

El Concepto de “Emancipación Espiritual” en el Debate sobre la Educación en Hispanoamérica en la Primera Mitad del Siglo XIX*

*Gabriela Ossenbach Sauter***

Partindo da afirmação de que na primeira metade do século XIX, a luta pela estabilidade política e pela criação de uma nova identidade nacional impregnou o pensamento liberal hispanoamericano de uma preocupação unânime de difusão da educação e de combate à herança colonial espanhola através da escola pública, o artigo debruça-se sobre alguns autores relevantes do pensamento político-educacional na América espanhola, mais especificamente no México, Chile e Argentina, explorando três aspectos: a influência da Igreja católica sobre os valores morais e sociais, o peso do elemento militar nas novas sociedades independentes e os conteúdos de ensino.

HERANÇA COLONIAL; NACIONALIDADE; ESCOLA PÚBLICA; AMÉRICA ESPANHOLA.

Starting from the affirmation that in the first half of the 19th century, the struggle for the political stability and for the creation of a new national identity impregnated the liberal Hispano-American thought of a unanimous concern of education dissemination and of combat to the Spanish colonial inheritance through the state school, the article focus on some relevant authors to the political-educational thought in Hispano-America, specifically in Mexico, Chile and Argentina, exploring three aspects: the catholic church influence over the moral and social values, the weight of the military element in the new independent societies and the teaching contents.

COLONIAL INHERITANCE; NATIONALITY; STATE SCHOOL; HISPANO-AMERICAN.

* Este texto se publicó originalmente en: Nóvoa; Depaepe; Johanningmeier; Soto Arango (eds.), *Para uma História da Educação Colonial. Hacia una Historia de la Educación Colonial*, Oporto y Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Educa, 1996, pp. 223-235.

** Profesora de Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid (España). Sus trabajos de investigación y sus publicaciones se refieren al Estado y los sistemas educativos latinoamericanos en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, con una perspectiva comparativa. Su investigación más importante se ha centrado en la educación durante la reforma liberal en Ecuador (1895-1912). En la actualidad lleva a cabo la coordinación de un proyecto de investigación sobre la historia de los textos escolares (Proyecto MANES), en el que participa la UNED y 14 universidades latinoamericanas de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Uruguay.

La emancipación del espíritu – *ese es el gran fin de la revolución hispano-americana, que se inició proclamando la independencia estableciendo las repúblicas que florecen en las colonias que la España dominaba en este continente*

LASTARRIA, 1867, p. 191

Con estas palabras define el chileno José Victorino Lastarria todo un programa político que los liberales americanos, utilizando términos muy similares, defendieron en las nuevas repúblicas independientes hasta bien entrado el siglo XIX¹. Según Lastarria, que hacía estas afirmaciones en 1867, los cincuenta años que habían transcurrido desde la Independencia no habían bastado para terminar con la lucha entre una nueva civilización y la vieja civilización española: “cincuenta años no bastan para que los antecedentes históricos viciosos se reformen, para que el nuevo principio halle su centro, para que el movimiento social adquiera su marcha normal, para que la nueva civilización reemplace a la vieja” (p. 442). Por ello, la emancipación del espíritu debía ser un proceso continuo que contribuyera a culminar la independencia política y en el cual la educación tenía que jugar un destacado papel: “La masa de la población americana es ignorante, i este hecho influye infinitamente más que su mezcla en la situación convulsiva que todavía impide la realización completa de la unidad social i política... las instituciones nuevas no tienen todavía en el pueblo esa adhesión que solo puede nacer del interes que inspira el conocimiento de sus ventajas” (pp. 455-456).

No es casual que la idea de “emancipación espiritual” surgiera íntimamente relacionada con una preocupación histórica que buscó en el pasado español las causas de la inestabilidad reinante durante la primera mitad del siglo XIX. El surgimiento de las historiografías nacionales a principios del siglo tiene mucho que ver con esta preocupación y tuvo

1 Leopoldo Zea, el más importante historiador de las ideas en América Latina, ha definido precisamente la historia del siglo XIX como un esfuerzo progresivo hacia la emancipación mental respecto de las instituciones y los valores del sistema colonial español. Cf. Zea (1968, 1976).

importantes repercusiones en la formación de la conciencia nacional de las nuevas repúblicas. El caso chileno es en este sentido ejemplar en cuanto a la madurez de la producción historiográfica y el elevado nivel de la discusión en torno a estos temas². José Victorino Lastarria es radical en sus juicios sobre el pasado español: “nuestros desastres políticos i sociales tienen su causa principal en nuestro pasado español i [...] no podremos remediarlos sinó reaccionamos franca, abierta i enérjicamente contra aquella civilizacion, para emancipar el espíritu i adaptar nuestra sociedad a la nueva forma, que le imprime la democracia” (p. 228). La revolución americana encontraba obstáculos en los “sentimientos i en los hábitos” (p. 208) de la sociedad, de manera que la América española estaba “irresistiblemente condenada a reaccionar contra la civilizacion de su madre patria, i su progreso está en razon directa de la abjuracion de su pasado”³ (p. 207).

- 2 A.M. Stuen explica el interés por escribir la historia de Chile como respuesta a la necesidad de formular un proyecto nacional por parte de la élite ilustrada chilena de la década de 1840, intentando responder a preguntas que hasta ese momento la urgente tarea de organización del Estado había postergado. Cf. Stuen (1987, pp. 61-80). Sobre el mismo tema véanse, entre otros trabajos, Matyoka Yeager (1977, pp. 173-199); Woll (1982).
- 3 Para la interpretación del pasado colonial, la generación de Lastarria utilizó con frecuencia aquella literatura, sobre todo de origen inglés y francés, que había difundido una “leyenda negra” sobre la historia de España, insistiendo principalmente en el carácter opresor del absolutismo de los monarcas españoles y de la Iglesia católica. En esa visión de España no faltaron alusiones frecuentes también a la opresión que se ejercía a través de la educación dominada por el clero. Lastarria, por ejemplo, en la obra que venimos citando, se remite constantemente como fuente de información y transcribe largos párrafos textuales de la *Historia de la Civilización* (1857-1861) de H.T. Buckle, cuyo contenido antiespañol es indiscutible (Cf. Lastarria, 1867, pp. 191-206). Otro autor en el cual Lastarria se apoya con frecuencia es el colombiano José María Samper. En las pp. 218-219 le cita textualmente en los siguientes términos: “al cabo de tres siglos de dominacion, cuando las poblaciones se alzaron en masa para constituirse en Estados, se hallaron completamente novicias en el arte de la administracion, incapaces de consolidar prontamente su obra i su poder, ni volver a la obediencia porque con esta se debía restablecer un réjimen ruinoso, empírico, i detestable; ni avanzar con seguridad en la via de la República democrática abierta por la revolucion, porque para eso era preciso saberse gobernar, contar con hombres de administracion i pueblos; i en el Nuevo Mundo no habia hasta 1810 sinó de un lado una minoría de esplotadores, i del otro turbas estúpidas y paralíticas” (Samper, 1861).

Aunque la valoración del pasado español no fue siempre tan radicalmente negativa como la expuso Lastarria, la referencia a la herencia colonial como un elemento a superar por las nuevas repúblicas independientes es prácticamente unánime en el pensamiento liberal de la primera mitad del siglo XIX. Andrés Bello, intelectual venezolano de la generación de la Independencia y radicado luego en Chile, donde ejerció una enorme influencia en la vida política y cultural del país, entró precisamente en polémica con Lastarria en 1844, respondiendo a una Memoria Histórica que éste había presentado ante la Universidad de Chile en ese mismo año. En ella esbozaba Lastarria los mismos argumentos que aparecerían más tarde en su obra *La América*, de la cual hemos citado algunos párrafos más arriba. Bello alude a España no como a una potencia simplemente opresora de sus dominios americanos, sino que reconoce que el impulso que movió a las revoluciones de Independencia fue precisamente el espíritu español que seguía vivo en los “hijos de España”, es decir, en los americanos: “el que observe con ojos filosóficos la historia de nuestra lucha con la metrópoli, reconocerá sin dificultad que lo que nos ha hecho prevalecer en ella es cabalmente el elemento ibérico. La nativa constancia española se ha estrellado contra sí misma en la ingénita constancia de los hijos de España” (Bello, 1957, p. 169)⁴.

Sin embargo, Bello ve la necesidad de superar el carácter español y considera también a la educación como un instrumento idóneo para ello: “si no habíamos recibido la educación que predispone para el goce de la libertad, no debíamos ya esperarla de España; debíamos educarnos a nosotros mismos, por costoso que fuese el ensayo; debía ponerse fin a una tutela de tres siglos, que no había podido preparar en tanto tiempo la emancipación de un gran pueblo” (p. 172). Lo que consideramos más interesante en la argumentación de Bello es su análisis de aquello que otros autores como Lastarria denominaban “emancipación espiritual”. Bello distingue entre la “independencia política” y la “libertad civil”. La independencia política, obra de los guerreros, quedó consumada por la acción del elemento autóctono de tradición española. La libertad civil, por el contrario, elemento extraño que se alió al movimiento de

4 Estudio aparecido en *El Araucan*, Santiago de Chile, n. 742 y 743, nov. 1844.

independencia política, debía consolidarse y arraigarse lentamente “en los duros y tenaces materiales ibéricos” (p. 168): “los gobiernos y los congresos hacen todavía la guerra a las costumbres de los hijos de España, a los hábitos formados bajo el influjo de las leyes de España: guerra de vicisitudes en que se gana y se pierde terreno, guerra sorda, en que el enemigo cuenta con auxiliares poderosos entre nosotros mismos” (p. 171).

Podemos afirmar, pues, que en el siglo XIX la lucha por la estabilidad política y por la creación de la nueva identidad nacional impregnó al pensamiento liberal hispanoamericano de una preocupación unánime por la difusión de la educación, preocupación que iba unida a una crítica a la herencia colonial española. Este interés por la educación convierte al discurso político hispanoamericano del siglo XIX en un discurso eminentemente pedagógico. Algunos de los elementos de la herencia colonial que debían ser combatidos a través de la educación pública serán analizados brevemente en esta comunicación, partiendo del análisis de algunos textos relevantes del pensamiento político-educativo hispanoamericano de la primera mitad del siglo XIX. Los autores considerados han sido José María Luis Mora (México), Andrés Bello (Chile) y Domingo Faustino Sarmiento (Argentina)⁵.

La Influencia de la Iglesia Católica sobre los Valores Morales y Sociales

Si bien la alusión a la influencia negativa de la Iglesia católica sobre las costumbres y la educación es prácticamente unánime en el pensamiento liberal, es lógico que apareciera con mayor intensidad en aquellos países

5 De los tres autores hemos elegido obras escritas en torno a la misma época, en la primera mitad del siglo XIX. No hemos considerado la evolución posterior del pensamiento de estos autores, que es significativa sobre todo en el caso de Sarmiento, al entrar en contacto con los postulados del positivismo en la segunda mitad del siglo. Las obras analizadas han sido: J.M.L. Mora (1794-1850), *Revista política de las diversas administraciones que la República mejicana ha tenido hasta 1837* y *Pensamientos sueltos sobre la educación pública*, ambos contenidos en sus *Obras Sueltas* (2 vols.), publicadas en París en 1837, así como *Méjico y sus*

donde la Iglesia había tenido una implantación más profunda y un mayor poder social y económico durante la época colonial. Ese es el caso de México, donde el enfrentamiento entre liberales y conservadores en torno a las relaciones entre el Estado y la Iglesia fue causa constante de inestabilidad política. José María Luis Mora, el teórico liberal mexicano más influyente durante la primera mitad del siglo XIX y que se ocupó de la reforma educativa de 1833 en su país, es quizás el más representativo pensador hispanoamericano en los temas relativos a la influencia de la Iglesia en la educación pública.

En el pensamiento de Mora no encontramos literalmente el concepto de “emancipación espiritual”, sino más bien una idea de *progreso* que se contrapone a la tradición: “Por marcha política del progreso entiendo aquella que tiende a efectuar de una manera más rápida: la ocupación de los bienes del clero; la abolición de los privilegios de esta clase y de la milicia; la difusión de la educación pública en las clases populares, absolutamente independiente del clero... Por marcha del retroceso entiendo aquella en que se pretende abolir lo poquísimos que se ha hecho en los ramos que constituyen lo precedente” (Mora, 1963, p. 4). Los elementos que constituían el retroceso eran para Mora precisamente los privilegios de tradición colonial que el clero y la milicia seguían conservando a pesar de las revoluciones de Independencia: “El *clero* es una corporación coetánea a la fundación de la colonia y profundamente arraigada en ella: todos los ramos de la administración pública y los actos civiles de la vida han estado y están todavía más o menos sometidos a su influencia... Cuanto

revoluciones, Tomo I (1836). (Para las citas de su obra hemos utilizado una selección de textos de Mora recogidos bajo el título de *El clero, la educación y la libertad*. México: Empresas Editoriales S.A., 1949); A. Bello (1781-1865), “Investigaciones sobre la influencia de la conquista y del sistema colonial de los españoles en Chile” (1844), 1957; *Discurso Inaugural de la Universidad de Chile* (1843) (utilizamos la edición de la Academia Venezolana de la Lengua, Caracas, 1969); D.F. Sarmiento (1811-1888), *Educación Popular* (1849) (utilizamos la edición incluida en las *Obras de D.F. Sarmiento*, publicadas bajo los auspicios del Gobierno argentino, Buenos Aires, Imprenta y Litografía “Mariano Moreno”, 1896, Tomo XI); *Educación Común* (1853) (utilizamos la edición de Ediciones Solar, Buenos Aires, 1987).

en México se sabía, o era enseñado por el ministerio del clero o estaba sometido a su censura...” (1949, p. 59).

Mora habla de la necesidad de sacudir el yugo que suponía la herencia colonial (“España... creyó que la ignorancia era el medio más seguro de impedir la emancipación de la América”) (idem, p. 108) y defiende que “para establecer el sistema que reemplace al duro despotismo es indispensable tener conocimientos de la ciencia social; para llevar a cabo la obra de la regeneración es preciso formar un espíritu público, es preciso grabar en el corazón de cada individuo que sus leyes deben respetarse como dogmas; en una palabra, es preciso que las luces se difundan al máximo posible” (idem, p. 111). Su proyecto se resume en la necesidad de “formar una nación de lo que antes fué una colonia” (idem, p. 109) y para ello defiende los principios clásicos del liberalismo republicano, según el cual las leyes deben apoyarse “en aquel convencimiento íntimo que tiene todo hombre de los derechos que le son debidos y de aquel conocimiento claro de sus deberes y obligaciones hacia sus conciudadanos y hacia la patria”. Por ello, según Mora, “en el sistema republicano, más que en los otros, es de necesidad absoluta proteger y fomentar la educación” (idem, p. 107).

Esta preocupación por la educación como fundamento del sistema republicano es unánime en el pensamiento liberal hispanoamericano de la primera mitad del siglo XIX, y aparece igualmente en los autores que analizamos más detenidamente en esta comunicación. Mora insiste, sin embargo, sobre todo en los obstáculos que la influencia de la Iglesia católica oponía a la consecución de este objetivo. En México, según Mora, es casi imposible establecer las bases de la moral pública, pues los deberes sociales se confunden con los religiosos y “las masas todavía ignoran que tienen deberes políticos y civiles, o por mejor decir, se hallan con la persuasión de que tales deberes no reciben su fuerza sino de la sanción religiosa, considerando su infracción no como *delito*, sino como *pecado*” (idem, pp. 114-115). La persistencia de esta influencia religiosa sobre la conducta social y moral impedía, según Mora, establecer en México el sistema representativo y construir el espíritu nacional, y ello era debido no sólo a la mera influencia ideológica que la Iglesia pudiera ejercer, sino al *espíritu de cuerpo* que persistía en la sociedad gracias a los hábitos

creados por la antigua constitución del país. “En el estado civil de la antigua España, nos dice Mora, había una tendencia marcada a crear corporaciones, a acumular sobre ellas privilegios y exenciones del fuero común” (1949, p. 44). Por ello, las instituciones de la Iglesia, entre ellas las educativas, tendían a rebelarse contra aquello que no estuviese en armonía con las tendencias e *intereses de su clase*, aunque estuviese, por el contrario, conforme con los *intereses sociales* (idem, p. 45). La educación de los colegios del clero “es más bien monacal que civil... Nada se le habla (al educando) de patria, de deberes civiles, de los principios de la justicia y del honor; no se le instruye en la historia ni se le hacen lecturas de la vida de los grandes hombres...” (idem, pp. 80-81). La solución a esta cuestión era para Mora sacar a los establecimientos de enseñanza del monopolio del clero “no sólo por el principio general y solidísimo de que todo ramo monopolizado es incapaz de perfecciones y adelantos, sino porque la clase en cuyo favor existía este monopolio es la menos a propósito para ejercerlo en el estado que hoy tienen y supuestas las exigencias de las sociedades actuales” (idem, p. 90).

Domingo F. Sarmiento añade a estas consideraciones un enfoque de gran interés cuando, al comparar a las sociedades hispanoamericanas con la de los Estados Unidos, habla de la existencia en los norteamericanos de un “espíritu público” que él mismo define como “la acción de los sentimientos comunes a una sociedad” que se manifiesta “por actos independientes de la acción gubernativa”, sobre todo a través de la creación de asociaciones con finalidades sociales y benéficas. Al preguntarse si existe ese “espíritu público” en Chile, Sarmiento afirma con cierta ironía que sólo existe para asuntos relacionados con la práctica religiosa y de poco trascendencia social, tales como las suscripciones públicas para la construcción de iglesias y altares. La idea que Sarmiento tiene del espíritu público, que debe crearse y transmitirse a través de la escuela, es algo más, es “la caridad cristiana ilustrada, obrando en escala más dilatada que la limosna, que envilece sin atacar el origen de la indigencia” (Sarmiento, 1987, pp. 61-71).

Andrés Bello, por su parte, se enfrenta a las fuerzas tradicionales (“ecos oscuros de declamaciones antiguas”), que oponían reparos religiosos a la libre difusión de las ciencias. “La moral (que yo no separo de

la religión) es la vida misma de la sociedad; la libertad es el estímulo que da un vigor sano y una actividad fecunda a las instituciones sociales... Calumnian, no sé si diga a la religión o a las letras, los que imaginan que pueda haber una antipatía secreta entre aquélla y éstas. Yo creo, por el contrario, que existe, que no puede menos de existir, una alianza estrecha, entre la revelación positiva y esa otra revelación universal que habla a todos los hombres en el libro de la naturaleza” (Bello, 1969, pp. 6 y 8). Estas últimas palabras de Bello son un exponente de que el liberalismo hispanoamericano, a pesar de su postura anticlerical, se mantuvo unánimemente dentro de la observancia de los principios católicos y vio la necesidad de cultivar las enseñanzas religiosas en las nuevas instituciones educativas. Así, por ejemplo, el fomento de las ciencias eclesiásticas quedó recogido en el plan de estudios de la Universidad de Chile fundada por Bello, quien lo justificó con las siguientes palabras: “Si importa el cultivo de las ciencias eclesiásticas para el desempeño del ministerio sacerdotal, también importa generalizar entre la juventud estudiosa... conocimientos adecuados del dogma y de los anales de la fe cristiana. No creo necesario probar que ésta debiera ser una parte integrante de la educación general indispensable para toda profesión, y aun para todo hombre que quiera ocupar en la sociedad un lugar superior al ínfimo” (idem, p. 13). También el mexicano Mora, quien era precisamente clérigo y que afirmaba que “las creencias religiosas y los principios de conciencia son la propiedad más sagrada del hombre considerado como individuo” (Mora, 1949, p. 65), impulsó dentro de la reforma educativa de 1833 la creación de un establecimiento de enseñanza superior destinado a los estudios sagrados, si bien dejaba claro que “como la religión reposa toda sobre hechos, su estudio es y debe ser necesariamente histórico y crítico” (idem, p. 96).

El Peso del Elemento Militar en la Nueva Sociedad Independiente

En el pensamiento liberal del siglo XIX existe también unanimidad a la hora de considerar como elemento de la herencia española la influencia social que ejercía el elemento militar. Aunque este fenómeno no se discutió

necesariamente en relación con el tema educativo, nos parece importante destacarlo para completar la visión que sobre el pasado español tuvieron los intelectuales liberales de aquella época. Además, la influencia negativa del poder militar sobre la formación cívica de las masas aparece siempre, aunque sea veladamente, entre las preocupaciones de estos pensadores.

Tanto Andrés Bello como José María Luis Mora llaman la atención, como lo hiciera antes Mora en relación al *cuerpo* eclesiástico, de lo pernicioso que resultaba para las nuevas sociedades republicanas la existencia del fuero militar, “que está en pugna con el principio de igualdad ante la ley, piedra angular de los gobiernos libres” (Bello, 1957, p. 171). El poder del *cuerpo* militar, además, se acrecentó, según Mora, por “el ejercicio de la fuerza brutal en veintiséis años de guerras civiles (después de la Independencia), durante los cuales ha ejercido el imperio más absoluto” (Mora, 1949, p. 62), creando en la multitud el error de creer “que al Ejército se debe la independencia, la libertad, la federación y quién sabe cuántas cosas” (idem, p. 63). La inestabilidad política se entiende, según Mora, por el dominio de la milicia, pues los gobiernos “no han creído poderse pasar de esta clase privilegiada; y como, por otra parte, no han podido someterla, han quedado enteramente a su dirección” (idem, p. 64). Lo más significativo, sin embargo, es la conclusión que Mora deriva de este fenómeno en relación al comportamiento cívico del pueblo: el “hábito que contraen los pueblos de reconocer como un derecho el resultado de hechos repetidos, aunque éstos no reposen sobre un principio justo y racional” (idem, p. 64).

En Sarmiento el tema del militarismo aparece en términos un tanto diferentes. En su argumentación define claramente las funciones de la educación pública como antítesis de las funciones del ejército. La existencia de los ejércitos, dice Sarmiento, es necesaria para pueblos “habituados á no sentir otros estímulos de orden que la coerción... el ejército satisface una necesidad de previsión del Estado; como la educación pública satisface otra más imperiosa, menos prescindible” (Sarmiento, 1896, p. 40). Para él el fuerte peso social de los ejércitos americanos tiene también su origen en la tradición española, y reconoce que “todos los gobiernos americanos han propendido desde los principios de su existencia á ostentar su fuerza y su brillo en el número de soldados de que pueden disponer”, ejércitos

que se ven “condenados forzosamente a la ociosidad en América cuando no se emplean ó en trastornar el órden, ó en arrebatarse la escasa libertad” (idem, pp. 39-40). Ello es motivo de preocupación para Sarmiento, quien a su vez reclama para la educación los recursos que se invierten en el ejército: “es muy seguro que no educando á las generaciones nuevas, todos los defectos de que nuestra organización actual adolece continuarán existiendo, y tomando proporciones muy colosales, á medida que la vida política desenvuelve mayores estímulos de acción, sin que se mejore en un ápice la situación moral y racional de los espíritus. Se gastan en unos Estados más, en otros menos de dos millones de pesos anuales en pertrechos de guerra, y personal del ejército. ¿Cuánto se gasta anualmente en la educación pública que ha de disciplinar el personal de la nación, para que produzca en órden, industria y riqueza lo que jamás pueden producir los ejércitos?” (1896, p. 40).

Una Enseñanza Carente de Contenidos Útiles

La preocupación utilitarista es otra constante en el pensamiento liberal hispanoamericano del siglo XIX. En términos generales, como lo afirma C. Hale para el caso mexicano, el liberalismo político hispanoamericano contenía un conjunto de supuestos acerca de la sociedad que provenían del utilitarismo (cf. Hale, 1972, pp. 152-192). La influencia de algunos pensadores europeos como Jeremy Bentham sobre los intelectuales de la época y sobre la reforma de los estudios superiores de Derecho en muchos países es, entre otros factores, determinante para explicar este fenómeno. A esta explicación referida a las influencias foráneas, hay que añadir la importancia de la pervivencia de la tradición ilustrada, que tuvo un considerable auge en América a finales del siglo XVIII, así como una lógica preocupación pragmática por las necesidades de la acción inmediata, es decir, por la urgencia de constituir en sus aspectos materiales y culturales los nuevos Estados independientes. Este utilitarismo no se plasmó solamente en la teoría política (papel del Estado, teoría de la propiedad etc.), sino también en la necesidad de fomentar la utilidad pública y la prosperidad nacional. En este sentido, el utilitarismo fue adoptado tanto

por los conservadores como por los liberales, y la educación pública debía jugar un papel fundamental en su fomento.

En el pensamiento del mexicano José María Luis Mora el afán por difundir conocimientos prácticos aparece unido a su crítica al clero. La secularización de la sociedad supone para Mora no sólo la eliminación del poder corporativo de la Iglesia y la creación en el pueblo de actitudes acordes con los principios republicanos, sino también la introducción de valores esencialmente utilitaristas en una cultura saturada de religión. Según Mora, la educación impartida en los colegios regentados por religiosos “no sólo no conduce a formar los hombres que han de servir en el mundo, sino que falsea y destruye de raíz todas las convicciones que constituyen *a un hombre positivo*. El que se ha educado en colegio ha visto por sus propios ojos que de cuanto se le ha dicho y enseñado, nada o muy poca cosa es aplicable a los usos de la vida ordinaria... Los eclesiásticos que hacen y deben hacer su principal estudio de la religión, en la cual todo se debe creer y nada se puede inventar, contraen un hábito invencible de dogmatizar sobre todo y de reducir y subordinar todas las cuestiones a puntos religiosos, y de decidirlas por los principios teológicos... Así, en lugar de crear en los jóvenes el *espíritu de investigación y de duda*, que conduce siempre y aproxima más o menos el entendimiento humano a la verdad, se les inspira el hábito de *dogmatismo y disputa*” (Mora, 1949, pp. 81 y 90).

Para Sarmiento, siempre el más radical en sus apreciaciones sobre el pasado colonial, la causa de ese escaso sentido práctico de las sociedades hispanoamericanas radicaba en la incapacidad intelectual e industrial inherente a los españoles, la cual se había agravado por la ignorancia e incapacidad de las razas aborígenes con quienes se mezclaron en América. En Sarmiento aparecen unidos el rechazo a la herencia española, el menosprecio de la población indígena y una ferviente admiración por los Estados Unidos. Para él, “el poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral, é intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección” (Sarmiento, 1896, p. 35). Sin embargo, la difusión de estas capacidades se veía obstaculizada por el hecho de que “los Estados sud-americanos

pertenecen a una raza que figura en última línea entre los pueblos civilizados. La España y sus descendientes se presentan hoy en el teatro del mundo moderno destituidos de todas las dotes que la vida de nuestra época requiere. Carecen de medios de acción, por su falta radical de aquellos conocimientos en las ciencias naturales o físicas, que en los demás países de Europa han creado una poderosa industria que da ocupación a todos los individuos de la sociedad” (Sarmiento, 1896, pp. 35-36).

La incorporación de las razas indígenas a la sociedad en el proceso de colonización había acrecentado, según Sarmiento, la incapacidad de los españoles, “dejando para los tiempos futuros una progenie bastarda, rebelde á la cultura, y sin aquellas tradiciones de ciencia, arte é industria, que hacen que los deportados á la Nueva Holanda reproduzcan la riqueza, la libertad, y la industria inglesa en un corto número de años” (idem, p. 37). En la colonización de América del Norte no se había establecido “mancomunidad ninguna con los aborígenes, y cuando con el lapso del tiempo sus descendientes fueron llamados á formar Estados independientes, se encontraron compuestos de las razas europeas puras, con sus tradiciones de civilización cristiana y europea intactas, con su ahinco de progreso y su capacidad de desenvolvimiento...” (idem, p. 37). En la América española la tarea de crear capacidades intelectuales e industriales en el pueblo resultaba, pues, difícil, pero Sarmiento confiaba en que a través de la educación sería posible “prepararnos para la nueva existencia que asumirán bien pronto uniformemente todas las sociedades cristianas” (idem, p. 39).

El componente racista del pensamiento de Sarmiento no es común a todo el pensamiento liberal hispanoamericano de la primera mitad del siglo, aunque la integración del indígena formó parte de las reflexiones de todos los intelectuales de la época. La necesidad de fomentar las enseñanzas prácticas, por el contrario, sí aparece como preocupación generalizada a lo largo de todo el continente. El *Discurso inaugural de la Universidad de Chile* de Andrés Bello es una pieza ejemplar en este sentido, aunque en la obra de Bello en general y en su idea de la Universidad éste concediera también mucha importancia a las humanidades y a los contenidos del *curriculum* clásico como elementos para elevar el carácter moral: “la utilidad práctica, los resultados positivos, las mejoras sociales, es lo que

principalmente espera de la universidad el gobierno; es lo que principalmente debe recomendar sus trabajos a la patria” (Bello, 1969, p. 13). Ese cometido de utilidad práctica es el que, en la organización de la nueva Universidad de Chile, debían cumplir las Facultades de Leyes y Ciencias Políticas, así como las de Medicina, Ciencias Matemáticas y Físicas, a las que se añadían los estudios de “las especialidades de la sociedad chilena bajo el punto de vista económico” con el fin de contribuir a los intereses materiales del país: “porque en éste, como en los otros ramos, el programa de la universidad es enteramente chileno: si toma prestadas a la Europa las deducciones de la ciencia, es para aplicarlas a Chile. Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos, convergen a un centro: la patria” (Bello, 1969, p. 14).

Mientras que en Chile se erigía en 1842 esta Universidad, en la que las ciencias prácticas debían ocupar un papel fundamental, en México se suprimió en 1833, por inspiración de Mora y otros liberales de la época, la vieja Universidad colonial, que se declaró “inútil, irreformable y perniciosa” (Mora, 1949, p. 79). El plan de reforma de los establecimientos de enseñanza durante las reformas mexicanas de 1833 incluía la creación, entre otras, de una escuela de estudios físicos y matemáticos, una de estudios médicos y otra de estudios jurídicos, la cual abarcaba ramos tan necesarios para la organización nacional como el derecho natural de gentes y marítimo, el derecho político constitucional, el derecho romano y el derecho patrio (idem, pp. 94-96).

Consideraciones Finales

La reacción del liberalismo hispanoamericano frente a la herencia colonial española revela cómo el siglo XIX estuvo marcado por el intento de definir una nueva identidad cultural, intento en el que la extensión de la educación pública se vio intensamente involucrada. Pero la necesidad de definir a las nuevas sociedades republicanas como *americanas* no supuso únicamente una toma de postura frente al pasado colonial español, sino también frente a la integración de la población indígena dentro de la

estructura y los valores de la sociedad. Por otra parte, la búsqueda de soluciones para los problemas de modernización con que las nuevas sociedades se encontraron después de la Independencia política condujo a la imitación de modelos europeos y norteamericanos, lo cual plantearía a la larga nuevos problemas de identidad, todavía hoy fuertemente vigentes en América Latina⁶.

Los problemas discutidos en la primera mitad del siglo y que aquí hemos querido esbozar de manera necesariamente muy reducida, se acentuaron en la segunda mitad del siglo, impulsados por la fuerte influencia que ejerció la filosofía positivista, en sus distintas corrientes, sobre el pensamiento hispanoamericano. La búsqueda de la “emancipación espiritual” se vería reforzada con los lemas de “orden y progreso”, intensificándose a través de ellos la preocupación utilitarista y la necesidad de secularizar la sociedad. El elemento racista que impregnó el pensamiento de algunos intelectuales encontró su fundamentación en el darwinismo y en las concepciones antropológicas y deterministas derivadas del positivismo. No fue sino hasta la Revolución Mexicana de 1910 que cristalizaron otros argumentos en favor de los valores de la raza indígena y mestiza. La Revolución Mexicana tuvo, prácticamente por primera vez en la historia de la América independiente, consecuencias serias para la extensión de la educación de los indígenas.

Es evidente, finalmente, que los problemas que aquí hemos planteado se manifestaron en el pensamiento hispanoamericano con distintos grados de radicalismo y con diferencias significativas en algunos tópicos, dependiendo en gran medida de las circunstancias sociales y políticas de los distintos países independientes. La mayor o menor presencia de población indígena, la fuerza de la influencia social de la Iglesia católica o la magnitud de la inmigración europea determinaron, entre otros

6 El análisis histórico de estos problemas de identidad en el pensamiento hispanoamericano no ha estado tampoco exento de una intencionalidad filosófica que busca una definición de lo esencialmente *americano*. Así lo ha señalado C. Hale criticando la obra del historiador de las ideas mexicano Leopoldo Zea, de quien Hale afirma que “lo que hace que su obra sea tan insatisfactoria como obra histórica es el hecho de que no podamos separar al Zea filósofo del Zea historiador” (1971, p. 68).

fenómenos, la intensidad de la discusión en torno a algunos problemas. La educación pública, sin embargo, estuvo siempre presente en las propuestas de modernización de los intelectuales de la época. Para la correcta comprensión e interpretación de estos fenómenos se impone pues, a nuestro parecer, la necesidad de enfocar la historia de América Latina desde una perspectiva comparativa, que es la que hemos querido ofrecer mediante el análisis de distintas tomas de posición frente a problemas similares que afectaron a todo el continente americano. Concluimos, al igual que lo hiciéramos al principio de este trabajo, con palabras del chileno José Victorino Lastarria:

A estas causas jenerales de las revoluciones americanas, es necesario juntar otras que son peculiares de las distintas zonas jeográficas en que se hallan estendidos los pueblos de oríjen español de la América. Desde el istmo de Panamá al norte existen elementos físicos i sociales distintos de los que predominan en la zona que ocupan las repúblicas colombianas i en la que habitan los de la familia peruana, aunque haya entre ellos mui marcadas analogías; i todos esos elementos son diferentes de los que prevalecen en las rejiones de los pueblos del Plata, siendo unos i otros mui distintos de los peculiares que hacen de Chile un pueblo singular en la situacion actual de las sociedades americanas [1867, p. 231].

Referências Bibliográficas

- BELLO, A. (1957). "Investigaciones sobre la influencia de la conquista y del sistema colonial de los españoles en Chile". In: *Obras Completas de Andrés Bello*. Caracas: Ministerio de Educación (vol. XIX: Temas de Historia y Geografía).
- . (1969). *Discurso Inaugural de la Universidad de Chile (1843)*. Caracas: Academia Vanezolan de la Lengua.
- HALE, C.A. (1971). "The History of Ideas: Substantive and Methodological Aspects of the Thought of Leopoldo Zea". *Journal of Latin American Studies*, vol. 3, Part I, p. 68.

- _____. (1972). *El liberalismo mexicano en la época de Mora (1821-1853)*. México: Siglo XXI, pp. 152-192 (cap. 5: “El utilitarismo y la sociedad liberal”).
- LASTARRIA, J.V. (1867). *La América*. Gante: Imprenta de Eug. Vanderhaeghen.
- MATYOKA YEAGER, G. (1977). “Barros Arana, Vicuña Mackenna, Amunátegui. The Historian as National Educator”. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, vol. 19, n. 2, pp.173-199;
- MORA, J.M.L. (1949). *El clero, la educación y la libertad*. México: Empresas Editoriales S.A.
- _____. (1963). “Revista política de las diversas administraciones que la República Mexicana ha tenido hasta 1837”. In: *Obras Sueltas de José María Luis Mora*. México: Ed. Porrúa.
- SAMPER, J.M. (1861). *Ensayo sobre las revoluciones políticas o la condicion social de las repúblicas colombianas*. Paris, cap. III.
- SARMIENTO, D.F. (1896). “Educacion Popular (1849)”. In: *Obras de D.F. Sarmiento*. Buenos Aires: Imprenta y Litografía “Mariano Moreno”, t. XI.
- _____. (1987). *Educación Común (1853)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- STUVEN, A.M. (1987). “La generación de 1842 y la conciencia nacional chilena”. *Revista de Ciencia Política*, Santiago de Chile, vol. IX, n. 1, pp. 61-80.
- WOLL, A. (1982). *A Functional Past: The Uses of History in 19th. Century Chile*. Century Chile, Louisiana.
- ZEÁ (1968). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: F.C.E.
- _____. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel.