a escola revela uma enorme dificuldade de adequar-se à reconfiguração de tempos e de espaços que as novas tecnologias propõe para a atual sociedade.

Ao dizer que "a educação precisa ir aonde vai a vida", Martí coloca a própria vida como fim e como meio da educação. Para ele, cada homem e cada mulher refletem o mundo, com seus mitos, sua história, seus sofrimentos e prazeres. A ciência e a técnica, por mais eficientes que sejam, não conseguem abranger a inteireza da vida e muito menos penetrar os mistérios do espírito humano. Para isso, necessita-se a poesia, a arte, a filosofia e todos os outros saberes que procuram dar conta de uma perspectiva deste mundo que se encontra em cada ser humano.

Martí testemunhou com sua obra e vida o que significa ser um educador contemporâneo de seu tempo e que se revela sobretudo na capacidade e na vontade de aprender com as coisas do cotidiano. Dizia ele: "Nada espanta tanto a alma grande como as pequenas coisas."[57] Na educação isso significava estar atento tanto para a educação de crianças surdas e mudas, quanto para o currículo que as mais modernas escolas de eletricidade estavam adotando. Significava levar ao camponês uma palavra de ternura junto com as novas técnicas de cultivo da terra.

[57] Citado de *Obras Completas*, vol. 22, p. 189.

## FUENTES

MARTÍ, J. (2001): *Obras completas.* La Habana, Centro de Estudios Martianos.

## BIBLIOGRAFÍA

ARÜERO, O. y CERUTTI G, H. (1996): *Utopía y nuestra América.* Quito, Biblioteca Abya-Yala, Coleção Biblioteca Abya-Yala, Nº 28.

ARGUMEDO, A. (2004): *Los Silencios y las Voces em América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular.* Buenos Aires, Colihue.

ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. (2000): *Competência e sensibilidade solidária:* educar para a esperança. Petrópolis, Vozes.

BOFF, Leonardo. (1999): *Saber cuidar:* ética do humano – paixão pela terra. 2. ed. Petrópolis, Vozes.

CASAS, A. (2006): Pensamiento crítico y marxismo em América Latina: algunas trayectorias entre Bolívar e Mariátegui, in *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas.* FERNÁNDEZ RETAMAR, R. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

DUSSEL, E. (2005): Europa, modernidade e eurocentrismo, in *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* LANDER, E (Org.). Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

DUSSEL, E. (2009): Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade, in *Epistemologias do Sul.* SANTOS, B. S; MENESES, M. P (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.

FERNANDEZ, F. (2006): Libertar a América e emancipar o homem, in *Martí e as duas Américas.* PABLO RODRÍGUEZ, P. São Paulo, Expressão Popular.

FERNÁNDEZ RETAMAR, R. (2006): *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas.* Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

FORNET-BETANCOURT, R. (1998): *Aproximaciones a José Martí.* Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen,

FREIRE, P. (2000): *Pedagogía da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo, UNESP.

FREIRE, P. (1996): *Pedagogía da autonomia.* São Paulo, Paz e Terra.

FREIRE, P. (1978): *Pedagogía do oprimido.* 5. ed. Río de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, P. (1984): e GUIMARÃES, Sérgio. "Sobre educação" en *Diálogos*, vol. 2, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

IANNI, Octávio. (1995): *O labirinto latino-americano*, 2. ed. Petrópolis, Vozes.

MARTÍ, J. (2007): *Educação em Nossa América. Apresentação e organização de Danilo R. Streck.* Ijuí, Editora Unijuí,

MARTÍ, J. (2007): Escola de Eletricidade, in *Educação em nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2007): Nossa América, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2007): Mestres Itinerantes, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2007): Vida, Palabra e Poesía, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2007): O Projeto de Instrução Pública- Os Artigos de Fé- O Ensino Obrigatório, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2007): Um Falso Conceito de Educação Pública, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2007): Às crianças que forem ler "La Edad de Oro", in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2007): Americanismo Sadio, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2007): A Educação da Mulher- carta para María Mantilla, in *Educação em Nossa América: textos selecionados.* STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

MARTÍ, J. (2001): Revista Guatemalteca, in *Obras completas.* La Habana, Centro de Estudios Martianos.

MARTÍ, J. (2001): Louisa May Alcott, in *Obras completas.* La Habana, Centro de Estudios Martianos.

MARTÍ, J. (2001): A Frederico Henriquez y Carvajal, in *Obras completas.* La Habana, Centro de Estudios Martianos.

MARTÍ, J. (2001): Carta a Valero Pujol, Director de el progreso, in *Obras completas.* La Habana, Centro de Estudios Martianos.

MARTÍ, J. (2001): Honduras y los extranjeros, in *Obras completas.* La Habana, Centro de Estudios Martianos.

MIGNOLO, W.D. (2007): *La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.* Barcelona, Gedisa Editorial.

PABLO RODRÍGUEZ, P. (2008): A atualidade de *José Martí (Prólogo),* in *José Martí & Educação.* STRECK, Danilo R. Belo Horizonte, Autêntica.

PABLO RODRÍGUEZ, P. (2006): *Martí e as duas Américas.* São Paulo, Expressão Popular.

PÉREZ, E. (1992): *Warisata: la Escuela-Ayllu.* 2. Ed. La Paz, Hisbol/Ceres.

QUIJANO, A. (2009): Colonialidade do poder e classificação social, in *Epistemologías do Sul.* SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.

MENESES, M. P. (2005): Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina., in *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* LANDER, E. (Org.). Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO.

RAMÍREZ FIERRO, M. R. (1996): Simón Rodríguez y la utopia americana, in *Utopia y nuestra America.* ARÜERO, O. y CERUTTI G., H. : (orgs.). Quito, Biblioteca Abya-Yala.

RODRÍGUEZ, S. (2006): La *Defensa de Bolívar. El Libertador del mediodia de America y sus compañeros de armas defendidos por um amigo de la causa social.* Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Editora Rectorado.

RODRÍGUEZ, S. (1980): *Inventamos o erramos.* Caracas, Monte Ávila Editores.

ROITMAN ROSENMANN, M. (2008): *Pensar América Latina. El desarrollo de la sociologia latinoamericana.* Buenos Aires, CLACSO.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2006): Nuestra América: reinventar um paradigma subalterno do reconhecimento e redistribuição, in *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* SANTOS, Boaventura de Sousa. São Paulo, Cortez.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2004): *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado.* São Paulo, Cortez.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2009): *Epistemologias do Sul.* MENESES, M. P (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.

SARRACINO, R. (2006): "José Martí, Simón Bolívar y el equilibrio en las relaciones internacionales", en *La Nueva Revista Venezoelana.* N° 3. Caracas.

STRECK, D. R. (2008): *José Martí & a Educação.* Belo Horizonte, Autêntica.

STRECK, D. R. (2008): "José Martí e a educação popular", en *Revista Educação e Pesquisa.* São Paulo.

STRECK, D. R. (2006): "A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas?", en *Revista Brasileira de Educação.* Campinas.

STRECK, D. R. (2005): "Encobrimento e emergências pedagógicas na América Latina", en *Revista Brasileira de Educação.* Campinas.

WEINBERG, G. (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires: A-Z Editora.

ZEA, L. (1972): *América como conciencia*, 2a. edición, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

# EDUCADORAS ANTILLANAS DE TODOS LOS TIEMPOS[1]

***Yolanda Ricardo***[2]
*Universidad de La Habana- Cuba*

El bien que en una parte se siembra,
es semilla que en todas partes fructifica
José Martí. *Epistolario.* (1993): Tomo 1, p. 65.

## INTRODUCCIÓN

Partiendo de documentación histórica primaria y especializada y del análisis de hechos y de procesos desde la educación comparada y, en términos de interdis-

[1] Este capítulo, además de utilizar información actualizada sobre la historia de la educación en las Antillas hispanohablantes y Haití, incorpora una parte del Capítulo III del libro *La resistencia en Las Antillas tiene rostro de mujer*, de la autora de este texto, bajo el título de "Institutos de señoritas: experiencias singulares de transgresión", pp. 221-252

[2] Es Profesora Titular de la Universidad de La Habana y ensayista. Posee los grados de Dra. en Ciencias del Arte y Filosofía. Fue Miembro Titular de la Academia de Ciencias de Cuba por más de una década y desde 1999 es Miembro de la de República Dominicana. Perteneció al Consejo Científico Internacional de CLACSO y de CROP (UNESCO) y fue Directora del Instituto de Literatura y Lingüística de Cuba. Ha publicado más de 60 títulos entre libros, artículos y ensayos en el Caribe, Latinoamérica y Europa y ha disertado en múltiples ocasiones en esos escenarios. Investiga el pensamiento caribeño privilegiando el estudio de mujeres. Posee varios reconocimientos de Cuba y de otros países. Se destacan, particularmente: Otorgamiento de estancia de investigación del Instituto de Estudios Hostosianos de Puerto Rico (2009), Reconocimiento del Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD, por su *Contribución a las Letras Cubanas y Latinoamericanas* (2003), *Distinción Nacional "Salomé Ureña"*, de la República Dominicana (2002), Reconocimiento especial por su *Contribución a la Cultura Nacional*, República Dominicana (1998), *Distinción "Por la Cultura Nacional"* de Cuba (1995), *Becaria de Honor* de la Universidad Complutense de Madrid (1991) y Distinción *"Por la Educación Nacional"*, de Cuba (1985). *E mail yolr@infomed.sld.cu*

ciplinariedad, puede afirmarse que en la cultura occidental se produjo en el siglo XIX una reiterada tendencia a atribuir a la educación potencialidades axiológicas y transformativas de amplio espectro. Es incuestionable que el cambio social fue enfocado con bastante regularidad a partir de las ideas de corte liberal que lo cimentaban en gran medida en las posibilidades de la instrucción y la modelación ética de la personalidad. Asimismo ideólogos y educadores de ambos sexos en el Caribe siguieron estas pautas y dedicaron estimables esfuerzos a la transformación social y a la formación de valores desde la educación, al servicio de los incipientes proyectos nacionales. Desde entonces emergieron múltiples interrogantes en torno a si la educación en tierras antillanas contribuyó o no a quebrar barreras y a disminuir las distancias entre los sexos en la construcción social; cuál fue la conducta de las masas e individualidades femeninas en los cambios socioculturales y políticos a escala nacional y local y en la formulación de mecanismos connotativos de virajes materiales y de conciencia; cómo enfrentó el sujeto social femenino las marginaciones en la esfera educativa; qué papel desempeñaron las educadoras en los proyectos nacionales caribeños, desde etapas definitorias en el siglo XIX.

Las más diversas exégesis y respuestas pueden encontrarse en el pensamiento desde la segunda mitad del siglo XIX y en el decursar del XX. De relieve singular son las de dos pensadores caribeños de trascendencia universal: Eugenio María de Hostos, puertorriqueño, y José Martí, cubano[3]. Sus textos develan concepciones axiales del pensamiento finisecular de los años ochocientos, a la vez que brindan importantes espacios propiciadores de reflexiones, entre las cuales aparece el tema de las relaciones entre los sexos y su resonancia en la práctica socioeducativa, desde la mujer y para la mujer. Esto explica que ambos representen hitos en el pensamiento liberador, y de modo particular, desde los mecanismos educativos. En uno y otro el énfasis sociocultural de sus criterios sobre la educación femenina implica la dignificación de la mujer en la sociedad y la ponderación de sus contribuciones en la construcción de las naciones emergentes en Latinoamérica y las Grandes Antillas, sin incluir a Jamaica que tiene otras contextualizaciones.

[3] Otros autores antillanos abordaron este tema, sobre todo en el siglo XIX y XX: Manuel Fernández Juncos, Gabriel Ferrer Hernández, Alejandro Tapia y Rivera, Salvador Brau, de Puerto Rico; Américo Lugo, Federico Henríquez y Carvajal, Quiterio Berroa, Fabio Fiallo, de República Dominicana; Félix Varela, Enrique José Varona, Arturo Montori, Juan Marinello, Emilio Roig de Leuchsenring, de Cuba y Antoine Bervin, Dantès Bellegarde, Patrick Bellegarde-Smith, de Haití, entre otros.

De singular trascendencia es el texto de Hostos *La educación científica de la mujer*[4] (1873) por su novedad y audacia y su implementación en el Instituto de Señoritas de República Dominicana dirigido por la poetisa y educadora Salomé Ureña. Asimismo, decenas de educadoras por todo el Caribe, demuestran el arduo y sostenido trabajo que la mujer ha venido desplegando por siglos para contribuir a la formación de una generación tras otra al servicio de sus pueblos. En este trabajo se incluirán valoraciones sobre educadoras notables de las Grandes Antillas (Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y Haití). Y se le dará especial tratamiento a dos educadoras de gran impacto en la educación de la mujer: María Luisa Dolz, de Cuba, y Salomé Ureña, de República Dominicana.

Quebrando los estereotipos consustanciados por siglos al ideologismo *bello sexo,* al otorgarle inteligencia y razón a la mujer, y refutar la supuesta inferioridad mental que se le atribuía por parte de prejuiciados, seudocientíficos y misóginos –y hasta por mujeres autodiscriminadas-, en sus conferencias sobre *La educación científica de la mujer*, Hostos fue más allá de los juicios de valor que desde el continente europeo habían reclamado una mejor situación social para la población femenina. Conocedor sin dudas también de que en estos marcos eurocéntricos no se le concedieron a la mujer los resortes de la actuación política. Contrastando con ello, es conocido que diseñó la participación ciudadana femínea como elemento clave para el futuro latinoamericano. Amparándose en la ciencia, como soporte del despliegue de la verdad, expuso sus criterios sobre la necesidad de educar científicamente a la mujer, premisa de su modelo social para el Continente. Continuando su defensa de los derechos femeninos desde los contextos socioeducativos, se pronunció en el orden teórico y práctico en 1881: escribió los textos *Una Escuela Normal para Niñas* y *La educación de la mujer* y concibió un plantel dedicado a la profesión magisterial. Con ello surgió el Instituto de Señoritas en la capital dominicana, centro devenido formador de varias promociones de maestras: una plataforma invaluable en el proceso emancipador de la mujer dominicana. Un fenómeno de envergadura similar está teniendo lugar en Cuba por la misma fecha alrededor de la obra pedagógica de María Luisa Dolz. Se trata de dos figuras seminales merecedoras de consideraciones particulares.

---

[4] Cuando Hostos viaja a la capital chilena en la década de los setenta, existe un escenario propicio para la recepción del mensaje transgresor de sus conferencias sobre *La educación científica de la mujer*, leídas y publicadas en 1873. Reclamando una remoción sustantiva de la situación de la mujer, fundamenta el derecho femíneo de utilizar la individualidad en función del propio desarrollo moral, intelectual y social, a la vez que exhorta a los actores sociales a trabajar por la elevación de los niveles de racionalidad en los sectores femeninos, en aras de garantizar también su desempeño en la educación de los otros componentes societales. Ver, además, "Hostos y la conciencia moderna en la República Dominicana", en GONZÁLEZ, Raymundo [et.al.]. (1999): p. 95.

Una retrospectiva histórica del inicio y desarrollo de la educación para el sexo femenino en esta región del Caribe indica que, hasta lo conocido hoy, si bien el siglo XVIII se ha considerado el punto de despegue de noticias escritas sobre el tema, en el caso de Cuba el *Colegio Obra Pía de Niñas Doncellas de San Francisco de Sales*[5] en La Habana, fundado en 1688 y destinado a la instrucción de niñas huérfanas, es de los primeros. En Puerto Rico, se afirma que en diciembre de 1799 el ayuntamiento de San Juan nombRó a las maestras Paula Molinero, Juana Polanco, Josefa Echavarría y María Dolores Araújo para que atendieran la educación de las niñas en los cuatro distritos en que estaba dividida la ciudad[6], sin embargo, tuvieron que cesar sus labores educativas por falta de pago[7]. Por otra parte, se subraya que Celestina Cordero y Molina fue la fundadora de una de las primeras escuelas para niñas que comenzó a funcionar el 25 de agosto de 1820[8]. Pasarán varias décadas para que el gobierno asuma la educación femenina, entretanto continuará en manos particulares, en gran medida. En cuanto a Santo Domingo, se habla de educación para niñas en escuelas remitidas a la primera mitad del siglo XIX, aunque la enseñanza a través de las órdenes religiosas es anterior a esa fecha. En Haití se sitúa el comienzo de la educación para adolescentes con Alexandre Pétion a partir de 1816, pero no se abordará el tema de la educación de las niñas, parece que de modo oficial, hasta 1848, hecho que tendrá un cierto impulso en 1864 con la llegada de religiosas francesas[9].

## Cuba

En la centuria decimonónica, sobre todo en el interior del país, se van extendiendo las llamadas "escuelas de amigas", dirigidas generalmente por mujeres -negras y pardas libres- de poca preparación, más veladoras y cuidadoras de niños que personas instruidas, como revela un informe encargado por la *Sociedad Económica de Amigos del País* a Fray Félix González (1793)[10]. Este tipo de enseñanza no formal estuvo muy en boga en las colonias españolas y su proyección básica era dar

[5] VINAT DE LA MATA, Raquel. (2005): Luces *en el silencio. Educación Femenina en Cuba 1648-1898.* La Habana, Editora Política. p. 7.
[6] COLL Y TOSTE, Cayetano. (1910): *Historia de la instrucción pública en Puerto Rico hasta el año de 1898.* San Juan, Boletín Mercantil, p. 163.
[7] AZIZE, Yamila. (1985): *La mujer en Puerto Rico.* Ediciones Huracán, p. 16.
[8] NEGRON MUÑOZ, Ángela. (1935): pp. 23-24. Sobre estos datos fundacionales COLL Y TOSTE, Cayetano. (1910): Op. Cit., p. 23, dice que la primera escuela oficial para niñas parece haber comenzado el 15 de junio de 1821.
[9] CLAUDE-NARCISSE, Jasmine (1997): *Mémoire de Femmes.* Haití, UNICEF. 118 y 121.
[10] GARCÍA GALLO, Gaspar J. (1978): *Bosquejo histórico de la educación en Cuba.* La Habana, Editorial de Libros para la educación. pp. 20-21.

continuidad a los patrones de la domesticidad en el seno de la población femenina[11]. En el marco privado proliferaron las academias para niñas. De ellas hay noticias hacia 1818. Sobre los aspectos curriculares de este tipo de enseñanza, incluida la de carácter domiciliar, es de común aceptación el criterio de que en las décadas siguientes recibió un estimable influjo de las llamadas "formas no escolarizadas": una educación en modos y valores de entornos primordialmente familiares, basada en nociones religiosas y morales, lectura, escritura, aritmética y "labores domésticas", con el complemento, en entornos de solvencia económica, de un conjunto de influencias culturales de la más variada índole como publicaciones destinadas a la mujer y programaciones recreativas y culturales de sociedades de instrucción y recreo, liceos, ateneos y tertulias[12]. De todos modos, esto no reduce en esencia la precariedad que caracterizaba a la educación femenina en estos tiempos[13].

En la segunda mitad del siglo XIX [14] se incrementa el número de escuelas dedicadas a la instrucción de las niñas, con un currículo muy modesto. Algunas son: el Colegio de Señoritas de Manuela de la Concha Duval; la Academia de Santa Úrsula para niñas y señoritas; el Colegio Nuestra Señora de Los Angeles y una Academia de Tipógrafas y Encuadernadoras, vía de instrucción para niñas de origen humilde. Estas dos últimas nacieron al calor de las iniciativas de Domitila García de Coronado (1847-1937), promotora cultural y educativa, sensitiva autora de textos de lecturas para la educación y de uno de marcada contribución para la cultura cubana: la antología *Álbum Poético Fotográfico de Escritoras y Poetisas Cubanas* (1868). En varias ciudades aumenta también la presencia de maestras: Puerto Príncipe, Santa Clara, Matanzas, Pinar del Río, Cienfuegos, Sancti Spíritus. Santiago de Cuba, Santa Isabel de Las Lajas, Trinidad, Sagua La Grande[15]. En 1887 se gradúan las educadoras negras Elena Basilia Rodríguez, Eulogia Pérez, Sacramento Gómez y Dominga María Sánchez, quienes ejercieron en escuelas

---

[11] GONZALBO, Pilar et. al (Coord. 2004): pp. 132-135. En las"escuelas de amigas" se enseñaban labores domésticas y se cultivaban las virtudes en el seno de la familia, a la vez que las niñas aprendían de memoria el catecismo. En la adolescencia generalmente se evitaba por parte de las familias que las jóvenes salieran a recibir educación y solo los núcleos más acaudalados pagaban a profesores particulares que instruían en la propia residencia de las niñas. De todos modos, eran pocas las opciones para el desempeño laboral del sector femenino: parteras, modistas, maestras y algunas excepciones en otras actividades. Para las indígenas y negras el único camino era el servicio doméstico y otras formas de explotación.

[12] GARCÍA GALLO, Gaspar J. (1978): Op. Cit., pp. 7,8,13.

[13] VINAT DE LA MATA, Raquel. (2005): p. 28. Esta autora afirma que un informe censal de 1846 en Cuba registra solo cinco mujeres blancas y una negra ejerciendo la docencia en la capital.

[14] En esta etapa se promulgan reformas en la enseñanza en Cuba que implican la reorganización del profesorado con referencia al peninsular, a través del Real Decreto publicado el 14 de julio de 1880 (AHUH, Expediente 328).

[15] VINAT DE LA MATA, Raquel. (2005): Op. Cit., pp. 32-55.

públicas[16]. En 1890 se aprueba la fundación de la Escuela Normal de Maestras en Cuba, aunque desde la centuria anterior ya María Luisa Dolz y otras maestras formaban educadoras.

Los años ochenta y en general el último tercio del siglo XIX -aunque con alguna merma durante la etapa de la Guerra de Independencia (1895-1898)- son muy propicios para el cultivo en conocimientos y formas educativas destinados a la población femenina en la Isla. La generación de mujeres que había nacido hacia los cincuenta ofrece sus primeros frutos en la capital y en algunas ciudades del interior del país en un clima ilustrado[17] con las primeras graduaciones de mujeres en la enseñanza universitaria[18]; el auge progresivo del centro docente para la población femenina de mayor peso en la etapa hasta la tercera década del siglo XX, el Colegio de María Luisa Dolz; la emergencia cultural de varias personalidades femeninas[19]; la presencia de la mujer en las veladas literarias de José Antonio Cortina, y en las del Nuevo Liceo de La Habana, fundado en 1882, en donde se cultivaron unas seiscientas féminas[20]; y varias publicaciones y disertaciones sobre la necesidad de la ilustración femenina, al modo de las conferencias ofrecidas por Rafael Montoro (1880), María Luisa Dolz (1882)[21]; Enrique José Varona (1882) y Manuel Sanguily (1885), entre otras.

Frente a la intervención militar norteamericana en Cuba (1898) y el injerencismo neocolonialista que perdurará hasta 1958, la escuela pública constituyó uno de los pilares de la preservación de la nacionalidad cubana. Al alborear el siglo XX con los antecedentes atesorados en la lucha anticolonial durante el siglo anterior, incluida la labor de las educadoras mambisas y la de las emigradas revolucionarias,

---

[16] Ibídem. p. 73.

[17] LÓPEZ, Nancy. (2003): Esta autora argumenta la especial ilustración que se produce en esta etapa finisecular continuadora del pensamiento antiescolástico de José Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, bajo los principios fundacionales de la nacionalidad, e identifica a varios integrantes de la intelectualidad de entonces que siguen esta dirección. Ver p. 85.

[18] Después de reformas aplicadas en 1880 por parte de la Metrópoli española, se produce en Cuba el ingreso de la mujer en las aulas universitarias. La primera licenciada (1885) y primera doctora en Filosofía y Letras (1887) es Mercedes Riba y Pinós, de origen catalán. La primera cubana matriculada en el nivel universitario (1883) y que recibe un título de Licenciada (en Derecho, 1893) es Francisca de Rojas y Sabater. Asimismo, Laura Martínez de Carvajal, se graduará de Licenciado en Ciencias en 1888 y en Medicina en 1889, y María Luisa Dolz se gradúa en 1889 de Licenciada en Ciencias Naturales. Ver ORTIZ, María Dolores. (1998): p. 186 y VINAT DE LA MATA, Raquel. (2005): pp. 56-57.

[19] Entre las más destacadas están: Domitilia García de Coronado, María Luisa Dolz, Mercedes Matamoros, Aurelia Castillo, Laura Mestre, Luisa Pérez de Zambrana, Juana y Dulce María Borrero.

[20] VINAT DE LA MATA, Raquel. (2005): Op. Cit., pp. 61-62.

[21] En ANC, Donativos y Remisiones, Caja 68, existe un recorte de prensa fechado el 21 de octubre de 1882 que da constancia del discurso pronunciado por La Dolz sobre la educación de la mujer, en una velada celebrada en la Sociedad Artístico-Literaria de La Habana.

numerosas maestras unieron sus vidas al empeño nacionalista acudiendo al ideario de los mentores de la nacionalidad y muy particularmente al legado martiano. De este modo, no dejará de enriquecerse en la historia educativa cubana el registro de educadoras de estimable labor. Un sitio especial lo poseen dos luchadoras contra la tiranía de Fulgencio Batista en la década del cincuenta, procedentes del grupo de las Mujeres Martianas: Aída Pelayo, de las primeras maestras cesanteadas en esa dictadura[22], y Esterlina Milanés, salvajemente torturada.

Carolina Poncet y de Cárdenas (1879-1969) inició su ejercicio docente en 1897 en el nivel primario hasta 1914. De la Escuela Normal para Maestros de La Habana fue su primera directora y luego profesora hasta 1960, a la altura de sus ochenta años de edad. Llega a ser considerada pionera del ensayo en Cuba y una de las primeras del Caribe en este género. Desde su tesis de grado para el doctorado en Pedagogía (1909) delineó la importancia que confirió a la defensa de la nacionalidad a través de la preservación de la lengua materna. Su libro *Lecciones de lenguaje* (1907) es uno de los clásicos de la pedagogía cubana.

María Corominas Gispert (1880-1958), profesora y directora de la Escuela Normal de Maestras, se inscribe entre las educadoras que lucharon por el desarrollo de la mujer. Aunque se conoce también por sus textos aparecidos en revistas pedagógicas, su mayor contribución en esta disciplina la ofreció en su tesis para el grado de Doctora en Pedagogía con el título de *Estudios sobre la mentalidad de la mujer, aplicaciones pedagógicas* (9 de diciembre de 1914).

Dulce María Borrero (1883-1945) fue de las primeras maestras incorporadas a la enseñanza cuando se declaró la república mediatizada en 1902. Desde esta fecha de despegue, sostendrá sus vínculos con la educación por cuatro décadas tanto en la teorización pedagógica (que incluyó temas socioculturales de carácter urbano y rural y su incidencia educativa) como en la creación de canciones escolares, de las cuales varias han sido conservadas en libros de texto por más de un siglo en el sistema nacional de educación primaria.

Camila Henríquez Ureña (1894-1973), educadora de larga trayectoria, de doble patria (dominico-cubana), cursó sus estudios en Cuba y unió su vida a los destinos de esta patria por adopción. Entre los años veinte y los cuarenta impartió clases en la Escuela Normal de Maestros de Santiago de Cuba. A la enseñanza de la mujer dedicó gran parte de su tiempo. Quizás unas de sus más singulares experiencias en este sentido hayan sido las clases que ofreció a las

[22] RICARDO, Yolanda. (2004): p. 214. Fue cesanteada en el mes de febrero de 1953.

presas de la Cárcel de Guanabacoa, a raíz de su detención por motivos políticos en 1935. Uno de los textos más lúcidos sobre el tema lo presentó en el Tercer Congreso Nacional de Mujeres (La Habana, 1939). Recibió reconocimientos de su labor en centros universitarios en el extranjero y los de mayor valía de la Universidad de La Habana.

Dulce María Escalona (1901-1976): entre 1926 y 1958 se mantuvo en labores de magisterio desde la Escuela Normal de Maestros de La Habana, con períodos de cesantías y cárcel por sus posiciones comprometidas con la lucha por la justicia social. Su calificación rigurosa (doctorada en Pedagogía en 1924 y en Ciencias Físico-Matemáticas en 1939) le permitió asumir importantes responsabilidades, tras el cambio sociopolítico iniciado en 1959. Fue una de las más importantes innovadoras de la pedagogía cubana y fundadora de entidades docentes, sobre todo en la enseñanza universitaria para la formación de maestros.

Matilde Serra (1912-2001) se destacó desde muy joven por unir su magisterio a los sectores más humildes, marcadamente discriminados. Esta veta de su personalidad, de evidente filiación con la educación popular, cristaliza de modo institucional cuando pasa a ser directora de la Escuela Nocturna del Sindicato de Tabaqueros de La Habana, con un alumnado compuesto fundamentalmente por trabajadores, vendedores de periódicos, repartidores de cantina, empleadas domésticas, adolescentes, jóvenes y adultos, sometidos a la explotación. Con el cambio revolucionario de 1959, continuó su labor pedagógica por varias décadas.

Dos mujeres integrales, moral y profesionalmente, en vínculo directo con las luchas de la emancipación de la mujer cubana, constituyeron emblemas de la educación universitaria: Rosario Novoa (1905-2002) y Vicentina Antuña (1909-1992). La primera, en el rescate de los valores de la cultura universal a través del lenguaje de la plástica en su dimensión humana. La segunda, en estudios humanistas sobre la latinidad.

## República Dominicana

En la historia de la nación dominicana se repiten modelos de la educación española diseñada para las colonias antillanas: con orientación escolástica refractada a través de las órdenes religiosas. En cuanto a la enseñanza destinada al sexo femenino, ésta continuó enmarcada en los escenarios hogareños y

caracterizada por marginaciones y prejuicios de todo tipo[23]. Hasta la segunda mitad del siglo XIX fue bastante frecuente que las familias se opusieran a la salida del hogar de niñas y jóvenes requeridas de instrucción, por considerarla vía expedita de rasgos y conductas inmorales. Por iguales razones, en la enseñanza domiciliar se procuraba instruir en lectura más que en escritura para evitar que las jóvenes enviaran cartas a los novios, según afirmó *La Deana,* Manuela Aybar (1790-1852), y ratificó Camila Henríquez Ureña[24]. Se trataba de aplicar connotaciones sexistas y excluyentes a la educación femenina. Solo unas pocas mujeres de entonces pudieron liberarse de los flagelos del analfabetismo y la ignorancia.

En 1872, A. S. Vicioso, desde el periódico *El Universal,* reclamó la urgencia social de la instrucción femenina. En 1875 Ulises Francisco Espaillat en el periódico *El Orden*, de Santiago de los Caballeros, insistió en revitalizar la educación a través de la formación de maestros y de crear una escuela para mujeres en esa ciudad[25]. Asimismo, si bien se ha afirmado la existencia a fines de los cincuenta de dos escuelas para niñas, se reconoce particularmente a María Nicolasa Billini (1835-1903), educadora de más de tres décadas de ejercicio pedagógico, el haber fundado en 1867 una de las primeras, bajo el nombre de El Dominicano[26]. Una de sus coetáneas, María del Socorro del Rosario Sánchez (1830-1899), ejerció la docencia por más de cuarenta años. Fue pionera de la educación femenina y firme reclamante del derecho de la mujer a tener acceso a todas las disciplinas del intelecto y a todas las profesiones. Fundó en Santiago de los Caballeros el Colegio de Señoritas Luperón y el Colegio Corazón de María (1870), dedicado este último a la coeducación. Hacia 1880 creó en la capital el Colegio La Altagracia. Aunque en esta década creció el número de centros escolares, en 1887 el ochenta por ciento de las niñas se quedaba sin instrucción[27], sin contar la casi total ausencia de oportunidades para la población rural. Por otro lado, este decenio y el siguiente están vinculados directamente con la presencia de Hostos en la educación dominicana y en particular de la mujer. Es la etapa de la entrada más palpable de las influencias positivistas, esencialmente las denominadas del pensamiento de John Stuart Mill y del mensaje nacionalista y liberal, a través de los valores identitarios cultivados en la enseñanza pública.

---

[23] CASTRO, Santiago. (1998): *Salomé Ureña. Jornada fecunda.* Santo Domingo, Editora de colores. pp. 20-21.

[24] HERNÁNDEZ, Angela. (1986): Emergencia *del silencio. La mujer dominicana en la educación* formal. Santo Domingo, Universidad Autónoma (UASD). pp. 68-69.

[25] CASTRO, Santiago. (1998): Op.Cit., pp. 13-17, 95, 96.

[26] HERNÁNDEZ, Angela. (1986): Op. Cit., p.71.

[27] Ibídem. p. 80.

Un período importante de transformaciones educativas puede enmarcarse entre 1875, con la llegada de Hostos al país, y 1888, con su salida forzosa por los desmanes de la tiranía de Ulises Heureaux (*Lilís*). Será Salomé Ureña quien encarne mejor su ideario pedagógico destinado a subvertir una anquilosada enseñanza para el sexo femenino que contaba con unos pocos antecedentes, aunque de signo contrario por su apego al tradicionalismo[28]. Cuando Salomé funda el Instituto de Señoritas[29], el 3 de noviembre de 1881, surge así en la enseñanza pública el plantel femenino formador de las dos primeras promociones de maestras de la considerada Escuela Normal de Santo Domingo –reconocida como tal en la década siguiente. Tendrá sus primeras egresadas en 1887 y Hostos lo identificará "como uno de los primeros y grandes frutos de la Normal"[30]. Sin embargo, ni Hostos ni Salomé podrán evitar ser atacados por representantes del clero católico y recibir la animadversión de los elementos más conservadores de la sociedad dominicana[31]. En 1897 será refundado bajo el nombre de su emblemática primera directora.

Con una clara asunción misional Salomé se convierte en líder educativo de un sector de las jóvenes dominicanas. A solo poco más de un mes de la creación del Instituto, el 29 de diciembre, en carta dirigida al presidente del Ayuntamiento de la capital dominicana expresa su criterio elevado sobre el papel que han de tener sus alumnas en el "progresivo desarrollo de la intelectualidad de la nación"[32]. Más tarde, en 1888, un año de verdadero fragor polémico en torno a la educación hostosiana, confirmará como guía de juventud su aspiración de contribuir siempre al enaltecimiento de su país, y proyectará a la mujer en el diseño de esa aspiración,

---

[28] Las escuelas de M. Nicolasa Billini y de Sánchez representaron corrientes contrarias al espíritu renovador hostosiano cuando el Instituto de Señoritas graduaba sus maestras. Inclusive en los noventa, llegaron a simbolizar una especie de contrarreforma educativa, al erigirse en seguidores de la política educativa clerical católica. Ver CASTRO, Santiago. (1998): pp. 133 y 136.

[29] Sobre esta figura se hablará con más detalle en este propio capítulo.

[30] RODRÍGUEZ DEMORIZI, Emilio. (1960): p. 7. El claustro del Instituto estuvo constituido por Salomé Ureña, Francisco y Federico Henríquez y Carvajal, José Dubeau, Emilio Prud'homme, José Pantaleón Castillo, José Santiago de Castro, César Nicolás Penson, Valentina Díaz y Carlos Alberto Zafra, entre otros.

[31] Los sacerdotes Francisco Xavier Billini y Fernando de Meriño fueron opositores de la reforma educativa hostosiana, aunque más tarde Billini adoptó en su escuela buena parte de los métodos de Hostos. Por otra parte, Hostos llegó a conseguir el apoyo de algunos colaboradores y ex-alumnos del Arzobispo Meriño. En 1895 el Arzobispo se erigió en figura intolerante contra la educación de principios hostosianos. Ver de RODRÍGUEZ DEMORIZI, Emilio. (1942): pp. XXX-XXXI y pp. 85-93, de HENRÍQUEZ UREÑA, Max. (1952): pp. 75-83, de CASTRO, Santiago. (1998): p. 144; de GONZÁLEZ, Raymundo et. al. (1999): p. 98 y del *Epistolario de la familia Henríquez Ureña* (1996): Tomo I, p. 34.

[32] RODRÍGUEZ DEMORIZI, Emilio. (1960): El Padre Billini y Eugenio María de Hostos, en *Hostos en Santo Domingo*. Trujillo, R.D. Imprenta J.R. Vda. García SUCS, Vol II., pp. 131-132.

"con la posesión de la verdad y la moral científica, para preparar y fortalecer a su vez, por medio de ese arte que sólo ella posee, la conciencia de las generaciones del futuro"[33].

La resonancia multiplicadora del Instituto de Salomé hará surgir instituciones similares en Santiago de los Caballeros, San Pedro de Macorís y Puerto Plata. En esta última ciudad se distinguieron las hermanas Antera (1871-1916) y Mercedes Mota (1880-1964). Antera recibió las influencias formadoras de la maestra puertorriqueña Demetria Betances y forjó varias promociones de educadoras en escenarios puertoplateños, además de contribuir al acervo de la cultura feminista en esa ciudad. Mercedes fue profesora y directora del Instituto de Señoritas en varios períodos docentes. Su magisterio puesto en práctica también en otras entidades sobrepasó el aula. Su pluma de escritora ofreció textos publicados en las Antillas y Suramérica y su nombre en el mundo intelectual desbordó las fronteras dominicanas.

En San Pedro de Macorís, Anacaona Moscoso (1876-1907) fundó en 1898 otro Instituto de Señoritas, sustentado en materias curriculares de ciencias y un laboratorio para ejercicios experimentales. Sus primeras egresadas se graduaron en octubre de 1902, entre las cuales ocupará un lugar destacado en el feminismo dominicano Evangelina Rodríguez Perozo, la primera médica dominicana. Asimismo, Anacaona creó y dirigió una escuela nocturna para niñas y otra de funcionamiento dominical.

Se ha reportado entre los historiadores de la educación dominicana que los institutos de señoritas dieron al país unas cien maestras en las dos primeras décadas del siglo XX, a pesar de que hubo una orden de supresión contra las escuelas normales, dictada por Lilís el 26 de junio de 1899, interregno que duró hasta 1902. Vendrían tiempos peores. La ocupación militar norteamericana a partir de 1916 manipula la educación según los criterios neocolonialistas. El Instituto Salomé fue degradado a la categoría de Escuela Graduada, sin derecho a titular institutrices y maestras de segunda enseñanza. Pero aún así, la representación femenina será mayoritaria entre los educadores de la enseñanza

[33] Ibídem. p. 218. Se debe tener en cuenta que para esta fecha ya se conocen en Santo Domingo las conferencias de Hostos sobre la educación científica de la mujer, reproducidas escalonadamente por el periódico *El Estudio* desde junio de 1881 hasta marzo de 1882. La localización detallada de estos textos en *El Estudio* fue posible gracias a la solidaria colaboración que recibió la autora de este trabajo por parte del Director del Archivo General de la Nación de la República Dominicana, el Dr. Roberto Cassá, en 2008.

primaria[34] Con razón se ha dicho que la historia de la educación dominicana está esencialmente vinculada con el esfuerzo femenino[35]. A las primeras décadas del siglo XX corresponde una especial convergencia entre feminismo y educación, dado que el surgimiento del movimiento feminista organizado, en el primer decenio del siglo XX, entre otras razones, aparece estrechamente asociado a la personalidad y acción de significativas maestras dominicanas.

Ercilla Pepín (1884-1939), egresada de la Escuela de Señoritas de Santiago de los Caballeros, aunó en su vida la triple misión social de educadora, feminista y patriota defensora de la soberanía de su país, en oposición nacionalista a las fuerzas norteamericanas de ocupación militar. Abierta a las innovaciones hostosianas, en 1908 pasó a ser profesora de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales de la Escuela Superior de Señoritas de Santiago, plantel al que incorporó con su propio peculio una significativa plataforma de medios auxiliares de enseñanza. Bajo su dirección la enseñanza experimental de ese centro contó con una colección zoológica y otra botánica del medioambiente dominicano, un gabinete de Física, un laboratorio de Química y un microscopio: todo un acontecimiento en la transformación educativa. A ella y a sus alumnas correspondió el mérito histórico de izar la bandera nacional, bordada en seda por ellas mismas, en la Fortaleza de San Luis, ante la retirada de las tropas norteamericanas en 1924[36]. De viva voz, se recibirá en sus aulas su ideario feminista, cristalizado de manera teórica en los textos de 1930. Por sus posiciones antitrujillistas le fue cancelado su cargo docente.

Petronila Angélica Gómez (1883- 1971): escritora, educadora y feminista de amplia y rica trayectoria vital y social se inscribió en la historia educativa dominicana y en la de la emancipación de la mujer antillana con su peculiar creatividad. La seguirán Delia Weber, Isabel Pellerano, Evangelina Rodríguez, entre otras. En la capital, Petronila realizó sus estudios primarios y secundarios. Al pasar en 1908 a residir con sus padres a San Pedro de Macorís, se graduó de Institutriz Normal en 1911 y cuatro años más tarde de Maestra en la Escuela Normal de Santo Domingo. Desplegó una dinámica labor de dirección educativa en varias escuelas entre 1908 y 1933. Fundó en 1922 la revista *Fémina* e impulsó su sostén por casi veinte años.

---

[34] HERNÁNDEZ, Angela. (1986): Op. Cit., pp. 83 - 89.

[35] PEGUERO, Valentina. (1982): "Participación de la mujer en la historia dominicana", en *Revista Eme Eme*. Nº 58, Vol. 10. Santo Domingo, Universidad PUCMM, pp. 32-37

[36] RAMOS, A. Paulino. (1987): *Vida y obra de Ercilia Pepín*. Santo Domingo, UASD. pp. 54-55.

Ana Emilia Abigail Mejía Solíere (1895-1941) fue una importante protagonista del desarrollo del feminismo en República Dominicana y destacada intelectual y educadora dominicana. Egresó de modo sobresaliente del Liceo Dominicano y del Instituto de Señoritas Salomé Ureña, en donde se supone comenzó a recibir las influencias hostosianas en la práctica educativa. Enriqueció su formación sociocultural en España, Italia y Francia. En Barcelona se graduó de Maestra Normalista en 1912. Tras su retorno a Santo Domingo en 1925, desplegó una meritoria labor docente y sociocultural, como profesora de la Escuela Normal Superior de Santo Domingo. Dejó varios textos que han incrementado el patrimonio dominicano y antillano tanto en el orden del pensamiento emancipatorio de la mujer como en temas educativos y culturales.

Otras educadoras legaron al patrimonio dominicano su tesón y conocimientos. Entre ellas: Leonor M. Feltz (1870-1948)[37], Luisa Ozema Pellerano (1870-1927), Mercedes Laura Aguiar (1872-1958) María Josefa Gómez (1892-1971) y Livia Veloz (1892-1980). Una maestra de maestras, Zoraida Heredia, y Celsa Albert, de amplia trayectoria docente y Premio Internacional José Martí, de la UNESCO, mantienen activo su magisterio.

## Puerto Rico

Yamila Azize identifica el año 1856 como el punto de despegue del interés del gobierno colonial por la educación de la mujer al aceptarse la propuesta de que la Academia de Buenas Letras, creada en 1851, se ocupara de impulsar la instrucción femenina, aunque, como se sabe, ésta quedará por bastante tiempo en manos privadas[38]. A partir de estos inicios de la segunda mitad del siglo, aún sin poseer calificación adecuada, las jóvenes podían ejercer el magisterio, con la progresiva, pero exigua creación de las escuelas para niñas, muchas de ellas pertenecientes a mujeres. Según Norma Valle, en 1859 se crea la Junta de Damas para que funde y administre el Colegio Asilo de San Ildefonso en San Juan destinado a la formación de las jóvenes, muchas de las cuales posteriormente tomarían el camino de la docencia. Esta práctica de otorgar responsabilidades a colectivos de mujeres para que se encargaran de la instrucción de niñas parece haber sido frecuente en la Isla, según señala también Valle. De manera que en

[37] Fue una de las más brillantes egresadas del Instituto de Salomé Ureña y mentora de los hijos de la poetisa-educadora. Alcanzó renombre en la educación y cultura dominicanas por más de cuatro décadas.

[38] AZIZE, Yamila. (1985): Op. Cit., p. 18. Ver, además, p. 36 donde se plantea que la referida Academia, por más de un decenio, supervisa y acredita licencias para ejercer la docencia.

1885 el Gobernador General emite un decreto aprobando el "Reglamento de la Asociación de Damas para la instrucción de la mujer", con lo cual se viabilizaba no solo la formación de educadoras jóvenes sino también su titulación como tales y se legitimaba el hecho de que por la vía privada, y básicamente con asociaciones de mujeres, se garantizara la educación femenina[39]. Por demás, a los acontecimientos de estos años hay que añadir otros tres datos de interés: en 1884 se inauguró en Mayagüez un colegio de señoritas "montado a la altura de los mejores de Europa"[40]; en 1886, en El Comercial, de Mayagüez, apareció el texto "La educación de la mujer" de Lola Rodríguez de Tio, en el que saluda la educación de la población femenina como uno de los principales resortes del progreso moral, y en 1890 se funda la Escuela Normal, aunque poco después, ya iniciada la ocupación militar de la Isla por el ejército nortemamericano, de ella se dirá que no estaba apta para preparar a los educadores[41].

Para entonces los aires liberales procedentes de Europa Occidental y Estados Unidos han ido llegando a la Isla y propiciando la identificación de la defensa de la instrucción de la mujer con la lucha por sus derechos, dinámica que en los escenarios finiseculares se mantendría como resorte unificador del movimiento feminista del que emergerán líderes como Ana Roqué de Duprey, María Luisa de Angelis, Isabel Andreu de Aguilar, Luisa Capetillo, Franca de Armiño y Concha Torres. Esta etapa se ha considerado como una primera ola insular del feminismo[42], expandida a un grupo de intelectuales de avanzada[43] con la asunción por estos de los ideales de la mujer. Según Valle, de ese grupo de maestras de los finales del siglo XIX se formaron las primeras organizaciones feministas de Puerto Rico defensoras de un feminismo reformista que pretendía mejorar la situación de las mujeres, pero sin pretender aniquilar el patriarcado. Caso aparte por la profundidad de su pensamiento y acción es el de Luisa Capetillo, autora en los inicios del siglo XX de una teoría de la educación de las mujeres basada en principios anarquistas[44], y el de la líder obrera Genara Pagán.

---

[39] VALLE, Norma.(1990): *Luisa Capetillo, Obra Completa, "Mi Patria es la libertad*Puerto Rico, Cayey, DTRH y Pro Mujeres, UPRC . pp. 3 - 5.

[40] COLL Y TOSTE, Cayetano. (1910): Op. Cit., p. 152.

[41] AZIZE, Yamila. (1985): Op. Cit., pp.31 y 39.

[42] Ver VALLE, Norma. (1990): Op.cit., p. 8.

[43] Manuel Fernández Juncos, Alejandro Tapia Rivera, Gabriel Ferrer, Salvador Brau, entre otros. Pero sobre todo, Eugenio María de Hostos que venía pronunciándose en ese sentido desde la década de los sesenta en Europa y de los setenta en Chile.

[44] Ver VALLE, Norma. (2009): pp. 170-201 y VALLE, Norma (2008): pp. 161-165.

*María Luisa Dolz*
*(1854 - 1928)*
fuente: la liberación de la mujer Cubana por la Educación(1955). Portada.

*Salomé Ureña*
*(1850 - 1897)*
fuente: Epistolario de la familia Henríquez Ureña (1996), t. 1, p. 29

Con las premisas construidas por las feministas al estilo del grupo de Ana Roqué y las de procedencia obrera como La Capetillo, las maestras constituirán, desde el despegue de la nueva centuria, "el grupo profesional de mujeres más importante ya que desde temprano en el siglo toman parte activa en los procesos socio-políticos del país"[45], aunque por décadas se mantenga un tipo de educación tradicionalista, cuando no funcional, para que los gobernantes neocolonialistas contaran con mano de obra explotada y excluida socialmente con desigualdades jurídicas y salariales, en lo que serían las industrias de la aguja, la textil, la del café y la del tabaco, en tanto que en los ámbitos rurales, como en todo el Caribe, la situación continuaba deplorable en términos educativos.

Educadoras de valía, como se verá a continuación, seguirán apareciendo desde los inicios del siglo XX muy vinculadas con el movimiento progresivo de emancipación de la mujer, que tendrá su coronación en asociaciones de lucha para los derechos civiles de la población femenina, hasta una radicalización de la lucha hacia un cambio social más profundo en consonancia con las aspiraciones

[45] AZIZE, Yamila. (1985): Op. Cit., p. 45.

de la reafirmación de la identidad puertorriqueña y de sus prerrogativas soberanas, problema clave de la nación puertorriqueña.

Isaura Arnau (1844-1903): diplomada en educación superior, ejerció la docencia por más de tres décadas (Mayagüez, Ponce).

Belén Zequeira de Cuevas (1840-1910) se considera factor decisivo en la instrucción de la mujer del último tercio del siglo XIX. Fue cofundadora de la Asociación de Damas para la Instrucción de la Mujer, de carácter semioficial. Tuvo como propósito respaldar la educación de las jóvenes sin recursos económicos.

María Llovet Rildón (1859-?) en 1886 estableció en la capital su Escuela Superior calificada de notable por su desempeño educativo. Ejerció la docencia en San Juan y Mayagüez.

María Cadilla (1884-1951) desplegó un amplio desempeño como educadora, iniciado en 1900 en los marcos rurales, sobre todo en su ciudad natal: Arecibo. Obtuvo en 1902 el título de Maestra Normal en Estados Unidos y el de Bachiller en Artes y Educación, en 1906. Maestra en Artes de la Universidad de Puerto Rico (1928), en donde realizó un notable trabajo docente. Se doctoró en Filosofía y Letras en la Universidad Central de Madrid, en 1933. En este centro docente fue discípula de Américo Castro y Dámaso Alonso. Fue miembro de varias instituciones académicas nacionales y extranjeras. Recibió varios reconocimientos por su obra plástica, poética y narrativa tanto en Puerto Rico como en otros países como Argentina y la India. Fue también una luchadora social por los derechos civiles de la mujer.

Isabel Andreu (1887-1948): graduada de Profesora Principal en la Escuela Normal para Maestros (1907) ejerció la docencia en una escuela modelo. Se destacó en la lucha social por los derechos civiles femeninos.

Ana Roque de Duprey (1853-1933) fue una mujer de amplio perfil socioeducativo y figura clave de la historia del feminismo en Puerto Rico y de la cultura puertorriqueña. Además de formar varias promociones de educadores, de ocupar un sitial en la cultura de su país y de liderar una expresión seminal del feminismo puertorriqueño, se vinculó con la ciencia, particularmente, la astronomía, lo que le valió ser nombrada Miembro de honor de la Sociedad Astronómica de Francia y Doctora en Letras Honoris Causa de la Universidad de Puerto Rico. En medio de su vitalismo multiplicador ejerció la docencia en Arecibo, Humacao,

Ponce Mayagüez, Vega Baja y Quebradillas. En Humacao desempeñó una plaza en la Escuela Superior Modelo para la formación de maestros. Según Negrón[46] se mantuvo por veintitrés años en el sistema de enseñanza pública y seis en el privado (en el Liceo Ponceño, centro del cual ella misma fue fundadora y dirigió por un lustro, y en el Instituto Normal de Ponce). Publicó varios manuales para el uso de alumnos y profesores.

Concha Meléndez (1895- 1983) es ampliamente conocida en su país y en el Continente como intelectual y como formadora de maestros de varias promociones. Graduada de la Escuela Normal de la Universidad de Puerto Rico, realizó estudios en la Universidad de Columbia, Nueva York (Maestra en Artes, 1926) y en la Universidad Autónoma de México (doctora en Filosofía y Letras, 1932). Ejerció la docencia en Caguas, Bayamón, en la Universidad de Puerto Rico y en otras universidades de América. Recibió varios reconocimientos: premio del Instituto de Literatura Puertorriqueña; homenajes del Ateneo Puertorriqueño y de la Academia Mexicana de la Lengua; galardones de los gobiernos de Venezuela y Puerto Rico, Profesora Emérita de la Universidad de Puerto Rico y la Condecoración de la Orden de Andrés Bello por su obra hispanoamericanista tanto en la dimensión pedagógica como en la literaria.

Margot Arce (1904-1989) obtuvo los títulos de Bachicher en Artes (1926) y Doctora en Letras (1930). Profesora de larga trayectoria en la Universidad de Puerto Rico. Alcanzó también notable valía como escritora. En sus exégesis críticas, muchas de las cuales dimanan de su propio ejercicio docente universitario, tematizó la realidad puertorriqueña dignificando la identidad nacional. Bajo un prisma muy original detecta valores de los artífices de la palabra, incluidas numerosas mujeres que desempeñaron papeles de importancia en el magisterio y la escritura.

## Haití

Aun dentro de la precariedad de la educación en todo el país, tras los convulsos acontecimientos que siguieron a la constitución en 1804 de la primera república erigida por antiguos esclavos, en 1816 Alexandre Pétion fundó un Pensionado para señoritas. En 1860 se crearon instituciones similares en las principales ciudades del interior del país y unas cincuenta escuelas públicas para niñas, pero no se abrirá oficialmente la escuela Normal para la formación de maestras hasta 1914 y no será hasta 1943 que comience en Puerto Príncipe la primera escuela

[46] NEGRÓN MUÑOZ, Angela. (1935): Op. Cit., pp. 104-111.

secundaria para jóvenes[47]. Por el Pensionado Nacional de Señoritas transitaron y legaron su sabiduría Argentine Bellegarde, Carline Chauveau, Virginie Sampeur, A. Lerebours, entre otras, hasta que por razones presupuestarias fue cerrado en 1916, junto a la Escuela Normal de institutrices. En la década de 1820-1830 la educadora Juliette Bussières Laforest Courtois abrió una escuela privada para niñas, en tanto que en los años treinta y cincuenta Isidore Boisrond y Belmour Lépine establecieron dos instituciones docentes para señoritas, básicamente de origen urbano y destinadas a capas solventes[48].

En un país sumido hasta hoy día en un severo analfabetismo e impresionante deserción escolar; lacerado, por la pobreza secular recrudecida por la deuda impuesta desde los tiempos de la independencia; por los desastres naturales y las epidemias; por largos períodos de dictaduras; y por la recurrente inestabilidad política, se ha mantenido a través de la historia de la educación la ausencia de una política educativa que le diera sentido, sustento económico y continuidad a los servicios educativos, particularmente abandonados en las zonas rurales en donde vive un alto porcentaje de la población (más del 80%). De aquí que se constituyera en una característica sostenida la educación privada para el uso de las familias pudientes o el camino de la diáspora hacia Europa o Norteamérica. De hecho, por las catástrofes sufridas por el país, en los últimos tiempos ha empeorado la disfuncionalidad de los precarios servicios educativos destinados a la población mayoritaria[49]. Aún así, un número sensible de educadoras ha escrito páginas entre los siglos XIX y XX que han de tenerse en cuenta en una retrospectiva de esta naturaleza. Ellas asumieron la tarea cenital de contribuir a la identidad haitiana desde las aulas[50]. Fueron, entre otras, institutrices (profesoras de primaria), como Marie Jeanne Mazère (quien brindó instrucción a numerosas jóvenes haitianas), Antoinette Dessalines, Numa François, MC. Lhérisson, Erima Guignard, Marie Adrianne Esther Marchand Théau, Henriette Biambye. Muchas otras merecen ser recordadas.

Marie-Rose Léodille Dalunay (Mme Belmour –Lépine 1827-1906) fundó el colegio mixto Monte Carmelo de enseñanza secundaria que alcanzó especial renonmbre en su tiempo por el desarrollo de los valores patrióticos, en tanto

[47] CLAUDE-NARCISSE, Jasmine. (1997): *Mémoire de Femmes*. Haití, UNICEF, pp. 122-123.
[48] BELLEGARDE-SMITH, Patrick. (2004): *Haití. La ciudadela vulnerada*. Santiago de Cuba, Editorial Oriente, pp. 44-45.
[49] GILBERT, Myrtha. (2001): *Luttes des femmes et luttes sociales en Haïti. Problématique et perspectives*. Éditions Areytos, Puerto Príncipe, Haití. pp. 22-34.
[50] LIGA FEMENINA DE ACCION SOCIAL. (1954): *Femmes Haïtiennes*. Puerto Príncipe, p.177.

que Etienne Bourand (Annie Desroy, 1891-1957) abrió en 1934 un colegio femenino, el Centro de Estudios Universitarios de Haití, pero de poca duración.

Lucie Paret (1883-1936), quien comenzó a colaborar desde muy joven con la escuela que había fundado su madre, la educadora de renombre Auguste Paret (1852-1941), renovó métodos pedagógicos con los que se formaron numerosas institutrices.

Cléo Rameau (Cayes 1832-?), mujer de espíritu independiente y de un ejercicio pedagógigo sostenido en su tiempo, fue designada en 1872 directora de la Escuela secundaria de señoritas, conocida bajo el nombre de Pensionado (o Internado) nacional de señoritas de Cayes. A este centro se unió su escuela privada con un total de doscientas alumnas, pero con un claustro relativamente modesto que contrastaba con el fuerte rigor de la disciplina docente y educativa de su directora. Su ejercicio pedagógico fue particularmente relevante.

Célie Lilavois (¿-1946) de Puerto Príncipe, fundó su propia escuela para párvulos que luego se transformó en escuela primaria superior en los cánones de una escuela laica de proyección religiosa: larga carrera de más de seis décadas dedicada a la enseñanza primaria con sensible reconocimiento social. Uno de los proyectos actuales de reconstrucción nacional lleva su nombre.

Tres maestras muy peculiares se destacan particularmente en la historia de la educación haitiana por sus aportes a la identidad nacional: Argentine Bellegarde, Virginie Sampeur y Coline Coicou-Salomon.

Argentine Bellegarde-Foureau (1842-1901) dirigió el Pensionado Nacional de Señoritas a partir de 1880, etapa que ha sido catalogada como una nueva era en la formación de las jóvenes en Haití, sobre todo de procedencia popular[51]. Pero sus proyecciones fueron más amplias: aspiró a la transformación socioeducativa del pueblo haitiano, sobre todo el de origen rural, proyecto que desarrolló con sus propios recursos en su barrio de Duvivier. La amplitud de su acción educativa fue valorada como una continuidad de la obra de la independencia nacional[52].

Virginie Sampeur (1839-1919) fue escritora y educadora. Alcanzó notoriedad no sólo por sus versos sino también por su gestión como Directora

[51] CLAUDE-NARCISSE, Jasmine. (1997): Op. Cit., p. 124.
[52] LIGA FEMENINA DE ACCIÓN SOCIAL. (1954): Op. Cit., pp. 115-117.

del Pensionado Nacional de Señoritas (1901-1909). Creó una escuela para niñas de familias solventes.

Coline Coicou-Salomón (1858-1932) sustituyó a Argentine Bellegarde en la dirección del Pensionado Nacional de Señoritas y mantuvo su prestigio, sobre todo en los años iniciales del siglo XX, en dos etapas.

En la historia de la educación de las Grandes Antillas, aunque existe un amplio registro de educadoras, este estudio focaliza a dos de ellas por haber sido protagonistas de transgresiones y cambios emancipatorios: Salomé Ureña y María Luisa Dolz. Ambas dejaron su impronta en la historia educacional de la región en lo que concierne a la institucionalización de la educación femenina a través de los llamados Institutos de Señoritas, con sus experiencias de concientización para el desarrollo de las capacidades y oportunidades para la mujer. En sus etapas vitales enfrentaron un contexto muy desventajoso para su acción educativa, tanto en proyecciones y programas como en los medios necesarios para su gestión, contexto sólo parcialmente compensado por diversas influencias socioculturales (publicaciones, tertulias y asociaciones) que, de cierto modo, contribuían al cultivo del espíritu y del intelecto de las jóvenes pertenecientes a familias con recursos económicos. Sin embargo, la gran mayoría de la población, y con ella, el sector femenino, quedaba en el mayor desamparo educativo. A partir de estas adversas condiciones, en las que un conjunto de mujeres contribuyó a construir la incipiente identidad nacional, con frecuentes expresiones de la llamada cultura de la resistencia, forjaron su legado Salomé y María Luisa.

*Salomé Ureña* (1850-1897) llenó con su obra intelectual y educativa gran parte del último tercio del siglo XIX en su país, básicamente por su sensible impacto en la identidad dominicana. Cuando comienza su labor como educadora de filiación hostosiana, ya tiene en su haber el reconocimiento entre sus coetáneos de su valía ideológica, estética y humana. Ella misma forma parte del clima de innovación pedagógica liderado por Román Baldorioty Castro y Eugenio María de Hostos, que se abre paso, aunque en limitados espacios, entre la situación imperante caracterizada por la insuficiencia en número de escuelas y maestras y en la calidad de la limitada enseñanza que a los sectores femeninos se ofrecía.

Poco tiempo después de creada por Hostos la *Escuela Normal para Maestros* en 1880, éste acude a Salomé para que lo respalde en su labor de esencialidad transformativa. El 16 de octubre de 1881 anuncia Salomé que su Instituto de Señoritas estaría regido por el plan de enseñanza "objetiva y racional" puesto

en práctica por Hostos en la Escuela Normal[53], Cuatro días después remite al Ayuntamiento de Santo Domingo el programa de su Instituto de Señoritas con dos cursos prácticos (que incluyen letras, aritmética geografía, cosmografía y otras disciplinas) y cuatro teóricos (con lectura, gramática, aritmética, geometría, geografía física, astronomía, historia natural, historia patria y universal, fisiología, higiene, lógica, retórica y poética). Pocos días después abre sus puertas la institución, en la que fueron aumentando las disciplinas de contenido científico y pedagógico, entre cuyos requerimientos se preveía el ejercicio docente en el tercer curso.

En 1887 esta primera promoción de egresadas de nivel secundario en el país, con un programa curricular diverso y de proyección científica, algo insospechado para la sociedad dominicana de entonces, y asumida la acción social desde perspectivas cada vez más amplias, constituyó el mejor testimonio institucional de la emancipación por la educación. Significaba por sí misma una quiebra de las ideas conservadoras sobre el *bello sexo* marginado a los ámbitos y códigos de "ángel" del hogar. En medio de controvertidas opiniones laicas y religiosas, la prensa reflejó el hecho, valorado de modo trascendente por abrirle horizontes a la mujer, mientras se desarrollaban las intolerancias del entorno socioeducativo. El mentor puertorriqueño tiene que abandonar el país al año siguiente, presionado por la tiranía de turno, la de Ulises Heureaux. Paralelamente, se recrudeció la política de recortes en los exiguos recursos asignados para el Instituto. Sin apoyo oficial y enferma, tras doce años de trabajo en el Instituto, Salomé se ve compelida a cerrarlo, una vez realizada la tercera graduación en diciembre de 1893. Legando a su país una obra estimable, en hondura y proyecciones, muere con sólo cuarenta y siete años. De su inteligencia impar y de su tesón salió la semilla para continuar escribiendo la historia educativa y cultural de Santo Domingo y, por extensión del Caribe y de América. En poco tiempo sus discípulas lo reabrirán y se continuará la historia de un plantel sensiblemente influido por la *Escuela Normal* hostosiana, escenario de las dos primeras promociones de maestras dominicanas. Su resonancia institucional durará hasta el primer tercio del siglo XX cuando cesen en 1936 sus labores.

Indudablemente, con su magisterio Salomé fortaleció la conciencia femenina encaminada a la autoestima de sus capacidades de desarrollo individual y de transformación de su sociedad. Sus egresadas asumen las concepciones innovadoras de su ideario educativo claramente hostosiano; interpretan su propia

[53] AGUIAR, Mercedes. (1950): *Labor educadora de Salomé Ureña.* Santo Domingo, Editora del Caribe, p. 18.

realidad y contribuyen a crear una nueva fase de los pilares que estimularon el despegue emancipatorio de la mujer dominicana. Según Hostos, que la conoció profundamente, la mentora dominicana "formó un discipulado tan adicto a ella y a sus doctrinas, que bien puede asegurarse que nunca, en parte alguna y en tan poco tiempo, se ha logrado reaccionar de una manera tan eficaz contra la mala educación tradicional de la mujer en nuestra América Latina, y formado un grupo de mujeres más inteligentes, mejor instruidas y más dueñas de sí mismas, a la par que mejor conocedoras del destino de la mujer en la sociedad"[54].

Entretanto en Cuba, desde fines del siglo XIX hasta las tres primeras décadas del XX, por su profesionalidad y la coherencia sostenida de su gestión educativa, alcanzó notoriedad María Luisa Dolz (1854-1928), al frente de una institución que pasaría a la historia cubana por sus aportes en la educación de la mujer. Se trata del Colegio Isabel La Católica, cuya dirección asumió en 1879 y a partir de 1885 se transformó en el primer colegio de segunda enseñanza para féminas en el país con una primera graduación en junio de 1886. Después de 1898 el *Colegio* tomó el mismo nombre de su impar conductora.

*María Luisa Dolz* recibió una sólida formación hogareña que completó con el conocimiento de tres idiomas (inglés, francés y alemán), música y cinco títulos académicos: Maestra de instrucción primaria elemental (1876) y superior (1877), Bachiller (1888), Licenciada en Ciencias Naturales (1890) y Doctora en esta misma disciplina (1899). Avida de saber y de contar con adecuada preparación en su labor socioeducativa realizó varios periplos por América y Europa (Francia, Bélgica, Alemania y España), incluidas visitas a centros docentes de distintos niveles e instituciones asistenciales. En busca de experiencias aplicables a su Colegio, estuvo en la Exposición de Chicago, en 1893; la de París, en 1900 y la de Lieja, en 1905. De hecho, su prestigio intelectual desbordó la esfera educativa. Su biógrafo Juan Manuel Planas[55], refiere la existencia de más de una decena de textos suyos entre crónicas, discursos, conferencias y trabajos de reflexión, privilegiando temas sobre la situación social de la mujer y la incidencia de la educación sobre ella.

El Colegio María Luisa Dolz contó con un riguroso y actualizado acervo curricular basado en la diversidad de conocimientos, además de cultura física y actividades prácticas y experimentales encaminadas a desarrollar habilidades y capacidades de las estudiantes. Esta institución estuvo dotada de materiales

[54] RODRÍGUEZ DEMORIZI, Emilio. (1960): Op. Cit., p. 7.
[55] PLANAS, Juan Manuel. (1955): "Datos biográficos", en *María Luisa Dolz. La liberación de la mujer cubana por la educación*. La Habana, pp. 19-22

auxiliares para el enriquecimiento de la enseñanza de las ciencias, innovadores para su momento. Algunos de los trabajos realizados por sus alumnas fueron premiados en Exposiciones de Charleston y Buffalo. Su práctica pedagógica se vio materializada en vivo magisterio por un claustro de figuras de la educación y la cultura cubanas, de la talla de Enrique José Varona, Alfredo M. Aguayo, Arturo Montori, Carlos de la Torre, la poetisa Mercedes Matamoros y la pintora dominicana Adriana Billini. Llegó a convertirse en un centro prestigioso que en un lapso de unas cinco décadas preparó tres mil educandas y graduó centenares de maestras y bachilleres en diferentes ramas del saber (educación, farmacia, estomatología, administración, arte). Todo ello proyectado en concepciones de avanzada a través de una educación participativa, con la aplicación de la ética y la razón en los ámbitos de la conducta y el conocimiento, en vínculo con la vida y la naturaleza y con el cultivo de las relaciones interpersonales.

Se ha planteado que La Dolz creó una teoría de la educación considerada integral basándose en que el desarrollo social podría garantizarse si se tenían en cuenta como fuerzas sociales decisivas la niñez, la cultura de la mujer y la instrucción pública dentro de un sistema en cuatro niveles interactuantes: familia, escuela, centros docentes superiores y sociedad[56], Al mismo tiempo, en ella se relacionan holísticamente educación y ciencia y se decantan principios educativos propiciadores de la formación de la voluntad, de la personalidad, con un lugar primordial para la mujer, como factor social sustantivo. Por otra parte, si bien los exégetas de su obra pedagógica señalan la presencia de principios pestalozzianos, herbartianos y spencerianos en el cuerpo de sus ideas y la incorporación de experiencias norteamericanas y europeas en sus concepciones institucionales y curriculares, también se subraya que creó su propia escuela de marcada connotación nacionalista. En ella, asimilando la herencia de otras culturas y avances pedagógicos, proyectó de modo original los intereses del país, como se ilustra en su discurso del 20 de diciembre de 1899, leído con el título"Preparación de la mujer" y publicado como "En vísperas de la República. La educación de los ciudadanos del mañana". En esa pieza delineó las cualidades de primer orden con las que debía formarse al ciudadano del futuro (competencia profesional, moralidad y patriotismo) enfatizando una idea crucial: la educación de la mujer como "primera mira de los pueblos" [57] que aspiran al progreso, dado el impacto de su influencia. Con sus proyecciones reiteradas en este discurso, su creatividad

[56] LÓPEZ DÍAZ, Nancy. (2003): *Las ideas filosóficas acerca de la educación de la mujer en Cuba en la segunda mitad del siglo XIX: plurales dimensiones del pensamiento de María Luisa Dolz*. La Habana, Tesis doctoral. Fondo Facultad de Filosofía e Historia, Universidad de La Habana, p. 91.
[57] DOLZ, María Luisa. (1955): Op. Cit., pp.89-104, particularmente, p. 93.

sobrepasó las fronteras de su entorno intelectual para buscar otros horizontes de innovación y modernidad, en correspondencia con el proyecto nacional impulsado por el independentismo.

Consagró su energía la maestra cubana a subvertir el orden lastimoso de la educación para el sexo femenino y a promover su desarrollo intelectual y social en amplio espectro de diversidad (formación científica, moral, intelectual, física y estética), razón que explica su filiación a las primeras corrientes del feminismo en Cuba. Ante los talles avispados de la época y la fragilidad como canon femenino, promueve destrezas físicas, salud, resistencia para el trabajo, aptitud para la acción, aspiraciones que levantaron suspicacias en el gobierno colonial por ser una supuesta vía potencial para fortalecer a futuras separatistas[58]. Esta transgresión de las prácticas educativas que preconizaban la domesticidad y el sedentarismo provocaron ciertas formas de rechazo al sistema dolziano. Sin embargo, María Luisa continuó con sus audacias innovadoras, puestas en práctica en su centro docente y en la divulgación de discursos, artículos y conferencias. Su sentido innovador y de búsqueda de la modernidad en las concepciones y técnicas educativas presidieron su labor, sin alejarse de su momento histórico y de las necesidades de la nación cubana. En consecuencia, fomentó la sensibilidad de sus alumnas frente a los males sociales y la situación de las clases desfavorecidas; solicitó protección para la escuela popular y proclamó la necesidad de contar con una "escuela cubana". Con esa óptica asumió avances técnicos norteamericanos y europeos sin descuidar la raigalidad identitaria. Y mas aún en los momentos de la desnaturalización que llevaba a cabo la ocupación norteamericana de principios del siglo XX.

Su propósito primordial era alcanzar la integralidad con un enfoque reivindicativo en lo social y en lo patriótico. De este modo se propuso vigorizar el sujeto social femenino, aun cuando la base humana de sus beneficios educativos estuviera restringida fundamentalmente a familias pudientes y a un grupo pequeño de alumnas que recibían becas gratuitas. Por demás, sus aciertos más representativos acumulados en una docencia y dirección educativa de casi medio siglo se encuentran tanto en la práctica como en la teorización educacional y de los derechos civiles de la mujer, en función del fortalecimiento de la identidad nacional.

---

[58] MESA, Manuel. (1954): *María Luisa Dolz, educadora y ciudadana*. La Habana, Imprenta "El siglo XX", p. 13.

## CONCLUSIONES

Haciendo un balance de la trayectoria de la educación para la población femenina y la presencia protagónica de un buen número de educadoras en Las Antillas hispanohablantes y Haití, habría que tomar en cuenta no sólo la educación formal institucionalizada en el último tercio del siglo XIX, sino también los distintos planos socioculturales al uso (tertulias, sociedades culturales, el periodismo hacia la mujer y desde la mujer y el quehacer artístico, entre otros) que fueron enriqueciéndose posteriormente, aunque sin escapar a las restricciones hegemonistas del orden androcéntrico y de sus proyecciones sociopolíticas y socioeducativas. Si bien en estos escenarios se diversifica e incrementa la existencia de educadoras de avanzada que marcaron pautas en la historia de la educación de la región y se fundaron instituciones docentes destinadas a adolescentes y jóvenes en los cuatro países estudiados, por disponer de mayor información para establecer reflexiones sobre los institutos de señoritas, como formas singulares de transgresión, en este texto se le confiere particular tratamiento a los aportes de Salomé Ureña y María Luisa Dolz. Tanto una como otra identificaron la carga transformadora de la educación femenina y transgredieron las normas de género, aunque probablemente sin subvertir sustantivamente las relaciones intrafamiliares. Este último elemento y la circunstancia de que es muy desigual la relación entre lo que aportaban sus reformas a un limitado sector social, frente a la gran masa de millones de analfabetas que quedaba fuera de ellas, no disminuyen el sitio relevante que ocupan estas educadoras en la historia regional de la educación. Por otra parte, ambas, en pensamiento y acción, fueron determinantes en el proceso de irrupción de la conciencia para el surgimiento del movimiento feminista organizado en sus dos países respectivos. Para una y otra, cada una consustanciada al desarrollo particular de sus contextos nacionales, ideario feminista y educación emancipatoria se encauzaron hacia la remoción de los cimientos del tradicionalismo, en aras de promover la realización individual y social de la mujer.

Salomé y María Luisa dieron lugar a "*un antes* y *un después*" de sus respectivas trayectorias vitales, al institucionalizar la educación femenina con desarrollo sostenido, desde la apertura en sus centros del nivel secundario en la década del 80 (Salomé en 1881, María Luisa en 1885). En ambos casos, los intereses nacionales y de identidad fueron colocados en el rango de superobjetivo de la gestión educativa y de desarrollo de la mujer. Hay en ellas una voluntad de hacer conciencia, de transformar las relaciones sociales en favor de la mujer y de la nación, aunque con un cierto adelanto en la actuación pública por parte

de la educadora cubana, dado que comenzó desde 1874 sus intervenciones en defensa de la educación femenina como vía de capacitación para acciones sociales; y pudo multiplicar sus ideas fuera del marco escolar por medio de la tribuna y el periodismo. De modo general, los estudiosos concuerdan en que no puede escribirse la historia de la educación dominicana ni cubana, y puede añadirse que, por extensión tampoco la antillana y caribeña, sin incorporar la obra de pensamiento y acción de estas dos paradigmáticas educadoras.

Salomé concretó su programa educacional en su Instituto, aunque parece no haber dejado textos con organicidad teórica. María Luisa, por el contrario, tuvo más larga vida y pudo expresar su ideario pedagógico de orientación social en el programa curricular de cinco décadas de su colegio y fundamentado en distintas exposiciones públicas, a las que sumó las experiencias renovadoras de otras latitudes, hasta llegar a constituir por sí misma uno de los paladines del feminismo cubano del primer cuarto del siglo XX. Tienen ellas dos más de un hilo conductor identificable, pero sobre todo el de la ética pedagógica, que en Salomé es definidamente hostosiana. Y en ambos casos, de identidad nacionalista.

Es dable suponer que no deben haber modificado sustancialmente el discurso básico de la función social hogareña, pero sí es incuestionable que incidieron desde sus esferas de influencia en cierto ajuste de valores entre lo femenino y lo masculino con las necesarias consecuencias sobre el imaginario social. Siguieron ellas la tendencia del último tercio del siglo XIX en la que se concentraban las fuerzas de avanzada de Europa y América hacia la defensa de la instrucción de la mujer. Lograron institucionalizar sus voces para poder multiplicarlas y fortalecieron el sujeto social femenino y por tanto sus posibilidades de resistencia frente al secular hegemonismo del hombre y sus diferentes códigos opresores. El hecho de darle mayor visibilidad a la mujer con el relieve de sus potencialidades intelectuales -y en el caso de María Luisa potencialidades integrales y hasta de reclamo de derechos jurídicos y de exigencias de un mayor espacio público, profesional y laboral- tenía que resquebrajar necesariamente los marcos de exclusión y subordinación vigentes. No fue la de ellas una acción global de ruptura, pero sí una quiebra de los estereotipos de subordinación y de automarginación de la mujer. El ascenso del feminismo en el primer cuarto del siglo XX en los dos países permite postular esta afirmación.

La educación, asumida por el pensamiento más avanzado de la historia educativa latinoamericana en su carga liberadora, ha venido contribuyendo a integrar los sujetos sociales que, como los femeninos, han tomado conciencia de su relación de marginación y subordinariedad. Complementando el peso de

otros resortes del cambio social, sigue siendo esta vía un permanente desafío, y particularmente en el Caribe, con el papel protagónico de la mujer, en un largo camino trillado por múltiples educadoras. Sus mejores voces pueden encontrarse en los planteles que forjaron, en el discipulado que de ellos emergió y en sus improntas en las identidades de sus pueblos. Si bien queda mucho por saber y divulgar sobre las mujeres de las distintas etnias del Continente y sus aportes educativos se puede afirmar que sin ellas, sin las educadoras, no existiría el patrimonio educativo acumulado por los pueblos antillanos y latinoamericanos.

## FUENTES

ARCE, MARGOT. (1998): *Margot Arce. Obras completas.* Vol 1. San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Archivo Nacional de Cuba (anc). Fondo Museo Nacional (fmn); Archivo histórico de la Universidad de La Habana (ahuh); Archivo Nacional de la Republica Dominicana.

COLL Y TOSTE, Cayetano. (1910): *Historia de la instrucción pública en Puerto Rico hasta el año de 1898.* San Juan, Boletín Mercantil.

COROMINAS, María. (1917): *Estudios sobre la mentalidad de la mujer, aplicaciones pedagógicas.* La Habana, Imprenta El Siglo XX.

DOLZ, María Luisa. ANC, FMN. Discursos: "Sobre la educación de la mujer" (18 de diciembre de 1880, Exped. 8, Legajo 25); "Contra la ignorancia" (1883, ANC, FMN, Exped. 8, Legajo 25); " Sobre el papel del maestro en la formación de las nuevas generaciones" (diciembre de 1887, ANC, FMN, Exped.8, Legajo 25); "Feminismo. Injusticia de los códigos" (20 de diciembre de 1894, ANC,FMN, Exped.14, Legajo 41).

DOLZ, María Luisa. (1899): *Discurso pronunciado en la distribución de premios el 20 de diciembre de 1899.* La Habana, Imprenta La Moderna Poesía. Fue leído bajo el título de *Preparación de la mujer.*

DOLZ, María Luisa. (1955): *La liberación de la mujer cubana por la educación.* La Habana.

LIGA FEMENINA DE ACCIÓN SOCIAL. (1954): *Femmes Haïtiennes*. Puerto Príncipe.

MEJÍA, Abigail. (1933): *Ideario feminista*. Santo Domingo, Impresora La Nación.

*Memoria del Primer Congreso Nacional de Mujeres organizado por la Federación Nacional de Asociaciones Femeninas* (1924): La Habana, Imprenta La Universal.

*Memoria del Segundo Congreso Nacional de Mujeres organizado por la Federación Nacional de Asociaciones Femeninas* (1925): La Habana.

PEPÍN, Ercilia. (1930): *Diversas consideraciones relativas a la evolución intelectual y jurídica de la mujer dominicana en los últimos cinco lustros*. Santiago de los Caballeros. Imprenta La Información.

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y BELLAS ARTES. (1996): *Epistolario. Familia Henríquez Ureña*, Santo Domingo República. Dominicana. Dos Tomos.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUAYO, M. (1937): *Tres grandes educadores cubanos. Varona. Echemendía. María Luisa Dolz*. La Habana, Cultural S.A.

AGUIAR, Mercedes. (1950): *Labor educadora de Salomé Ureña*. Santo Domingo. Editora del Caribe.

ANGELIS, María Luisa de. (1908): *Mujeres puertorriqueñas que se han distinguido en el cultivo de las ciencias, las letras y las artes desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Puerto Rico, Tipografía del Boletín Mercantil.

AZIZE, Yamila. (1987): *La mujer en Puerto Rico*. Ediciones Huracán.

AZIZE, Yamila. (1985): *La mujer en la lucha*. San Juan de Puerto Rico, Editorial Cultural.

BELLEGARDE-SMITH, Patrick. (2004): *Haití. La ciudadela vulnerada*. Santiago de Cuba, Editorial Oriente.

BIRD-SOTO, Nancy. (2007). "Rompiendo el molde o arrancando el corset: la propuesta educativa de Luisa Capetillo" en *Identidades* No. 5. Universidad de Puerto Rico, Cayey.

BORGES BENÍTEZ, Blanca y VALLE FERRER, Norma. (2009). "El liderazgo de las mujeres en las organizaciones magisteriales de Puerto Rico: la óptica feminista", en *Identidades* No. 7. Universidad de Puerto Rico, Cayey.

CASTRO, Santiago. (1998): *Salomé Ureña. Jornada fecunda.* Santo Domingo, Editora de colores.

CÉSPEDES, Diógenes. (2002): *Salomé Ureña y Hostos.* Santo Domingo, Editora Centenario. S.A.

CLAUDE-NARCISSE, Jasmine. (1997): *Mémoire de Femmes.* Haití, UNICEF.

COCCO DE FILIPPIS, Daisy. (Selección y prólogo). (2001): *Madres, Maestras y militantes dominicanas (Fundadoras). Ensayos selectos.* República Dominicana, Editora Búho.

COCCO DE FILIPPIS, Daisy. (2000): *Para que no se olviden: The Lives of Women in Dominican History.* New York, Ediciones Alcance.

CRUZ, Dania de la. (1980): *Movimiento femenino cubano.* La Habana, Editora Política.

CRUZ, Dania de la y ARRIAGA; Marcos D. (1990): *María Luisa Dolz. Documentos para el estudio de su labor pedagógica y social.* La Habana, Editorial Academia.

DIEZ TRIGO, Sara (Editora, 1994): *Diccionario biográfico de Puerto Rico.* Santo Domingo, Editora Corripio.

DUBY, Perrot. (1994): *Historia de las mujeres en Occidente.* Madrid, Editorial Taurus.

GALVÁN, William. (1986): *Ercilia Pepín mujer ejemplar.* República Dominicana, Editora Universitaria.

GARCÍA GALLO, Gaspar J. (1978): *Bosquejo histórico de la educación en Cuba.* La Habana, Editorial de Libros para la educación.

GILBERT, Myrtha. (2001): *Luttes des femmes et luttes sociales en Haïti. Problématique et perspectives.* Puerto Príncipe. Haití, Éditions Areytos.

GONZALBO, Pilar et. al (Coord. 2004): "Mujeres novohispanas y sociedad patriarcal", en *Las mujeres en la construcción de las sociedades iberoamericanas.* Sevilla, México. D.F., Consejo Superior de Investigaciones Científicas, El Colegio de México.

GONZÁLEZ, Raimundo; SAN MIGUEL, Pedro; CASSA, Roberto. (1999): *Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglos XIX y XX).* Santo Domingo, Edición Doce Calles y Academia de Ciencia de República Dominicana.

GUTIÉRREZ, Franklin. (2000): *Evas terrenales.* Santo Domingo, Ediciones Ferilibro.

HENRÍQUEZ UREÑA, Max. (1952). Actividad e influencia de Hostos en Santo Domingo, en HOSTOS, Eugenio C. de.: *Hostos hispanoamericanista.* Madrid, Imprenta Bravo.

HERNÁNDEZ, Angela.(1986): *Emergencia del silencio. La mujer dominicana en la educación* formal. Santo Domingo, Universidad Autónoma (UASD).

HOSTOS, Eugenio Ma. (1939): *Obras completas.* La Habana, Cultural S.A.

JULIA, Julio Jaime. *Haz de luces.* (1990): Santo Domingo, Centro de investigación para la acción femenina.

LÓPEZ DÍAZ, Nancy. (2003): *Las ideas filosóficas acerca de la educación de la mujer en Cuba en la segunda mitad del siglo XIX: plurales dimensiones del pensamiento de María Luisa Dolz.* La Habana, Tesis doctoral. Fondo Facultad de Filosofía e Historia, Universidad de La Habana.

LYNN STONER, K. (2003): *De la casa a la calle. El movimiento cubano de la mujer en favor de la reforma legal (1898-1940).* Madrid, Editorial Colibrí.

MARTI, José. (1993): *Epistolario.* 5 tomos. La Habana, CEM, Editorial Ciencias Sociales.

MESA, Manuel. (1954): *María Luisa Dolz, educadora y ciudadana.* La Habana, Imprenta "El siglo XX".

MOMSEN, Janet (Edit.1993): "Introduction", en *Women and Change in the Caribbean.* A Pan-Caribbean Perspective. Londres-Kingston-Indiana, Villiers Publications.

NEGRÓN MUÑOZ, Angela. (1935): *Mujeres de Puerto Rico. Desde el período de colonización hasta el primer tercio del siglo XX.* Puerto Rico, Imprenta Venezuela.

ORTIZ, M. Dolores. (1998): Las primeras mujeres universitarias en Cuba, en *mitad de cien caminos.* (2002): La Habana, Editorial Félix Varela.

PEGUERO, Valentina. (1982): "Participación de la mujer en la historia dominicana", en *Revista Eme Eme.* N° 58, Vol. 10. Santo Domingo, Universidad PUCMM.

PÉREZ TÉLLEZ, Emma. (1945): *Historia de la Pedagogía en Cuba desde sus orígenes hasta la Guerra de Independencia.* La Habana, Cultural S.A.

PIERRE-JACQUES, Charles. (2002): *D'Haïti A L'Afrique, itinéraire de Maurice Dartigue, un éducateur visionnaire.* Montreal, Les Éditions Images.

PLANAS, Juan Manuel. (1955): "Datos biográficos", en *María Luisa Dolz. La liberación de la mujer cubana por la educación.* La Habana.

PONCET, Carolina. (1954): "Algunas ideas pedagógicas de María Luisa Dolz", *en Revista Universidad de La Habana.* La Habana.

RAMOS, A. Paulino. (1987): *Vida y obra de Ercilia Pepín.* Santo Domingo, UASD.

RICARDO, Yolanda. (2000): *Educación y género: un siglo después,* en *Revista Educación.* No. 101. La Habana.

RICARDO, Yolanda. (2003): *Magisterio y creación. Los Henríquez Ureña.* Santo Domingo, Academia de Ciencias de República Dominicana.

RICARDO, Yolanda. (2004): *La resistencia en las Antillas tiene rostro de mujer.* República Dominicana, Academia de Ciencias de República Dominicana.

RODRÍGUEZ DEMORIZI, Emilio. (1942): El Padre Billini y Eugenio María de Hostos, en *Hostos en Santo Domingo.* Vol II. Trujillo, R.D. Imprenta J.R. Vda. García SUCS.

RODRÍGUEZ DEMORIZI, Emilio. (1960). *Salomé Ureña y el Instituto de Señoritas. Para la historia de la espiritualidad dominicana.* Santo Domingo, Impresora Dominicana.

RODRÍGUEZ DE TIO, Lola. (1971): *Obras Completas.* t. IV. San Juan, Ediciones Instituto de Cultura Puertorriqueña.

SECRETARÍA DE ESTADO DE LA MUJER. (2000): *Mujeres dominicanas. De la sombra a la luz.* Santo Domingo.

SOLA ARRUEBARRENA, Lilia. (1950): *María Luisa Dolz. Tesis.* La Habana, Fondo de la Facultad de Educación, Universidad de La Habana.

VALLE FERRER, Norma. (Edit. 2008): *Luisa Capetillo, Obra Completa, "Mi Patria es la libertad.* Puerto Rico, Cayey, DTRH y Pro Mujeres, UPRC.

VALLE FERRER, Norma. (1990): Primeros fermentos de lucha femenina en Puerto Rico, en *Luisa capetillo. Historia de una mujer proscrita.* San Juan. Puerto Rico. Editorial Cultural.

VINAT DE LA MATA, Raquel. (2005). *Luces en el silencio. Educación Femenina en Cuba (1648-1898).* La Habana, Editora Política.

# EL LEGADO DE RAMÓN INDALECIO CARDOZO AL PUEBLO PARAGUAYO

***Lía García***[1]
*Instituto de Enseñanza Superior "Olga Cossettini"- Paraguay*

## INTRODUCCIÓN

En todos los países de Iberoamérica siempre existieron hombres y mujeres, que más allá de pensar en el bronce, lucharon por liberar a sus compatriotas de las amarras que les imponía el analfabetismo. Esa sensibilidad por pensar en sus semejantes los condujo a incursionar por distintos caminos para superar las vallas impuesta por la clase dirigente o bien por el mismo pueblo, al resistirse a ver a la educación como el único medio que les permitirían a las sucesivas generaciones alcanzar el progreso individual y colectivo.

Ramón Indalecio Cardozo fue uno de los grandes precursores de la educación americana, y su obra dejó profundas huellas en su Paraguay natal. Para comprender la gran complejidad y la magnitud de su accionar se puede analizar su legado a través de su intensa actividad institucional, como en el de su producción bibliográfica e investigadora. En el primer aspecto fue bibliotecario y maestro de aula hasta ser designado Director General de Escuelas. Desde sus inicios y compenetrado de las experiencias que llevaban a cabo distintos educadores que se los identificaban con la escuela activa comenzó a crear su propio laboratorio, para adaptar los principios de esta nueva corriente pedagógica a la idiosincrasia

[1] Directora del departamento de investigaciones y publicaciones del instituto de enseñanza Superior "Olga Cossettini"; Vicepresidenta de Estudios Interdisciplinarios sobre la Población (ceipo); miembro de número de la junta de estudios históricos de Santa Fe. E mail *liacgarcia@arnet.com.ar.*

de su pueblo. A ello se suman los numerosos escritos breves, artículos, folletos y libros publicados entre 1905 y 1943, donde dejó constancia de sus experiencias, además de la claridad de su pensamiento que le permitió traspasar las fronteras de su propia nación para ser reconocido a nivel internacional.

El desempeño de este pedagogo cobra una importancia mayor si se considera que la escuela tradicional campeaba fuertemente en toda Latinoamérica, entonces, el rol del innovador dentro del campo de la educación significó un fuerte desafío a las tradiciones, pero mas aún, al poder que ya se le asignaba a la misma como medio para conformar política e ideológicamente, a una población que estaba sumida en el analfabetismo. La escuela, a quien se le otorgaba el papel de "redentora de la humanidad", también era el campo para captar voluntades y adeptos políticos. Con la escuela activa se vislumbraba claramente el aumento de la participación conciente de la comunidad en la vida de una nación.

La obra de este educador cobra en este caso énfasis por la incorporación, en sucesivas etapas, de los preceptos de la escuela activa en las diferentes regiones de su país, esta le permitió descubrir el protagonismo esencial del niño, como gestor de su propio desarrollo intelectual y manual, de sus valores, principios y de su creatividad. Mientras que el docente tenía la misión de guiarlos y brindarles los recursos necesarios para que sus alumnos puedan llegar a ser ciudadanos plenos.

Paraguay, entre fines del siglo XIX y principios del XX, era un estado que se iba construyendo paulatinamente. Los enfrentamientos ideológicos, las graves secuelas de la guerra de la Triple Alianza, se reflejaron sobre una educación que era deficiente como consecuencia de la escasez de maestros y textos de estudios que suplían con el aporte extranjero. Frente a esa realidad Cardozo inició una apasionada batalla para construir, a partir de la infancia, una conciencia nacional. Fue así como los postulados educativos, cívicos y éticos han sido de tal intensidad que le permitió trascender en el tiempo.

## Un paréntesis para comprender...

La educación de todo y para todos ha sido una concepción esbozada por los pensadores de la Edad Moderna, al reconocer la importancia que tenía el conocimiento para el hombre, sin embargo fue una utopía por mucho tiempo más. Hasta que recién en el siglo XIX, se transformó en una necesidad que se generó en las naciones más avanzadas, luego proyectada a los nuevos Estados

Iberoamericanos, a partir de entonces la educación primaria se institucionalizó, para dar una respuesta a una sociedad que reclamaba por su derecho a la igualdad y así acceder a la representación política en calidad de ciudadano y para la formación científica y moral de la misma[2].

La obligatoriedad escolar y la alfabetización universal se convirtieron en el lema de la política educativa en todos los países. Y como consecuencia, surge: *"la acción sistemática y permanente del Estado dirigida a la orientación, supervisión y provisión del sistema educativo escolar."* [3] Sin lugar a dudas no fue una tarea fácil de cumplir para la clase dirigente, pues los recursos económicos y humanos eran siempre deficientes para llevar a cabo esa misión.

En una primera instancia el sistema escolar se sustentó en la pedagogía tradicional, que tenía su origen en los modelos grecorromano y medieval, la cual exaltaba la importancia de la autoridad y enfatizaba la preocupación por la transmisión de los saberes. Con la finalidad de *"...fabricar niños, que al llegar a adultos, se adapten inmediatamente a esta sociedad..."* [4]

Frente a esa rigidez que presentaba la educación comenzaba a cobrar mayor ímpetu una corriente pedagógica renovadora, conocida como la Educación Nueva o Activa, sus teóricos o seguidores partieron de ciertas inquietudes en común, aunque las experiencias de cada uno de ellos fueron modelos adaptables a diferentes realidades. Sus principios esenciales se fundamentaron en: *"... Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano..."* [5].

De cualquier manera, los propulsores de la escuela activa rescataron ciertos resultados de la tradicional como ser: la seguridad en la lectura, escritura y cálculo, ya que han sido de gran importancia para la vida práctica. Al igual que incentivar la aplicación al estudio, el amor al orden, la puntualidad que continuaban siendo

---

[2] PAGLIARULO, Elisabetta. (2001): *Historia del Normalismo argentino y la formación de valores.* Buenos Aires, Universidad del Salvador, p. 39

[3] ZANOTTI, Luís. (1972): *Etapas históricas de la política educativa.* Biblioteca Cultural, Colección cuadernos N° 192. Buenos Aires, Editorial Universitaria, p. 22.

[4] JUIF, Paul; LEGRAND, Louis. (1984): *Grandes orientadores de la pedagogía contemporánea.* Madrid, Nancea Ediciones, p. 49

[5] PALACIOS, Jesús: (1997): *La Cuestión Escolar.* México, Distribuciones Fontamara S.A. p. 29.

de gran valor educativo.[6] La obra cardociana recuperará éstos y otros aspectos, aunque siempre priorizando la psicología e intereses del educando según la edad y las necesidades vitales que presentaban.

Ramón Indalecio Cardozo, con su accionar se lo puede considerar no sólo un avanzado para su época en materia educativa, también como el precursor del futuro sistema educativo de su país. Esto implica concebir a la educación como un todo, desde las políticas educativas, los fundamentos legales, la organización de los contenidos curriculares y de las etapas o niveles de enseñanza, la formación de los recursos humanos, la creación de bibliotecas populares, los regímenes disciplinarios, y a su vez, los fondos económicos genuinos para mantener la función que comenzaba a entenderse como pertinente del Estado.

## Una niñez en tiempos difíciles

Al concluir la guerra de la Triple Alianza en 1870, Paraguay quedó muy malherido. Una población diezmada en un 75 por ciento por el enfrentamiento bélico, las enfermedades infecciosas y las hambrunas. A ello le siguieron, las luchas e intrigas gestadas por las diferentes facciones que deseaban llegar al poder, en esa encrucijada los sobrevivientes intentaban reconstruir esa tierra desvastada.

Durante esos años, en los que el malestar se adueñaba de la vida de los habitantes, nació Ramón Indalecio Cardozo en un pueblo del interior del Guairá llamado Villarica, más precisamente en 1876.[7] Por entonces, la educación dependía del municipio, y allí fue donde se inició en la lectura a través de los libros del escritor uruguayo Marcos Sastré. Eran tiempos difíciles, se evidenciaban en las escasas escuelas existentes en el interior del país, generalmente dispersas en la extensa geografía del territorio paraguayo, con pocos recursos educativos, libros, por ejemplo, tampoco contaban con docentes formados sistemáticamente como tales, además se ajustaban al único modelo que conocía, el tradicional al igual que en todas partes del mundo basándose en la transmisión del saber y la memorización.

---

[6] RUDE, Adolf. (1937): *El Tesoro del Maestro: La Escuela Activa y sus procedimientos didácticos.* vol. I. Barcelona, Editorial Labor, . p. 13.

[7] En todos los trabajos que hacen referencia a la vida del Prof. Cardozo, afirman que era hijo de Josefa Cardozo, y Antonio Taboada, quien nunca lo reconoció como legítimo. Por su parte, en sus escritos autobiográficos, él no hace ninguna mención a su padre, aunque al ser publicados los mismos en 1991, el editor afirma al pie de página que era descendiente de aquel prestigioso político guaireño.

En el caso específico de estas escuelas libradas a la formación deficiente de los maestros, se le añadía el aislamiento que era el mejor aliado para cometer abusos y arbitrariedades por no tener una autoridad que los guiara y fiscalizara. La enseñanza incluía la práctica de castigos corporales, en particular para quienes se atrevían a pronunciar alguna palabra en guaraní; como afirma en su autobiografía, continuaban con el lema "*la letra con sangre entra*".

Entretanto la clase dirigente inició una nueva etapa pensando en la educación de las generaciones más jóvenes. Así fue como elaboraron los primeros instrumentos públicos para llevar a cabo tal meta. La organización contempló la fundación de nuevas escuelas en los sectores urbanos y rurales, aunque así todavía eran insuficientes. Continuaron su obra con la apertura de bibliotecas, contrataron a profesores extranjeros para formar a los futuros docentes y becaron a otros para que continuaran sus estudios en Argentina y Uruguay. Pero el acto más trascendente fue cuando, en 1887, dictó la Ley de Instrucción Pública Primaria Obligatoria, las atribuciones que tenían los municipios en esta materia pasaron a depender del poder central.

En cuanto a la educación secundaria, también se crearon las herramientas para su implementación, y al colegio Nacional de Asunción se le sumaron otros centros en el interior del país. Con el objetivo de soslayar las dudas que encontraban para elaborar los planes de estudios, invitaron al argentino Domingo Faustino Sarmiento[8], quien les brindó su amplio conocimiento sobre esta materia.

No cabe la menor duda que las experiencias que tuvo durante la niñez y la adolescencia fueron trascendentes en su futuro como pedagogo. El rigor generado entorno al proceso de enseñanza y aprendizaje convertía al alumno en un objeto pasivo por la acumulación de conocimientos impuestos, que se olvidaban en un corto lapso de tiempo.

## Hacia la creación de su propio laboratorio

Asunción ya se había trasformado en el centro intelectual del país, y Ramón junto a un grupo de condiscípulos guaireños, obtuvieron en esa ciudad el título de bachiller. La vocación por la docencia lo condujo en 1896 a ingresar a la

[8] Sarmiento, después de residir varios meses en Asunción para colaborar con las autoridades educativas y mientras escribía los primeros capítulos de un libro de texto escolar del Paraguay, falleció en Asunción en el año 1888.

Escuela Normal, establecimiento que recién se creaba ese año. Durante esos días desde los educadores hasta los libros de textos aún los de historia y geografía eran en general argentinos, pues el país vecino se había convertido en el gran modelo a imitar.

Antes de terminar el tercer año para obtener su diploma de maestro normal, los representantes de la instrucción pública le ofrecieron ser Director de la Escuela Nacional en su pueblo natal, ya que los antecesores suyos al ser extranjeros no habían logrado adecuarse a la idiosincrasia de sus habitantes. Al aceptar ese cargo, le permitió regresar a Villarrica, para poner en práctica y hacer sus primeros ensayos sobre las corrientes pedagógicas de avanzada en Europa y Estados Unidos. Al ser transferido, después de varios años, a la Escuela Normal con idénticas funciones su experiencia fue transmitida a las nuevas generaciones de maestros.

Fue allí donde conoció a su futura esposa Juana Sosa Ortigoza, que era maestra y se convirtió en madre de sus cinco hijos. Cardozo reconoció que ella le brindó el apoyo esencial en la formación de sus ideas pedagógicas. Por entonces, tuvo que hacer frente al autoritarismo de un gobierno que le interesaba la educación del pueblo sólo como un elemento más para consolidarse en el poder, y también afrontar magros salarios que le impedían al maestro vivir con dignidad.

Entre huelgas de docentes y presiones políticas locales se afilió al partido Liberal, pues él se identificaba con sus postulados, ya que en sus filas se hallaban jóvenes llenos de esperanza quienes encarnaban el porvenir del país; en contraposición al sector oficialista que representaba un modelo tiránico. Al reflexionar Cardozo sobre sus principios señalaba que para él lo más importante era: *"...La libertad ciudadana, la libertad electoral, la libertad de pensamiento y la libertad de conciencia... Soñaba románticamente con el reinado de la democracia que hasta entonces era una utopía en Paraguay desde la época de la independencia..."*[9]

Consideraba que el maestro no podía ser un militante activo, para poder vivir en paz y en concordia con todos los vecinos y los padres de sus alumnos, y así lograr el éxito en su misión, porque al magisterio lo relacionaba como *"el sacerdocio de la civilización"*. De manera que, si bien no actuó en política se puede comprobar por medio de su obra que esos preceptos inherentes a la

[9] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1991): *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias.* Asunción, Editorial El Lector, pp. 28 y 29.

***Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943)***
***Fuente:*** http://www.mec.gov.py/nuevositio/?page_id=15316

esencia humana que son: la libertad y la democracia, siempre han estado presentes a lo largo de su labor pedagógica.

Si bien no adhería a la militancia política del docente, para no confundir sus funciones y respaldar la mayor autoridad posible de los mismos, en sus postulados, de acuerdo con su concepción de la educación, los alumnos eran artífices de sus aprendizajes, de manera que les inculcaba indirectamente la búsqueda de los valores democráticos y del pensamiento reflexivo.

Poco después y compenetrado de los estudios realizados por Johan Pestalozzi, como de sus continuadores que dieron a conocer los óptimos resultados de la escuela activa, no dudó en adaptar este método de enseñanza a su escuela. La idea se fundamentaba en la necesidad de generar en cada uno de los alumnos su autonomía, la cual tenía que estar comprometida con el mundo social a través de la adquisición de un oficio y así hallarían la realización del desarrollo pleno de sí mismo.

Ya desde esta fase inicial de su profesión manifestaba su preocupación sobre el desconocimiento de la psicología del niño entre los educadores y las consecuencias que causaba esa carencia. En su primer libro, titulado: "*Pestalozzi y la pedagogía contemporánea*", fue donde comparó ese hecho con un "*edificio levantado sobre un suelo movedizo*", lo cual "*ha esterilizado en más de una ocasión la práctica de la educación*" [10].

La Educación, afirmaban los grandes maestros de la escuela activa al igual que Cardozo, tenía que demostrar su capacidad de ajuste a los cambios psicológicos del niño según la edad y sociales. Así se hacía visible la función *adaptadora* para preparar a los futuros ciudadanos de acuerdo con las necesidades surgidas en las comunidades en que vivían. En definitiva, ellos tenían como objetivo prioritario educar para la vida[11].

---

[10] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1905): *Pestalozzi y la pedagogía contemporánea. Ensayo pedagógico.* Paraguay, Imprenta El Guairá Villarrica, p. 28.
[11] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1928): *Por la educación común.* Paraguay, Asunción, Imprenta Nacional. Asunción, p. 41.

En el laboratorio de Villarrica, en 1902, incorporó una experiencia innovadora para la época, al diseñar un programa de estudio donde se incluía el aprendizaje de trabajos manuales, industriales y agrícolas. En su autobiografía expresaba "*se enseñaba la confección de cepillos, sombreros guampas y se cultivaba la chacra de la escuela con un gran entusiasmo de parte del alumnado*". Consideraba que por medio de esta diversidad de actividades, además de las intelectuales, los educandos alcanzarían un verdadero conocimiento significativo[12].

En general, los representantes de esta corriente pedagógica incentivaban el juego como un medio indispensable para la expresión corporal y espiritual, durante los primeros años de la infancia, a modo de una etapa de transición antes de realizar otros trabajos. Por lo tanto las actividades manuales debían ser adaptadas a la edad del niño, y al ambiente donde se desarrollaba. En este caso las tareas realizadas por los alumnos en la escuela de Villarrica se relacionaban con las características eminentemente rurales que presentaba la población.

Otro de los ensayos que introdujo en su escuela, fue la creación de *La Fraternidad*, la cual era una asociación infantil de socorro mutuo integrada por todos los alumnos, quienes daban una contribución mensual voluntaria para la compra de libros de textos, útiles, calzados, ropas y el desayuno con que se atendía a los necesitados. A su vez tenía una Comisión de Vigilancia donde sus miembros democráticamente eran elegidos por aclamación popular, la función era la de enterarse de las necesidades de los compañeros enfermos, y además controlaban el aseo personal. Cardozo indicaba que esas actividades generaba entre los niños la preocupación por el bien ajeno y formar su amor propio, ya que nadie deseaba ser observado dos veces por falta de higiene, además por acción refleja la enseñanza repercutía en el hogar[13].

La escuela, según Cardozo, debía ser el ámbito de encuentro de niños provenientes de hogares pobres y ricos, pero la integración estaba limitada por la vestimenta que se convertía en un elemento que marcaba las diferencias socioeconómicas. Durante esos días también ideó el uso del uniforme azul entre los escolares de ambos sexos, con el objetivo de aportar ventajas de orden: moral y estética. Ejemplo que se generalizó en otros pueblos de la región[14].

---

[12] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1943): *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias.* Op. Cit. p. 26. Del mismo autor: *La escuela activa y la cultura campesina.* Uruguay. Impresora LIGU. Montevideo.
[13] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1932): *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias.* Op. Cit. p 41. BURGERSTEIN, Leo: *Higiene Escolar.* Barcelona, Editorial Labor.
[14] Ibídem. p. 42. Luego al asumir como Director del Consejo Nacional de Escuelas decidió reemplazar el uniforme azul por los guardapolvos blancos, por considerarlos más económicos e higiénicos.

Con la idea de crear nuevas alternativas para fomentar la escritura, la lectura, y más que nada los valores relacionados con la dignidad del hombre y el niño al igual que generar una identidad nacional, dio inicio a una publicación que se llamó *"Hogar y Escuela"*. De la misma se imprimieron varios números sucesivos, aunque no trascendió más allá de los muros de su centro educativo.

El título de la publicación expresa la importancia que tenía para Cardozo la relación entre la escuela y el hogar, ya que en el momento en que los padres hayan comprendido que el maestro quiere a su hijo y vela por su porvenir, así comenzaban a compenetrarse de la obra y a colaborar en forma desinteresada con el centro educativo. A ello le dedicó varios ejemplos en su autobiografía, en especial cuando estuvo a cargo de la Dirección General de Escuelas, donde destaca el accionar de las familias que residían en las zonas más inhóspitas de Paraguay, quienes contribuían de una u otra forma con ciertos gastos aún con los sueldos de los maestros de esa escuela pública que el estado no llegaba a solventar.

Este ejemplo, también se reiteró en otras regiones de América, donde muchas escuelas, especialmente las de nivel medio, nacieron por el aporte inicial de los padres de las pequeñas localidades, que veían partir a sus hijos a temprana edad de sus hogares, para ir como pupilos a ciudades más grandes donde existían colegios, o posibilidades de alcanzar una mejor preparación. Para luego ingresar a las universidades, en la mayoría de los casos extranjeras, con lo cual se producían un distanciamiento familiar y despoblamiento de los jóvenes, que finalmente y ante la imposibilidad de avanzar en sus lugares de origen, se instalaban definitivamente en las ciudades, perpetuando así la paulatina concentración de sus habitantes.

Queda demostrado que pese a los esfuerzos que llevaba a cabo para erradicar el analfabetismo, este progresista director de escuela se encontró con un sin fin de vallas impuestas por la misma comunidad que se resistía a incorporar a la educación como instrumento para lograr un cambio en sus vidas. Las cifras eran elocuentes, pues en 1914, del total de habitantes inscritos en el Registro Cívico de Villarrica, el 56 por ciento no sabían leer ni escribir.[15] Al mismo tiempo tuvo que enfrentarse con la hostilidad generada por un medio cultural que propugnaba una pedagogía más intelectualista y tradicional. Aunque durante los últimos años de trabajo en la localidad llegó a convertirla en un verdadero centro de educación intelectual al sur de la República.

[15] Ibídem., p. 49.

## El gran desafío de su vida

Ante los diversos obstáculos que se le presentaba, este pionero de la educación paraguaya, se incentivaba cada vez más para erradicar el analfabetismo, al que consideraba el gran flagelo de su pueblo. En un cierto momento esa intensa lucha tenía que ser revalorizada, ello sucedió cuando la clase dirigente nacional los distinguió como Director General de Escuelas, cargo que ocupó entre 1921 y 1931.

La experiencia alcanzada en su laboratorio de Villarrica, sumada a la lectura de los más importantes pedagogos y psicólogos a nivel mundial, le permitió dejar su impronta en su extensa y fructífera gestión. De hecho que fueron días muy agitados para él y su familia, pues tuvieron que trasladarse a Asunción. Y desde allí iniciar un plan de acción innovador basado en: la depuración de la administración escolar, la reforma de la orientación de la enseñanza, la expansión de los beneficios de la instrucción a todo el país, el incremento del número de edificios escolares, y de incorporar textos, en particular de historia y geografía, escritos por autores paraguayos, entre otros aspectos.

Desde comienzos del nuevo siglo, las movilizaciones gremiales de los docentes estuvieron muy ligadas a los avances de las nuevas ideas y clamaban por un modelo de escolarización más democrático. Esta vanguardia pedagógica fue, al mismo tiempo, quien encabezó las luchas por las reivindicaciones sociales del sector[16].

Ni bien ocupó su cargo tuvo que enfrentar una huelga general de maestros que pedían mejoras salariales. El diálogo fue la herramienta indispensable utilizada para llegar hasta todos los sectores, inclusive al Ministro de Instrucción. Para solucionar el problema elaboró un proyecto que consistía en la estabilidad de los trabajadores de la educación, con un aumento escalonado de los sueldos hasta un monto básico según la categoría de los diplomas que se registraban en un escalafón. El mismo fue presentado al Parlamento y se convirtió en ley. Esta modalidad, le permitió iniciar la depuración del sistema, y eliminar a todos aquellos que accedían a un cargo de maestro sin los antecedentes suficientes tan sólo por el padrinazgo de un caudillo[17].

---

[16] PUIGGRÓS, Adriana. (1999): "Crónica de la Educación en Latinoamérica". en *Cuadernos de Pedagogía* N° 286. Barcelona, p. 57.

[17] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1991): *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias.* Op. Cit. pp. 84 a 85.

La alternancia entre gobiernos democráticos y de facto, no le impidió continuar con sus objetivos para implementar una auténtica reforma escolar. El plan estaba inspirado en los principios planteados por Federico Froebel, María Montessori, John Dewey, Ovide Decrolly, Adolphe Férrière, entre otros especialistas de la escuela activa. Él se encargó de adaptarlo a la realidad y las necesidades del niño paraguayo.

De acuerdo con su visión, el nuevo estilo educativo estaba destinado a eliminar los errores que se habían cometido en las aulas. En definitiva, el proceso de enseñanza se fundamentaba en brindarles a los alumnos los instrumentos para que sean sujetos de su propio aprendizaje, dotándolos de los medios psicológicos para su autoevaluación y con la presencia del maestro como mediador. Sobre este tema se refirió en el primer tomo de "*La pedagogía de la escuela activa*" [18].

Para poner en práctica sus ideas también contempló la formación de los maestros normales, al incluir en sus planes de estudio la Psicología Infantil y, de esa manera, los futuros docentes tendrían los fundamentos para comprender la realidad de los alumnos según el grupo etario de pertenencia, y no como un adulto en pequeña escala. Postura que se reitera en casi toda la obra cardociana, en la que sostiene que tanto los niños como los jóvenes tenían que ser educados de acuerdo con sus inclinaciones y predisposiciones útiles para crear hábitos, costumbres, pensamientos y sentimientos convenientes, es decir el proceso de enseñanza tenía que ser física, moral, mental y espiritual[19].

Recién en 1924, y poco después que asumiera a la presidencia Eligio Ayala, el proyecto de reforma fue tratado por el Congreso y se aprobó transformándose en ley. Según sus palabras, el propósito de la misma consistía en: "*... apartar al niño de la enseñanza libresca, estéril, improductiva, muerta, para darle otra en la que él mismo sea el sujeto de su propia perfección...*" [20].

La tarea fue ardua, y resultó muy difícil cambiar de modelo en poco tiempo. De cualquier manera la educación se extendía en todo el país en forma sorprendente aún en las regiones más aisladas. Según las estadísticas precisas que el Consejo elaboraba todos los años, Paraguay en 1927 con un total de 800

[18] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1938): *La pedagogía de la escuela activa. t I.* Psicología de la escuela activa o fundamentos psicopedagógicos. Asunción, Paraguay, Edición del autor.
[19] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1925): *Nueva orientación de la enseñanza primaria. Lectura para los maestros.* Asunción, Paraguay, La Colmena.
[20] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1991): *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias.* Op. Cit. p. 84.

mil habitantes de los cuales 160 mil eran niños en edad escolar, ya concurrían a los centros de enseñanza el 67,67 por ciento. De manera que en pocos años su batalla contra el analfabetismo había prosperado.

Las escuelas urbanas y rurales fueron incrementándose mientras el gobierno erigía más edificios apropiados para tal fin. En la mayoría de ellas se aplicó el modelo de Villarrica, donde el plan de estudio no sólo incluía las materias propias para la formación intelectual, sino que se les añadió las tareas manuales como ser la enseñanza de la agricultura, ganadería, puericultura, economía doméstica, cocina e higiene. En otras, y de acuerdo con la predisposición de los docentes, incluyeron música y actividades plásticas. Además se organizaron las primera Academias de Corte y Confección y la Escuela Profesional Femenina, esta última era al estilo de la Normal para crear docentes dedicados a trabajos manuales.

También, desde el Consejo se difundió *La Nueva Enseñanza* -revista pedagógica- que dirigió entre 1927 y 1931, por medio de la cual se conoció en América y Europa la capacidad intelectual del magisterio paraguayo y su intensa labor innovadora. Creó la Biblioteca Pedagógica, para actualizar y orientar en su práctica al educador, a la cual anexó una Circulante, con una selección de trabajos para que recorrieran la República. Al mismo tiempo incentivó a los intelectuales paraguayos a elaborar libros de textos con la finalidad de reemplazar a los extranjeros. Él mismo publicó "El Paraguayo I", luego le siguieron el II y el III.

En su accionar al igual que en sus escritos se evidencia su gran preocupación por organizar una didáctica que le permitiera independizarse de la extranjera, para lograrlo era indispensable el estudio del niño paraguayo, y así forjar en ellos una identidad nacional[21].

La idea de estimular la investigación, la información, la expresión y más que nada para transmitir el cariño a su tierra lo condujó a crear concursos monográficos de geografía e historia de los departamentos o regiones en que se hallaban las distintas escuelas. Según sus propias palabras: *"...la descripción geográfica, la belleza natural, las costumbres, usos y tradiciones; la riqueza latente y explotada, etc. El conocimiento del lugar fomenta el amor al terreno; las leyendas y tradiciones infiltran en el espíritu sabor de dulzura..."*[22].

---

[21] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1938): *La pedagogía de la escuela activa.* t.1 Op. Cit.
[22] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1991): *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias.* Op. Cit. p. 106.

Adolf Rude, representante del mismo movimiento progresista que Cardozo, le dedica en su libro "*El Tesoro del Maestro*" un capítulo a la enseñanza de los estudios vinculados con la formación cultural y la valorización de la patria en toda su extensión y su profundidad. Para él: "*... la patria de un hombre es aquel lugar en cuyos valores físicos y espirituales arraiga su personalidad y en los cuales ésta se forma y estructura a costa de experiencias; el pedazo de tierra con el cual el hombre se siente íntimamente vinculado durante todo el curso de su vida...*"[23].

Es evidente que, Cardozo compartía esos principios con su colega alemán e intentaba desde su cargo y como escritor, incentivar en las escuelas el conocimiento de los más diversos aspectos de su país. Aunque su concepción era más amplia y contempló un proyecto basado en dar a las escuelas nacionales los nombres de los países americanos. "*...En éstas se celebraban las fiestas históricas; se daban clases especiales de geografía e historia de las respectivas naciones; se cantaban los himnos y se guardaban las banderas; se mantenía correspondencia epistolar para estrechar los vínculos de las futuras generaciones como un medio aunque débil de desarrollar el sentimiento americanista, la confraternidad de los pueblos y el amor a la paz...*"[24].

De hecho que, después de ser una víctima más de las secuelas que la guerra de la Triple Alianza les había ocasionado, su intensión era que la escuela se transformara en un elemento útil para forjar desde la niñez los valores esenciales del ser humano, principalmente vivir en paz. Sin embargo, esa ilusión se desmoronó entre 1932 y 1935, cuando tuvo lugar un nuevo enfrentamiento armado, esta vez con Bolivia, por el dominio del Chaco Boreal.

No sólo consideraba que era esencial fomentar el nacionalismo y el americanismo sino que veía con inquietud el éxodo de la juventud de las áreas rurales a los pueblos y ciudades. Por ese motivo intentaba a través de la escuela generar oficios alternativos para fomentar el arraigo a su tierra. En tanto que, los habitantes de los pueblos comenzaron a cooperar ante las necesidades que presentaba la escuela, al tomar conciencia de su importancia y el aporte que representaba para la comunidad.

Como un verdadero guardián de la enseñanza, Cardozo recorría las diferentes escuelas del país para cerciorarse de qué forma evolucionaban. Y si era necesario incorporaba nuevas estrategias, le daba aliento a aquellos que

[23] RUDE, Adolf. (1937): *El Tesoro del Maestro. La Escuela Nueva y sus procedimientos didácticos*. p. 259.
[24] CARDOZO, Ramón Indalecio. (1991): *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias*. Op. Cit. p. 88.

trabajaban dificultosamente en lugares muy lejanos con el fin de guiar y modelar, en forma integral, a las nuevas generaciones de nacionalidad paraguaya.

## Éxitos y adversidades

Cada año la reforma educativa diseñada por Cardozo alcanzaba nuevas conquistas para su proyecto, y su obra comenzó a trascender las fronteras. Por ejemplo, el periodista madrileño J. Romero López fue el autor de la colección de libros *"Hombres que valen"*, donde incluye una foto del educador, por considerarlo uno de los intelectuales más destacados de América y Europa; el *Bureau Internacional D'Education* de Ginebra lo nombró corresponsal en Paraguay[25], y la *Editora di Roma* le solicitó su colaboración para un diccionario pedagógico.

Estos y otros honores lo impulsaban a perfeccionar su labor, aunque uno de los hechos más valiosos para él fue la visita de Adolphe Férriére, quien le demostró su admiración al descubrir la adaptación que había efectuado de los principios de la escuela nueva a la realidad paraguaya. Y más sorprendido aún porque en ese año de la llegada de este gran pedagogo al país, 1930, se había puesto en práctica, a modo de ensayo, la primera escuela del porvenir.

Frérrière quedó impresionado por la obra de Cardozo, y de regreso a Ginebra escribió el libro *"L'Amèrique Latine adopte l'Ecole Active"*-editado por Delachaux y Niestlé-, donde destacó la obra de educador paraguayo y describió con minuciosidad las características de las escuelas rurales, ya que para él eran las mejor adaptadas a las necesidades del área y que no había hallado en los otros países ninguna que las superara. Reseñó sobre las variadas actividades manuales que se desarrollaban, y resaltó la enseñanza que se hacía de la industria con materias primas del lugar. Incluso hizo referencia a la aceptación por parte de la población de la coeducación de los sexos con una división del trabajo útil.

Hasta entonces, Cardozo había adaptado y puesto en práctica los principios básicos de la escuela activa en los centros educativos paraguayos. Pero su gran ilusión era crear una escuela experimental bajo la forma del Plan Dalton y el Método Winnetka. Así fue como empezó a través de la Escuela Normal de Profesores de Asunción a formar a un grupo de maestros que participarían del

[25] Esta Oficina fue creada en 1899 por Adolphe Fèrriére, con el objetivo de coordinar y mejorar el trabajo de las escuelas nuevas, como consecuencia de haberse fundado varias de ellas que usaban este nombre a modo de propaganda, pero no se adaptaban a los requisitos básicos de esta corriente pedagógica.

ensayo. Incluso, con entusiasmo, prepararon los materiales de enseñanza que lo tuvieron que hacer a mano, porque en el país no existían litógrafos.

El cambio y puesta en acción, para el primer grado de esta escuela, consistió en: suprimir el clásico horario por un plan de trabajo. Redactó un programa donde el maestro distribuía las actividades de los niños y pasaban de un tema a otro según el grado de interés de la clase. Así la escuela se convirtió en una continuación del hogar. También había comenzado un ensayo sobre la aplicación de textos adaptados al niño paraguayo, y de esa manera instruir a los docentes sobre el manejo de ellos[26].

A principios de 1932, recibió una carta de Juan Piaget, Director de la *Bureau Internacional d'Educactíon* de Ginebra, donde le informó que en el próximo Boletín de la Oficina incluía un artículo sobre los aportes de la escuela activa en Paraguay. Además le anunciaba su ingreso en calidad de miembro de la entidad e invitaba a las autoridades del país a integrar *La Liga Internacional para la Educación Nueva*[27], como afiliado de la Central.

Sin embargo, ante tantos reconocimientos por la obra realizada con tesón, en esos días se había formado un movimiento integrado por una facción de ultranacionalistas que, junto a la Liga Católica, iniciaron una intensa campaña periodística y en lugares públicos con el objetivo de incluir la enseñanza religiosa en todos los centros educativos aún en las del estado. Cardozo como defensor de la escuela común, laica, neutral y gratuita, se opuso desde su inicio. Pues, en esta cuestión y siguiendo los principios de los representantes de la escuela nueva, observaba una actitud religiosa no confesional o interconfesional como base de tolerancia para con los ideales que representan un esfuerzo de acrecentamiento espiritual[28].

En esos momentos todo se tornaba negativo en su vida, tras la muerte de su mujer y luego la de uno de sus hijos; sumado a la traición de sus amigos y la intolerancia del gobierno decidió renunciar a su cargo. Poco tiempo después la gran obra cardociana fue eliminada del Paraguay, se prohibieron sus libros de lectura, reformaron los planes de estudios suprimiendo las actividades manuales, sus leales discípulos fueron despedidos

---

[26] CARDOZO, Ramón Indalecio: "*Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias*". Op. Cit. pp. 172 - 174.

[27] En la ciudad francesa de Calais se celebró un *Congreso de Educadores* que dio origen, en 1921, a la *Liga Internacional* con sede en Londres. Esta asociación se constituyó en un centro donde se coordinaban y registraban las diferentes experiencias y los resultados de las diversas investigaciones. La misma se extendió hacia todo el mundo, formando seccionales nacionales.

[28] RUDE, Adolf. (1937): *El Tesoro del Maestro. La Escuela Nueva y sus procedimientos didácticos.* Op. Cit. p. 20.

de las aulas, y la escuela del porvenir fue disuelta. El milagro que este hombre había logrado a lo largo de una década había sido arrollado por un autoritarismo sin precedente hasta entonces.

Durante los años posteriores, rodeado por sus hijos y nietos, se refugió en su chacra de San Lorenzo, en la cual trabajaba la tierra y continuaba con la elaboración de nuevos libros. En 1937 la ola revolucionaria había sido vencida, pero él iniciaba su propia lucha entre la vida y la muerte hasta que en 1943, falleció en Buenos Aires.

## CONCLUSIONES

Si se tiene en cuenta la época y la vida de Ramón Cardozo se puede inferir las siguientes relaciones:

- Vivió la época que concomitantemente se desarrollaba en Europa la segunda etapa de la Revolución industrial. Este hecho incidió en la educación en cuanto que aparece la necesidad de formar técnicos, operarios especializados para incorporarse al trabajo en serie de las fábricas. En América esta tendencia se infiltraba traducida como la necesidad de preparar las manos para el trabajo, por lo tanto la escuela activa no era ingenua, se fundamentaba en la evidencia de que a corto plazo también aquí se necesitaría una preparación práctica.

- Tampoco es casual que mientras en Europa, por la presión que ejercían las ideologías socialistas, se aceptaba una mayor participación de la población, aunque sea limitada, en las decisiones políticas. En América esta realidad se traduce en la búsqueda de la educación popular, para generar una cultura ciudadana que asegurara una mayor igualdad entre las clases sociales.

Los avances en las ciencias, especialmente las que promueven el mayor conocimiento del hombre, en cuanto ser de pensamientos, y de reflexiones, -enorme aporte de la Psicología- se convierte en la búsqueda de métodos que se avengan con las nuevas evidencias. En educación el niño toma definitivamente el lugar de hombre en potencia y deja de ser un hombre en pequeño. Los pedagogos americanos, uno de los más ilustres, Ramón Cardozo, conocía estos hechos y toma las banderas de la adecuación a los tiempo y propuso cambios que se anticiparon al futuro.

El accionar de los representantes de la escuela activa ha sido rescatado del olvido por la impronta que cada uno de ellos ha legado a la posteridad. Ramón

Cardozo, en su rol de pionero de este movimiento en Paraguay, por su intensa actividad pública y a través de sus escritos, todavía hoy es sujeto de investigación desde diferentes perspectivas. Mas aún, la clase dirigente reconoce el "milagro" que él generó en el seno de su pueblo.

En este caso, es importante ponerlo bajo la lupa de la historia para recuperar su experiencia a lo largo de su profesión, al hacer frente a todas las adversidades para concretar sus más importantes metas:

- la erradicación del analfabetismo por medio de nuevos planes de estudios que incluían las actividades manuales tan reconocidas como las demás asignaturas;

- la incorporación de la psicología del niño, en las escuelas normales, para que los maestros se adaptaran a cada grupo etario;

- y la formación de una identidad nacional.

Si bien su puesta en práctica de la escuela del porvenir quedó inconclusa, los tres aspectos mencionados con anterioridad cobran relieve, ya que en un país abatido por las secuelas de la guerra y que intentaba sobrevivir de los males que los azotaban, encontró en el sistema educativo gestado por Cardozo las herramientas para que las futuras generaciones alcanzaran el progreso individual y nacional.

El legado cardociano, en el devenir histórico es el de encauzar la educación del siglo XXI sobre las bases que él y otros pedagogos trazaron para que tanto los niños como los adolescentes logren esa libertad indispensable para la formación integral como ciudadano. Siempre un ensayo o una investigación sobre temas educativos colaboran para la divulgación de los prohombres de un país, y más aún cuando el ejemplo que se proyecta en la actualidad aún tiene plena vigencia.

## FUENTES

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1905): *Pestalozzi y la pedagogía contemporánea. Ensayo pedagógico.* Paraguay, imprenta El Guairá. Villarrica.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1925): *Nueva orientación de la enseñanza primaria. Lectura para los maestros.* Paraguay, La Colmena Asunción.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1926): *Pedagogía,* t. I. Paraguay, Edición del autor. Asunción.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1927): Juan Enrique Pestalozzi, *en La Nueva Enseñanza.* Paraguay.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1927): El psicoanálisis y la educación, o sea, el freudismo como método auxiliar de educación, en *La Nueva Enseñanza.* Paraguay.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1927): La escuela activa en *La Nueva Enseñanza.* Paraguay.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1928): *Por la educación común.* Paraguay, Asunción, imprenta Nacional.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1932): *Las ideas filosóficas y religiosas del Dr. Adolfo Ferriére.* Paraguay, imprenta Cándido Zamphirópolos.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1934): Los pasos iniciales de la enseñanza primaria en el Paraguay, en *El Liberal.*

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1938): *La pedagogía de la escuela activa. Tomo I: Psicología de la escuela activa o fundamentos psico- pedagógicos.* Paraguay, Edición del autor.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1939): *La pedagogía de la escuela activa. Tomo III: La práctica de la escuela activa.* Paraguay, Edición del autor.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1943): *La escuela activa y la cultura campesina.* Montevideo. Uruguay, impresora LIGU.

CARDOZO, Ramón Indalecio. (1991): *Mi vida de ciudadano y maestro. Memorias.* Asunción. Editorial El Lector.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ CÁCERES, J. (1989): *El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón Indalecio Cardozo.* Asunción, Paraguay. Universidad Católica, Biblioteca de Estudios Paraguayos.

AMARAL, Raúl. (2003): *Escritos Paraguayos. Introducción a la cultura nacional.* vol. 1. Paraguay. Edición de la Distribuidora Quevedo,

BENÍTEZ, Luís G. (1981): *Historia de la educación paraguaya.* Asunción, Comuneros.

BURGERSTEIN, Leo. (1932): *Higiene Escolar.* Barcelona, Editorial Labor.

CENTURIÓN, Carlos R. (1947 y 1951): *Historia de las letras paraguayas.* Asunción, Editorial Ayacucho, vol. 2 y 3.

GARCÍA, José E. (2006): Relaciones históricas entre la Psicología y la Educación, en *Psicologia da Educação.* Brasil.

GARCÍA, José E. (2007): La Psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros en: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Tercera Época.* México.

GARCÍA, José E. (2008): Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la psicología en Paraguay, en *Interamerican Journal of Psychology.* Vol. 42. Porto Alegre.

JUIF, Paul; Legrand, Louis. (1984): *Grandes orientadores de la pedagogía contemporánea.* Madrid, Nancea Ediciones.

PAGLIARULO, Elisabetta. (2002): *Historia del normalismo argentino y la formación de valores.* Buenos Aires, Universidad del Salvador.

PALACIOS, Jesús. (1997): *La Cuestión Escolar.* 3ª ed. México, Distribuciones Fontamara S.A.

PLA, Josefina. (1992): *Obras Completas. Apuntes para una historia de la cultura paraguaya.* Instituto de Cooperación Iberoamericana, RP Ediciones.

PUIGGRÓS, Adriana. (1999): Crónica de la Educación en Latinoamérica, en *Cuadernos de Pedagogía* N° 286. Barcelona.

RUDE, Adolf. (1937): *El Tesoro del Maestro. La Escuela Nueva y sus procedimientos didácticos*. Vol. I. Barcelona, Editorial Labor.

SOËTARDI, Michel. (1994): Johan Heinrich Pestalozzi 1746-1827, en *Perspectivas: revista de educación comparada,* vol. XXIV. París, UNESCO.

ZANOTTI, Luís. (1972): *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires, Biblioteca Cultural, Editorial Universitaria.

# PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS

***Elmer Robles***[1]
*Universidad Privada Antenor Orrego - Perú.*

## INTRODUCCIÓN

Las ideas del movimiento de la *Escuela Nueva* se propagaron por América y tuvieron adeptos en diversos países. El Perú no fue ajeno a esta difusión. Sus principales educadores se inscribieron en sus filas, tanto los de formación pedagógica propiamente dicha cuanto los que cumplieron función docente, no obstante que su notabilidad se derivó de otras actividades. Unos más que otros se identificaron con los aportes de esta corriente y los aplicaron en sus actividades lectivas. Pero no siempre han dejado textos orgánicos de sus apreciaciones o experiencias. Los programas de estudios, sobre todo en el nivel de educación primaria, hasta pasada la mitad del siglo XX, estuvieron, en parte, bajo la influencia de la Escuela Nueva, particularmente de los aportes de *Ovidio Decroly* en lo tocante a la globalización de contenidos de aprendizaje y los centros de interés del educando. Así lo evidenciaron tanto los currículos como la organización de las unidades didácticas de diferentes asignaturas.

---

[1] Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor de la Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO), Trujillo, Perú. Profesor de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú, Mencione Honorífica como Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Trujillo en el año 2007. Miembro de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana y del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA (COLCIENCIAS) y miembro de la sociedad de investigación educativa Peruana (SIEP).E mail *ero_2502@hotmail.com*

El principal representante del movimiento de la Escuela Nueva en el Perú fue el maestro José Antonio Encinas. El presente trabajo ensaya una interpretación de su obra educativa, para cuyo efecto recurre principalmente al análisis de su libro *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*, sin descuidar sus otras publicaciones. Este pedagogo nació en *Puno* el año de 1888. Sus primeros estudios los hizo en su ciudad natal y su formación profesional en Lima, en la *Escuela Normal de Varones* entre 1905 y 1906.

En materia de formación docente, 1905 marca un hito histórico. Ciertamente, las escuelas normales hasta entonces habían sido solo intentos que se frustraron una y otra vez, desde 1822. Su creación y funcionamiento no fueron más que letra hecha en el papel, esperando otros tiempos. La carrera magisterial ingresa a una nueva etapa en el mencionado año. Fue nombrado director de la flamante escuela el educador belga, residente en el Perú, *Isidoro Poiry* que, según Encinas, "elabora un magnífico plan de estudios superior a los de Europa, quizá único."[2] Su principal preocupación fue la de formar al educador más que al tradicional preceptor o enseñante de la escuela primaria. Y se propuso formar líderes educacionales, esa es la cuestión esencial para él, de modo que entiende a la Escuela Normal como un centro de cultura pedagógica superior.

En dicha Escuela, se formaron brillantes normalistas, entre ellos, José Antonio Encinas, uno de los grandes educadores del Perú en el siglo XX. Al término de sus estudios, él decidió regresar a la ciudad Puno en calidad de director del Centro Escolar N° 881, donde ejerció el cargo durante cuatro años (1907-1911) y experimentó diversas innovaciones a la luz de los principios del movimiento de la Escuela Nueva, hecho del que da testimonio en su libro antes mencionado.

Después de su experiencia en Puno, Encinas fue profesor en la Escuela Normal. Pero además ejerció la docencia en colegios secundarios y se matriculó en la *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, donde obtuvo el título de abogado y el grado de doctor en jurisprudencia. Años más tarde, sin ser catedrático, fue elegido rector, y no obstante el corto período de su gestión (1931-1932), realizó una notable labor con la participación de profesores y estudiantes, a la luz de los alcances del movimiento de *Reforma Universitaria* iniciada en el Perú el año de 1919. Sacudida de su rutina, la Universidad ingresó a una época de cambios, sus actividades académicas fueron intensas. Sin embargo, los celos e intereses

[2] ENCINAS, José Antonio. (1932): *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima, Imp. Minerva. p. 11.

creados de los grupos retardatarios lograron que la dictadura militar dispusiera el receso.

Efectivamente, durante su rectorado, el pensamiento reformista impregnó la Universidad de San Marcos, cuyas puertas abriéronse a diferentes inquietudes. No hubo temor en la propuesta de nuevos rumbos para la creciente sed de aprender de los alumnos. Estos hicieron uso de su derecho de representación ante los órganos directivos con responsabilidad e inteligencia. La Universidad funcionó como una comunidad de profesores y estudiantes.

La Universidad creó la Sección Preparatoria entendida como puente entre la educación secundaria y universitaria. Las Facultades de Letras y Ciencias se fusionaron para constituir el Colegio Universitario, centro de cultura general y de intensa actividad académica. Se trató de eliminar el método expositivo, por lo menos relegarlo a segundo plano, para sustituirlo por seminarios, búsqueda y selección de datos. La Escuela de Altos Estudios, a la cual se integraron los institutos, estuvo dedicada a la investigación científica; practicó la interdisciplinaridad. Bibliotecas y museos mejoraron su funcionamiento. La actividad académica fue muy intensa. "El problema universitario no es asunto de Estatutos redactados para satisfacer ambiciones personales ni cobrar agravios. La Reforma Universitaria es de orden espiritual, donde el factor hombre es lo sustantivo", afirmó el antes citado rector de San Marcos[3].

En 1932, la nueva tiranía eliminó las conquistas de la Reforma y clausuró esa Universidad hasta 1935.

Por su participación en política, Encinas sufrió destierros que lo obligaron a recorrer varios países. Y es así como realizó labor educativa fuera del Perú, en Guatemala, Panamá, Costa Rica, Cuba y España. Además cursó estudios en la Universidad de Cambridge donde optó el grado de Master in Science; también en las Universidades de Boloña, Padua y París. Años más tarde, en su calidad de Senador de la República tuvo destacada participación, junto con distinguidos parlamentarios procedentes del campo académico, en la elaboración del Estatuto Universitario del año 1946 (Ley N° 10555) que recogió los principales aportes sobre Reforma Universitaria.

---

[3] ENCINAS, José Antonio. (1968): "La Reforma Universitaria en la Universidad Peruana", en *La Reforma Universitaria*. DEL MAZO, Gabriel. (1968): Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, t. III, p. 119.

Encinas publicó diversos libros sobre temas educativos, entre ellos: *Educación del indio* (1908); *Problemas de la educación nacional* (1909); *El problema del profesorado nacional* (1910); *Un ensayo de escuela nueva en el Perú* (1932), considerada su obra más importante; *Historia de las Universidades de Bolonia y Padua* (1935); *Higiene mental* (1936) y *La educación de nuestros hijos* (1938). Editó las revistas: *Educación* (Puno, 1908), *El Amigo de los Niños* (Puno, 1910), *Juventud* (Lima, 1912) y *La Educación Nacional* (Lima, 1918).

**El maestro José Antonio Encinas falleció en Lima en 1958**

José Antonio Encinas (1888-1958) fuente: http://wpqsdossier.blogspot.com/2008/07/jos-antonio-encinas-la-foto-que-recorre.html

Su principal libro, *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, es una suerte de cuaderno de bitácora, en el cual registra su experiencia educativa en Puno, en forma intercalada con sus observaciones de la realidad peruana, su crítica a la escuela y sus propuestas de reforma educativa. *Dammert* dice al respecto: "Es la crónica de una batalla contra la feudalidad, el oscurantismo, el aletargamiento, la falta de creatividad, la abulia, la opresión burocrática, la falta de humanidad en una escuela y su sociedad."[4] No es una obra pletórica de abstracciones, sino de sistematización de hechos, de ideas para el cambio educativo. Con una consistente base teórica, impregnada de los aportes de la Escuela Nueva, Encinas realizó una experiencia concreta en su centro educativo, en procura de soluciones peruanas para problemas peruanos. Por eso *Chanamé* anota que se trata de una "Propuesta experimental de un nuevo diseño de educación, pues, si la educación es democracia, que el niño aprenda a ejercerla, que se eduque en la igualdad, ese es el primer principio de toda pedagogía liberadora."[5]

Fue escrito en Europa y cuya edición salió en Lima el año de 1932. Allí considera que toda política educativa debe contemplar tres factores, no divorciados sino enlazados: el maestro, la escuela y el estudiante, en torno a los cuales giran sus ideas centrales. A diferencia de *Manuel Vicente Villarán* y

[4] DAMMERT, Juan Luis. (1986): "100 años de Encinas", en *La República*, Lima, 4 de julio de 1986, p. 15.

[5] CHANAMÉ ORÉ, Raúl. (1990): "José Antonio Encinas (1888-1958)", en *Dominical*, Suplemento de *El Comercio*, Lima, 6 de mayo de 1990, p.16.

*Alejandro Deustua*, cuyas ideas opuestas originaron, desde principios del siglo XX, largo debate sobre el rumbo de la educación peruana relacionada con el trabajo, la industrialización y la democracia, la concepción y la práctica de Encinas estuvieron orientadas a la transformación del sistema educativo para formar al hombre nuevo, el peruano del futuro.

## El maestro

Al comenzar el ya citado libro, Encinas escribió: "El más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia es el de maestro de escuela". Y valorando esta profesión añade: "Cuando la sociedad actual se sacuda del egoísmo y de los prejuicios que anquilosan sus más vitales valores y cuando el maestro dé su parte, deje la rutina y se transforme en un líder social, entonces el magisterio habrá sobrepasado en importancia a cualquier otra actividad humana"[6]. Sostiene que cuando se aquilata el valor profesional de un médico, abogado o ingeniero, estamos ante una cuestión muy sencilla por cuanto el resultado logrado por dichos profesionales pertenece al orden individual y es de comprobación inmediata; cosa que no sucede con el profesor, pues, para juzgar su trabajo y el efecto producido por una determinada teoría educativa, se tendrá que esperar un plazo largo, por lo menos veinte años, y analizar los factores sociales, políticos y económicos dentro de los cuales transcurrió la actividad docente.

*Afirma que:*

> *El propósito que un maestro debe perseguir no es enseñar sino edificar, construir con los materiales que el estudiante aporte. Solo cuando este material es deficiente o inservible, el maestro proporciona el suyo. Tal concepto de enseñar está de acuerdo con el dinamismo que caracteriza al estudiante. Una pura y exclusiva transmisión de conocimientos, sometiendo al niño a una quietud mental, es tanto o más dañosa que el magíster dixit o el uso de textos. Para el normalista lo que vale no es la cantidad ni aun la calidad de conocimientos que el discípulo adquiere, sino la manera cómo los asimila y los utiliza, en virtud de fuerzas propias, con un minimun de influencia de parte del maestro.*[7]

Como se ve, tales conceptos constituyen una aproximación a la corriente actualmente en boga conocida con el nombre de constructivismo pedagógico.

---

[6] ENCINAS. *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, Op. Cit., p. 1.
[7] Ibídem., p. 17.

Considera una verdadera paradoja suponer que un maestro de escuela primaria requiere condiciones de cultura inferiores a los exigidos para ser maestro de secundaria, porque si de algún cuidado es necesario tener en la profesión del magisterio, ello debe dirigirse a los estudiantes de primera enseñanza o educación primaria. A ellos les incumbe la tarea más difícil. Los educadores de este nivel tienen en sus manos alumnos que no están aún en condiciones de dirigir sus propios actos, y frente a ellos, no son meros repetidores de textos. Los alumnos de primaria, según Encinas, son los menos conocidos, los más inestables, los que requieren un conocimiento profundo de su desarrollo. Anota: "Pretender que un maestro de enseñanza primaria sea simplemente un preceptor encargado de enseñar a leer y escribir, es desvirtuar el concepto científico de la escuela y desconocer el importante papel que le toca desempeñar en el proceso social"[8]. Y asevera que el profesor primario requiere de un mayor volumen de conocimientos técnicos que los de secundaria y de la universidad. Según su opinión, para que un profesor maneje con eficiencia la técnica de enseñar requiere una sólida preparación en psicología y ciencias conexas. Por esta razón propugnó la formación esmerada del magisterio.

Son nítidos y vigentes estos conceptos suyos: "Poco o nada vale aplicar reglas de didáctica, si previamente, el maestro no sabe la manera como esos procedimientos operan en la vida integral del niño". Y los siguientes también: "Serviría muy poco conocer todo el contingente de conocimientos y experiencias que ofrece la metodología general o especial de las asignaturas de enseñanza si no se estudia las condiciones de salud física y mental del alumno así como la situación de sus relaciones sociales y psíquicas con el ambiente escolar y familiar en que se desenvuelve su existencia"[9]. En esta misma dirección de su pensamiento, sostiene que los maestros en cuya formación aprendieron a ejercitar sus actividades y a poner en juego sus propias iniciativas, convertirán el aula, tenida como sala de tortura de los niños, en un amplio anfiteatro donde analicen el espíritu infantil, dosifiquen los conocimientos en proporción a las características mentales, salven de la indiferencia y del olvido a los niños que el empirismo clasifica entre los inadaptados a una enseñanza formalista y estática.

Los estudiantes que se van a formar como profesores, dice, deben conocer no sólo los métodos de enseñanza, sino los métodos de investigación a fin de aportar a la ciencia de la educación una vasta y valiosa colaboración. Los numerosos

---

[8] Ibídem., p. 20

[9] ENCINAS, José Antonio. (1990): "A los maestros del departamento de Puno", en *Una escuela por niveles de madurez en el Perú*. PORTUGAL CATACORA, José. Lima, Ed. Dugrafis, pp. 200-201.

problemas educativos del Perú exigen un personal docente técnicamente preparado. Dicha preparación no puede efectuarse mecanizando la enseñanza y dejando al futuro profesor fuera de la complejidad que encierra cada problema educativo.

Asevera que si no existe un espíritu de solidaridad y de unidad de miras entre las esferas oficiales y el maestro, toda labor educativa está condenada al fracaso. El maestro, considerado como un elemento pasivo, al servicio de una escuela que no tiene ideales ni propósitos definidos, se convierte por la fuerza de las circunstancias en un funcionario ubicado en el último peldaño de la escala administrativa del país. Sin que se le permita opinar sobre asuntos técnicos de su profesión, sin ningún ambiente intelectual propicio para su labor, sin ningún respaldo en las posiciones adquiridas, sin ningún estímulo para actualizarse, sin ninguna oportunidad legal para ascender, deficientemente pagado, sin derecho a intervenir en política, "es sencillamente un paria que vegeta dentro de la rutina como sistema, teniendo el favor como recompensa". Si esto es así, el maestro, lejos de ser "un mentor de conciencias, un conductor de multitudes, un arquitecto de gran envergadura", es simplemente un "conductor de rebaños o un albañil de aldea"[10].

Por ser un mentor social, el maestro, según el pensamiento de Encinas, debe tener libertad de opinión. El hecho de servir al Estado no implica para el maestro vender su conciencia ni hipotecar sus ideas. El pago que recibe es por su labor, no para guardar silencio. El maestro no es un esclavo ni lacayo que guarda silencio, obedece y trabaja; quienes piensan así se encuentran en un grave error, cometen injusticia e insultan la dignidad de este profesional.

Es enfático al expresar que el maestro debe conocer la historia y los problemas sociales del país, y así colaborar en la solución de diversas cuestiones que agitan la vida nacional. El desconocimiento de esta realidad desvirtúa el papel social que le corresponde desempeñar a la escuela. Centra su atención en la problemática social de la población indígena. Es crítico mordaz de la escuela y del maestro que ven con indiferencia la dolorosa situación del indio, marginado de la vida nacional. El Perú, con un pasado histórico lleno de enseñanzas en el campo social, no puede permitir que el niño, por obra de la escuela, trate al indio como un paria, como un ser excluido de la vida nacional. Ni que sus maestros carezcan de preparación en el conocimiento de los problemas sociales e ignoren las necesidades y demandas de la población aborigen oprimida. Esto

[10] ENCINAS, José Antonio. (1990): *Un ensayo de escuela nueva en el Perú.* Op. Cit., p. 59.

es, para que el profesor cumpla bien su función debe, ineludiblemente, conocer la realidad donde funciona su escuela, el modo de vida de la comunidad, respetar las diferencias culturales.

Resaltando el papel de los educadores frente al problema social apunta: "El magisterio es antes que todo un apostolado que exige una permanente agitación espiritual. El maestro que ha convertido su misión en una rutina, ha perdido el dinamismo necesario para transformarse en un líder social"[11]. Piensa que en la solución del problema del indio, el Perú debe promover una intensa acción social, en la cual el maestro sea uno de los protagonistas más valiosos. Esto supone que la preparación del magisterio no se considere un asunto baladí, sin más importancia que la de llenar un simple expediente de carácter administrativo. Por el contrario, esta preparación impone al maestro peruano la obligación de conocer la historia en cuanto a la evolución política y económica del indio, el régimen administrativo antes y después de la conquista, el proceso religioso, sus industrias y su capacidad productiva, así como los factores que detienen su progreso y los medios empleados por otros países para tratar al aborigen en la etapa colonial.

Compara la función del maestro con la de otros profesionales. En efecto, encuentra que el médico y el abogado esperan al cliente que busca la salud o la justicia, respectivamente. Mientras que el maestro espera al discípulo que necesita la orientación para su vida. El niño es portador de la influencia de su raza, familia y sociedad. De esta forma, el maestro asume una enorme responsabilidad, y es grave en sumo grado si no es capaz de ofrecer un diagnóstico seguro de su alumno. Así resulta lógica la necesaria preparación del magisterio de alta calidad.

## La escuela

Encinas propugna una escuela con espíritu de igualdad social y de solidaridad, lo cual implica conceder a los estudiantes la mayor libertad posible en el desarrollo de su acción y su pensamiento. Libertad de acción porque se debe cambiar el régimen disciplinario. Libertad de pensamiento porque la enseñanza exige una nueva orientación. No se puede hablar que existe libertad en la escuela donde los profesores y alumnos están separados por un odioso prejuicio jerárquico, con la consecuente intolerante tiranía implantada por los primeros. Fustiga a los profesores que, al actuar como hoscos y celosos custodios de los niños,

[11] Ibídem, p. 57.

establecen una inaceptable tiranía, en vez de crear formas afectivas de trato con sus alumnos. "Así la escuela es para el niño una prisión donde está mecánicamente sometido a las exigencias de los maestros o a las disposiciones de leyes y reglamentos, donde se le impone una serie de obligaciones, sin reconocerle derechos"[12].

La escuela que postula debe ir hacia el pueblo, confundirse con sus necesidades y aspiraciones, comprender su cultura. No acepta que la escuela se dedique simplemente a enseñar a leer y escribir, desempeñando una función meramente administrativa. Propugna en cambio una escuela que participe como elemento de primer orden en la vida social, que diga su voz, que transforme la vida pasiva del pueblo en permanente actividad, que tenga derecho a intervenir en obras de beneficio colectivo. Esta idea democrática es consonante con su defensa de la autonomía municipal, vista como la primera lección de educación ciudadana que el profesor puede ofrecer a sus alumnos. Pero si aquella autonomía no existe o es desvirtuada, nadie tiene derecho de exigir la enseñanza de la educación cívica. Asevera que la municipalidad con autonomía es la más genuina representación del pueblo.

Concibió a la escuela primaria como un verdadero laboratorio destinado al análisis del espíritu del niño, a conocer su temperamento, sus tendencias, su carácter, sus inclinaciones, sus aptitudes mentales. Es decir, le señaló como objetivo inmediato conocer la naturaleza infantil y, por lo tanto, dosificar la cantidad y calidad de conocimientos destinados para cada estudiante. Vio en cada niño un tipo psicológico con características propias, con síntomas inconfundibles dentro del proceso de su mente. Por esta razón considera absurdo englobarlo dentro de una organización escolar basada en la apreciación empírica de la cantidad de conocimientos, denominada años o secciones de estudio. Precisamente, este sistema clasificatorio es consecuencia de la escuela cuyo propósito exclusivo es enseñar, y no de la escuela cuya misión es conocer el espíritu del estudiante.

El caso de la escuela destinada exclusivamente a enseñar es un formalismo dañino tanto en el orden individual como en el colectivo; predomina en él un criterio puramente administrativo. El Estado al asumir la dirección de la enseñanza, ha dividido y subdividido las materias, agrupándolas en determinados ciclos; asimismo ha considerado que la evolución mental del estudiante

[12] Ibídem., p. 88.

debe seguir obligatoriamente las normas impuestas por los planes y programas de estudio. Es por eso que todas las reformas escolares, desconociendo la misión científica de la escuela, han consistido en cambiar un plan de estudios por otro, acomodando las materias de enseñanza a intereses particulares de grupo. Encinas sostiene que estos criterios no son científicos porque es tan absurdo querer reglamentar la evolución psíquica del estudiante así como lo sería pretender reglamentar el proceso de una enfermedad. Dentro de este tipo de escuela, el examen es una nueva inquisición, esto es, un sistema de torturas mentales. La escuela dirige todos sus esfuerzos a que el estudiante triunfe en certámenes que tienen de ridículo, de empírico y de injusto. Tal es el balance de la escuela centrada en trasmitir conocimientos a cambio de cualquier esfuerzo, por punible y dañoso que sea para el alumno.

Por el contrario, en el caso de una escuela que busca conocer la naturaleza del niño, se comienza por la preparación de los profesores para esa difícil tarea antes que preocuparse por enseñar al estudiante conocimientos que debe memorizar. Proceder de modo contrario es absurdo.

Una escuela como esta posibilita la solución de los problemas de aprendizaje. Nuestro autor dice que en cualquier sala de clase, existen tres grupos de alumnos: los muy adelantados, los medianos y los que tienen dificultades para aprender. Pero el trabajo docente se realiza como si se tratara de un grupo homogéneo, de modo que el profesor aplica el programa de estudios, sin taxativas. Este hecho, obviamente, perjudica al alumno. La solución propuesta por Encinas consiste en organizar un aula para tratar las dificultades de aprendizaje, especialmente en cuanto a la lectura y aritmética. A dicha aula concurrirán los niños que tengan manifiestas deficiencias en esa temática, durante algunos minutos cada día, para ofrecerles enseñanza individual, y después volverán a sus aulas de origen de la cual no será necesario separarlos definitivamente, como tampoco declararlos incapaces, menos cambiarlos de grado de estudios.

Sus ideas abarcan tanto la administración de la escuela cuanto el aspecto didáctico. No acepta el agrupamiento de las asignaturas sin fundamento alguno ni una didáctica orientada a convertir al niño en mero receptor de conocimientos, que no han pasado por el tamiz de la observación, de la experiencia y de la crítica. Piensa que las materias de enseñanza no deben ser agrupadas en función de una artificial división administrativa de la escuela, sino han de girar alrededor de los problemas de la vida social; ofrecer conocimientos utilizables de inmediato en la realidad en que vive el alumno.

Es por eso que está de acuerdo con la *Escuela Activa* y con la *Escuela del Trabajo*, dos modelos compatibles entre sí, y según los cuales no se enseña lectura, escritura, cálculo, historia, geografía o ciencias naturales con el propósito de cumplir un ciclo del plan de estudios y posibilitar la promoción del alumno al año inmediato, sino con miras al uso de los conocimientos en la diaria labor de la escuela y de la vida del alumno. De este modo, el niño aprenderá a leer y escribir cuando sabe que es requisito para elegir a sus representantes ante la asamblea escolar; aprenderá a calcular y perfeccionar sus conocimientos cuando necesita manejar su cuenta de ahorros o para poder intervenir en la economía de la escuela; las ciencias naturales serán mejor entendidas y utilizadas cuando giren alrededor de la higiene; el trabajo manual y el dibujo se aprenderán cuando el niño vea que el objeto que produce tiene utilidad.

Al tenor de estas ideas, la escuela está al servicio de los estudiantes, y no éstos al servicio de la primera. En un sistema de enseñanza con estas características desaparece el concepto de disciplina basado en la obediencia. Entendida la escuela como una institución en la que todos sus miembros colaboran en perfecta comunión de ideas y de propósitos desaparecen las fricciones. Así, el maestro es el consejero y guía, no el que impone y manda. "La clase es un laboratorio, un museo o un taller donde se experimenta, se observa y se trabaja; ya no es la sala destartalada donde pontifica el maestro. Desaparece la tortura de las lecciones y de los exámenes, puesto que no hay enseñanza clasificada, sino enseñanza *utilizada*. La mejor lección es un proyecto de trabajo, y el mejor examen su ejecución."[13] Pero su enfoque no es economicista o de un simple y frío utilitarismo. En efecto, el arte y la ambientación general de la escuela no fueron omitidas en sus preocupaciones. Pensaba que una escuela sin música y sin flores, donde solo se escucha la voz autoritaria del profesor, tiene mucho de similitud con una cárcel.

## Organización de asignaturas

En su condición de director del centro escolar de Puno, Encinas introdujo innovaciones en consonancia con sus planteamientos teóricos. Siguiendo los aportes del movimiento de la Escuela Nueva, adaptados a la realidad, para facilitar el aprendizaje, reunió las materias alrededor de determinados problemas de interés de los niños. Las materias las agrupó como sigue:

a. Lecciones sobre naturaleza, higiene, ciencias físicas y naturales. Todas ellas al servicio del hombre y de sus necesidades.

[13] Ibídem, p. 90.

b. Lectura, escritura y gramática, en relación inmediata con la lengua materna.

c. Aritmética, geometría y dibujo, con referencia a los trabajos manuales.

d. Geografía, historia y educación cívica, en conexión con los problemas sociales y económicos.

De este modo, las materias fueron correlacionadas y hasta globalizadas, porque su valor individual abrió paso a un cuerpo homogéneo, con una finalidad común, contenida en los puntos de referencia prefijados. Toda la enseñanza giró en torno a estos puntos de interés y utilidad para los niños. Con diversas denominaciones, el sistema educativo peruano, impregnado de los aportes de la Escuela Nueva, ha mantenido, durante largo tiempo, asignaturas en las que estaban presentes las ideas de este movimiento (globalización y centros de interés), tales son los casos de "El Niño y la Salud", en el nivel primario, inspirada en Decroly y que tuviera extensa vigencia, cuya correspondencia con el cuadro precedente elaborado por Encinas se la encuentra con el primer grupo, lo mismo que las asignaturas nombradas hasta hace poco tiempo como "Ciencias Naturales", sustituidas ahora por "Ciencia, Tecnología y Ambiente". Así también ocurre con las de "Comunicación" y "Ciencias Sociales", cuyo equivalente en el aporte del maestro puneño equivale al segundo y último grupo, respectivamente. Pero allí no termina la comparación. En el actual currículo de educación básica regular, la última materia citada es consonante con el área "Personal-Social" en los niveles inicial y primario, en tanto que en el secundario lo es con: "Formación Ciudadana y Cívica", "Historia, Geografía y Economía", "Persona, Familia y Relaciones Humanas". Y en parte, el tercer grupo de Encinas, se encuentra desde hace muchos años bajo el nombre genérico de "Matemática". Se advierte en el sistema educativo una tendencia hacia el agrupamiento de disciplinas en forma de correlación y globalización de contenidos.

Ejemplificando la estructura mencionada, afirma que cuando se trataba de estudiar el fenómeno de la respiración, se daba indicaciones precisas acerca del oxígeno y del ácido carbónico, y se la comparaba con la de vegetales y animales. En caso de una clase de lectura, de elocución o de redacción, las reglas gramaticales surgían como una necesidad para explicar las dificultades en los temas escritos o hablados. Es decir, la gramática no era un curso aislado, divorciado de la realidad de un ejercicio de redacción, sino conectado con éste. Por su parte, el curso de aritmética se relacionaba con un sinnúmero de problemas de la vida diaria. El trabajo manual orientó en gran parte el estudio del dibujo y la geometría.

Y en lo concerniente a la historia y geografía, las lecciones tenían el propósito de vincular ambos campos, enseñando los diferentes lugares donde había ocurrido el hecho histórico, además se formulaban juicios sobre los hechos así como el valor cívico y moral de los protagonistas. Las clases de estas materias estaban encaminadas a despertar y fortificar el sentido crítico, principalmente desde el punto de vista social. La historia dejó de ser un catálogo de nombres y fechas con que se martirizaba al niño. Los hechos históricos eran analizados y se presentaba su nexo con los hechos presentes. La geografía dejó de ser enseñada de modo rutinario y libresco. Acabó la absurda lista de fenómenos físicos. A partir de un hecho histórico, el profesor explicaba los fenómenos geográficos, relacionados, con lo cual se buscaba satisfacer los intereses y necesidades del alumno.

La metodología seguida en la enseñanza de los cuerpos de materias por él establecidos, la presenta resumida en los siguientes términos:

> *"En general, las lecciones comenzaban por una pequeña explicación para darse cuenta de la cantidad y calidad de conocimientos que el alumno poseía sobre el punto materia de la lección. Después, el profesor, mediante una hábil interrogación, lograba obtener de los estudiantes el material necesario para poner la base de lo que iba a enseñar, y, por último, cuando aquel material estaba agotado o era deficiente, el maestro lo suplía. Una lección era, pues, un verdadero proceso psíquico, donde se ponía en acción la experiencia personal del alumno como consecuencia directa de lo aprendido espontáneamente, o de lo adquirido para completar o perfeccionar el edificio levantado por los mismos alumnos."*[14]

La agrupación de asignaturas implicó una nueva distribución de profesores y posibilitó su especialización. Encinas considera que la tarea de enseñar supone un minucioso cuidado para seleccionar los temas, preparar las clases, reunir el material didáctico, dirigir el trabajo de los alumnos, corregir y ordenar los ejercicios. Tales actividades exigen el dominio de las materias que no se puede lograr si el profesor dispersa su atención en diferentes direcciones o disciplinas. Si los profesores permanecen seis o siete horas junto a los niños no tendrán tiempo para prepararse. Con el sistema implantado quedaba abierto el camino para dedicarse a una sola materia. Por otro lado, permitió liberar a los niños de la tortura que sufrían al permanecer muchas horas frente a una misma clase, al mismo tiempo se evitaba el surgimiento de prejuicios, simpatías o antipatías. Con esta organización, el profesor, juzgaba mejor a sus alumnos, tenía un

[14] Ibídem., p. 121.

espíritu mayor de tolerancia y justicia. En cuanto a los niños, fue ventajoso porque desapareció el sometimiento a la exclusiva voluntad de un solo profesor; dejaron de estar varias horas del día junto a él, ya no quedaron frente a la monotonía diaria de la clase, al mismo tono de voz, a la misma actitud, a los mismos defectos.

## Criterios técnicos y exámenes

Critica con dureza al sistema educativo cuando el aspecto técnico enfatiza en reglamentar los exámenes de promoción y de aplazados, que los ve como una nueva inquisición, tanto para alumnos y profesores. Piensa que mientras la enseñanza esté organizada desde el punto de vista cuantitativo y artificial, no se puede omitir los exámenes; pero si la cantidad de conocimientos estuviese subordinada a la calidad, ya no serían necesarios. De modo tajante afirma "que técnicamente el examen es un absurdo en la escuela primaria, un error en la secundaria e inútil en las universidades."[15] No niega la dificultad en la apreciación cualitativa en la escuela primaria porque el niño vive una etapa de inestabilidad. Pero toda esta problemática debe contemplarse dentro de una nueva orientación de la organización escolar. En tal sentido, señala como tarea de suma importancia del personal técnico responsable de conducir la educación, la clasificación de los niños basada en las experiencias y aconsejadas por la psicología. Descarta, por erróneo, reunir a los niños en un solo grupo por ser un criterio empírico que origina los "años" de estudio, como pretende efectuar la escuela cuantitativa. Por su naturaleza, la escuela es un centro de actividades múltiples, heterogéneas, un laboratorio cuyos elementos escapan, muchas veces, a los análisis más estrictos. Partiendo de esta premisa, es absurdo crear artificialmente cierto número de años por ciclo y pretender que todos los alumnos deben aprender la misma cantidad de conocimientos, conforme a una misma técnica, sin cuidar de lo que es realmente capaz de aprender un estudiante.

Este sistema le parece irrisorio porque es como si un médico recetara a todos los enfermos de una sala de hospital una misma dosis de un mismo remedio, sin importarle las características de los pacientes ni las enfermedades que padecen. Tal concepto anacrónico de la escuela ha dispersado y debilitado las energías del niño. La carencia de una temprana selección de estudiantes ha ocasionado graves perjuicios tanto individuales como colectivos. Así, la escuela lleva el peso de una enorme masa de alumnos atrasados mental y pedagógicamente. No se ha ofrecido

[15] Ibídem., p. 46.

orientación al estudiante en sus propias actividades, hecho que los ha afectado en su aprendizaje. Los exámenes aparecen así como el artificio con el que se pretende salvar esta deficiencia, producto exclusivo del empirismo del sistema.

Su análisis desemboca en la propuesta de agrupar a los niños conforme principios psicológicos, y no según reglamentos administrativos. Esto permitirá que exista correlación psicológica entre las aptitudes del estudiante, con lo cual la selección dentro del grupo será un proceso natural, sin la participación de un jurado que, como un tribunal inquisitorial, siente placer en torturar el espíritu de los examinados.

Encinas no solo fue un teórico respecto a la organización de la escuela y a los exámenes. En su Centro Escolar de Puno, dirigido por él, se apreció al estudiante globalmente. Allí no se establecieron diferencias, para efectos de evaluación, entre la conducta y el aprovechamiento, puesto que ambos factores se integran. Entendieron al examen promocional como una simple formalidad administrativa y una práctica aceptada por la costumbre. A los niños y a sus padres se les explicó que el examen carecía de importancia y no deberían considerarlo como el objetivo de la educación de sus hijos. Sin embargo, hubo cierta sorpresa y resistencia en el jurado, conformado en su mayor parte por profanos en materia de enseñanza, para aceptar la idea de la evaluación integral del estudiante. Encinas dice que para ellos -el personal docente- lo esencial radicaba en el trabajo metódico realizado durante todo el año escolar, esto es, en la actividad integral del alumno dentro y fuera del aula; no el resultado de la evaluación final.

## Escuela del trabajo

Considera al trabajo manual en las escuelas desde dos puntos de vista: el educativo y el utilitario, con propósitos complementarios antes que excluyentes y que han generado una organización conocida con el nombre de *Escuela del Trabajo.* Se trata de una escuela donde toda enseñanza libresca, memorista e improductiva desaparece abriendo el paso a otra en la que dos tercios del horario escolar se dediquen a una serie de trabajos manuales debidamente graduados y organizados, que tengan base educativa y una tendencia utilitaria. Con el producto de su trabajo, el estudiante contribuye a sostener e incrementar los talleres de la escuela, salvando en parte, el problema económico de la misma. En este enfoque, la cultura general se subordina al trabajo; es decir, los contenidos de los diferentes cursos se desarrollan a propósito de las necesidades que el trabajo demanda. Así, lejos de enseñar, por

ejemplo, las medidas de longitud en forma abstracta y desconectada de la realidad, el estudiante aprende dichas medidas utilizándolas en un trabajo determinado. El desarrollo de lecciones en el sentido clásico no tiene razón de ser; el examen pierde toda importancia, por resultar una formalidad inexplicable en este tipo de escuelas. Las materias quedan al servicio de las actividades programadas, y no mantienen al niño esclavizado dentro de las páginas de los libros.

Durante su permanencia en Europa, Encinas recogió los aportes de la Escuela del Trabajo, de modo que acepta y hace suyos principios y fines de esta concepción, tales como:

1. La escuela debe ofrecer a los alumnos una instrucción general social y técnica para permitirles una orientación práctica en la vida.
2. Las actividades escolares tienen un carácter fundamentalmente práctico, a fin de facilitar al alumno la transición entre la escuela y la realidad integral de la existencia, de tal manera que comprendiendo su medio se haga maestro de sí mismo.
3. La escuela debe habituar al niño a que analice y explique científicamente su trabajo, que sea capaz de entender los problemas prácticos y teóricos y remontarse a las etapas superiores, buscando soluciones a nuevos problemas.

Sostiene que en las Escuelas del Trabajo es posible utilizar tres sistemas alternativos:

a. Cuando la escuela tiene talleres propios, lo cual significa una Escuela de Artes y Oficios, requiriéndose para el trabajo solo la materia prima. Según su opinión, este sistema desvirtúa el carácter de una verdadera Escuela del Trabajo cuyo propósito fundamental es orientar antes que formar profesionales, tarea que incumbe, precisamente, a la Escuela de Artes y Oficios.

b. Cuando la escuela no tiene talleres o cuando son deficientes y no hay materia prima. En este caso, debe recurrirse a los talleres existentes en la comunidad. Un sistema como este implica una intensa acción social para proyectar la actividad de la escuela hacia su contexto inmediato. Los alumnos reciben en la escuela la enseñanza formal necesaria para utilizarla en el trabajo escogido. Y según horario alterno son distribuidos en los talleres particulares de acuerdo a su aptitud. La selección de los alumnos se inicia en los primeros años de vida (entre los 7 y 10) mediante trabajos manuales educativos.

c. Cuando la escuela está ubicada en centros industriales, el estudiante es incorporado a una fábrica en calidad de aprendiz.

Pero al estudiar las posibilidades de la Escuela del Trabajo en el Perú, sostiene que aquí se asfixiaría si antes o simultáneamente no se resuelven los problemas sociales del agro. Dice que pretender lo contrario sería preparar una multitud de agricultores carentes de tierras y de obreros sin fábricas.

No estuvo de acuerdo con las dos categorías de enseñanza primaria que dispuso la reforma de 1903: escuela elemental, con dos años, obligatoria, y centro escolar, con tres años potestativos. Dicha reforma mantuvo la división de escuela por "grados", calificada por Encinas como una absurda y odiosa jerarquización, además discriminatoria porque suponía que a los pobres les bastaba aprender a leer, escribir, contar y rezar en la escuela elemental, en cambio los hijos de mejor posición económica podrían continuar en las escuelas del grado siguiente: centro escolar. Encinas piensa que la función de la escuela es sumar, no dividir socialmente, por ende, debe buscar la unidad, no la pluralidad, tender hacia la homogeneidad, no hacia la heterogeneidad. Por ello es partidario de una organización escolar obligatoria hasta los 18 años de edad. Y tal propuesta la ubica dentro del concepto de *Escuela Única*, basada en la Escuela del Trabajo.

Se preocupa, pues, por dotar a la escuela de una nueva orientación, que ofrezca un acceso más llevadero, más sencillo, pero también más científico. Lo cual supone un plan de educación elaborado con conocimiento de los problemas económicos y sociales, y considerando los factores regionales y el elemento racial. Pero eso no basta; también es importante tener en cuenta a los funcionarios o conductores de la educación, porque si la misión de la escuela es social y no administrativa, consiguientemente, el técnico es el único a quien se le debe confiar un cargo de tanta importancia.

Los planteamientos y experiencias de Encinas en cuanto a las relaciones de la escuela con el trabajo fueron, igualmente, sostenidas por diversos autores, no siempre pedagogos de formación profesional, y consideradas, bajo el rótulo de "formación laboral" por la reforma dispuesta mediante el decreto-ley N° 19326-Ley General de Educación del año 1972. Ahora, en la vigente Ley General de Educación N° 28044 tienen acogida con la "educación técnico-productiva", una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales con miras al desarrollo sostenible y competitivo; busca motivar y preparar a los estudiantes para aplicar lo aprendido en un campo específico de la producción o

los servicios. Los alumnos pueden acceder, previas convalidaciones, a la educación básica y, en consecuencia, a la educación superior.

## Para el indio, "antes la tierra que la escuela"

A principios del siglo XX cobró importancia, en los círculos intelectuales, el problema del indio, personaje olvidado, excluido y expoliado a través de nuestra historia. Hasta entonces, los intelectuales buscaban motivos europeos para sus trabajos. "Los flamantes doctores –escribe Encinas- se graduaban disertando sobre Dante o sobre Shakespeare. Los que se llamaban poetas cantaban las glorias de Napoleón. El hecho es que no habían pintores, músicos ni poetas; la más bella trinidad humana. Aún no habían nacido quienes debían cantar las excelencias de la raza o las bellezas del Altiplano; o pintar la trágica expresión de la vida del indio, o resucitar la música colla, a cuyo compás danzaron nuestros abuelos."[16] Encinas se ubica en el campo de nuestra identidad, y, ante la magnitud de este problema, plantea como obligación de la escuela preparar a los estudiantes para que se sientan unidos al poblador aborigen por la raza, la historia, la tradición, y convivan con sus necesidades y fundan sus intereses con él. Por tanto, anhela que la escuela cambie su orientación, se aleje de la inequidad, dé la cara a la realidad donde se asienta.

Estudiando el problema educacional del indígena, sostiene que éste, por vivir en un medio social hostil, no puede utilizar lo que lee, es decir, tiene barreras que impiden su desenvolvimiento en la sociedad de acuerdo a lo aprendido en la escuela. Por tal razón, considera que: "Antes o conjuntamente con la escuela, es necesario preparar el medio ambiente, mejorar las condiciones económicas dentro de las cuales debe el indio desarrollar su actividad. El indio es un agricultor; toda su historia ha girado alrededor de la tierra, y el tema que envuelve la tragedia de su vida no es otra que recobrar el suelo usurpado por la violencia y el abuso". Pero no se queda allí, ampliando sus críticas al injusto trato al indio, relacionado con su educación añade:

> *"Todo esto acusa en el orden pedagógico la falta de dirección determinada para engendrar un ideal nacionalista. El asunto es más grave, si se piensa que los mentores de este ideal han olvidado que la verdadera nacionalidad reside en el indio. Históricamente, es el dueño del territorio del Perú, él lo ha trabajado y lo ha defendido. Sin gozar de derecho alguno está obligado a prestar sus servicios en el ejército, a construir caminos, a enfeudarse en una hacienda, a someterse a la explotación de compañías mineras,*

[16] Ibídem., p. 87.

*a pagar contribuciones indirectas por tóxicos que lo envenenan y lo matan. Toda la actividad económica e industrial del Perú está en manos de los indios". "La redención del indio no es una cuestión de caridad cristiana ni un justísimo reparo que la historia le deber, es un asunto de orden económico. El indio no estará satisfecho mientras no entre en posesión de lo suyo". "Antes la Tierra que la Escuela, tal el lema de toda política educativa a favor del indio".*[17]

Como la posesión de la tierra es el móvil de la existencia del indio, todo lo demás, escuela, religión, progreso material, le es indiferente y superfluo. Resulta lógico, para nuestro autor, concluir que una política educativa frente a tales condiciones no puede hacer otra cosa que adecuarse a las reales necesidades del indio. No solo se cometería un error sino sería injusto tratar de oponerse a esta exigencia de carácter económico. Así, el maestro está llamado a cumplir importante misión; no debe ignorar ni ser indiferente ante esta problemática, de lo contrario corre el riesgo de sumarse, dice, a esa trinidad conformada por el cura, el juez y el subprefecto, prototipo de la más refinada odiosidad adversa al indio.

Según su observación: "El indio es un tipo dinámico por excelencia. Toda su vida constituye una permanente acción. Es absurdo suponerlo viviendo en medio de una pasividad mental. Es lo contrario; está en continua agitación, así lo demuestran las múltiples ocupaciones a que se dedica. Por eso, un sistema de enseñanza activa debía, necesariamente, adaptarse a su naturaleza."[18]. Consiguientemente, el tipo de escuela, la metodología y el trato del profesor deben estar acordes con esas características cuando se trata de niños indígenas. La más notable diferencia entre el indígena y los demás grupos sociales radica, según la observación de Encinas, en que aquél ha sido sistemáticamente excluido de la posesión de la tierra en beneficio de otros. Borrar esas diferencias entraña un proceso esencialmente económico. La escuela tiene aquí importante rol que cumplir. El tipo más aconsejable de institución educativa es la *Escuela Rural* porque ésta significa tierra propia, no para preparar peones, sino campesinos que se convertirán en agricultores. Este es, para Encinas, el verdadero valor de la escuela que, situada en el centro de una comunidad, se convierte en el propio hogar del indio. A este hogar habrán de acudir, sin distinción de edad ni género, los indios no solo en busca del silabario, sino también a solicitar consejo, apoyo y protección contra el abuso.

---

[17] Ibídem. pp. 57 -66 -67.
[18] Ibídem. p. 114.

La Escuela Rural no debe tener como finalidad la enseñanza de la lectura y escritura, ésta comenzará a medida en que el indio vaya comprendiendo su utilidad, sin imponerla con violencia. "Arrancar al indio del medio en que vive, apartarlo de sus diarias ocupaciones, limitar su actividad cerrándolo dentro de los cuatros muros de una sala destartalada, poniéndole ante los ojos las 24 letras de un alfabeto que nada significan para él, es a todas luces un absurdo. La Escuela debe comenzar infundiendo la más grande confianza y demostrando previamente su utilidad social".[19] Infundir confianza y demostrar utilidad social implica que la escuela debe ejercitar su acción cerca del adulto, interesándose en las actividades cotidianas, ya sea del trabajo, de la alimentación, de las distracciones, las relaciones sociales, dándoles aliento, encausándolas y, quizás, transformándolas. La escuela se presentará, así, al indio como un elemento que, lejos de ser hostil, le es útil y, por lo tanto, merece su cooperación. De esta manera, el ausentismo escolar desaparecerá.

Sostiene que la escuela, antes de organizarse pedagógicamente, estableciendo planes de estudio, programas y demás elementos del caso, debe organizarse socialmente, creando diferentes grupos para mejorar la agricultura, la crianza de animales domésticos, la vivienda, la higiene pública y privada, el deporte, las danzas, la música, las cooperativas, las instituciones de protección a la infancia, a la vejez y al enfermo. Por estar en armonía con su historia, tradición y costumbres, el indio no puede resistirse al trabajo social de la Escuela Rural. A medida que se desarrollen tales actividades, y a propósito de ellas, el indio sin esforzarse mucho, de modo espontáneo, aprenderá a leer, escribir y contar, como si fuesen tareas de las más sencillas.

La enseñanza de la historia del Perú puede ser el fundamento de una revolución agraria. Con dicha enseñanza, la escuela cumple una misión esencial. Pero no debe ser una enseñanza libresca que relate la historia mutilada de los antepasados, sino ha de ser la historia económica, la historia social, la historia religiosa, la historia del sufrimiento del indio a través de la colonia y la república, así como de la realidad económica y social del presente. Encinas presiente que para la mentalidad de quienes detentan la riqueza, una escuela de este tipo significaría *una institución revolucionaria y peligrosa para el orden social.* Pero no teme ese comentario, lo acepta y enfatiza que la política educacional del indio no puede ser diferente a la de una verdadera revolución.

Añadiendo ideas al bosquejo de la Escuela Rural, sostiene que ella mantendrá sus puertas abiertas, indefinidamente. Vale decir, será una institución inclusiva.

[19] Ibídem., p. 68.

No se organizará en años de estudio, ni períodos de enseñanza para pasar de un ciclo a otro. El maestro dirigirá a sus discípulos sin someterlos a las torturas de un examen ni los clasificará según los cánones de un sistema administrativo.

Está seguro que su propuesta no es utópica ni absurda. Cree en su aplicabilidad y que el indio podrá alcanzar en dicha escuela la cultura suficiente para ingresar a la educación secundaria (aunque Encinas no tiene simpatía por este nivel) y aún seguir estudios superiores.

Por la gravedad que revestía el problema de la educación indígena y campesina, excluida de la escuela en vastos espacios del país, sobre todo en las regiones altoandinas, diversos personajes del mundo de la política, de la cultura, y con mayor precisión de la educación, alzaron su voz y alcanzaron sus alternativas de solución. Solo a manera de muestra, citamos a dos de ellos. *Luis Alberto Sánchez* anota: "Si el problema primordial se plantea en términos de educar a la mayoría, y la mayoría en edad escolar pertenece a la raza indígena y al *status* rural, nada se podría avanzar sin resolver el problema de la educación primaria del niño indígena. Y como este problema se liga íntimamente al de la posesión de la tierra, resulta todo trabajo infructuoso si no se plantea y resuelven, simultáneamente, las cuestiones de la letra y de la tierra".[20] Y propone la diferenciación efectiva de una escuela rural en relación con la urbana. Por su parte, *Luis E. Valcárcel* escribe: "La educación sería estéril e inclusive no podría surgir como no ha surgido hasta hoy si mantuviéramos al pueblo indio en la más negra miseria. Debe anteceder una radical reforma agraria que permita la redistribución de las tierras no por individuo, sino por grupos o colectividades. El estado crearía un gran número de granjas y las propias comunidades serían transformadas en granjas colectivas. La educación por el trabajo comprendería también a los adultos, hombres y mujeres, en una movilización general del pueblo indio."[21]

Como se ve, ideas y coincidencias en relación a la educación del medio rural e indígena las hemos tenido, pero lamentablemente han faltado decisiones políticas para afrontar esta gran cuestión. Así el país dejó correr el tiempo sin atender a los excluidos. Compatriotas nuestros envueltos en la pobreza, hablantes del quechua, aymara y otras lenguas nativas, con sus costumbres ancestrales y su folclore distintivo, quedaron marginados de los alcances del Estado. Y la inequidad en el área educativa llegó hasta el siglo XXI.

---

[20] SÁNCHEZ, Luis Alberto. (1963): *El Perú: Retrato de un país adolescente*. 2da. ed. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, p. 187.
[21] VALCÁRCEL, Luis E. (1964): *Ruta cultural del Perú*. Lima, Ediciones Nuevo Mundo, p. 138.

Es pertinente anotar que Encinas, al referirse al *indio*, utiliza una connotación primordialmente y a veces exclusivamente racial. Sin embargo, la caracterización de un indio, más que por su raza, radica en sus costumbres, su lengua, su vestimenta típica, sus creencias, su organización comunitaria, vale decir, su *cultura*. Son esclarecedoras al respecto las palabras de *José María Arguedas*: "Es, en efecto, la diferencia de *cultura* lo que tipifica al indio y no la supuesta uniformidad racial, pues hay *indios* blancos, y hay señores de costumbres europeas que racialmente son mestizos o *indios* y a los que nadie, o casi nadie, considera como tales".[22] Además, Encinas fija sus preocupaciones en los habitantes altoandinos, no obstante que en las otras regiones también existe población indígena.

Ciertamente, en su visión general del Perú y en sus preocupaciones específicas por la educación, focalizó su atención en el medio rural, en la población indígena, particularmente de la sierra del sur. Este hecho sería explicable por la secular inequidad recaída en esos sectores del país, cuya problemática socioeducativa, por su gravedad, requería urgente solución. Pero le impidió tener una mirada más amplia, y así omitió a las otras regiones del país, a las áreas urbanas y suburbanas, a los obreros y demás trabajadores.

## Reforma: nueva estructura del sistema educativo

En el planteamiento de nuestro personaje, la organización de una escuela entendida como él la presenta, conlleva una vasta obra de reforma de la educación. Dicha reforma, al considerar a la Escuela Rural como el núcleo asentado en nuestra realidad, asume una orientación nacionalista, a su entender.

Y afirma que las reformas escolares han consistido en cambiar un plan de estudios por otro, un simple acomodo de las mismas materias de enseñanza, que satisfacían los intereses de directores de colegios particulares y autores de textos. No tenían criterios científicos. En Lima, nunca se han dado cuenta que Puno y Cusco tienen importancia excepcional para desarrollar un programa educativo de acuerdo a las necesidades de la región, en la que la población indígena es densa. No encuentra Encinas mejor laboratorio de psicología, ni centro de observación sociológica y etnológica ni campo de experimentación para la problemática social, económica y educativa, que esa realidad. No obstante lo cual, se pretende legislar desde Lima y reformar la educación con gente que no conoce la sierra ni sabe cuáles son las necesidades peculiares de sus habitantes.

---

[22] ARGUEDAS, José María. (1986): *Nosotros los maestros*. Lima, Editorial Horizonte, p. 204.

Para Encinas, toda reforma escolar es la consecuencia inmediata del conocimiento profundo de la realidad del país. La cantidad de materias, el calendario y otros menesteres, que absorben la atención de ciertos reformadores, ocupan plano relegado en el pensamiento del maestro puneño. Lo esencial es la orientación que debe darse a la escuela. En su opinión, una reforma debe considerar la escolaridad obligatoria hasta la edad de 18 años, pero no con una enseñanza libresca, estática, improductiva, individualista y pasiva en instituciones que preparan candidatos para las carreras liberales. Dicha escolaridad obligatoria implica esencialmente eliminar la diferencia entre la escuela primaria y la secundaria.

No tiene simpatía por el colegio secundario, lo califica de tumor incrustado entre el nivel primario y superior, que impide el desarrollo de una educación integral y dificulta la formación profesional; lo conceptúa como un simple apéndice bifurcado entre los otros dos niveles, un organismo muerto e innecesario, cuyo verdadero rol se ignora. Ve a la enseñanza secundaria en el Perú como una suerte de primaria un tanto modificada y ampliada, sin correlación con el nivel precedente. Anota que observó desorientación entre los estudiantes que llegaban al colegio, a causa de la dispersión del método y de la carencia de oportunidad para adoptar y aplicar los conocimientos adquiridos. De esta manera, en su opinión, la disciplina mental se perturba, el valor de las aptitudes logradas en el nivel primario se viene a menos y se pierde en medio de la maraña de las materias de enseñanza. La situación del estudiante se agrava cuando ingresa a la universidad. Múltiples factores le impiden elaborar con ventaja el caudal de enseñanza que le ofrece dicha institución: prematuro despilfarro de la memoria, falta de sindéresis, exceso de conocimientos acumulados en desorden, sin medida y sin interés.

Frente a estas consideraciones propuso la supresión de la enseñanza secundaria, a favor de la primaria, dentro de una organización que significa prácticamente la Escuela Única.

La estructura que presenta para la educación peruana es como sigue:

1. Un período obligatorio de ocho años de duración (de 6 a 14 años de edad) en el que se dirija y oriente las aptitudes del estudiante hacia un fin determinado.
2. Otro período, también obligatorio, de tres años de duración (de 14 a 17 años de edad) en el cual el estudiante ponga en práctica los conocimientos adquiridos en el ciclo anterior, y es capacitado para ejercer una determinada profesión, que no exija preparación técnica de nivel superior.

3. La universidad, y dentro de ella, las escuelas especializadas que ofrecerán las carreras que exigen un minucioso conocimiento técnico superior.

Con esta organización, Encinas plantea una nueva estructura de todo el sistema educativo, con tres niveles. Aquí estaría la inspiración, en cuanto a la estructura, de la frustrada reforma educativa de la década del 70. La educación básica que dispuso esta última tiene su antecedente en el primer ciclo de la propuesta de Encinas; las escuelas superiores de educación profesional (ESEP) creadas por el Decreto-Ley N° 19326 de 1972, guardan parentesco con el segundo ciclo ideado por el maestro de Puno. Pero conviene aclarar que mientras las ideas de éste se ubicaban dentro de una concepción democrática, de reivindicación del indígena y de apertura a las grandes mayorías populares, el sistema impulsado por el gobierno militar de facto, instaurado en 1968, encerraba un criterio elitista porque la universidad prácticamente quedaba reservada para quienes, por su solvencia económica, seguirían estudiando sin preocuparse por ejercer la profesión técnica lograda en la ESEP para logar una carrera de mayor rango, en la universidad, cuyo acceso exigía haber alcanzado antes el título de dicha escuela. Esta reforma se quedó por el camino.

## Proyección educativa

El Centro Escolar N° 881 de Puno, con la orientación dada por Encinas, vivió una movilización permanente, una renovación constante, desarrolló una variedad cada vez mayor de experiencias. Las actividades educativas no se encerraban dentro de las paredes del local escolar, se proyectaban a la sociedad, se expresaban en evidencias de intereses reales de los alumnos.

Dicha institución se convirtió en un foco de irradiación cultural para su entorno. El director propagó ideas educativas mediante conferencias semanales; fundó la *Sociedad de Maestros*, organizó la biblioteca escolar, editó la primera revista de pedagogos en Puno: *La Educación*. Él y diversos profesores fueron a las demás escuelas para enseñar la nueva técnica. Su proyección contribuyó a corregir las notorias deficiencias del magisterio. La influencia de este centro primario llegó al nivel secundario.

Otra revista que fundó Encinas fue *El Educador de los Niños*, cuya orientación fue más práctica que la anterior. La nueva publicación llevó a los profesores ideas y consejos útiles.

Además, el Centro organizó el primer Instituto de Maestros que el Perú registra en la historia de las escuelas, en él se agruparon directores y profesores de Puno.

Y también organizó conferencias, lecciones prácticas, puso en relieve experiencias y conocimientos personales. Los efectos del Instituto fueron inmediatos. Los profesores llevaron a sus escuelas nuevas ideas, un nuevo concepto de la misión de educar, y lograron mayor cohesión profesional. Muchos fueron los que por primera vez escucharon una lección de pedagogía o psicología. En Lima, catorce años después, se realizó un certamen similar. Las inquietudes del Centro tenían apoyo del inspector Mac Knitht, que después será director de la Escuela Normal de Varones, de Lima.

Algo más, el Centro organizó el primer Congreso de Normalistas del Sur, realizado en Arequipa, al que asistieron invitados profesores del centro y norte.

Durante cuatro años, este Centro, por obra de Encinas se convirtió en un foco de intensa agitación cultural; apartado del viejo molde de la escuela que mecaniza la vida del niño, orientó su actividad hacia una mayor libertad individual.

## Los estudiantes

Los mayores esfuerzos del educador puneño estuvieron dirigidos al niño y al indio. Sostiene que el niño es el ser más incomprendido de todos los tiempos. Y exige la preparación idónea de los profesores para que conozcan y eduquen al niño científica y técnicamente, comenzando por un diagnóstico. Escribió un libro titulado *Historia del niño* que dejó inédito. Allí y en todas sus obras sobre educación hace elocuente defensa del niño. Según su observación, el niño es visto como un sujeto pasivo, sometido a los gustos del padre y a las absurdas exigencias del reglamento escolar. La escuela no comprende al niño, éste vive dentro de aquélla erróneamente juzgado, empíricamente clasificado, sujeto a arbitrarios y artificiales impulsos, lo cual podría despertar vicios, no virtudes. Fue partidario de crear para el estudiante un ambiente sin cohibiciones, de amplia libertad, en el cual se discipline, limitando por propia voluntad sus impulsos y tendencias. Se opuso a toda vigilancia permanente, a la reglamentación minuciosa que prescribe prohibiciones y obligaciones y que, por lo tanto, mantiene el castigo como la única forma de hacer respetar el orden. Cuando el niño es abrumado por las imposiciones del profesor, las lecciones y los exámenes, se aniquila su espíritu, y cae en una anemia psíquica. Generalmente, los profesores entienden como actos opuestos a su autoridad los realizados libremente por el niño, hasta un pequeño movimiento dentro del aula. Una escuela llena de prohibiciones, no hace otra cosa que crear serios obstáculos al desenvolvimiento de las energías infantiles. Por tal razón,

durante el ejercicio directoral de Encinas en Puno, los niños disfrutaban de un ambiente de libertad. Anota como testimonio de sus experiencias al respecto: "En el Centro Escolar no hubo atajos ni vallas artificial e intencionalmente colocados para que los estudiantes martirizaran, estancaran o momificaran su voluntad. Por eso, porque podían dar libre impulso a sus propósitos, porque tenían derecho a usar su libertad, triunfaron en sus estudios. Nada les inquietaba, ni les atormentaba en orden a satisfacer la más pequeña exigencia de su vida escolar. En posesión, desde niños, de esta autodisciplina, los alumnos del Centro Escolar, en su mayoría han triunfado."[23]

Auspició la participación del alumno en el gobierno de la escuela, experiencia en la cual el profesor se educa así mismo porque aprende a respetar a sus subordinados, a escucharlos, a auscultar su opinión; el alumno, a su vez, comprende que el profesor no es el verdugo ni el cancerbero con el que frecuentemente se le amenaza, sino el amigo que a pesar de la autoridad, la edad y la experiencia, lo hace copartícipe del trabajo escolar. Observando la conducta del niño, encuentra en un primer momento inestabilidad muscular y visual, luego poder inquisitivo, cuyo progreso se advierte cuando discute con otros estudiantes. Es decir, el niño, por naturaleza, es un sujeto deliberante. Por ello no se le debe negar el derecho a agruparse, a decidir qué es lo que más le interesa, le agrada y puede utilizar.

Sostiene que en el Perú no se ha intentado dirigir la escuela por el camino de la libertad y del diagnóstico de los problemas del alumno. Por ende, el niño es juzgado como un sujeto pasivo, que debe adecuarse a las exigencias normativas, a los gustos del padre y la absurda homogeneidad de la escuela. A esto se suma las divisiones arbitrarias y artificiales de los planes de estudio y la prioridad de los exámenes sobre cualquier otra apreciación o evaluación. Así, el niño vive torturado en el ambiente escolar.

Condenó el recargo de trabajo a los niños en la escuela que, bajo el pretexto de cumplir el plan de estudios, afecta su desarrollo mental. "Ese afán de enseñar en cantidad y no en calidad anota fatiga al discípulo, quien, como acto reflejo de defensa, simula trabajar o deja esta obligación para vivir una vida inquieta, que en el léxico escolar significa "mala conducta", cuando en realidad es una quiebra de la voluntad."[24]

---

[23] ENCINAS, José Antonio. (1990): *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, Op. Cit., p. 204.

[24] ENCINAS, José Antonio. 1952. "Los hábitos y la conducta", en *Ensayos educativos*. Órgano de los maestros del Tercer Sector Escolar de Lima. Año III. N° 4, Lima, marzo de 1952, p. 10. (Fragmento de su libro *Higiene mental*).

Igualmente consideró erróneo dejar tareas a domicilio, por ser trabajos excesivos después de haber estado el alumno sometido a la fatiga y tiránica disciplina de la escuela. En contraste, postula la formación de hábitos de estudio con orden, precisión y belleza, de acuerdo a la capacidad adquisitiva de los alumnos y sus propios deseos. Cuando el niño trabaja de acuerdo con sus aptitudes lo hace con placer, pero "si se le impone por la violencia y no tiene interés alguno, resultará ímprobo y doloroso todo esfuerzo."[25]

Comenta los prejuicios de los adultos al juzgar a los niños. Se los tilda, dice, de desordenados, atrabiliarios e incomprensibles, cuando en realidad no lo son. "Quienes los llevan al desorden y a la anarquía, son los padres y los maestros, cuya vida en relación con las personas y las cosas no siempre mantiene el equilibrio necesario."[26] De modo enfático, se mostró contrario a la expulsión de alumnos de la escuela como medida disciplinaria, porque dicho acto significa incapacidad para educar. El maestro que expulsa a un alumno ha fracasado afirma en su misión educadora o no ha comprendido el inmenso valor que tiene el aula. Este castigo extremo, con el paso de los años, ha sido eliminado porque la expulsión implica, precisamente, renuncia de la escuela a su esencia: educar. La legislación nacional e internacional han abolido tan terrible y drástica sanción. El derecho a la educación es incompatible con la separación del niño de las aulas. Encinas, es indudablemente, un precursor de esta concepción.

Para organizarla e imprimirle nueva orientación, en la escuela que dirigió en Puno, observó cuidadosamente el comportamiento de los niños. Toda la teoría de esta escuela giró alrededor del conocimiento cada vez mayor del niño. Al llevar a la práctica sus ideas, auspició que el niño gozara de libertad y tuviera participación en las decisiones de gobierno institucional.

La educación, para Encinas, no se queda, pues, en el plano pedagógico. También es un problema social. Está íntimamente vinculada con la alimentación, la salud, la vivienda, el vestido del niño. Si tales factores no son satisfechos de modo integral, la formación del alumno será deficitaria. Por consiguiente, la formación de profesores no puede reducirse a cuestiones técnicas. Es indispensable que conozca al niño y a su contexto social. Al tiempo de buscar que las escuelas estuviesen mejor dotadas de medios y materiales, de infraestructura y de recursos económicos, se preocupó

---

[25] Ibídem., p.10.

[26] ENCINAS. (1951). "Los hábitos", en *Ensayos educativos*. Órgano de los maestros del Tercer Sector Escolar de Lima. Año II. N° 3, Lima, septiembre de 1951, p.46. (Fragmento de su libro *Higiene mental*).

porque los profesores superasen la deficiencia en su formación tanto en contenidos de aprendizaje cuanto en temas pedagógicos y en el ejercicio de su labor.

De las ideas y realizaciones de Encinas se infiere que la pedagogía y toda la tarea docente, tienen, indudablemente, un límite técnico impuesto por la realidad socioeconómica del estudiante. Los niños y jóvenes mal alimentados, enfermos y aún descalzos, que viven en medio de la miseria y el dolor de sus hogares no podrán ser educados integralmente por más esfuerzos que hagan sus profesores y por muy modernas que sean las escuelas a las que concurren. La labor de los profesores preparados con ideas y métodos modernos se encuentra limitada por la realidad del actual sistema económico, injusto, que ha sumido a millares de hogares peruanos en condiciones de pobreza a veces extrema.

## CONCLUSIONES

El movimiento de Escuela Nueva tiene en el Perú a José Antonio Encinas como su prototipo, tanto por su obra escrita cuanto por su ensayo en una realidad socioeducativa concreta. En sus ideas y experiencias se encuentran aportes vigentes sobre la formación de los alumnos para desenvolverse como ciudadanos, para la vida y por la vida, para afrontar su futura condición de adultos, no para aprobar las asignaturas; el trabajo escolar alrededor de los niños, cuyas necesidades deben ser tenidas en cuenta, según el enfoque paidocéntrico; el proceso formativo según las diferencias individuales de carácter psicológico y social, tratando a los estudiantes como seres de carne y hueso, no en abstracto; la práctica de métodos didácticos dinámicos, de modo que la teoría y la práctica se entrelacen, y el alumno vea que el contenido de aprendizaje responda a sus intereses y a la problemas de su comunidad; el desarrollo de las experiencias de la escuela no como una isla, ni en forma antagónica con su entorno, sino como parte de la vida comunitaria, en forma tal que los procesos de socialización discurran espontáneamente.

Los principios de equidad, inclusión e interculturalidad, contemplados en el actual sistema educativo están presentes en el ideario y la acción de Encinas, así como el valor de la identidad nacional. La educación técnico-productiva de nuestros días, igualmente, tiene sus antecedentes en el ensayo de Encinas realizado en Puno. En efecto, la corriente educativa seguida por él, en su forma de Escuela de Trabajo, incluye formación general y técnica, principalmente de carácter práctico, a fin de facilitar al alumno la transición entre el aula y la realidad integral de su vida.

De modo específico, en lo atinente a correlación y globalización de contenidos, en el diseño curricular de educación básica regular vigente, se consideran áreas en

las cuales se dan dichos principios defendidos y practicados por Encinas en la organización de los estudios (aunque con otras denominaciones) en su ensayo de Puno: comunicación, matemática, ciencia, tecnología y ambiente, personal-social; ésta, en el caso de educación secundaria se ha trifurcado: formación ciudadana y cívica; historia, geografía y economía; persona, familia y relaciones humanas. Existe tendencia hacia la correlación y globalización, no a la dispersión de contenidos de aprendizaje.

En sus obras, Encinas consideró que toda política educativa debe contemplar tres factores fundamentales interrelacionados: el profesor, la escuela y el estudiante. Consideró al profesor como el amigo y el conductor del proceso formativo, cuya preocupación debe girar más alrededor de la calidad que de la cantidad de conocimientos que asimila y utiliza el alumno en virtud de su propia capacidad y con una mínima influencia suya. Vale decir, en este autor y actor educativo se encuentra una aproximación al constructivismo pedagógico actualmente en boga.

El profesor de educación primaria no es un simple enseñante de la lectoescritura; quienes así piensan desvirtúan el concepto científico de este nivel e ignoran el rol que le toca desempeñar en el proceso social. Por eso, profesores y niños pusieron a prueba en el Centro Escolar N° 881 de Puno los aspectos teóricos de las lecciones; la experiencia adquirió suma importancia en el proceso formativo, en términos de trabajo manual e intelectual. Así, los alumnos se prepararon para desempeñarse en labores productivas, cultivaron la curiosidad intelectual, la creatividad y la actitud científica, en un ambiente de libertad.

Si no existe espíritu de solidaridad y de unidad de propósitos entre las diferentes instancias o escalones administrativos y el maestro de aula, toda labor educativa está condenada al fracaso.

Dentro de la corriente activa de la educación, la escuela y el aula son un laboratorio, un museo y un taller, un centro de actividades múltiples, donde se observa, experimenta y trabaja, libre de prejuicios; allí los profesores analizan el espíritu infantil, dosifican los conocimientos en proporción a las características mentales y salvan de la indiferencia y del olvido a los niños calificados erróneamente como inadaptados.

La escuela debe ir hacia el pueblo, confundirse con sus necesidades y aspiraciones, participar como elemento de primer orden en la vida social, decir su voz para transformar la vida pasiva de la comunidad en permanente actividad, intervenir en obras de beneficio colectivo. Consecuentemente, en la organización de los contenidos de aprendizaje, el director Encinas y los profesores de su escuela tuvieron en cuenta los intereses de los niños y de la comunidad.

Si la educación es integral y se aprecia global y cualitativamente el aprendizaje, los exámenes son actividades inquisitoriales y devienen en innecesarios.

Encinas le dio importancia vital al problema del indio, personaje históricamente olvidado, excluido y expoliado, abogó por su educación como proceso inseparable de la posesión de tierra. La síntesis de su ideario al respecto está encerrado en el lema: "*Antes la Tierra que la Escuela*". La escuela debe interesarse por las actividades cotidianas de su contexto social, presentarse ante el poblador indígena o campesino como un elemento útil y que, por lo tanto, merece su cooperación. Sin embargo, su atención focalizada en la realidad del indígena, le impidió a Encinas una visión más amplia de la educación que incluyera a todas las regiones y sectores poblacionales del país.

Aunque distorsionada, la estructura de sistema educativo ideada por Encinas sirvió de inspiración a la reforma educativa de la década del 70.

El centro de la atención de la labor educativa radica en el estudiante. Por tal razón, en la experiencia de Puno, los alumnos de Encinas vivieron en un ambiente de libertad, sin temores ni amenazas, así desarrollaron sus actividades, y con ello dieron sentido al logro de su individualidad, pero dentro de un espíritu profundamente comunitario. La organización general de la escuela, la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, las diversas actividades y el trato de parte del profesor, requiere el conocimiento del educando y de su realidad concreta.

Serviría muy poco conocer la didáctica si no se estudia las condiciones de salud del alumno así como sus características psicológicas y sus relaciones con el ambiente escolar y familiar.

Al tiempo que diversas ideas de Encinas mantienen actualidad, subsisten numerosos problemas educativos de su época relacionados con: la inequidad; la formación de profesores expresada en el deficiente dominio de contenidos y métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje; los medios, materiales e infraestructura; la gestión del sistema; la vinculación con la comunidad.

El desarrollo del sistema educativo se encuentra con las vallas impuestas por las condiciones socioeconómicas en las que se desenvuelve la vida de la mayoría de los educandos. De allí que una educación integral no será posible mientras subsista la injusticia que reduce a la pobreza y miseria a millones de peruanos e impide el mejoramiento de las condiciones materiales de las escuelas y una óptima formación docente. Solamente cuando la familia y la escuela estén rodeadas de ciertas condiciones decorosas para la vida y para el proceso de enseñanza-aprendizaje se podrá conseguir una verdadera educación integral.

## FUENTES

CHANAMÉ ORE, Raúl. (1990): "José Antonio Encinas (1888-1958)", en *Dominical*, Suplemento de *El Comercio*, Lima, 6 de mayo de 1990.

DAMMERT, Juan Luis. (1986): "100 años de Encinas", en *La República*, Lima, 4 de julio de 1986.

DECRETO-LEY N° 19326-Ley General de Educación. Lima, *El Peruano*, 22 de marzo de 1972.

ENCINAS, José Antonio. (1932): *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima, Imp. Minerva. p.11. La segunda edición salió también en Lima, en 1959, en dos tomos a cargo de Librería e Imprenta Minerva.

ENCINAS, José Antonio. (1948): "Tratamiento de las dificultades del aprendizaje", en *Nueva Educación*. Tribuna de los Jóvenes Educadores del Perú. Año IV, N° 18, Lima, noviembre-diciembre de 1948, pp. 3-7.

LEY N° 28044-Ley General de Educación. Lima, *El Peruano*, 29 de julio de 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009): *Diseño curricular nacional de educación básica regular 2009*. Lima.

## BIBLIOGRAFÍA

ARGUEDAS, José María. (1986): *Nosotros los maestros*. Lima, Editorial Horizonte.

BASADRE, Jorge. (1968): *Historia de la República del Perú*. t. XV, Lima, Editorial Universitaria.

ELÉSPURU CÁRDENAS, Juan Manuel. (1997): *Métodos de la Nueva Educación*. Lima, A. F. A.

GONZÁLEZ CARRÉ, Enrique y GALDO GUTIÉRREZ, Virgilio. (1981): *Historia de la Educación en el Perú*, en *Historia del Perú*. t. X, Lima, Editorial Juan Mejía Baca.

MARROU ROLDÁN, Aurora. (2003): José Antonio Encinas Franco, en *Grandes educadores peruanos*. Lima. Ministerio de Educación.

ROBLES ORTIZ, Elmer. (2004): "Las primeras escuelas normales en el Perú", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N° 6, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA. 2004.

SÁNCHEZ, Luis Alberto. (1963): *El Perú: Retrato de un país adolescente*. 2ª ed, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

TAURO DEL PINO, Alberto. (2001): *Enciclopedia ilustrada del Perú*, 3ª ed., Lima, PEISA.

VALCÁRCEL, Carlos Daniel. (1975): *Historia de la educación peruana*. Lima, Editorial Educación.

VALCÁRCEL, Luis E. (1964). *Ruta cultural del Perú*. Lima, Ediciones Nuevo Mundo.

# LA MAESTRA ISABEL TERRAZAS, UN QUIJOTE VESTIDA DE MUJER[1]

***Teresa Sierra***[2]
*Universidad Pedagógica Nacional -México*

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de entrevistar a la maestra Isabel Terrazas fue porque era una maestra mexicana que formaba parte de un conjunto de maestros jubilados del estado de Durango, cuya edad promedio era de 80 ó 85 años, además que era una líder y referente para el conjunto de maestros.

Muchos se reunían con cierta frecuencia en la casa del jubilado, y trataban en aquel entonces de reconstruir una especie de memoria colectiva de aquellos años del período revolucionario y posrevolucionario, ya que todos estuvieron directamente involucrados en muchos de los episodios de aquella época, los movimientos sociales en torno a la educación, la lucha por la tierra, la organización de sindicatos, y el reparto agrario en la región Lagunera, en la localidad de Durango. Según Judith Adler desde fines del siglo XIX, la zona lagunera comenzó a perfilarse como un

---

[1] Este trabajo es resultado de una de las entrevistas de historia oral que se realizó a maestros protagonistas de la transformación de la escuela mexicana en las décadas de los 20 y 30, y formó parte de una investigación de la autora sobre "El imaginario social del proyecto educativo socialista en el cardenismo, en el año 1997.

[2] Doctora en ciencias políticas de la UNAM. Magíster en historia y etnohistoria. ENAH. Licenciatura en sociología (Uruguay) profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. (México) línea de investigación: políticas educativas y actores. Área: políticas educativas y procesos institucionales. E mail *teredesierra@hotmail.com*

centro agroindustrial exportador de gran importancia y una zona de crecimiento económico en México[3]

De ahí mi interés por recuperar la memoria colectiva de un conjunto de maestros de Durango, por el papel que cumplieron en todo este proceso de transición posrevolucionaria. Eran maestros rurales, profundamente militantes y solidarios con la causa de la revolución. Por otra parte, como grupo siempre mantuvieron expectativas de realizar una memoria colectiva de su movimiento, pero por diversas razones entre otras, la falta de recursos económicos dicho proyecto no lo pudieron llevar a la práctica.

Así mismo, otro de los objetivos de este trabajo fue y es el de dar a conocer la historia y desarrollo de la cultura magisterial postrevolucionaria en México (1920-1940), desde una perspectiva diferente a la planteada por la historiografía tradicional, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico.

En términos conceptuales enmarcamos el mismo desde la perspectiva de la historia social, en sus más recientes enfoques: la historia de la cultura, y de los imaginarios sociales.[4] En particular este trabajo se enmarcó, en aquellas teorías que plantea la historia como suma de experiencias humanas y representaciones colectivas.[5]

A partir de esta aproximación al estudio de los aspectos simbólicos y culturales que tiñeron a los diferentes proyectos pedagógicos de la época posrevolucionaria, en México, en particular la escuela socialista, se recurrió, sobre todo, a la técnica de la entrevista, que mediante un trabajo de análisis y estructuración del testimonio, convirtió a este en una fuente historiográfica primaria.

Otro de los objetivos fue el de proporcionar elementos que explicaran las "representaciones imaginarias" y "mitos"[6] que los maestros y otros actores construyeron a partir de sus experiencias en las escuelas. Dar cuenta de los imaginarios sociales construidos por los maestros respecto a la escuela durante aquellas décadas, así como conocer sus prácticas y saberes que integraron la forma

3 ADLER,Judith. (1979): "El cultivo del algodón y la reforma agraria en el norte de México", en *Cuadernos de la casa Chata.* N° 19. México p. 5.

4 BACZKO, Bronislaw. (1984): *Los imaginarios sociales, memorias y esperanzas colectivas.* Argentina, Editorial Nueva visión, p..15...

5 BLOCK, Mark, ( 1952): *Introducción a la historia.* México.FCE, p. 18.

6 BACZKO, Bronislaw. (1984): Op. Cit., p. 8

de ser de los maestros, nos lleva a preguntarnos en qué medida sus representaciones y mitos concordaban con las características asociadas simbólicamente a la escuela socialista expresadas por la historia oficial.

En este sentido, el testimonio oral de la maestra Isabel Terrazas aquí vertido constituye, sin duda, una fuente primaria muy relevante para comprender muchos de los significados y utopías que los propios maestros construyeron sobre su papel en la transformación de la escuela durante el período posrevolucionario, así como las imágenes y utopías que tejieron con respecto a los procesos de cambio. Esta maestra era coetánea y líder de un conjunto de maestros que pertenecieron a la generación nacida a finales del siglo XIX, y principios del siglo XX; en la ciudad de Durango.

A partir de la utilización de este testimonio realizado a esta maestra y a otros maestros de su generación triangulado con otras fuentes como documentos de la época es posible elaborar nuevas interpretaciones del proceso histórico considerado. El relato de las experiencias vividas por esta generación de maestros contrastada con otras fuentes, como el Diario de los Debates de la XXXVI Legislatura y otros documentos oficiales, nos permiten trascender lo individual para alcanzar la memoria colectiva.

## Contexto Histórico

El tema de la educación en México como en muchos países de América Latina ha sido motivo de grandes debates y controversias desde el siglo XIX y durante todo el siglo XX. A lo largo de su historia, el motivo de las grandes disputas ha sido siempre la lucha por arrebatar el control de la educación a la Iglesia Católica.

Un paso importante en este sentido fue la decisión del Congreso Constituyente de 1857, donde se decidió separar la Iglesia del Estado, lo que en el campo educativo se tradujo en la preeminencia del Estado como garante de la educación obligatoria y gratuita, y en el campo ideológico, en la libertad de enseñanza.

En la medida en que se consolidaba la nación mexicana, con el triunfo de los liberales sobre los conservadores, la nueva clase dirigente requirió una educación acorde con el proyecto liberal modernizador. El positivismo se convirtió en la

doctrina dominante de la naciente burguesía mexicana que asumía el poder de la nación. La dictadura porfirista consolidó el proyecto educativo puesto en marcha por Benito Juárez, dándole a la enseñanza una directriz ideológica que le permitió controlar la educación y unificarla bajo los principios de la ciencia positiva.

De esta manera aseguraba la preparación de los nuevos cuadros que habrían de consolidar el proyecto porfirista, el cual pugnaba por insertar a México en el contexto mundial, bajo las premisas de paz, orden y progreso. La educación fue, entonces, un instrumento al servicio de los intereses de una clase determinada.[7]

Se pretendió convencer tanto a conservadores como a liberales de que el poder del Estado era simplemente eso, y que el orden espiritual quedaba a cargo del individuo. Como escribe Leopoldo Zea:

> *[...]cada mexicano era libre de dirigir su vida; la nueva educación no trataría de intervenir en la conciencia de los mexicanos, sino únicamente de hacer conscientes a éstos de la necesidad de que existiese un orden material, para que así no se obstaculizase la labor ordenadora del Estado.*[8]

De ahí surgió la tesis de la escuela laica, a partir de la cual, el Estado no pretendía imponer a los mexicanos ideología alguna, sino que ésta quedaba al arbitrio de cada mexicano, que podía elegir la ideología que mejor quisiese. El Estado, a su vez, no podía asumir ideología alguna; no podía ser católico, ni jacobino; su único ideal, si había de tener alguno, debería aspirar al orden y con él, la paz.

Años más tarde Gabino Barrera[9] plantearía que, entre otras obligaciones, el Estado tenía la de formar ciudadanos moralmente buenos, lo cual podía lograrse gracias a la educación. La moral ya no quedaría al libre arbitrio de los individuos porque pertenecía al campo de lo social; por ende, debía ser objeto del interés de un organismo social ajeno al Estado que, como señala Tentis, sería la escuela.

Según Tentis, el proyecto liberal-positivista tuvo tal valor en la época que trascendió la etapa de su gestación, proyectándose sobre los períodos

---

[7] TENTI FANFANI, Emilio. (1985): "Educación , moral de clase y génisis del estado moderno en México. 1867-1910".Serie Investigación Educativa, en *Cuadernos de Cultura Pedagógica.* México, SEP/UPN, p. 16

[8] ZEA, Leopoldo. (1944): *Apogeo y decadencia del positivismo en México.* México, COLMEX, p. 27.

[9] TENTI FANFANI, Emilio. (1985): Op. Cit., p. 19.

subsecuentes al proceso de conformación del sistema de educación nacional. Gracias a la influencia del positivismo en la Constitución de 1917, se había logrado cambiar "la moral religiosa cristiana por la moral laica". La escuela había logrado sustituir al templo como institución inculcadora.[10]

Sin embargo, el triunfo consistió en que el nuevo Estado surgido de la Revolución tomaba las riendas de la educación, lo que le permitió organizarla, dirigirla y controlarla, a fin de convertirla en un instrumento que serviría para consolidar y fortalecer la unidad nacional.

El artículo tercero de la Constitución de 1917 fue un avance relativo en el campo de la educación, debido a tres aspectos fundamentales: el control del Estado sobre la educación, la prohibición de que las Iglesias impartieran educación y la obligatoriedad de que el Estado impartiera la educación laica en todas la escuelas primarias.[11]

En este contexto se ubica el importante impulso del general Álvaro Obregón (1920-1924) a la escuela rural, que hizo partícipe al campesino de las reformas sociales, logrando así un acercamiento del magisterio con el pueblo y convirtiendo al maestro en agente del cambio social. En ese sentido, muchos estudiosos han considerado la escuela rural como un antecedente de la socialista,[12] al compartir, como fines fundamentales, el elevar "el nivel social, moral y económico del pueblo y de los indígenas". Las misiones culturales impulsadas por el Secretario de Educación Pública José Vasconcelos se ligaban estrechamente a la escuela rural, pues uno de sus objetivos fue la preparación de maestros, a los que consideraban como misioneros, y cuya tarea debía consistir "en convertir la educación universal en un hecho de masas, un iluminador de conciencias ahí donde seguían imperando la ignorancia, la barbarie y el fanatismo."[13]

No obstante algunos avances, los esfuerzos educativos se frenaron por la situación política interna, y por la crisis económica mundial de la debacle de 1929.

---

[10] Ibídem., p. 12.

[11] BREMAUNTZ, Alberto. ( 1943): *La educación socialista en México.* México, imprenta Rivadeneyra, p. 25.

[12] LOYO, Engracia. (1985): *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano.* México, Editorial El Caballito.

[13] CÓRDOBA, Arnaldo. ( 1975): Op. Cit., p. 16.

Conforme a un diagnóstico realizado por el entonces Secretario de Educación, Ignacio García Téllez, "si bien la población alfabeta ha aumentado de tres millones en 1910 a cuatro millones en 1930, aún en este año 58 por ciento de la población es analfabeta", y aunque como dice García Téllez,[14] este porcentaje demuestra el esfuerzo del poder público por solucionar el problema, pues durante la dictadura la proporción era de 64 por ciento, en 1930, 58 por ciento de los niños de edad escolar carecían aún de escuelas, y de éstos, 88 por ciento vivían en el campo. Respecto al 42 por ciento que asistía a la escuela sólo un millar terminaba la primaria por las condiciones de miseria de sus padres y la necesidad de aumentar el patrimonio doméstico con los ingresos infantiles.

Bastaría examinar algunas estadísticas para obtener un panorama de la educación rural primaria en el México de aquella época. Al respecto, García Téllez, preocupado por conocer el panorama de la niñez, ordenó una investigación al Departamento de Estadística de la SEP. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: en el Distrito Federal, durante el sexenio de 1926-1931, desertaron de las aulas 77 por ciento; entre 1927 y 1932, fue de 78.74 por ciento; de 1928 a 1933, 77.43 por ciento; y entre 1929 y 1934, alcanzó 77.57 por ciento. La mayoría de estas deserciones se concentró en el primero y segundo grados.

En lo que respecta a la situación de los niños campesinos, de 1926 a 1929 desertaron de las escuelas rurales 97.28 por ciento; entre 1927 y 1930, 96.69 por ciento; de 1928 a 1931 el promedio fue de 95.27 por ciento; de 1929 a 1932 fue de 94.10 por ciento; y entre 1930 y 1933 los niños que se vieron forzados a dejar las aulas fueron 92.85 por ciento. Todos, incluyendo al Distrito Federal, abandonaron las aulas entre el primero y segundo grados de enseñanza primaria, y en el campo, la inasistencia escolar coincidió con el período de la siembra y la cosecha.

Estos problemas reflejaban las deficiencias en la organización educativa y la urgente necesidad de su reforma, que debía estar de acuerdo con el proyecto social de la Revolución, postergado hasta ese momento y retomado por el ala izquierda del PNR a propósito de la elaboración del Plan Sexenal. En éste se hacía especial mención al tema educativo que, según la comisión encargada de estudiar la reforma al artículo tercero, debía sustituir a la educación laica por una educación de clase que respondiera al anhelo de justicia social enarbolado por la Revolución. Esa filosofía debía ser el socialismo.[15]

---

[14] TÉLLEZ, Ignacio. (1935): *Archivo Histórico.* SEP.

[15] IV Confederación Regional Obrera Mexicana, celebrada en noviembre de 1924, donde se propuso la escuela socialista.

*María Luisa Dolz*
*(1854 - 1928)*
fuente: grabado de MÉNDEZ, Leopoldo. (1941): "pequeña Maestra, ¡qué inmensa es tu voluntad! Taller de Artes Gráficos.

Si bien muchos protagonistas[16] e investigadores[17] reconocen que, a partir de 1920, la labor del Estado —como extensión de la escuela rural, de las misiones culturales y las casas del pueblo para dar cultura a las masas campesinas— fue fructífera, para algunos maestros y políticos, esta labor no cumplía con los fines de transformación de la cultura en forma plena. Era necesario darle una orientación, un contenido social a la enseñanza; se estaba desfigurando el sentido social y cultural de la Revolución.[18]

## Isabel Terrazas: un Quijote vestida de mujer

La maestra Isabel Terrazas nació el 2 de febrero de 1905, en Indé, una localidad del Estado de Durango, en México. Perteneció a una familia de hacendados, pero como su padre era de ideas avanzadas, desde pequeña se

[16] DE SIERRA NEVES, María Teresa. (1984): *La educación socialista en el Cardenismo. Testimonios de algunos protagonistas.* México, Editorial. UPN, p. 57

[17] LOYO, Engracia. (1991): Op. Cit.

[18] BOSQUES, Gilberto. (1937) y GARCÍA TÉLLEZ, (1935): Op. Cit., p. 61-62.

interesó en los temas sociales, en las condiciones en que vivían campesinos y obreros. Además, en su familia había seguidores de Madero. Desde niña sintió una poderosa vocación por llegar algún día a ser maestra. Ya desde los siete años fue maestra de sus hermanos, y luego, de apenas 13 años, ejerció la profesión en escuelas rurales como lo señala el artículo 123.[19]

Isabel Terrazas es ejemplo de una maestra rural con definida vocación por la enseñanza y con gran espíritu de entrega a la resolución de los problemas de la escuela y del entorno. Trabajó en el estado de Durango de 1921 a 1985, ejerció 31 años sin título y 33 titulada. Ejerció en numerosas escuelas artículo 123, en Ojuela, Galeana, La Laborcita, Indé, Cieneguilla, Magistral del Oro, Canutillo y en la capital del estado.

Durante su desempeño en la zona minera de El Magistral (1935-1937), así como en otras escuelas rurales y artículo 123, fue maestra en la escuela diurna, vespertina y nocturna, para campesinos y trabajadores mineros. Asimismo asesoró a distintos sindicatos; entre otros a la Sección 57 del Sindicato Minero y veló por los intereses de los agremiados, organizando cooperativas de consumo.

Su actividad jamás se circunscribió solo a las funciones del aula. Con el apoyo de padres de familia, ejidatarios, colonos y en algunos casos elementos del ejército, se responsabilizó de la construcción o mejoras de edificios para escuelas y colaboró con entrega en la organización de actividades del pueblo: desfiles cívicos, celebración de fiestas patrias, competencias académicas y exposiciones. Cuando se realizó el reparto agrario, asesoró en el trazo y delimitación de terrenos, en la zona Lagunera.

El testimonio de la maestra Terrazas muestra, una vez más, la apasionante e interminable lucha por el cambio social, tanto en la comunidad como en el aula. Sus relatos permitieron ahondar en los significados y concepciones que para algunos maestros tuvo "la mística de la Revolución"[20] y la forma en que éstos se expresaron en las aulas, en la comunidad, en la organización de sindicatos obreros, en las manifestaciones de apoyo de algunas gestiones del gobierno, como la nacionalización petrolera o el reparto agrario en la zona de la Laguna.

---

[19] Hacia la segunda y tercera década del siglo XX, la educación rural se fortaleció debido a la aplicación de leyes educativas estatales federales que obligaban a los hacendados a establecer escuela artículo 123 para los hijos de sus trabajadores en sus propiedades, así como sostener el salario de los maestros y cubrir los gastos de los planteles. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

[20] BUENFIL, Rosa Nidia. (1994): *Emergencia de la mística de la revolución mexicana y su componente educativo.* México, editorial DIE, p. 18.

Muchos de los componentes señalados por Rosa Nidia Buenfil[21] como elementos de esa "mística revolucionaria" o "imaginario colectivo", estuvieron presentes de manera manifiesta o latente en los testimonios de esta maestra. Los temas de justicia, democracia, reparto agrario, cooperativismo, voluntad popular, laicidad, reforma, ley, educación, socialismo.

Todos los maestros que conocieron a la maestra Terrazas la consideraron un paradigma, ya que su actividad fue motivo de admiración y síntesis de todos los rasgos propios de una maestra rural revolucionaria, comprometida con el aprendizaje de sus alumnos en el aula y con la situación social de su entorno más inmediato. Se unió a movimientos cuyas demandas eran de carácter colectivo, como el aumento de salario, la propiedad de la tierra, la democracia, las escuelas artículo 123[22].

Su trato y rectitud con los compañeros, los campesinos y los obreros, así como con los empresarios de las escuelas mineras en todos los lugares donde trabajó, le ganaron un lugar de respeto —asentaba la maestra Carmen Gallegos—, otra de las maestras entrevistadas en Durango, lo cual fue una ayuda muy importante para el movimiento de maestros.

Al igual que otros testimonios, su relato descubre el desarrollo de una profesión hecha en la propia práctica, pues en sus inicios, trabajó como autodidacta y no fue sino hasta 1952 cuando obtuvo el título en el Instituto de la Normal Superior.

> [...]*no éramos titulados, yo me titulé a los 42 años. Ah, pero yo tenía libros, cuantos libros pudieran salir sobre educación[...]. La base de la parte mejor de mi orientación pedagógica era en Guadalajara. Yo tuve revistas desde 1936, magníficas. Iba al D.F. y lo primero que hacía era ir a la Lagunilla, con Porrúa, con los hermanos Basurto, que eran maestros. Tenían una revista que se llamaba Lechuguita. Era una librería chiquita, pero siempre tenía material didáctico. Y ahí era donde yo compraba libros, revistas, al grado que fui como cuatro años.*

---

[21] BUENFIL, Rosa Nidia. (1994): *Cardenismo ,argumentación y antagonismo en educación.* México, Editorial DIE, CINVESTAV, IPN, CONACYT..

[22] Desde 1916, en México la ley de Instrucción Primaria había impuesto la obligación a los dueños de las haciendas, ranchos y negocios que empleaban más de veinte familias, establecer y sostener escuelas que aquellos establecimientos, industriales y comerciales, que tuvieran a su servicio a niños en edad escolar, de que los mismos concluyeran o recibieran enseñanza en alguna escuela. "Escuelas artículo 123".

*Ellos mismos me decían, "Mire estos, le pueden convenir, estos otros también". Yo escogía los libros, y si no tenía con qué comprarlos yo los escogía y luego me los mandaban. Un día me preguntaron si no quería escribir en la revista Lechuguita y más tarde escribí en su revista. Se publicaron muchas cosas mías en ese entonces.*

## Primera experiencia

*Yo entré a primer año cuando tenía siete años, el 6 de febrero de 1913. Aprendí mis primeras letras por el método Rébsamen. Terminando el primer año comencé a enseñarles a dos de mis tíos de 14 años que nunca habían ido a la escuela; por consejo de mi abuelo, traté de poner con ellos una escuela. Pero a los tres días ya no me aguantaron y no tenía más escuela.*

*Con la muerte de mi padre en la Revolución vinimos a Durango. Como mi madre era una mujer acostumbrada a vivir con mucha comodidad, tuvimos que malbaratar la hacienda y nos vinimos a Durango. Venirse aquí fue toda una proeza, pues en ese entonces Durango era una ciudad medio muerta. Pero más tarde, por consejos de los familiares nos fuimos a Gómez Palacio, donde vivimos tres años.*

*Allí trabajé en la mina El Mineral de Ojuela. En ese lugar existía un mercado muy grande de monestería, y como mi madre sabía de esa artesanía, nos trasladamos entonces al Mineral de Ojuela y vivimos nueve años. Allí terminé mi primaria en cuarto año y luego hice la Superior, que era el equivalente a secundaria, ahora en la escuela Artículo 123. Allí terminé la primaria y la secundaria en 1918. Terminando la secundaria, la directora de la escuela me ofreció trabajar ahí para darle clase a los obreros fundadores de la primera agrupación mutualista minera, que dio origen después a los sindicatos mineros. Los padres de los jóvenes obreros habían solicitado a los dueños de las minas que les permitieran estudiar a sus hijos obreros, que tenían entre 12 y 14 años, tomar clases, sábados y domingos.*

*Yo, al principio, cuando la directora me llamó sin preguntarme mi parecer y me nombró responsable del grupo, me asusté. Yo apenas tenía 12 años cumplidos.*

*Con ese motivo me van presentando los alumnos, y la verdad que, honradamente, me asusté, pero me dije: "Isabel, no puedes decir no mientras no sepas de qué se trata. Al fin y al cabo si me veo apurada o me arrepiento renuncio", pensé en ese momento. Total que trabajé todo el año con los jóvenes.*

*Luego ya me dieron otra comisión en 1919. ¿Cuántos años tenía yo? Tenía 13 años; yo nací en 1906. La directora me nombró maestra de uno de*

*los grupos, ayudante de una escuela lancasteriana. Era un salón de veinte por veinte metros cuadrados, dividido en cuatro partes por medio de unos pizarrones gigantescos de madera. Delante de cada pizarrón estaban las bancas de los niños que componían el subgrupo. La directora era una gran persona porque sabía llevar toda esa responsabilidad.*

*En la escuela lancasteriana se trabajaba de lunes a miércoles hasta el mediodía. En la tarde no se trabajaba porque la gente —la mayoría muy humilde—, utilizaba la tarde del miércoles para lavarse la ropa e higienizarse, y venir el jueves en la mañana. Pero completábamos el sábado en la mañana. Luego me ascendieron, a primera auxiliar. Me pagaban 45 pesos, que era el sueldo mínimo de los trabajadores de la mina, más casa, luz, agua.*

En septiembre de 1924 volvió, a Indé, porque ya había terminado la Revolución. Ya la gente estaba más o menos en paz. Entonces regresa con su madre a, la tierra natal de su madre Galeana en el Municipio del Oro.

*Fuimos a ver a sus parientes. Me encontré con un panorama hermoso y deprimente para mí. Los muchachos de todas las edades no sabían leer y escribir. Como nacieron y crecieron durante el tiempo de la Revolución, ¿cuál escuela?*

*Me calificaron una vez de que yo era un Quijote, pues yo creo que sí pero nada más que con falda. Se me ocurrió decirle a mi primo que si hubiera un local ahí, en la ex hacienda, yo vendría y pondría una escuela. Ellos tuvieron confianza en mí a pesar de la edad, tenía apenas 18 años. Pero ellos no fueron tercos y buscaron una de las bodegas; tenía ocho metros de largo por cuatro de ancho, con una sola puerta. La acondicionaron. Yo me fui nuevamente y regresé cuando me avisaron que tenían el local. Le dije a mi mamá, "¿Qué le parece si nos vamos a Galeana? Oiga, ¿y si yo pusiera una escuela en Galeana?".*

## Construcción de una escuela

*Llegué entonces a Galeana, como el veinte y tantos de octubre. Mientras, traté de hacer el pizarrón, ¿de dónde podía hacer el pizarrón?, me hicieron el marco del pizarrón de madera fresca. El único carpintero que había en el pueblo, que todo lo que sabía hacer eran los ataúdes del pueblo, me hizo los marcos descuadrados. En lugar de un ángulo recto era ángulo agudo, pero yo no quería desechar nada, ni a nadie; yo quería que todos participaran. El pegamento era cola de tarango. Le puse bastante del negro de humo que saqué de los comales del rancho, lo utilicé como pintura negra para los pizarrones. Quedaron muy bonitos. No quedaron muy planos porque le había echado mucha pintura, mucha goma. Total que yo arreglé mis pizarrones.*

*Los bancos en serie. Los bancos de ordeñar, eran los bancos de mis alumnos. No había más: la Revolución los dejó a ellos sin nada. Total que los propios alumnos los llevaban al arroyo y los tallaban con arena, con lo que fuera, y ahí qué tal que parecían de madera nueva. Unos eran altos, otros bajos, otros disparejos, otros chuecos.*

*¿En qué escribían? Cuatro palos de lo que fuera, con un cajón de jabón vacío al revés: eso era el pupitre. Un cajón volteado al revés, y una pata en cada punta. Todo eso tuve que hacer en la última semana de octubre. El primero de noviembre ya estaba mi escuela llena de bancos. Los altos tenían bancos bajitos, y los bajitos tenían altos.*

*Total que el 2 de noviembre, Día de Muertos, empecé a trabajar, y me decían no comiences mañana, la gente se va a todas partes a ver a sus muertos. Pero yo les dije: "¡Mañana comienzo! Sí comienzo. Con un solo alumno aunque sea con mi hermano. Ese va cursar tercer año, ni modo". Quién iba dejar de ir a la escuela el primer día. Unos fueron, otros se olvidaron, pero la escuela comenzó el 2 de noviembre, el Día de los Muertos, con alumnos de 14 y 16 años, sin saber ninguna letra. Entonces yo comencé desde las vocales, con el método Rébsamen que yo conocía y que reemplazó al silabario de San Miguel. Total que yo apliqué las técnicas que traía de allá, que era bastante conocimiento. Entonces acomodé todo a mi gusto. Tuve que hacer lista, levantar registro, levanté padrón, todo para saber con qué gente contaba. Pero también venían de otros pueblos cercanos, así que de nada me servía mi mentado registro, porque no iba levantar registro de todos los pueblos cercanos. No había escuela en ninguna parte, nada más que la de la cabecera, Santa María del Oro, la de Indé y mi escuela. En todos los municipios de San Bernardo e Hidalgo, Indé, la del Oro, y la de Ocampo, no había nada más que estas tres escuelas.*

Conforme a Elsie Rockwel, eran los tiempos en que cada maestro, cada escuela, elaboraba su propio programa según las características y necesidades de la comunidad donde los maestros, con apoyo de los padres, levantaban o adaptaban la escuela. Eran las épocas en que la práctica educativa se realizaba con participación real de los estudiantes, de sus padres y de los vecinos de la escuela. A su vez, los maestros enfrentaban por igual los problemas de la escuela, de la comunidad, estado o región.[23] Existía una amplia participación social en la educación. Pero, señala la investigadora, este proceso se fue diluyendo, perdió su autonomía a partir de la federalización de la escuela. Se crearon nuevos canales políticos para contener y desmovilizar los procesos sociales y así vincularlos

[23] ROCWELL, Elsie. (1997): Reforma constitucional y controversias locales , la educación socialista en Tlaxcala , 1935-1936, en *Escuela y sociedad en el período cardenista.* QUINTANILLA, Susana y KAY, Mary .Editorial FCE, p. 56.

"desde arriba" a las confederaciones nacionales. Ya para fines del sexenio de Cárdenas, todos los asuntos educativos pasaban por acuerdos entre los sindicatos y el gobernador, sin participación de las comunidades y a costa de la gestión local de las escuelas. Quizá por eso gran parte de los maestros recuerdan aquellos momentos con profunda nostalgia.

> *Entonces los chicos estaban muy entusiastas, deseosos de todo. Las ventanas nunca estaban desocupadas, porque los muchachos de 17 ó 18 años oían mi vozarrón y se arrimaban a la ventana para oír lo que estaba enseñando. Las señoras pasaban de su negocio al río, y ahí se quedaban en mi ventana. Mi ventana estaba llena de gente. Llegó el mes de abril y formé un segundo año, ¿quién me lo impedía?* Nadie. *Pero como ya quería ir a una cosa muy segura, les di unas clases más para no fracasar. Llamé a los padres de familia y les dije; fulano, mengano, etcétera, ya pueden leer, poquito pero pueden leer; escriben y conocen de aritmética.*
>
> *Me registré en la Dirección de Educación del Estado y en la Dirección de Educación Federal. Yo servía a los dos amos. En la del Estado porque llevaban un control estadístico y porque me mandaban algún mapa, y el mismo material que a las demás escuelas. A mí me trataron igual que las demás que había en estos pueblos. En la Federación porque después hubo un inspector demasiado preparado y ansioso de enseñar, y entonces dije, "Aquí me conviene porque aquí aprendo yo". Por eso estaba yo inscrita en los dos, y de los dos tengo documentos que lo constatan.*
>
> *Y entonces vinieron los niños de los ranchos y tuvieron primero, segundo y tercero. Para poder dosificar el trabajo, como yo no los podía separar como la maestra de la escuela lancastariana, organicé una hortaliza, un jardín. Los señores me dieron el terreno que yo quería para la huerta, pusieron el agua para que yo la utilizara. Cuando estaba trabajando con un grupo, al otro le decía, "Váyanse a hacer esto y esto". Total que yo me quedaba a mis anchas con el que estaba más atrasado, o que tenía que tener más cuidado de mi parte. Entonces yo trabajaba con los tres felices. Como los muchachos tenían una conducta intachable, nadie dejó de asistir a la escuela.*
>
> *Y en la noche daba nocturna.* No era noche, *pero como la luz que teníamos solamente eran velas, entonces yo tenía que trabajar temprano para salir a las cinco de la tarde, y desde las cinco hasta que el sol se ocultaba, era la nocturna. Todos los jóvenes que fueron chicos durante la Revolución eran los que formaban mi grupo.*
>
> *También hice una división en grupos porque algunos ya sabían leer y escribir, y entonces les enseñaba la aritmética. Total que también hice a mi gusto*

*la separación, total que nadie me decía que no. Ese grupo me ayudaba en los festivales, en los cultivos, porque les decía yo a los muchachos de la nocturna, "Hay que regar las hortalizas", y ellos les enseñaban a los niños cómo regar, sembrar, etcétera. Entonces era una cooperación de todos.*

*Todos los festivales que había en el calendario, yo les daba programa. Se festejaba a Juárez, a la Reforma. En primer año, segundo y tercero se festejaban. Un tío me pagó la música desde que llegué hasta que salí. Verá usted, como era una cooperación de todo el mundo, cada quien ponía una cosa. En ese tiempo se festejaban los puros héroes, no se festejaba el Día de la Madre ni nada.*

## Impactos de la reforma de 1934. La escuela socialista

Para esta maestra, parte de lo que se había legalizado en el artículo tercero se debía a la labor desarrollada por los maestros rurales, tarea que fue un antecedente fundamental en ese largo caminar al que aludía el maestro Bosques: "Ahí se basó, porque ahí ya había algo de experiencia. Pero ayer, hoy y mañana, no es el artículo tercero el que está actuando, sino las ideas de los que están en el gobierno, o de los que tienen en su mano el poder. Han jugado con el artículo tercero".

*Mas bien que nos dieron a conocer cuál era el artículo tercero y cuál su esencia, porque el artículo tercero existe en la Constitución desde 1917. Ahora, si la Secretaría de Educación hubiera investigado como ahora[...] en cada región o en cada escuela en aquella época, tendríamos una técnica realmente envidiable universalmente, porque cada quien puso ahí algo de lo suyo, algo que inventó, que puso en práctica para poder sacar adelante su responsabilidad.*

## Escuelas mineras Artículo 123

*En el 37, principios del 38, fue la huelga de la empresa El Magistral. Yo trabajé en tres escuelas mineras; primero en Ojuela, en Cieneguilla y en El Magistral. Ahí fue, en esta última, donde la presidencia municipal quería mi salida, y la dirección de Educación en lugar de darme salida, me dio el apoyo y le ordenó a la compañía que me aumentara cien pesos mensuales. Eso fue lo que logré yo cuando los de Santa María pidieron mi salida, porque yo apoyaba a los trabajadores, y el que estaba de presidente municipal era lo que llamamos, en términos sindicales, guardia blanca. Él apoyaba cien por ciento a la compañía cuando la compañía se presentaba como víctima que no ganaba, que estaba perdiendo, cuando sabíamos lo que estaba ganando, por lo que sacaba mensualmente de ahí. Entonces nosotros nos basamos en la realidad por lo que le producían los trabajadores; ellos no lo podían ocultar y actuabamos.*

*[...] La compañía le pide al inspector que me saque, le mandan un oficio; entonces le dice que no iba a desalojar a nadie y menos a una persona como yo, que estaba cumpliendo con lo que la ley le exige, que él estaba al tanto, pues continuamente pasaba por ahí y sabía en qué condiciones se encontraba el movimiento de la mina. Por lo tanto no podía aceptar su petición, y en su oficio decía que me sacaran de ahí, que académicamente ellos me alababan por la labor que yo hacía en el aula, pero que fuera de ahí, estaba soliviantando a los obreros y que con eso perjudicaba la economía de la empresa, del pueblo, de la región, porque la compañía paralizaba el trabajo y que entonces los perjudicados seríamos todos.*

*Manda el oficio aquí a Durango, contesta el director diciéndole lo mismo que el inspector; que tengo todo el apoyo del gobierno, ahí hace más o menos una síntesis y me da todo su apoyo. Ordena a la Compañía que me aumente cien pesos de sueldo.*

*Entonces ya la Compañía no pudo decir nada ni hacer nada. Era yo una persona intocable puesto que me apoyaban los obreros, me apoyaba el pueblo por el compromiso que tenía yo de responder por ellos, y me apoyaba mi terquedad, si usted quiere. Total que yo no tuve ninguna molestia más [...]. Después de que ya pasó todo, se lo platiqué a los compañeros [...] para no desilusionarlos a ellos que en mí confiaban, ¿no?*

Es indudable que la escuela rural en esas décadas sufrió una lenta metamorfosis que la convirtió en un antecedente de la escuela socialista. Si analizamos sus prácticas, sus experiencias a través de los años, desde la etapa inmediata posrevolucionaria, se descubre que el maestro había hecho una toma de conciencia personal que le llevó a ser pilar muy importante en la reforma del artículo tercero. Este cambio de mentalidad dio origen al surgimiento de una transformación de la escuela, una escuela con finalidades pedagógicas y sociales. Otra característica señalada por Albert Arnau,[24] es que casi todos los maestros en servicio siguieron siendo profesores no titulados o titulados no normalistas, autorizados por los ayuntamientos, los órganos colegiados de instrucción pública, las propias escuelas normales a las que se les transfirió la facultad de autorizar el ingreso a la profesión.

### Nacionalización del petróleo

*Este asunto de la expropiación petrolera, esos problemas nacionales, la mayor parte de los maestros los vemos pasar y no nos preocupamos. A mí me*

[24] ARNAU, Armando. (1996): .*Historia de una profesión*. México, Editorial CIDE. p. 8.

*ha ayudado la intuición y la información que he tenido. Pero otros se abstienen. No todos los maestros captaron la importancia de lo que significaba, y no había documentos para ambientarse sobre el tema. Pero yo ya estaba, no diré empapada, pero orientada un poco, pues no me faltaban amigos. Y entonces yo ya tenía en mis manos el laudo que Cárdenas les puso a las compañías, yo ya había logrado conocer en qué condiciones trabajaban los obreros petroleros en todas las regiones de Veracruz, desde Tampico hasta Tabasco.*

*Llega el 18 de marzo, y aquellos maestros que estábamos sindicalizados estuvimos en ese desfile. Todos anduvimos dando pláticas a los electricistas, a los boleros, molineras, amas de casa, porque teníamos contacto con ellos. Creo que fue ahí en donde se me soltó un poquito la lengua. Pero pues hubo necesidad de que yo hablara. Entonces, como era muy joven tuvieron que oírme, pero me tuvieron que ir cuidando porque ahí estaba la cosa de los cristeros. Durango recibió la noticia muy bien, con mucho éxito. Si no la totalidad, como setenta por ciento de la población estaba en la plaza.*

*Me topé en ese tiempo con el hecho de tener que dar tres o cuatro conferencias en la semana, sobre el tema del petróleo, pero con todos esos documentos que yo tenía, les daba todos esos datos sobre la región petrolera y sobre las condiciones en que vivían los obreros, y porqué Cárdenas les dio la orden a las compañías de pagarles mejor sueldo a los obreros; pero los dueños de las compañías no la acataron, y entonces acabó interviniendo las compañías petroleras. Entonces se consideró como muy justo lo que el presidente había hecho. Vimos todos los pros y todos los contras, y consideramos cuál debería ser nuestra obligación para que llegara a consumarse.*

*Así se dio la lucha después de la expropiación petrolera; los campesinos daban semillas porque no tenían más, pero recogían y la vendíamos, y con el dinero que sacábamos veníamos a Durango y lo dábamos para la ayuda del pago de la indemnización. Y en las escuelas también, los niños daban un centavo, dos centavos.*

*Como siempre, tuve el apoyo de mis compañeros maestros, yo siempre me creí como muy segurita. A mi me interesaba lo que pudiéramos lograr, y como había medios en que ellos no podían entrar, yo era como la punta de lanza.*

Para la maestra Terrazas, la escuela nueva fue el resultado del esfuerzo de muchos maestros. La escuela rural nació en México; de acuerdo con Mary Kay Vaughan, la reforma educativa de 1934 sostuvo tradiciones pedagógicas construidas durante los años anteriores y, a la vez, integró nuevos conceptos y modalidades.[25]

[25] QUINTANILLA , Susana. (1997): Op..Cit. p. 67..

*Fuimos todos creadores, cada quien puso su granito. Fue producto de un conjunto de luchas continuadas. Creamos las condiciones para que la escuela no sólo fuera laica sino que además cumpliera una función social.*

## Reparto agrario

La lucha por la tierra y la educación, por la democracia y la equidad fueron los móviles sustanciales de los movimientos sociales de esos años. Las nueva propuestas de reforma se entrelazaron y enriquecieron con las formas tradicionales de gestión, como fue el evitar grandes rupturas entre la escuela rural, las misiones culturales, las Casas del Pueblo en relación con la escuela socialista.

Parafraseando a Elsie Rockwel,[26] durante los años treinta, el impulso democratizador cobró fuerza, particularmente en las zonas orientales donde se repartían tierras de las haciendas y se formaban los ejidos. Los maestros que estaban convencidos del programa socialista difundieron la propuesta de una organización democrática local hacia estas zonas. Con el apoyo de maestros, muchos vecinos se organizaron en sindicatos de jornaleros y solicitaron tierras, resistiendo y combatiendo las amenazas lanzadas por los terratenientes y, al mismo tiempo, defendiendo a los maestros más radicales de los hacendados.

*La primer ley agraria que hubo en Durango fue hecha por Villa. Tengo un ejemplar. La publicó en Chihuahua, cuando estaba de jefe de operaciones en Chihuahua. Era la Ley Agraria en el norte, era ley ya, hecha por Villa. Repartió mucha tierra. Cuando algunos de sus soldados eran mutilados por alguna bala o lo que fuera, los dotaba de tierra para que fueran con su familia. Por eso sigo siendo villista.*

*[...] fui secretaria mucho tiempo del Comité Agrario, porque era, según me decían, la única que no tenía faltas de ortografía. Y yo tuve relación con el aparato agrario en México, con Educación, porque era la que escribía, y cuando se dio la posesión de la tierra a los campesinos, cuando ya se empezó a deslindar, me tocó vivir también un rato poco difícil, pues quien estaba representando a lo último, a la hacienda, era un administrador militar rodeado de gente que hacía lo que él quería, siempre en contra de todos lo agraristas.*

*Se formó entonces un Comité Agrario. Teníamos la legalización, tuvimos el apoyo. Hablo en plural porque a mí me tocaba discutir con ellos. Benítez, que era el gobernador le dio todo su apoyo. Hay documentos que tenemos firmados por él.*

[26] ROCKWELL, Elsie. ( 1997): Op. Cit., p. 18.

*A mí se me ocurrió una especie de síntesis de lo que era la ley agraria para que ellos, los campesinos, entendieran porqué no sabíamos nada, ni ellos ni yo. Y para cuando nos atacaran tenían que tener argumentos. Hice publicar la síntesis de la ley. La hice circular y como yo tenía gente de valía en la ciudad de Durango, llamé a todos. Hice una junta y nos pusimos de acuerdo respecto a la gente que llegara, por si llegaba gente que no fuera de los nuestros o desconocidos. Les puse ese hecho de ejemplo, y les dije que en lugar de estar aislados deberíamos de estar más unidos.*

*Me tocó estar en el deslinde, en la zona Lagunera. Yo conocía a un ingeniero que se llamaba Alfonso Navarro. Tuvo tres meses, cuando se dio la posesión. Fue un día memorable. Yo le hice conocer que era la primera oportunidad de que se les iba a dar definitivamente sus tierras y, en la escuela, como no teníamos nada alusivo al reparto agrario, yo les escribí algunas cosas para primero, segundo, tercero y cuarto año. Les pusimos letra a alguna música como parodia. Y tuvimos el programa para el día de toma de posesión provisional.*

*El ingeniero, como ya tenía familiaridad con la gente, sentía un respeto grandísimo por la escuela. En la escuela hacían los trabajos en la noche de planificación, y luego limpiaban los salones y los dejaban limpios, tal como los habían recibido. El día que se organizó esa fiesta, le rodaban las lágrimas porque él ya se había hecho amigo de todo el mundo y era el primer trabajo que hacía desde el punto de vista agrario. Así que fue un día que todo el mundo lloró, pero de alegría. El programa fue nuevo para él porque no los oyó cantar ni nada hasta ese día. Le tocó ir a dar la posesión porque fueron tres pueblos los que admitieron: Escobedo, Galeana (que fue la matriz) y Matamoros, en plena sierra. En esos lugares fueron los únicos que tomaron posesión provisional. Entonces, el ingeniero me dice: "Maestra, a usted le toca ir a dar los datos a los dos lugares". Entonces yo le dije que había que ir con todo y niños. Entonces movilizamos a todos los muchachos; 52 caballos llevábamos en la comitiva, cada papá con un hijo adelante y a veces otro atrás.*

*Fuimos a Escobedo y le dieron la posesión provisional. Pasaron los días. Ya cuando ratificaron la documentación fuimos a Matamoros; fue el último lugar donde el estuvo. A Matamoros llegamos como a las nueve de la noche porque no completábamos cómo movilizar a la gente y nadie se quería quedar. Hacíamos casi una hora y media a caballo, si había caballos. Llegamos a Matamoros, para llegar a las casas. Yo nunca había visto ese espectáculo. Lo digo porque me llamaba la atención; estaban todos los caballos herrados y a galope. Era una de chispas, y con la herradura parecían luciérnagas. Era un espectáculo único. A esa hora nos estaban esperando con música que habían llevado de Santa María del Oro. Nos fueron a esperar a la orilla del arroyo y ahí que se hizo un festival.*

Para la maestra Terrazas, todos los maestros fueron los creadores de la nueva escuela, cada quien puso un granito. Crearon las condiciones para que la escuela no sólo fuera laica, sino que además cumpliera una función social.

> *La escuela nueva fue producto de esfuerzos de millones de maestros. La escuela rural nació de aquí de México, eso sí es cierto. No es la imitación de ninguna parte. Lo único que yo pienso que es nos hubieran durado un poco más las facilidades para afianzar más los conocimientos, pero desgraciadamente nuestro sindicato, que fue el principal luchador apoyando esa escuela, fue luego el enemigo, porque luego ha decaído totalmente la calidad educativa, ha decaído. Yo no culpo a los maestros directamente, sino a la organización sindical.*

Los alcances de estos cambios deben ubicarse en el contexto histórico y social que dieron origen al acontecimiento educativo, los cuales no pueden entender sino en la situación concreta en la que los sujetos de la educación los producen, a partir de una multiplicidad de factores que incidieron- en su constitución y que, a su vez, son recreados cotidianamente en los procesos de formación, bien se refieran a situaciones de enseñanza específicas o a planos más amplios de socialización y transmisión de la cultura, expresada tanto en la vida diaria de los individuos, los grupos y las instituciones como en los movimientos y organizaciones políticos-sociales. Por eso, comprender lo ocurrido en los años veinte y treinta da ciertas pistas para entender la transición en la escuela de esas décadas.[27]

## CONCLUSIONES

La trascendente participación de los maestros en los movimientos que lucharon por una nueva educación, por generar una mentalidad moderna y por difundir ideas revolucionarias a partir de las primeras décadas de este siglo, no fue un fenómeno homogéneo en todo el país. Indudablemente dependió de los procesos sociales que le antecedieron en los planos locales y regionales, así como de los movimientos sociales contemporáneos a dicha reforma.

Quizás en Durango su éxito se debió a la participación de los maestros en las Ligas Agrarias y a sus gestiones en el reparto de tierras en la zona Lagunera. Algunas entrevistas, como la de la maestra Terrazas y algunos otros maestros, ejemplifican el papel que tuvieron en la difusión de la Ley Federal del Trabajo, el

[27] GÓMEZ PUIGROZ, Graciela. (1986): *Formación de sujetos y alternativas pedagógicas :nuevas fronteras político-culturales*. México, editorial SEP CULTURA, p. 17.

Código Agrario y los artículos 27, 123, 130. Como la maestra Terrazas, y muchos de los maestros entrevistados afirmaban que , "eran sus libros de cabecera".

Una de las posibles conclusiones de esta entrevista de la maestra Terrazas, es que el magisterio participó desde tiempo atrás en el apoyo al reparto agrario en favor de los derechos de los campesinos, y que tanto la dotación de tierras como la aceptación de la reforma educativa fueron dos fenómenos que en Durango y en toda la zona Lagunera transitaron de la mano. Eran demandas cuyo discurso coincidían con la realidad. Hacia 1934, las demandas del movimiento agrarista y las acciones de los maestros por una nueva escuela se encontraban en su período de mayor auge, y estaban encaminadas al logro de metas establecidas por algunos sectores campesinos y maestros de la Laguna, que ahora parecían factibles de ser conquistadas. La escuela era considerada como la institución que podía apoyar ese gran cambio, que podía romper con la estructura de tenencia de la tierra.

Coincidimos entonces con la valoración de Candelaria Valdez: "para los campesinos de la comarca, la educación socialista formaba parte de un futuro posible, basado en la construcción de ejidos, en la promoción de cooperativas y el apoyo del gobierno federal".[28]

Este testimonio evidencia que, para la mayoría de los maestros, la reforma del artículo tercero no fue un cambio abrupto, no se sacó de la manga, sino que fue producto de un largo caminar de los maestros, y demás actores sociales. No significó una ruptura con el pasado; por el contrario, legitimó aún más la práctica instrumentada en forma espontánea después de la reforma a la Constitución de 1917. El nuevo derrotero estaba vinculado a las ideas que surgían de manera natural en la práctica cotidiana. Es indudable la importancia de dicha reforma que, posteriormente, habría de convertirse en ley y que no fue sino la manifestación de las necesidades pues, a fin de cuentas, en algunos ámbitos, era la educación que se impartía desde tiempo atrás.

En el testimonio de la maestra Isabel Terrazas podemos detectar su identidad con bastante claridad, al asumirse ella misma como "un quijote vestido de mujer" como parte de una generación que libró batallas en favor de un cambio educativo y del país. Actuó como si fuera responsable de la comunidad, y así se definió en sus relatos. Sus narraciones permiten comprender mejor la historia de las diferentes reformas realizadas en la escuela, las cuales pueden

[28] Ibídem., p. 17.

desvirtuarse si no se exploraran los puntos de vista de los sujetos participantes. Por eso, este testimonio junto al de otros maestros, constituyen una pieza clave en la recuperación e interpretación de la memoria colectiva de lo que fue la reforma escolar y del proyecto cultural revolucionario de las primeras décadas del siglo XX, en México.

La maestra Terrazas expresaba en su testimonio con gran sencillez y emotividad su papel en esa gran movilización de maestros, quienes con gran sentido de abnegación dedicaron sus vidas al servicio de un movimiento más amplio, social, en que lejos de estar solos, contaban con el apoyo de campesinos, obreros.

## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ADLER,Judith. (1979): "El cultivo del algodón y la reforma agraria en el norte de México", en *Cuadernos de la Casa Chata.* N° 19. México.

ARNAUT, Alberto. (1996): *Historia de una profesión.* México, Editorial CIDE.

BACZKO, Bronislaw. (1984): *Los imaginarios sociales . Memorias y esperanzas colectivas.* París, Payot. Nueva Visión.

BAZANT, Mílada. (comp.) (1985): *Educadores del porfiriato.* México, Editorial El Ermitaño. COLMEX.

BENÍTEZ, Fernando. (1977): *Lázaro Cárdenas y la Revolución mexicana.* México,

Fondo de Cultura Económica.

BONFIL, Ramón. (1992): *La revolución agraria y la educación en México.* México, Instituto Nacional Indigenista-CNCA.

BOSQUES SALDÍVAR, Gilberto. Archivo Personal.

BREMAUNTZ, Alberto. (1943): *La educación socialista en México.* México.

DE SIERRA, María Teresa. (1985): *La educación socialista en el Cardenismo. Testimonios de algunos Protagonistas.* México, UPN.

DE SIERRA, María Teresa. (1998): "Testimonios de Décadas Olvidadas", en *Conversaciones con Gilberto Bosques Saldivar.* CONACULTA, COLIMA.

GALVÁN, Luz Elena. (1981): *Los maestros de ayer: un estudio sobre el magisterio (1877-1940).* México, Ediciones Casa Chata.

GALVÁN, Luz Elena. *(1982): El Proyecto de la Educación Pública de José Vasconcelos.* México, *CIESAS.*

GALVÁN, Luz Elena. *(1985): Los maestros y la educación pública en México. CIESAS.*

GALVÁN, Luz Elena. (1991): *Soledad compartida, una historia de maestros, 1908-1910.* México, CIESAS.

GÓMEZ, Jara y otros. (1983): *José Vasconcelos, de su vida y su obra.* México, UNAM,

GÓMEZ NAVA, Leonardo. *La revolución mexicana y la educación popular .*

GONZALVO, Pilar. (1982): "Algunas consideraciones para la periodización de la historia de la educación en México", en *Revista Mexicana de Pedagogía.* México.

GONZÁLEZ, Luis. (1981): Los artífices del cardenismo, en la Historia de la revolución mexicana. (1934-1940), en *Historia de la educación pública en México.* México, SEP- F.C.E.

GONZÁLEZ, Juan de Dios. (1988): *Interpretaciones del cardenismo.* UAM.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto. (1985): *La educación socialista 1934-1945.* México, Editorial El Caballito.

JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción. (1986): *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana.* México.

LERNER, Victoria. (1979): *La educación socialista en la Historia de la revolución mexicana 1934-1940,* México, COLMES.

LÓPEZ, Oresta. (1991): *Los maestros y la educación socialista en el valle de Mezquital. Una perspectiva histórica.* Tesis de Licenciatura. México, ENAH.

LOYO, Engracia. (1985): *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano.* SEP. México, Editorial El Caballito.

LOYO, Engracia. (1991): "*La difusión del marxismo y la educación socialista*" en Cincuenta años de historia de México, COLMES.

MATUTE, Álvaro. (1982): *La constitución de 1917 en la Historia de la revolución mexicana* 1917-1924. México, COLMES.

MEDIN, Ctizvy. (1973): *Ideología y Praxis, Política de Lázaro Cárdenas.* México, editorial Siglo XXI.

MENESES, Ernesto y otros. (1983): *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964.* México, Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.

MORALES, Alberto. (1986): *Maestros de la Revolución Mexicana.* Instituto nacional de México, Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

ORNELAS, Carlos. (1984): *La educación técnica y la ideología de la Revolución mexicana*, México, UAM-X.

PAX, Fernando. (1986): *Vida y pensamiento de Narciso Bassols* . México, Editorial Nuestro Tiempo.

RABY, David. (1981): *Educación y revolución social en México.*

RABY, David. (1981): *La educación socialista en México.* México, Cuadernos Políticos. SEP.

ROCKWELL. Ilce. (1985): *Ser maestro, estudios sobre trabajo docente. DIE CINVESTAV*

SOLANA F. CARDIEL, R. BOLAÑOS. (1981): *Historia de la educación pública en México.* México, FCE

TENTI FANFANI, Emilio. (1985): "Educación , moral de clase y génisis del estado moderno en México. 1867-1910".Serie Investigación Educativa, en *Cuadernos de Cultura Pedagógica.* México, SEP/UPN. p. 16 VAZQUEZ, Josefina. (1985): *Ensayos sobre historia de la educación en México.* COLMEX.

VÁZQUEZ, Josefina. (1985): *Ensayos sobre historia de la educación en México.* México, COLMEX.

## EDUCADORES DEL TOMO III

- José Antonio Liendo y Goicoechea (1735-1814) (Costa Rica – Audiencia de Guatemala)
- Francisco Antonio Moreno y Escandón (1736-1792) (Nueva Granada)
- Fray Diego Padilla (1751-1829) ((Nueva Granada)
- Nisia Floresta (1810- 1885) (Brasil)
- Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) (Argentina)
- Luis Sanojo García (1819- 1878) (Venezuela)
- Juana Manso (1819-1875) (Argentina)
- Fray Vicente Solano (1828-1865) (Ecuador)
- Soledad Acosta de Samper (1833- 1913) (Colombia)
- José Pedro Varela (1845-1879) (Uruguay)
- Justo Sierra Méndez (1848-1912) (México)
- Jesús Manuel Jáuregui (1848-1905) (Venezuela)
- Salomé Ureña (1850 – 1897) (República Dominicana)
- José Martí (1853-1895) (Cuba)
- María Luisa Dolz (1854- 1928) (Cuba)
- Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943) (Paraguay)
- José Antonio Encinas (1888-1958) (Perú)
- Isabel Terrazas (1905- 2001) (México)

# ÍNDICE GENERAL

# ÍNDICE DE GRÁFICAS