

PRESENTACIÓN.
EDUCACIÓN Y PROCESOS
DE EMANCIPACIÓN EN AMÉRICA LATINA.
A PROPÓSITO DEL BICENTENARIO
DE LAS INDEPENDENCIAS AMERICANAS

*Presentation.
Education and Emancipation Processes.
On the occasion of the Bicentennial
of Latin-American Independences*

Gabriela OSSENBACH SAUTER
Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid)
Correo-e: gossenbach@edu.uned.es

Fecha de aceptación de originales: 15 de febrero de 2010
Bibliid. [0212-0267 (2010) 29; 23-33]

Gregorio Weinberg, in memoriam

EN LOS ÚLTIMOS TIEMPOS la investigación histórica se ha visto muy condicionada por todo tipo de conmemoraciones y celebraciones que han obligado a muchos historiadores a elegir temas de estudio en función de la efeméride de turno y de los apoyos económicos que estas conmemoraciones posibilitan para congregar a los investigadores en reuniones científicas o publicaciones colectivas. En realidad éste no es un fenómeno nuevo, pues desde el origen de las historiografías nacionales, vinculadas a la necesidad de fundar una idea de nación basada en un pasado común que «se aprende de memoria», el recurso a las efemérides ha sido una estrategia habitual para ir consolidando los mitos con los cuales se pudieran identificar los miembros de la nación. No obstante, como afirma Mauricio Tenorio refiriéndose a las celebraciones del centenario de la Revolución Mexicana y del bicentenario de la Independencia, a través de estas celebraciones los historiadores deberían crear «no la conciencia patriótica recompuesta y adaptada a cien años más de heroísmo nacional, sino una que enseñe los errores, las infamias, los mecanismos, los motivos que han llevado en doscientos años a pensar la nación

de una u otra manera... un programa que empezaría por decir dónde estamos con o a pesar de la historia»¹. Porque, según el mismo autor, «la historia no demanda celebraciones porque lo suyo es el pasado; el verbo *celebrar* connota un cargado tiempo presente... Celebrar es una decisión política, no histórica, no historiográfica. Ergo, las sociedades, cuando celebran la historia, no celebran pasado sino presente»². En definitiva, estos aniversarios son una buena ocasión para explorar críticamente ciertos tópicos y analizar la imagen que una sociedad elabora sobre sí misma, así como para hacer nuevas lecturas de fenómenos del pasado que iluminen la historia del presente.

La emancipación, un proceso inacabado

Al conmemorarse en 2010 el inicio de los primeros movimientos independentistas en la América dominada por España y Portugal³, la ocasión es favorable para hacer una amplia reflexión sobre lo que la emancipación significó para la América Latina, no solo en el aspecto político, sino en el sentido más amplio del término, pues tal como lo expresara el historiador venezolano Mariano Picón-Salas, el binomio «dependencia-independencia» alude al mayor problema político y espiritual de los pueblos latinoamericanos⁴. En efecto, desde los más diversos ámbitos, ya sea la política, la economía, la cultura o el pensamiento, la independencia latinoamericana sigue percibiéndose como un proceso inacabado, que ya no alude, evidentemente, solo a las viejas metrópolis europeas. *Las venas abiertas de América Latina*, título de la conocida obra del uruguayo Eduardo Galeano publicada en 1971⁵, se ha convertido en una metáfora de la perenne dependencia que se atribuye al continente.

No es posible, efectivamente, comprender el desarrollo de América Latina en los dos últimos siglos sin una referencia a su dependencia del mundo europeo y norteamericano. Ello es así no solo por la particular inserción de América Latina en la economía internacional del siglo XIX, como proveedora de materias primas para el mundo industrializado, sino también por la amenaza que significó la política exterior de los Estados Unidos, definida ya desde 1823 por la llamada *Doctrina Monroe* («América para los americanos») y reforzada al comienzo del siglo XX por la *Doctrina del destino manifiesto* del presidente Theodore Roosevelt. Ambos postulados justificaron las aspiraciones de dominio estratégico de los Estados Unidos sobre los países latinoamericanos situados bajo su influencia.

Sin embargo, no podemos obviar que la persistencia del discurso de la dependencia ha servido en innumerables ocasiones para evadir las propias responsabilidades

¹ TENORIO TRILLO, Mauricio: *Historia y celebración: América y sus centenarios*, Barcelona, Tusquets Editores, 2010, pp. 53-54.

² *Ibidem*, pp. 22-23.

³ Esta conmemoración no contempla el caso de Haití, que fue el primer país americano en proclamar su independencia de Francia en 1804.

⁴ PICÓN-SALAS, Mariano: *Dependencia e independencia en la historia hispano-americana*, Caracas, Cruz del Sur, 1952, p. VI.

⁵ GALEANO, Eduardo: *Las venas abiertas de América Latina*, México/Madrid, Siglo XXI Editores, 1983, 37.ª edición.

de muchos países latinoamericanos en la consecución de mejores condiciones de existencia y de una verdadera emancipación de grandes sectores sociales. El «diseño» por parte de las oligarquías criollas blancas (o que se tenían por tales) de países que marginarían a los indígenas, a los negros y a los mestizos es un claro ejemplo de la responsabilidad histórica que les corresponde a las élites americanas que lideraron los nuevos Estados independientes⁶. La conmemoración en 1992 del Quinto Centenario del Descubrimiento de América fue un claro ejemplo de cómo muchos países de América Latina señalaron a las metrópolis «culpables» y no reconocieron el papel auténticamente emancipador que les debería haber correspondido a sus propias élites políticas a partir de la Independencia.

La apelación a la dependencia ha tenido también importantes consecuencias para la interpretación de la historia del continente, sobre todo cuando en torno a la década de 1970 la llamada «teoría de la dependencia» impregnó de forma muy contundente el enfoque de las Ciencias Sociales en América Latina⁷. La exclusiva interpretación de los diversos desarrollos americanos como reacciones ante las presiones del exterior, sin tomar en cuenta una «combinación de factores externos y americanos», o la consideración de la dependencia del siglo XIX como mera continuidad de la herencia colonial («neocolonialismo») tendieron a mermar considerablemente la importancia histórica de los procesos de Independencia y de formación de los Estados nacionales. Algunos de los propios teóricos de la dependencia⁸ respondieron a estos enfoques simplistas, planteando la necesidad de análisis más complejos en los que se estudiaran las relaciones internas de los grupos y clases que luchaban por el poder a nivel *nacional*, y la forma en que éstos se vinculaban con el exterior, mostrando las contradicciones de unos Estados nacionales soberanos en el marco de una economía internacional que los determinaba⁹.

En el terreno de la historia de las ideas, la dialéctica entre la dependencia y la independencia ha tenido como consecuencia una preocupación en torno a la originalidad del pensamiento latinoamericano, discusión que protagonizaron ya desde finales de los años 50 del pasado siglo una generación de intelectuales entre los que destacaron el uruguayo Arturo Ardao, el peruano Augusto Salazar Bondy y el mexicano Leopoldo Zea, por citar solo algunos. Algunos de estos autores

⁶ Vid. FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto: *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas*, Buenos Aires, CLACSO, 2006, p. 16.

⁷ La teoría de la dependencia tuvo su origen en el pensamiento del economista argentino Raúl Prebisch (1901-1986), quien dirigió entre 1950 y 1963 la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Desde este influyente organismo internacional Prebisch construyó un discurso acerca del deterioro de los términos de intercambio entre el centro y la periferia, acuñando para América Latina el concepto de «capitalismo dependiente o periférico», el cual tuvo una enorme circulación internacional y una importante recepción en los organismos internacionales. Para muchos especialistas de su época el pensamiento de Prebisch fue considerado como un modelo propio, que revelaba una independencia intelectual largamente deseada por los latinoamericanos, especialmente con respecto a la hegemonía norteamericana. Vid. HODARA, Joseph: *Prebisch y la CEPAL. Sustancia, trayectoria y contexto institucional*, México, El Colegio de México, 1987.

⁸ Véanse, entre otros, CARDOSO, F. H.: *Estado y sociedad en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1972; FALETTO, E.: *El problema de la dependencia y lo nacional-popular*, Santiago de Chile, FLACSO, 1976; CARDOSO, F. H. y FALETTO, E.: *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI, 1969.

⁹ Vid. TORRES RIVAS, Edelberto: «La nación: problemas teóricos e históricos», en LECHNER, N. (ed.): *Estado y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1983, pp. 87-132.

destacaron la importancia que tuvo el pensamiento de Ortega y Gasset para hacer comprender a los latinoamericanos la legitimidad de un quehacer filosófico que partía de sus propias circunstancias y situaciones¹⁰.

El maestro Gregorio Weinberg intentó periodizar y explicar para el ámbito de la cultura latinoamericana estas complejas relaciones entre los desarrollos internos y las influencias externas, entre la imitación y la originalidad, definiendo tres momentos que se sucedieron desde la colonización española hasta el siglo XX y que él denominó «cultura impuesta», «cultura aceptada o admitida» y «cultura discutida o criticada»¹¹. La fase de la «cultura impuesta», funcional para las metrópolis, caracteriza a la época colonial. El segundo momento, el de la «cultura aceptada», corresponde a la organización de las sociedades nacionales en pos del «progreso» después de la emancipación política. Esta fase se caracteriza por la asunción de corrientes filosóficas y culturales foráneas que fueron acogidas por su eficacia para resolver los problemas teóricos y prácticos de la organización nacional, siendo la educación uno de los ámbitos más proclives a la imitación de modelos extraños (provenientes sobre todo de Francia, Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos)¹². Esta actitud receptiva hacia las tendencias provenientes de los países más avanzados, que se produjo a lo largo del siglo XIX y al menos hasta 1930, respondía a una conciencia cada vez más clara del rezago o *destiempo* de América frente a Europa o los Estados Unidos. Si con la Independencia se asumieron formas políticas de los países más avanzados, también se buscó en ellos ideas e inspiración que acortaran las distancias entre ambos mundos, para «acomparar» las desarticulaciones y «homogeneizar la diversidad de los tiempos»¹³. Ese momento, según Weinberg, pareció quedar agotado hacia 1930, cuando se produjo la catastrófica crisis del mundo capitalista y se inició el momento de la «cultura discutida o criticada», en el cual se «quiebra para siempre todo quietismo y [se] entorpece cada vez más la posibilidad de admitir, de manera pasiva, influencias»¹⁴.

¹⁰ Véanse especialmente las obras de ZEA, Leopoldo: *La filosofía americana como filosofía sin más*, México, Siglo XXI, 1969, así como *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976.

¹¹ WEINBERG, Gregorio: «Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales», *Revista de la Universidad de México*, vol. XXVI, n.º 6-7 (1972), pp. 19-24. Véanse también algunas precisiones del propio Weinberg sobre estos criterios de periodización de la cultura latinoamericana en SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel: «Entrevista a Gregorio Weinberg», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 24 (2005), pp. 591-593.

¹² Sobre este tema véanse, entre otros, OSSENBACH, Gabriela: «La Educación», cap. 18 de la *Historia General de América Latina*, vol. VII: *Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación (1870-1930)*, dirigido por Enrique AYALA MORA y Eduardo POSADA CARBÓ, París/Madrid, UNESCO/Ed. Trotta, 2008, pp. 429-452, así como ROLDÁN VERA, Eugenia y CARUSO, Marcelo (eds.): *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2007.

¹³ WEINBERG, Gregorio: «Tiempo, destiempo y contratiempo», en *De historia e historiadores. Homenaje a José Luis Romero*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 54 y 63-64. Este mismo trabajo de Weinberg se publicó posteriormente, junto con otros artículos del autor, en WEINBERG, Gregorio: *Tiempo, destiempo y contratiempo*, Buenos Aires, Leviatán, 1993, pp. 19-55. Planteamientos similares relativos a la necesidad de «acomparar los tiempos» se encuentran en el concepto de «desarrollo discrónico» elaborado por SORIANO, Graciela: *Hispanoamérica: historia, desarrollo discrónico e historia política*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 1987.

¹⁴ WEINBERG, Gregorio: «Sobre el quehacer filosófico latinoamericano...», *op. cit.*, p. 21.

Educación y procesos de emancipación

La pertinencia de estudiar la evolución de la educación en relación con los procesos de emancipación que se inician en América Latina a partir de la Independencia se explica por una doble causa. Por una parte, porque en la coyuntura de las revoluciones de Independencia (y de sus antecedentes en la corriente de la Ilustración) la organización de la instrucción pública se manifestó en América Latina como uno de los objetivos prioritarios para la formación y consolidación del Estado, otorgándosele a la educación un gran protagonismo para la transformación de la sociedad¹⁵. Desde un principio se le asignaron a la enseñanza pública objetivos tan importantes como la instrucción de los ciudadanos en el conocimiento de sus nuevos derechos y deberes individuales, la transmisión de nuevos valores que debían contribuir a la creación de una conciencia nacional y un nuevo imaginario colectivo, así como, en algunos países conforme fue avanzando el siglo XIX, la integración de los inmigrantes extranjeros a la vida nacional. Es por ello por lo que la preocupación por la organización de los sistemas de instrucción pública aparece con un fuerte peso en el discurso político, en los textos constitucionales y en los múltiples proyectos de reforma y modernización que fueron perfilando la organización de los nuevos Estados nacionales, a pesar de los frecuentes vaivenes y de la fuerte inestabilidad política que caracterizó todo el proceso hacia la consolidación de las nuevas formas políticas. En Brasil, donde se produjo en 1822 un peculiar acceso a la Independencia, manteniéndose la forma monárquica hasta 1889, la educación también jugó a lo largo del siglo XIX un relevante papel en la organización del Estado, comparable al del resto de los países de la América hispana en la misma época¹⁶. En general, la educación fue un escenario en el que se manifestaron las confrontaciones entre los grupos y clases que luchaban por el poder a nivel *nacional*, así como un espacio en el que se vivieron con intensidad los primeros momentos de efervescencia revolucionaria. Las propuestas más radicalmente igualitaristas y democráticas cedieron finalmente ante una ideología republicana que buscó fórmulas para contener lo que se consideraron consecuencias disgregadoras de la emancipación, lo cual favoreció la emergencia de proyectos más elitistas, así como más discriminatorios para las mujeres, y condujo, en el último cuarto del siglo XIX, al auge de una filosofía del «orden» inspirada en el positivismo¹⁷.

Pero más allá de la formación de los nuevos ciudadanos y de la creación de una red pública de escuelas que afianzara la institucionalidad del Estado, el liberalismo

¹⁵ Son muy elocuentes al respecto las memorias, recogidas en este mismo volumen, tituladas *Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria, proteger el comercio en un país agricultor*, del argentino Manuel Belgrano (1796), y la *Memoria sobre la educación* del guatemalteco José Cecilio del Valle (1829), comentadas por Roberto Bottarini y Víctor Hugo Acuña, respectivamente.

¹⁶ En el artículo de Dermeval SAVIANI que incluimos en este mismo volumen, titulado «Modelos de desenvolvimiento e estilos educacionais no processo de emancipação da América Latina: o caso brasileiro», se muestra cómo se manifestó, en el caso de la emancipación de la sociedad brasileña, el proceso de «modernización conservadora» que caracterizó el movimiento de emancipación de los países iberoamericanos.

¹⁷ Rosemarie Terán muestra, partiendo de un estudio de la educación de las mujeres en la transición entre la época grancolombiana y la primera mitad del período republicano ecuatoriano, el declive que experimentó la «utopía educativa ilustrada» a mediados del siglo XIX, al fracasar su misión igualitarista e integradora. Vid. TERÁN NAJAS, Rosemarie: «*La Emancipada*: las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico», incluido en el presente volumen.

emergente encomendó también a la educación la tarea de conseguir lo que desde un principio se percibió como un proceso pendiente: la «emancipación espiritual», cuyos objetivos más importantes serían la secularización del pensamiento, para combatir el oscurantismo atribuido a la herencia de las metrópolis, así como el desarrollo científico y la generalización de los conocimientos útiles, componentes esenciales de una idea de progreso que impregnó todo el siglo XIX¹⁸. El debate más intenso, que ha enfrentado a lo largo de los dos siglos de vida independiente a los grupos políticos y a la sociedad entera en todos los países latinoamericanos, fue el que se produjo en torno a la secularización. Por su propia esencia, la educación estuvo siempre en el centro de este conflicto, originando intensas polémicas acerca de la impartición o exclusión de los contenidos religiosos en las escuelas, así como, en general, respecto a las atribuciones de la Iglesia frente al Estado en materia educativa. A este propósito Óscar Saldarriaga ha apuntado la hipótesis de que la escuela moderna, surgida a partir de la Independencia, jugó un rol de «conciliación» frente a las exigencias del Estado y de la Iglesia por controlarla, proceso en el cual la pedagogía actuaría como una fuente de verdad que mediaría en el conflicto¹⁹.

En lo que se refiere a la ciencia, ya desde el último cuarto del siglo XVIII en América Latina se empezó a hacer sentir una nueva idea de la ciencia, ajena a la concepción aristotélico-tomista, que permitió estudiar la realidad directamente, sobre la base de la experiencia concreta. Para esta nueva orientación científica un antecedente fundamental fue el programa de investigaciones que llevó a cabo Alejandro de Humboldt en América, el cual dio lugar a toda una corriente que Leoncio López-Ocón ha calificado de «humboldtiana». Esta nueva concepción de la ciencia contribuyó a cuestionar el principio de autoridad en el que se apoyaba la escolástica, a la vez que estuvo a la base de un anhelo de progreso muy característico de los procesos de emancipación y de organización nacional. No solo se trataba de un recurso para conseguir la «emancipación mental», sino de la necesidad de resolver múltiples problemas prácticos que planteaba la organización y consolidación de los nuevos países independientes. Es por ello por lo que los nuevos Estados se preocuparon por la promoción de la enseñanza técnica y la importación y apoyo de científicos europeos, lo cual tuvo como consecuencia, como muestra López-Ocón, un vínculo duradero y decisivo entre ciencia y política, entre saber y poder²⁰. Esta preocupación por las ciencias fue también sentida a la

¹⁸ Vid. OSSENBACH, Gabriela, «El concepto de “emancipación espiritual” en el debate sobre la educación en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX», *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.º 1 (2001), pp. 143-159.

¹⁹ Esta hipótesis, que Saldarriaga plantea para el caso de Colombia, creemos que sería extensible al conjunto de las nuevas naciones iberoamericanas surgidas de la Independencia. En su investigación sobre el caso colombiano Saldarriaga no afirma tal generalización, sino que expone cautelosamente que se propone «usar la historiografía como un laboratorio de *trabajo sobre los límites*: en lugar de usar la particularidad de un caso (el colombiano) para ejemplificar con datos empíricos un modelo general, se trata, por el contrario, de someter a prueba los “modelos universales” y la “evidencia de los hechos”, a partir de la singularidad del caso». Véase SALDARRIAGA, Óscar: «La racionalidad del *fanatismo*: Independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX», incluido en el presente volumen.

²⁰ López-Ocón afirma que «ciertamente Humboldt no fue un padre de la Independencia, como ha mostrado la reciente historiografía, pero su obra sí fue utilizada para impulsar las posibilidades de libertad que la ciencia confiere a las naciones, siendo usada como antorcha por los criollos revolucionarios».

hora de reformar las Universidades, a pesar de la persistencia de la vieja tradición de la «Universidad de los abogados». En el programa que Andrés Bello propuso en su discurso inaugural para la Universidad de Chile en 1843, ocupó un lugar destacado el estudio de «las utilidades positivas de las ciencias matemáticas y físicas y sus aplicaciones a una industria naciente, que apenas tiene en ejercicio unas pocas artes simples, groseras, sin procedimientos bien entendidos»²¹. Más adelante, en 1905, la creación de la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina, significaría un nuevo modelo de Universidad, destinada a la investigación científica experimental, de carácter plenamente positivista.

Una «segunda independencia»

A pesar de todos los anhelos de emancipación que tuvieron como referencia a España y Portugal, hacia finales del siglo XIX se había producido ya en América Latina un importante acercamiento a las viejas metrópolis²². Fue entonces cuando se empezó a generalizar la conciencia de la necesidad de alcanzar lo que José Martí denominara la «segunda independencia», ahora respecto de los Estados Unidos²³. Frente a la América del Norte José Martí acuñaría el lema de «Nuestra América», todo un símbolo que ha acompañado a lo largo del siglo XX el pensamiento emancipatorio en el continente.

La reacción frente a los Estados Unidos no sería solo la denuncia del expansionismo territorial y la penetración económica norteamericana, que tuvieron a

Citando a José Luis Peset, López-Ocón afirma igualmente que «la correspondencia de Humboldt con próceres de la Independencia como Simón Bolívar, así como con políticos y hombres de negocios europeos y americanos, permitió el reconocimiento de las nuevas repúblicas hispano-americanas en general, y andinas en particular». Vid. LÓPEZ-OCÓN, Leoncio: «Los primeros pasos de una ciencia republicana emancipatoria en la América andina», incluido en el presente volumen. Véase igualmente PESET, José Luis: «Alejandro de Humboldt, héroe y científico en la Independencia americana», *Debate y Perspectivas. Cuadernos de Historia y Ciencias Sociales*, Madrid, n.º 1 (2000), volumen especial sobre *Alejandro de Humboldt y el mundo hispánico. La Modernidad y la independencia americana*, coordinado por Miguel Ángel PUIG-SAMPER, pp. 60-61. La importancia de la ciencia en la conformación de los Estados nacionales latinoamericanos tampoco fue ajena a las reflexiones de Gregorio Weinberg. Vid. WEINBERG, G.: *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1998.

²¹ BELLO, Andrés: *Discurso Inaugural de la Universidad de Chile, 17 de setiembre de 1843*, Caracas, Academia Venezolana de la Lengua, 1969, p. 15.

²² Sobre el acercamiento entre América Latina y España a finales del siglo XIX, véanse OSSENBACH, Gabriela: «Pedro Alcántara García y las relaciones pedagógicas entre España e Hispanoamérica a finales del siglo XIX», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, n.º 11 (1992), pp. 125-142, así como OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel: «Una aproximación al estudio de las relaciones e intercambios pedagógicos entre España e Hispanoamérica a través de la Junta para Ampliación de Estudios», en SÁNCHEZ PASCUA, F. et al. (coords.): *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*, XIV Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cáceres, Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, 2007, tomo II, pp. 125-141.

²³ «De la tiranía de España supo salvarse la América española; y ahora, después de ver con ojos judiciales los antecedentes, causas y factores del convite, urge decir, porque es la verdad, que ha llegado para la América española la hora de declarar su segunda independencia», MARTÍ, José: *Crónica comentando la Primera Conferencia Panamericana celebrada en Washington en 1889*, citado en FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto: *Pensamiento de nuestra América...*, op. cit., p. 63.

finales del siglo XIX su máxima expresión en su dominio sobre Cuba y Puerto Rico. Por el contrario, en aquellos años se produjo también una reacción del pensamiento latinoamericano frente al auge de los valores utilitaristas del mundo anglosajón. Son representativos de esa corriente una generación de influyentes pensadores como el uruguayo José Enrique Rodó, que en su obra *Ariel* (1900) hizo un llamado a la juventud americana para representar otros valores espirituales frente a la *nordomanía*, o el mexicano José Vasconcelos, que en su *Raza Cósmica* (1925) reivindicó la potencia del mestizaje como síntesis de la conciencia latinoamericana (*por la raza hablará mi espíritu*).

Esta nueva corriente de pensamiento significó una ruptura con la fuerte impronta positivista que había acompañado en el último cuarto del siglo XIX la organización de los Estados oligárquicos latinoamericanos, que ahora empezaban a entrar en crisis. La apelación a los valores espirituales de la juventud vinculó estas ideas al movimiento estudiantil, que cobró un gran protagonismo no solo reivindicando la ruptura de «la última cadena que, en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica»²⁴, en alusión al pasado colonial, sino dando también lugar a un extenso movimiento continental que llamó a la unidad latinoamericana frente al imperialismo. La exigencia de la autonomía y el autogobierno de la Universidad, así como la afirmación de su misión social (la llamada «extensión universitaria»), fueron otras importantes consecuencias de los movimientos estudiantiles, que tuvieron como principal referente a la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina), acaecida en 1918²⁵. La aparición de este discurso latinoamericanista crítico, influido también por otros movimientos internacionalistas originados en la Revolución Soviética y la Revolución Mexicana, contrastaría con la tradicional referencia a los modelos externos de progreso (Europa y los Estados Unidos) y con las preocupaciones netamente nacionalistas del siglo XIX: era el paso de la «cultura aceptada» a la «cultura criticada», según las categorías propuestas por Weinberg.

*La emancipación de «la América marginada»*²⁶

En la nueva coyuntura caracterizada por ese discurso latinoamericano antiimperialista y de marcado carácter social surgiría también, sobre todo a partir de las décadas de 1920 y 1930, el *indigenismo*, movimiento impulsado, entre otros, por la Revolución Mexicana, por un emergente pensamiento marxista representado sobre

²⁴ *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. Federación Universitaria de Córdoba, 1918* («La juventud universitaria de Córdoba a los hombres libres de América»), en CUNEO, Dardo (comp.): *La reforma universitaria (1918-1930)*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, s. f. El manifiesto es también accesible en <http://www.educacion.es/exterior/mx/es/transatlantica/Transatlantica05.pdf>.

²⁵ En el artículo de PITTELLI, C. y HERMO, J.: «La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina», incluido en este volumen, se ofrece una visión de las ideas emancipadoras que se extendieron por varios países de América Latina a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba, las cuales «expresaron diversas posiciones críticas ante la realidad política y social, y frente a las prácticas universitarias corrientes».

²⁶ Tomamos esta expresión de FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto: *Pensamiento de nuestra América...*, *op. cit.*, pp. 71-75.

todo por el peruano José Carlos Mariátegui, así como por la iniciativa de una serie de intelectuales comprometidos con los problemas sociales en los países andinos, en México y en Guatemala. La emancipación del indio, la abolición de las formas de trabajo precapitalistas que todavía lo mantenían vinculado a la hacienda, la reivindicación de su derecho a la tierra, y también su derecho a la educación, constituyeron hitos importantes de los discursos y las políticas en favor de una emancipación de la que los pueblos originarios de América Latina nunca habían gozado. Desde el Estado se promovieron a partir de entonces diversas políticas dirigidas a la educación del indio, desde su «castellanización» como una forma de integrarlo a las sociedades nacionales, pasando por la creación de los llamados «núcleos escolares» indígenas, la introducción del bilingüismo y, más recientemente, la educación intercultural. Junto a las iniciativas provenientes del Estado, las propias comunidades y movimientos de campesinos e indígenas han recurrido también a la educación como factor emancipador, poniendo en marcha experiencias educativas propias construidas «desde abajo». Actualmente, la creciente organización política de las comunidades indígenas y el logro de su representación en las instituciones del Estado augura para los indios, doscientos años después de la Independencia, una emancipación en la que la educación está llamada a jugar un papel nada desdeñable, no solo por el derecho que les asiste de acceso a la educación pública, sino también en la medida en que la escuela posibilita la conservación y transmisión de su propia herencia cultural²⁷.

Muy poco sabemos sobre el papel que podría haber jugado la educación para la emancipación de los afroamericanos. Cuando en 1791 los esclavos se rebelaron en Haití, declarando en 1804 su independencia de Francia, los nuevos gobernantes de la isla proclamaron una ambiciosa legislación sobre enseñanza, inspirada en las ideas iluministas y en los postulados de la Revolución Francesa. Pero las aspiraciones de instaurar efectivamente una educación pública en aquella nueva república quedaron muy pronto frustradas²⁸. Por su parte, Simón Bolívar imploraría ante el Congreso de Angostura de 1819 «la confirmación de la Libertad absoluta de los Esclavos, como imploraría mi vida y la vida de la República»²⁹, pero la esclavitud tardó más de medio siglo en ser abolida en países como Cuba o Brasil.

En Brasil existen algunas noticias sobre la participación de los esclavos negros en las escuelas lancasterianas instauradas en el país en la primera mitad del siglo XIX³⁰. En la década de 1870 se generalizó la idea de que la abolición de la esclavitud, que

²⁷ En el artículo de CAJÍAS, Beatriz y Magdalena: «Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia», incluido en el presente volumen, sus autoras defienden la hipótesis de que hoy pueden confluir o articularse la perspectiva «desde abajo» y la estatal o gubernamental, en la medida en que las naciones indígenas que habitan en Bolivia han alcanzado una importante representación directa en las instituciones del Estado.

²⁸ Véase CLÉMENT, J. B.: «History of Education in Haiti: 1804-1915», *Revista de Historia de América*, México, n.º 87 (1979), pp. 141-181; RACINE, Karen: «Imported Englishness: Henry Christophe's Educational Programme in Haiti, 1806-1820», en ROLDÁN VERA, E. y CARUSO, M. (eds.): *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation*, op. cit., pp. 205-230.

²⁹ «Mensaje al Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819, día de su instalación», en BOLÍVAR, Simón: *Obra política y constitucional*, estudio preliminar, antología y notas de Eduardo Roza Acuña, Madrid, Tecnos, 2007, p. 96.

³⁰ Vid. BASTOS, M. H. Camara: «Esclaves, Militaires et Libéraux: les Chemins de l'Enseignement Mutuel au Brésil (1808-1854)», *Paedagogica Historica*, vol. 41, n.º 6 (2005), pp. 677-698.

se consumiría en 1888, debería ir acompañada de escuelas agrícolas que transformarían a los negros en «trabajadores útiles», pero estas iniciativas perdieron fuerza cuando los inmigrantes europeos vinieron a resolver el problema de la falta de mano de obra que existía en el país³¹. La república instaurada en 1889 abandonó a los negros a su propia suerte, y muchos de ellos se asentaron en las ciudades, donde se produjo su lenta incorporación al sistema escolar y a las instituciones de formación profesional. La labor del asociacionismo de las comunidades negras urbanas en la promoción de la educación, en la organización de cursos nocturnos y otras iniciativas similares son cuestiones aún poco abordadas por los investigadores brasileños³².

No podemos dejar de mencionar a otros grupos sociales de carácter urbano que cobraron protagonismo al producirse el crecimiento de las ciudades latinoamericanas, hacia la década de 1930. La crisis económica mundial de 1929 dio al traste con el estilo de crecimiento económico basado en la exportación de materias primas y la importación de bienes manufacturados, dando origen a procesos de industrialización (políticas de «sustitución de importaciones») en algunos países latinoamericanos y a la complejización de las relaciones sociales en el ámbito urbano, con la aparición de una incipiente clase obrera. Los movimientos *populistas* que surgieron en esos años y que cuestionaron a los Estados oligárquicos originados en el siglo XIX recurrieron también a un discurso emancipatorio que interpeló a los grupos sociales emergentes. Entre las estrategias que los gobiernos populistas impulsaron, dirigidas a los grupos y clases sociales que les dieron apoyo, figuraron la ampliación de las oportunidades para acceder al sistema escolar y la creación de sistemas de formación profesional. Aunque, como lo señala Miguel Somoza, no existe unanimidad a la hora de definir e interpretar estos complejos movimientos sociales y políticos que entraron en escena a partir de 1930, se trata en general de gobiernos que presentan facetas contradictorias en sus políticas sociales y educativas, quizás como expresión de difíciles conflictos que continúan afectando a las sociedades latinoamericanas³³.

A raíz de las políticas desarrollistas implantadas en toda América Latina en las décadas de 1950 y 1960, se produjo una nueva oleada de emigración del mundo rural a las ciudades y se crearon las condiciones para el surgimiento de innumerables movimientos de cultura y educación populares, los cuales tuvieron una potente repercusión internacional y una fuerte identidad latinoamericanista. El pensamiento emancipador adoptó entonces renovadas expresiones en la llamada *teología de la liberación*, que supuso una decidida apuesta de algunos sectores de la Iglesia católica por los grupos más desfavorecidos de las sociedades latinoamericanas. En el terreno de la educación este movimiento se tradujo en una llamada en favor de «la educación como práctica de la libertad», un penetrante lema derivado del primer libro del brasileño Paulo Freire publicado en 1965³⁴, que alcanzó

³¹ Ver en este mismo volumen SAVIANI, Dermeval: «Modelos de desenvolvimento e estilos educacionais no processo de emancipação da América Latina: o caso brasileiro».

³² Vid. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira: «Negros e educação no Brasil», en LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (orgs.): *500 anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000, pp. 325-346.

³³ Vid. SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel: «Educación y movimientos populistas en América Latina: una emancipación frustrada», incluido en este mismo volumen.

³⁴ Vid. SAVIANI, Dermeval: «Modelos de desenvolvimento e estilos educacionais...», *op. cit.*

una difusión internacional sin precedentes y que simboliza como ningún otro el inacabado proceso de emancipación de América Latina. Salvo escasas excepciones, este mensaje emancipador ha sucumbido en las últimas décadas frente a las consignas eficientistas obsesionadas por la calidad y por los sistemas de acreditación en la enseñanza, marginando y obstaculizando otros discursos más ilusionantes para el futuro de la educación en América Latina.

Algunas notas finales

En la sección monográfica que presentamos propusimos el concepto de *emancipación* como idea-fuerza que diera unidad a una serie de trabajos en los que se reflexionara sobre el papel histórico que le ha correspondido a la educación para conseguir mejores condiciones de vida para los pueblos y los individuos en América Latina. A través de una serie de temas, como los primeros proyectos de educación en los albores de la Independencia y las propuestas igualitarias de las primeras décadas revolucionarias, la educación de las mujeres, la secularización de la enseñanza, el desarrollo de la ciencia, el movimiento estudiantil, la educación indígena, las propuestas de educación técnica destinadas a la clase obrera o la educación liberadora de Paulo Freire, hemos intentado hacer alguna escala en casi todos los países de América Latina. Nuestro propósito ha sido el de ofrecer una visión amplia de los problemas comunes de América Latina, mostrando a su vez las peculiaridades de algunos países, pero somos conscientes de que no se han superado todavía todas las dificultades que impiden abordar algunas cuestiones explicando tendencias generales o aplicando un enfoque comparativo³⁵.

A más de 25 años de la primera edición de los *Modelos educativos en la historia de América Latina* de Gregorio Weinberg³⁶, sigue siendo necesario hacer esfuerzos para comprender la historia de la educación latinoamericana como «un conjunto de transformaciones significativas e interdependientes, en lugar de una serie de procesos nacionales o locales particulares, más o menos contingentes o caóticos». Como sugirió el propio Weinberg en una entrevista publicada en esta misma revista en el año 2005, es conveniente abarcar «toda la geografía continental, con sus asincronías y contradicciones de diversa naturaleza, como igualmente con la diversidad de las culturas, o dicho en otros términos, englobando todo el “espesor” de la sociedad»³⁷.

³⁵ En la selección bibliográfica elaborada por ALARCÓN MENESES, Luis A. *et al.*: «La educación en la época de la Independencia en América Latina (ca. 1810-1850)», incluida en el presente volumen, se constató que esta experiencia histórica ha sido analizada fundamentalmente desde perspectivas y espacios nacionales y que en el conjunto de la producción historiográfica sobre la educación latinoamericana los estudios comparativos apenas se han iniciado tímidamente.

³⁶ La primera edición en formato de libro de la obra de Weinberg apareció en 1984 en la Editorial Kapelusz de Buenos Aires.

³⁷ SOMOZA RODRIGUEZ, Miguel: «Entrevista a Gregorio Weinberg», *op. cit.*, pp. 590-591.