

Acercamiento al concepto de educación presente desde el siglo XVIII hasta comienzos del siglo XX en algunos pensadores iberoamericanos

José Gabriel Cristancho Altuzarra
Universidad Santo Tomás

Resumen

En el Siglo de las luces —el que se autodenominó Ilustración— devino una “imagen” sobre la educación que se ha conservado durante mucho tiempo. Esta efigie está fundada en las ideas modernas de desarrollo y progreso y en la relación elemental y fundamental que se estableció entre la educación y la política a causa de estas ideas. Este texto muestra el devenir de esta representación sobre la educación en algunos pensadores de Iberoamérica desde el siglo XVIII hasta inicios del siglo XX.

Palabras clave

Derechos humanos, formas de estar en la realidad, tradición, formación, posibilidad, dignidad humana, libertad, democracia

Abstract

In the century of Enlightenment, became an “image” about the education that has been kept for a long time. This effigy is founded on

the modern ideas of development and progress and on the elemental and essential relation that was established among education and politic as cause of these ideas. This text shows the becoming of this representation on the education in some thinkers of Iberoamérica from the XVIII a.d. to the beginnings of the XX a.d.

Key words

Human rights, manner to be in the reality, tradition, training, possibility, human dignity, freedom, democracy

Introducción

Sea el “descubrimiento de América” un “encubrimiento” o una coincidencia histórica; hayan sido la conquista y la colonización de nuestro territorio por parte de los europeos justas o injustas, es un hecho que tales acontecimientos han determinado, en gran parte, nuestra forma de ser. Desde la manera de organizar nuestros países políticamente, hasta la forma de fundar nuestra economía, todo ello es de carácter occidental. Por esta misma razón, reflexionar sobre nosotros mismos precisa reflexionar sobre Occidente y sobre su influencia sobre nosotros. Mejor dicho, justamente por esa influencia, tenemos esa necesidad¹.

Así pues, también la educación latinoamericana se circunscribe en Occidente. Reflexionar sobre ella es, según lo anterior, examinar la forma como se ha concebido la educación por esta cultura —lo cual, como se ha mostrado, le incumbe a Latinoamérica. Sin embargo, la discusión se contiene desde una época bien determinada. Nosotros los latinoamericanos no hemos heredado otras formas de ver la educación del occidental sino sólo aquellas que se dieron desde la época de la conquista y de la colonia. Y más aún, las concepciones que una porción de los europeos —los españoles, pues fueron nuestros colonizadores—, tuvieron. De esa etapa en la cual

¹ Tal examen se complementa con la reflexión sobre aquello que nos hace diferentes de las demás partes de la cultura Occidental (nuestra diferencia específica).

nuestro continente y el occidental de España se encuentran distinguido, por ahora, según me lo permite mi percepción, fundamentalmente dos formas de ver la educación: la primera, que educar es *evangelizar*²; la segunda, que educar es *ilustrar*.

La primera idea la heredó el español del pensamiento occidental cristiano. La segunda se dio por los españoles innovadores (novatores³), quienes querían difundir ideas de la Ilustración. Quiero detenerme en la segunda porque esa idea ha sido tan importante que es la que aún hoy día justifica hasta la elaboración de este texto.

En efecto, mi *sospecha* es elemental: aunque es cierto que el término *educar* es de origen latino; aunque también lo es que los griegos —y que otras culturas, incluso las no-occidentales—, tuvieron un término para designar la formación de sus personas; aunque los occidentales, desde los griegos, reflexionaron sobre la educación; es en la época denominada por el europeo del siglo XVIII *Siglo de las luces*, cuando comienza una reflexión completamente nueva y “fervorosa” sobre la educación; tan nueva y fervorosa que incluso ha determinado desde ese tiempo hasta nuestros días la forma como hacemos y debemos hacer reflexión sobre la educación. En esta reflexión se da un uso —y hasta un abuso—, del término educar por medio de la analogía “dar luz”. Esta metáfora y este modo de proceder no son gra-

² Esto fue una exigencia para la Iglesia Católica y para la corona española una vez llegados al continente. La misión evangelizadora concibió la educación como el ejercicio del *adoctrinamiento* o *catequesis* para el aborigen, fundamentalmente. Son infinitas —quizás no abuso del adjetivo—, las referencias que podemos encontrar sobre el aspecto de evangelización sobre todo a raíz del encuentro con el nativo. La Iglesia se responsabilizó de la educación o adoctrinamiento de estos pueblos “bárbaros”, como los llamaron. Leer a Fr. Martín de Catalayud (†1548), a Fr. Dionisio de Sanctus (†1577), a Fr. Gonzalo de Angulo, a Fr. José de Acosta (1540-1600), a Fr. Benito Juárez de Gil es encontrar en ellos que educar y evangelizar son términos prácticamente unívocos. Hasta la lectura y la escritura eran simplemente medios para la evangelización (cf. AA. VV. *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*. Antología. Bogotá: Convenio Andrés Bello, CAB, Área de Educación, 1995, Tomo I, pp. 45-52. 554-559. Tomo II, pp. 529-539).

³ Sobre este punto véase ANTOLÍNEZ, Rafael. *La filosofía del siglo XVIII: novatores e ilustrados*. En: *La filosofía en América Latina*. Bogotá: El Búho, 1993. pp. 107-134.

tuitos. Devienen de la forma como el occidental de este siglo interpretó la realidad histórica anterior, con otra metáfora: “oscuridad” u “oscurantismo”, usada para designar a la Edad media. Por esta misma razón, educar es, precisamente, ilustrar o instruir.

Esta sospecha —que aun así, es la base de mi discurso—, no es lo que quiero demostrar aquí. Más bien quiero mostrar desde este siglo, en pensadores de origen español y de origen americano, esa forma ilustrada de concebir la educación; a lo largo de dicha exposición también quiero señalar los corolarios y premisas que esta idea comporta y su devenir hasta inicios del siglo XX⁴. Para delimitar este trabajo, debido a la densidad del tema, me valdré de algunos escritos de algunos pensadores iberoamericanos.

1. En el siglo XVIII

Comencemos retomando la idea básica de educación que ya hemos señalado: educar es ilustrar. José Félix de Restrepo (Col. 1760-1832), sin alejarse del pensamiento medieval, nos habla de que el hombre al principio de la

⁴ Desde un punto de vista epistemológico no omitimos el detalle de que pretender mostrar tal cosa significa preguntarnos si las ideas ilustradas de los novatores eran idénticas a las de los ilustrados en sí. En efecto, existe la posibilidad más bien de que lo que ellos conciben y lo que ellos traen a América no es esa forma de ver la educación de la ilustración sino la interpretación que hacen de ella. Plantearse esta pregunta parte de un supuesto: que los españoles novatores no eran ilustrados. Hay, también, otro supuesto que justifica la pregunta y que no podemos poner en duda: que los “originadores” de la ilustración no fueron los españoles. Como vemos, la pregunta sobre si los novatores trajeron o no las ideas ilustradas en sí o su forma de interpretarlas es compleja y según los presupuestos planteados implicaría pensar en establecer dos líneas de investigación: una en la que se busca saber si es cierto que los españoles novatores no eran ilustrados, demostrando a través de la definición de “hombre ilustrado” que el novator no lo es; y la segunda, se establecería para determinar quiénes fueron los occidentales “originadores” del movimiento de la ilustración y qué diferencias podemos establecer entre ellos y los novatores. Como vemos estas discusiones darían lugar no a un trabajo sino a dos investigaciones gigantes, exhaustivas y serias, a las cuales no debemos rehuir. Sin embargo, por lo anteriormente dicho, no podemos ocuparnos de estos problemas aquí. Pero podemos partir de un supuesto previo y provisional que le da fundamento a la pretensión de nuestro trabajo: que entre los ilustrados y los novatores hay una relación que establecen las mismas ideas ilustradas.

creación era “ilustrado en el conocimiento de sí mismo y de todo cuanto lo rodeaba”⁵ pero que fue el pecado original el que lo hizo reducir “a la clase de las bestias”. Por su parte Moreno y Escandón (Col. 1736-1792) le dice al rey Carlos III: “si [...] no aplica vuestra excelencia todas sus facultades y se dedica con tesón a perfeccionar lo que ahora únicamente podrá ser feliz principio de *la ilustración del reino*, con que hará glorioso su gobierno”⁶. Sin embargo, “ilustrar” sólo se da por medio de una “fuente de luz”. ¿Cuál es esa fuente?: la ciencia. Pero no cualquier tipo de ciencia: la ciencia exacta y experimental. ¿Por qué esa y no otra? Por dos razones: la primera porque sólo ella garantiza dos cosas: el buen gobierno (como lo deducimos de la cita de Moreno y Escandón) y el progreso de una nación o de un imperio. Y la segunda porque justamente en la época anterior —es decir, en la época de la “oscuridad”—, se ocultó esa “fuente”, y por lo mismo, ella dejó de progresar. ¿Por qué y de qué modo? Mutis (Esp. 1732-1808) atribuye una causa: las invasiones de los bárbaros detuvieron el progreso de la ciencia: “La historia de las revoluciones literarias nos enseña que la irrupción de los bárbaros, nación inculta y desaliñada en ingenio, lengua y costumbres, derramados desde el Septentrión por todo Europa, detuvo *los progresos* de todas las artes y ciencias, rompiendo así medios y amontonando obstáculos capaces de arruinar las letras y aún, de borrar su memoria”⁷. Pero, además, hay otra causa a la cual se le atribuye el estancamiento de la ciencia exacta y empírica y que justifica además que la anterior época se adjetive “oscura”: el peripato o escolasticismo tardío: así lo insinúa Moreno y Escandón: “Se necesita la vigilancia continua para que no se infesten los colegios con los

⁵ RESTREPO, José Félix de. *Oración para el ingreso de los estudios de la filosofía, pronunciada en el Colegio Seminario de la ciudad de Popayán, en el mes de octubre de 1791*. En: *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*. Antología. Op. cit., Tomo I, p. 119.

⁶ MORENO Y ESCANDÓN, Francisco. *Método de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios*. En: *Ibid.*, p. 63. El subrayado es mío.

⁷ MUTIS, José Celestino. *Las utilidades de las matemáticas*. En: *Ibid.*, p. 54. Notemos cómo Mutis parece mostrar una relación directa entre la falta de ilustración de la ciencia con la barbarie y, por lo mismo, con el apocamiento de la ciencia misma.

perniciosos espíritus del partido y de peripato o escolasticismo, que se intenta desterrar como pestilente origen del atraso y desórdenes literarios”⁸.

Así, quiero detenerme en dos aspectos fundamentales que deducimos de esto: primero, que la ilustración —o sea, la educación—, tiene un fin bien determinado; segundo, que ese fin sólo se puede alcanzar a través de la instrucción de la ciencia exacta y experimental. De este modo educación es ilustración de la ciencia empírica y exacta para garantizar el buen gobierno y el progreso de una nación o imperio. Analicemos el segundo de los aspectos tratando de establecer qué razones se tienen para justificar que sólo este tipo de ciencia procura el alcance de estos fines.

Concebir que existe —o sea, que es posible—, una ciencia exacta y experimental parte de dos supuestos epistemológicos: que se puede alcanzar la exactitud y que lo experimental es la fuente del conocimiento. En realidad los dos conceptos son complementarios: la experimentación me garantiza un conocimiento exacto. Pero esto no puede creerse si no se parte de otros supuestos epistemológicos: que el objeto de las ciencias es lo empírico y que eso empírico puede ser cuantificado y medido de una forma exacta por el entendimiento humano.

¿De qué modo se puede llegar a concluir esto? Que lo empírico sea medible y cuantificable es posible sólo si es constante y mecánico. Por esta razón la imagen del mundo de esta época es la de la *máquina*. Tal concepción de exactitud también depende de la importancia de las matemáticas como ciencias exactas. Al menos así lo podemos concordar con Mutis:

Cuando creó Dios al mundo, esta máquina tan maravillosa que no acabaremos de admirar bastantemente, parece haberse formado entonces del alto designio de poner en práctica las leyes matemáticas. Todo lo dispuso en número, peso, medida, con un orden y establecimientos tan constantes que permanecerán hasta cierto

⁸ MORENO Y ESCANDÓN, Francisco. *Op. cit.*, p. 64.

día. Los mismos movimientos de aquellos primeros siglos se habrán de perpetuar hasta los últimos sin alteración o daño más del que necesariamente induce a las materias creadas el movimiento continuado⁹.

Por ejemplo, José Félix de Restrepo afirma: “[Platón dijo que] Dios se ocupa siempre de geometrizar. Tenía razón. Cuanto Dios obra en el orden natural y ordinario está sujeto a las reglas de la geometría y aritmética y se ha dicho con verdad que estas ciencias presidieron a la formación del universo”¹⁰.

Ahora, por esta misma razón se ve la matemática como la base de la física (newtoniana, que es netamente experimental): “Y quién dudará —pregunta Mutis—, que todo el momento de la filosofía experimental le ha venido por las observaciones, experimentos y la justa aplicación de las matemáticas?”¹¹.

⁹ MUTIS, José Celestino. *Op. cit.*, p. 55. La visión del mundo como una máquina tuvo consecuencias en la forma de concebir el cuerpo humano. A éste también se le concibió como una máquina. Cuando Mutis habla de la medicina, no puede evitar hacer referencia a este aspecto (Cf. *Ibid.*, p. 59). Véase también una ligera mención de Camilo Torres al respecto (TORRES, Camilo. *Análisis del plan de estudios para el Colegio de Medellín*. En: *Ibid.*, p. 143). A propósito, es inevitable que esto nos evoque el mecanicismo cartesiano.

¹⁰ RESTREPO, José Félix de. *Op. cit.*, p. 121. Una de las diferencias que se podrían establecer entre la ilustración que se dio en España y la que se dio en otras regiones de Europa es que se conserva la idea cristiana de la creación *ex nihilo*. En realidad, el mecanicismo moderno no es contrario ni contradictorio a la forma de ver el mundo que tuvo la época medieval, más bien sirve de argumento para la existencia de Dios. Recuérdese de hecho la demostración de la existencia de Dios por la vía del orden de santo Tomás. Queda perfectamente complementada con esta visión mecanicista del mundo.

¹¹ MUTIS, José Celestino. *Op. cit.*, p. 57. Téngase en cuenta que esta forma de ver el mundo y la ciencia comenzó a cambiar obviamente el concepto de filosofía. José Félix de Restrepo la llama filosofía natural, quizás porque ésta sí se refiere a la “naturaleza” (o sea, al “conjunto de lo observable”. Cf. RESTREPO, José Félix de. *Op. cit.*, p. 117. De hecho, en los planes de estudio que propone Moreno y Escandón se da a entender que la filosofía está comprendida por la lógica (la cual incluye la matemática), la física (newtoniana) y la metafísica (la cual incluye la moral y que, se supone, debe estar purificada de los vicios escolásticos, es decir, de los vicios de la anterior época “obscura”). Sobre este punto véase: MORENO Y ESCANDÓN, *Op. cit.*, pp. 66-72). Por su parte, Caballero y Góngora ya ni siquiera tiene en cuenta la metafísica porque considera que la filosofía está comprendida sólo por las dos primeras que señala Moreno y Escandón (cf. CABALLERO Y GÓNGORA, Antonio. *Plan de Universidad y Estudios generales propuesto a Su Majestad para la Ciudad de Santa Fe*. En: *Ibid.*, pp. 98-99).

Detengámonos ahora en el primer aspecto: la finalidad de la educación (o ilustración). Como vemos, he invertido el orden porque me parece que la finalidad es como consecuencia de la eficacia de ese medio, es fuente “iluminadora” o “ilustradora” como lo es la ciencia experimental. Pues bien, habíamos distinguido dos finalidades: garantizar el buen gobierno y el progreso de una nación o imperio. De estos creo que a nuestros ojos es claro que la primera finalidad —la del buen gobierno— o es consecuencia lógica de la segunda —el progreso y el desarrollo de una nación— o que gracias a que hay progreso y desarrollo en un país se puede decir que posee un buen gobierno. Sin embargo, el uno no excluye al otro, sino que parece que se complementan entre sí. Parecen equivalentes.

Así, a la ciencia experimental se le considera útil precisamente porque garantiza ese desarrollo y progreso; en cambio otro tipo de conocimiento o especulación es inútil: para Mutis la lógica, la física experimental, la medicina y hasta la teología se deben servir de esa ciencia tan exacta como la matemática y de ello deduce su utilidad. Para Moreno y Escandón la filosofía —o sea la filosofía natural— es la filosofía útil¹² y “verdadera”. Sin embargo, aunque estos autores nos lo digan, debemos saber por qué son útiles, esto es, por qué garantizan el desarrollo y el progreso. De este modo el punto focal de esta finalidad son los conceptos de desarrollo y progreso¹³.

Analícemos entonces estos términos. La cita no. 8 perteneciente a Mutis ya nos deja ver un concepto de desarrollo: asociado a la no barbarie, a la civilización. Dicho de otro modo, hay una relación inversamente proporcional entre desarrollado y bárbaro. Por lo mismo, y según ya habíamos señalado, hay una relación directamente proporcional entre ciencia [experimental] y desarrollo.

¹² Cf. MORENO Y ESCANDÓN, *Op. cit.*, pp. 66 y 69.

¹³ Como veremos, *desarrollo* es un concepto tan trascendental en Occidente que, a partir de él, los países han sido clasificados hasta la actualidad en dos: los *países desarrollados* y los que *están en vía de desarrollo* o *subdesarrollados*.

Pero este desarrollo es por el progreso. Y éste consiste precisamente en que el hombre sea capaz de poner al servicio de sus necesidades la naturaleza por medio de la ciencia experimental. Dice De Restrepo: “Nuevo Prometeo, [el hombre] roba impunemente el fuego celeste (...) y forzando, por decirlo así, al astro del día a bajar sobre la tierra, con esas llamas, diestramente sorprendidas, abraza las encinas y liquida los metales”¹⁴. Antonio Caballero y Gónogora (Esp. 1723-1796) es más enfático aún. El objetivo del plan de estudios que diseñó [y que no se llevó a cabo por falta de recursos] consistía en:

(...) sustituir las útiles ciencias en lugar de las meramente especulativas en que hasta ahora lastimosamente se ha perdido el tiempo, porque un Reino lleno de producciones que debe utilizar, de montes que allanar, de caminos que abrir, de pantanos y de minas que secar, de aguas que dirigir, de metales que depurar, ciertamente que necesita más de sujetos que sepan conocer y observar la naturaleza y manejar el cálculo y el compás y la regla, que de quienes entiendan y crean el ente de razón¹⁵.

De este modo desarrollo y progreso son la consecuencia del aprovechamiento de los bienes naturales a partir del conocimiento obtenido por medio de la ciencia experimental: “Este —afirma Moreno y Escandón—, será el origen de donde salga el influjo universal para el fomento de la agricultura, de las artes y del comercio de todo el reino, cuya ignorancia lo tiene reducido al mayor abatimiento”¹⁶.

Por eso la ilustración comienza a verse como una herramienta de todo gobierno para desarrollar a su sociedad. Pero esto implica ilustrar a todos sin distinción alguna, de lo contrario sería un contrasentido con esa misma finalidad: “Rústicos —dice Mutis—, plebeyos, cortesanos, militares, artífices, sabios, seculares, eclesiásticos, todos en una palabra de cualquiera condi-

¹⁴ RESTREPO, José Félix de. *Op. cit.*, p. 120.

¹⁵ CABALLERO Y GÓNGORA, Antonio. *Op. cit.*, p. 89.

¹⁶ MORENO Y ESCANDÓN, Francisco. *Op. cit.*, p. 69.

ción y estado deberían aplicarse a un estudio tan útil¹⁷. Si consideramos la proposición “La educación puede ser un medio para asegurar el desarrollo social”, no nos cabe duda que este enunciado está postulando una finalidad de la educación. Por ésta, y referida a la sociedad, la educación, entonces, es un ejercicio político, o un medio para ejercer la política. Quizás entonces esta forma de ver la educación deviene en Occidente por la forma de ver el mundo y la ciencia en el Siglo de las Luces.

2. En el siglo XIX

Creo que en el anterior apartado comenzamos a vislumbrar algo: que, desde el siglo XVIII hay una explícita relación elemental y fundamental entre la *educación* y la *política*. En efecto, sea que se entienda por esta última como la “técnica de la obtención, detención y manejo del poder”, o sea pensada como el “arte del buen gobernar”, las dos concepciones se vinculan estrechamente con la educación. En la primera posible definición de política, la educación puede ser un instrumento más para llevar a cabo esa técnica. En la segunda, más bien un medio para asegurar el orden y el desarrollo social.

Así, según esto, parece que en cualquier caso la educación es un medio para ejercer la política. No se excluye la posibilidad de que se conciba, incluso, que la educación es una parte de la política, o mejor, es también política. Esta discusión —que también puede quedar sobre la mesa—, no es la que me interesa por ahora.

Sin embargo, la exposición anterior nos deja ver que quizás en el siglo XVIII está el origen epistemológico e histórico de esa forma de ver la educación. Porque el desarrollo y el progreso mencionados anteriormente son, desde el siglo XVIII las tareas fundamentales de los estados nacionales. Es decir, sospecho que esta relación entre educación, política y “desarrollo” de la so-

¹⁷ MUTIS, José Celestino. *Op. cit.*, p. 57. Claramente, Mutis está hablando de las matemáticas. Sin embargo esta proposición se extiende a cualquier tipo de saber. En realidad esta forma de pensar, según intuyo, es la que fundamenta la exigencia al Estado de que aparezca la enseñanza pública.

ciudad, comienza con la Ilustración, ya que, como época europea significó una fe en las ciencias prácticas o útiles, las cuales fueron vistas como la solución a “problemas” dejados por una época anterior.

Aún más, la forma de ver la educación como un instrumento político deviene también, según mi parecer, por la complejidad que adquirieron las naciones en el mundo a partir del siglo XVII. Europa y también América cifraron sus destinos bajo el paradigma del desarrollo y el progreso de la sociedad. Esta idea ilustrada impulsó el desarrollo de la economía y de la ciencia técnica al servicio de aquella y fue esto lo que implicó un giro radical en la forma de pensar la educación.

Así, en el siglo XIX, después de la etapa independentista, la concepción de la educación en Iberoamérica es extensión de esa época europea llamada Ilustración y, sobre todo, y de manera especial, de una de esas más fervorosas ideas que quizás todavía ahora en la historia de Occidente se conservan. Me refiero a la de progreso, por la cual se afirma que la educación es una herramienta para el avance de los pueblos y, por tanto, es un *instrumentum* político. Obviamente esta idea adquirirá nuevos matices.

Así pues, para que mi disertación sea ordenada en este apartado quiero comenzar mostrando algunas de las razones por las cuales esas ideas sobre la educación invadieron el mundo occidental, y por tanto, también a América; y finalmente mostraré los matices de esa idea de la educación como *instrumentum* político.

2.1 *La influencia de Europa después de la naciente América independiente*

No creo que haya problemas de los cuales la filosofía latinoamericana todavía no tenga pendiente un estudio serio como el análisis profundo de la *genealogía* del proceso independentista de los estados americanos y la reflexión *filosófica* de esa genealogía. En realidad, sólo por una investigación exhaustiva y seria de estos elementales y fundamentales interrogantes podría responderse de manera clara y sintomática la inquietud de por qué

Europa fue vista por el americano recientemente independizado como un modelo por seguir. Por ahora, quiero poner bajo consideración una sospecha que al respecto tengo y que me va a orientar en este escrito: el americano —o al menos el colombiano—, que se independizó, en cuanto criollo —hijo del español—, es heredero de la cultura occidental. Como hijo de esta cultura le tributa homenaje a esa su matriz que es Occidente, ve en ella la mayoría de edad de los pueblos y por lo tanto, el modelo por alcanzar. Pero Europa es paradigma para el criollo sólo en la medida en que es *ilustrada*. Es decir, sólo aquellos pueblos europeos que bajo los paradigmas de la ilustración se ven desenvueltos en el proceso de desarrollo y progreso, sólo ellos son y pueden ser el modelo de lo occidental, y del mundo¹⁸.

Esta idea alcanzó al concepto de educación. Si todo es susceptible de progreso, la instrucción¹⁹ también lo es. Y el modelo lo podemos encontrar en Europa. En Santander (Col. 1792-1840), por ejemplo, encontramos que aquellos estudiantes destacados deben ser promovidos enviándolos al antiguo continente: “Artículo 69. El poder ejecutivo (...) podrá enviar a Europa a que perfeccionen sus conocimientos en diferentes profesiones aquellos que sobresalgan por sus luces y buena conducta”²⁰. Por su parte, entre los debe-

¹⁸ Desde antes de la independencia encontramos entre las críticas que se le hicieron a España, su “atraso” —lo cual lleva implícito el concepto de progreso—, de las demás naciones europeas. Como ejemplo de este punto recomiendo que se lea el *Memorial de agravios* de Camilo Torres. Por otra parte, es digno considerar que la misma visión tuvo la propia España de sí misma. Muchos de los pensadores españoles desde los novatores de la ilustración e incluso del siglo XIX tienen también ese “remordimiento” de ser el país más atrasado de Europa y buscan por medio de sus escritos “renovar” a España. Consideremos la siguiente glosa del español Jaime Balmes Urpía: “Es indispensable satisfacer las exigencias del espíritu del siglo poniéndonos al nivel de las demás naciones, si queremos labrar nuestra prosperidad interior y ocupar en el congreso europeo el rango que nos pertenece” (BALMES, J. *Dos escollos*. En: *Ibid.*, p. 365).

¹⁹ Quiero aclarar que en el siglo XIX —al igual que el en siglo XVIII se usó *ilustración*—, se usa mucho este término cuando se habla de educar. La razón puede ser sencilla, aunque la señaló a título de sospecha: educar es hacer capaz a un pueblo para que este desarrolle sus potencialidades a partir del conocimiento [de la ciencia útil]. A esta acción le llamaron “instrucción”.

²⁰ SANTANDER, Francisco de Paula. *Ley de 18 de marzo sobre la organización y arreglo de la instrucción pública, 1826*. En: *Ibid.*, p. 170.

res y funciones del director general de la instrucción pública decretados por Eustorgio Salgar (Col. 1831-1875)²¹ encontramos estos dos, que atestiguan lo que acabamos de decir:

Artículo 7. Adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países en donde la instrucción está más adelantada (...) i adoptar los mejores (...). / Artículo 9. Seguir con especial atención los progresos de la instrucción en los demás países, i adoptar i poner en la planta las reformas que sean aplicables a las escuelas de la nación²².

Ahora, si la instrucción es susceptible de progreso lo es precisamente porque la ciencia²³, fuente de esa instrucción, está en constante desarrollo. Pero la dialéctica entre el progreso de la ciencia y el de la instrucción es fundamental. Es decir, la ciencia y la instrucción dependen tanto entre sí que el que no progrese la instrucción implica que la ciencia se estanca y viceversa. Y al respecto nos dice Salvador Camacho Roldán (Col. 1827-1900): "Quedarse atrás en la carrera de las ciencias es morir. No hay esfuerzo que deba omitirse en ese gran circo que tiene por límites la extensión de la tierra. En la angustiada expectativa de esa lucha suprema, nuestra sola esperanza debe fincarse en las universidades y las escuelas"²⁴.

Así pues, fue esa idea de progreso y desarrollo la que motivó a los países a preocuparse por la instrucción, que adquiere ya un carácter público por su fin social, como veremos a continuación.

²¹ Lo decretado por Eustorgio Salgar fue en calidad de presidente de los Estados Unidos de Colombia. Este decreto fue del primero de noviembre de 1870.

²² SALGAR, Eustorgio. *Decreto orgánico de la instrucción pública primaria*. En: *Ibíd.*, p. 175.

²³ Es claro que al hablar de ciencia aquí no me estoy refiriendo sino a la ciencia llamada desde el siglo XVIII "ciencia útil", experimental, etc.

²⁴ CAMACHO ROLDÁN, Salvador (1827-1900). *Lo que la escuela puede y debe dar*. En: *Ibíd.*, p. 278.

2.2 La educación como *instrumentum político*

Son muchas las referencias bibliográficas que pueden sustentar este subtítulo. La justificación de la ley promulgada por Santander anteriormente citada es un ejemplo de ello. En efecto, los argumentos de Santander son básicamente tres:

[a] (...) el país en donde la instrucción está más esparcida, y más generalizada la educación de la numerosa clase destinada a cultivar las artes (...) es el que más florece por la industria; [b] (...) la ilustración general en las ciencias y las artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva; [c] (...) sin un buen sistema de educación pública y enseñanza nacional no pueden difundirse la moral pública y todos los conocimientos útiles que hacen prosperar los pueblos²⁵.

Del argumento a y c podemos deducir que la educación es un *medio* para que un país crezca y prospere por la industria; del b —que según mi criterio es una extensión del a y del c—, que es *fuentes* de riqueza y de poder para un país. La educación adquiere, entonces, un carácter funcional de lo social. De este axioma comienzan a desprenderse unas consecuencias o derivaciones lógicas; estas derivaciones son los matices que adquiere la educación en general y la instrucción pública. Examinémoslo:

2.2.1 La instrucción pública debe ser *gratuita*²⁶ y *obligatoria*²⁷. En efecto, si el Estado ya “sabe” que la educación es el *instrumentum* político por excelencia para el desarrollo de las naciones, entonces él mismo tiene la obligación

²⁵ SANTANDER, Francisco de Paula. *Op. cit.*, p. 157. Obsérvese que Santander no diferencia con claridad los términos *instrucción* y *educación*. De hecho, pareciera que para él fueran sinónimos, ya que cuando habla de educación pública parece estar refiriéndose a la instrucción pública. Como veremos, otros pensadores dan a entender que la instrucción es sólo una parte de la educación.

²⁶ *Ibid.*, p. 158.

²⁷ SALGAR, Eustorgio. *Op. cit.*, p. 191.

de permitir y promover el acceso a la instrucción, y no sólo de permitirlo sino de exigírselo a los ciudadanos.

2.2.2 En cuanto que la educación garantiza el progreso debe ser un medio *económico* para el desarrollo de la *industria* por medio del ingenio científico²⁸. Para este punto traigo a colación lo que afirma Carlos Martínez Silva (1848-1903) sobre la producción intelectual colombiana de su tiempo al haberse limitado a la literatura y por faltarle un énfasis industrial:

Aquí se trabaja poco, entre otras razones, porque faltan los necesarios elementos para la producción; el industrialismo tardará por lo tanto muchos años en ser planta propia de esta tierra de desiertos y de despoblados. La juventud colombiana (...) más que triunfos del industrial yankee, busca los lauros de la poesía y las excitantes luchas del periodismo y de las asambleas parlamentarias²⁹.

Y más adelante agrega que cuando los jóvenes se eduquen en cosas útiles³⁰ a la patria, eso será lo adecuado a sus capacidades.

2.2.3 Por todo lo anterior, la educación debe tener un objetivo específico: *formar* un modelo *determinado* de hombre. Aquí se comprende por qué Santander da a entender que la moral hace parte de las *ciencias útiles*. En efecto, si no se forma un hombre destinado para ese progreso, si no se adecúa su modo de ser a ese parámetro, obviamente la sociedad en sí misma no progresará. De este modo la educación es concebida como un medio para “cultivar” hombres destinados para ese fin. Y sólo en la medida en

²⁸ Por ingenio científico se entiende aquí el de la ciencia experimental: “La investigación experimental ha demostrado que el secreto de la fuerza creadora de las riquezas está en la especialización de las facultades industriales del hombre, incesantemente aguijoneadas por la concurrencia universal” (CAMACHO ROLDÁN, Salvador (1827-1900). *Lo que la escuela puede y debe dar*. En: *Ibíd.*, p. 255).

²⁹ MARTÍNEZ SILVA, Carlos. Sobre reforma en los estudios. En: *Ibíd.*, p. 236.

³⁰ Obsérvese que implícitamente se está afirmando que lo literario es no-útil. Esta es una derivación lógica del significado y el valor pragmático-utilitario que comienzan a tener las cosas en esta época.

que el hombre hace ese cultivo se perfecciona. Mejor dicho, el hombre también es concebido aquí como un ente en potencia de ser perfeccionado. La tarea de la educación precisamente es, como dice Concepción Arenal, “arrancar al hombre del error y la abyección de la ignorancia”³¹. Así mismo esa formación del hombre, ese arrancar de la ignorancia, de la falta de “luces” por carencia de instrucción, nos hace comprender que “entre esas fuerzas civilizadoras de nuestra sociedad, corresponde el primero y más íntimo influjo a la enseñanza”³². De este matiz se deriva que la institución educativa, como lo dice Giner de los Ríos (Esp. 1839-1915), “no puede limitarse a instruir, sino a cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la humanidad”³³. Y esto sólo será posible a través de una formación “integral”: la formación de un carácter, la enseñanza de las artes y oficios útiles y el robustecimiento del cuerpo³⁴. Por eso Montesino y Cáceres (Esp. 1781-1849) afirma que la educación es la aplicación de medios para criar hombres sanos, inteligentes y morales. Y esta formación, según este pensamiento, es el medio que garantiza la felicidad del individuo.

2.2.4 Así pues, tal es la fe de esta época en el poder transformador de la instrucción pública³⁵ que se piensa que los males de la sociedad surgen precisamente entre otros factores, por una atrasada o errónea educación:

³¹ APONTE, Concepción. *Necesidad de la educación de la mujer*. En: *Ibíd.*, p. 370. En este contexto ignorancia significa, entre otras cosas, falta de “instrucción”.

³² GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *La institución libre de enseñanza*. En: *Ibíd.*, p. 373.

³³ *Ibíd.*, p. 376. Fijémonos que aquí sí se matiza una diferencia entre instrucción y educación, en cuanto que se considera que la primera es sólo una parte de la segunda. Esta idea también la encontramos en otros autores. Tal distinción deriva, según mi modo de ver, precisamente de la misma fe que se tuvo en la simple instrucción. En efecto, al verse que los resultados no eran los que se pretendían, comienzan a hacerse “perfeccionamientos” sobre la teoría de la educación porque paulatinamente estos pensadores se van dando cuenta de que la simple instrucción de la ciencia útil no es suficiente para alcanzar ese progreso.

³⁴ MONTESINO Y CÁCERES, Pablo. *Tarea fundamental de los maestros*. En: *Ibíd.*, p. 359. Esto implica la aparición del gimnasio y de la educación física, para procurar la higiene o salubridad del estado físico.

³⁵ Creo también, a partir de lo anteriormente dicho, que abarca no sólo lo científico sino lo moral.

así el mal social debe curarse por medio de una educación adecuada para ese fin. Entonces tenemos una visión bastante curiosa: que la educación es algo así como la *higiene* de la sociedad.

Estos matices nos llevan a concluir que la concepción de educación y la preocupación de la sociedad por ella no se origina en cuanto que en sí misma sea vista como el medio transformador de lo social, sino por el hecho de que la sociedad de esta época, debido a sus múltiples transformaciones, encuentra en la educación esa herramienta que le hará posible todos sus fines progresistas. Tal visión instrumentaliza la educación, eso ya lo sabemos; pero también por el hecho de verla como instrumento y por los fines que se trazan a través de ello, los individuos también son paulatinamente instrumentalizados. La somatización de esta instrumentalización se ve reflejada hasta en que hay que procurar una *higiene social por medio de la higiene mental, moral y corporal del individuo*. Pero, insisto, no creo que esta visión de la educación y del hombre no sea una consecuencia más de la complejización de las naciones occidentales que deviene desde el siglo XVII.

3. En los inicios del siglo XX

Debo confesar que cuando pensé por primera vez que existe una relación elemental y fundamental entre la *educación* y la *política* realmente no era totalmente consciente de la envergadura de esta afirmación. Poco a poco me he dado cuenta de que su significado tiene que ver con los conceptos que más han *encantado* —adviento que el sentido de este verbo no es ni metafórico ni convencional— al mundo occidental a partir del Renacimiento: *desarrollo* y *progreso*. Aunque me gustaría profundizar en el sistema de discurso que ha llevado a sus máximas conclusiones y aceptaciones estos conceptos³⁶ y en si esa relación existente entre educación y política se ha esta-

³⁶ El liberalismo —digo esto sólo a título de sospecha—, es este sistema de discurso. El liberalismo es el sistema de discurso dominante en el mundo occidental desde aproximadamente el siglo XVIII y justifica, entre otras cosas, el capitalismo como sistema económico y la democracia como sistema político. Sobre este punto véase LASKI, Harold. *El liberalismo europeo*. Versión española de Victoriano Miguélez. México: F.C.E., 1953.

blecido según la *esencia* de la educación y la política, más que obligación académica, se me hace necesario continuar con el análisis de esa idea de que la educación debe ser un *instrumentum* político para el desarrollo, dada también a comienzos del siglo XX.

Así, en este apartado quiero llamar la atención sobre una idea fundamental que a mi modo de ver es consecuencia lógica de todas esas premisas que hemos visto durante estas y las anteriores conversaciones con los textos: educar significa *hacer personas humanas*: si una persona es educada —en el sentido “verdadero” según Miguel Jiménez (Col. 1877-?)—, es persona humana. Educar, por tanto, es hacer personas humanas. Examinémoslo:

[1] Quien no sea consciente y autónomo en todas las grandes manifestaciones de su vida no es una persona humana en el sentido pleno de la palabra; lo que traducido a una fórmula familiar equivale a decir que [2] solamente ha recibido verdadera educación quien en todas las circunstancias de su existencia sea capaz de pensar con su cabeza y de obrar por su propia cuenta³⁷.

Como vemos, esta idea está enmarcada en la visión kantiano-ilustrada de la personalidad. Las pervivencias de los ideales ilustrados en el siglo XX no son una coincidencia o una simple resonancia de una época pasada sino la consecuencia lógica de su aceptación a pesar de su devenir. Diríamos más

³⁷ JIMÉNEZ LÓPEZ, Miguel. *La formación de la personalidad, base de la educación*. En: *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*. Op. cit., Tomo I, p. 275. Vemos en este texto dos equivalencias, de las cuales podemos deducir la tercera haciendo explícito el razonamiento deductivo, así:

- 1 Persona humana = Autónomo y consciente
- 2 Educado = Autónomo y consciente
- 3 (1-2) Educado = Persona humana.

Jiménez reconoce que esta idea sobre la personalidad está fundada en Kant. Sobre esto invito a tener en cuenta el concepto de mayoría de edad expuesto por este filósofo alemán en su texto curiosamente titulado *¿Qué es la Ilustración?* Cf. KANT, Emmanuel. *Filosofía de la historia*. Prólogo y traducción de Eugenio Ímaz. México: F.C.E., 1999, pp. 125-138.

bien, es su devenir. Ahora, el hecho de pensar que la educación significa forjar humanos tiene que ver justamente con otras ideas: 1) quien no es educado es o un incivilizado o primitivo (lo cual, por extensión de las equivalencias quiere decir un “inhumano”)³⁸; 2) la educación es un instrumento “civilizador”³⁹; 3) la educación, por tanto, es una herramienta de integración a la sociedad⁴⁰ para que el hombre *terminado* o *forjado* (léase *educado*) exista en función de la sociedad; porque es una necesidad social la democracia como sistema político⁴¹ y el desarrollo económico⁴². Por lo mismo la educación es vista como un principio de prosperidad y poder⁴³.

³⁸ “Educar en su conjunto es hacerse reflexivo, es disciplinarse. Somos indisciplinados por naturaleza; el desorden y el capricho se anuncian en todo ser ineducado, y donde quiera vemos que el individuo de pasiones fuertes y de reflexión débil se convierte en un peligro, porque tiene las características del hombre primitivo” (NIETO CABALLERO, Agustín (Col. 1889-?). *Una escuela*. En: *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*. Op. cit., Tomo I, p. 287). Obsérvese que esta forma de ver al hombre nos da a entender que por naturaleza es una necesidad el educarse, porque el hombre al nacer “todavía no es hombre”. De aquí me surge otra sospecha: que no es la idea de que el hombre debe “hacerse humano” la que genera el pensamiento de que la sociedad progresará sino viceversa: que es la forma de ver el destino de la sociedad en el progreso la que genera esa forma de ver el destino del hombre en el “hacerse humano”.

³⁹ “Salta a la vista lo trascendental del paso dado a favor de aquella raza [indígena], por muchos títulos digna de que se le haga partícipe de los beneficios de la civilización. Tiempo era ya que nuestro gobierno, que tanto interés ha desplegado por la cultura de su pueblo, dirigiera una mirada compasiva a aquellos desgraciados, que no purgan otro delito que el haber conservado incólumes su terruño y entidad etnográfica. No podía prolongarse por más tiempo el triste contraste que ofrece una raza sumida en las tinieblas de la barbarie” (LASSO DE LA VEGA, Melchor (Panamá 1865-1942). *Discurso pronunciado ante la asamblea legislativa en 1908*. En: *Ibid.*, Tomo I, p. 454). Por otra parte, el miedo a lo “peligroso” (cf. nota anterior) o a lo “inactivo” de lo “primitivo” y lo “bárbaro” parece ser, para el hombre Occidental, otra de las razones que justifican esa empresa civilizadora.

⁴⁰ “La educación es aquella función de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar o facilitar el plan de vida del hombre y de introducirle en el mundo social” (LUZURIAGA, Lorenzo (Esp. 1889-1959). *Concepto de educación*. En: *Ibid.*, p. 419, Tomo I).

⁴¹ “La enseñanza primaria debe ser para todos los pequeños ciudadanos del país. Ella contiene solamente las nociones, habilidades y hábitos de que no puede carecer ningún hijo de la patria, si ella ha de ser una nación culta, y con más razón, si ha de ser una democracia que se rige por la conciencia cívica de todos sus hijos” (RESTREPO, Félix. *Organización de la segunda enseñanza*. A propósito del año preparatorio de la universidad. En: *Ibid.*, p. 306, Tomo I).

Así pues, de aquí se sigue una serie de corolarios: 4) el malhechor es un débil mental⁴⁴; 5) los crímenes son consecuencia de la falta de instrucción⁴⁵. Vemos que, aunque no se diga, de la función higiénica de la educación, es decir, de aquella por la cual hay que “prevenir”, “curar” los males sociales, se puede entender por qué la cárcel es vista también como un centro de reeducación, y por lo mismo una modalidad más de los centros educativos.

Una cosa para terminar. La idea de que la educación es una herramienta política es lo más irónico que existe. Porque si bien esto tuvo como consecuencia hasta que los Estados totalitarios usaran la educación para inculcar sus ideologías en los jóvenes, esta misma idea fue censurada⁴⁶. Sin duda que es censurable que la ideología fascista y la nazi sea inculcada en las escuelas. Pero no ya, para nuestros autores, si es la democracia: “La reacción antiestatal en la educación no tiene sentido en los estados democráticos, que por una parte dejan libre el juego de las fuerzas sociales, y por otra no imponen ideología alguna, a no ser la democrática de la libertad, que es la

⁴² “La educación ha de capacitar (...) en las destrezas, tanto profesionales como vocacionales, que le permitan ganarse la vida en nivel satisfactorio” (AROSEMENA, Otilia (Pan. 1905-1989). *Principios básicos del sistema educativo panameño*. En: *Ibíd.*, p. 469, Tomo I).

⁴³ De allí [de la escuela secundaria en Inglaterra] han salido esos hombres fuertes por los ejercicios atléticos, serenos, activos, corteses, organizadores, y llenos de sentimiento de la responsabilidad que han hecho de una isla pobre, situada en los aleros de Europa, una de las naciones más fuertes, más ricas, influyentes y poderosas del mundo (RESTREPO, Félix (Col. ?-1827). *Organización de la segunda enseñanza. A propósito del año preparatorio de la universidad* En: *Ibíd.*, p. 309, Tomo I). Nótese que la forma de ver Europa como un modelo aún persiste.

⁴⁴ «En lo íntimo de todo prevaricador de la ley social o la dignidad del espíritu hay un “débil mental” oculto» (LÓPEZ DE MESA, Luis (Col. 1884-?). *Función deontológica de la universidad*. En: *Ibíd.*, p. 281, Tomo I).

⁴⁵ “Ojalá no viéramos aquí mismo en Colombia (...), innumerables niños y niñas privados de toda instrucción, que crecen en el arroyo y no serán mañana fuerza viva sino peso muerto, cuando no gangrena en el organismo de la patria” (RESTREPO, Félix. *Organización de la segunda enseñanza. A propósito del año preparatorio de la universidad*. En: *Ibíd.*, p. 306, Tomo I.).

⁴⁶ Cf. LUZURIAGA, Lorenzo. *Nación y Estado*. En: *Ibíd.*, p. 423, Tomo I).

cantidad menor posible de ideología”⁴⁷. Así que uno se pregunta, ¿por qué se censura que la educación sea una forma de política, si fue el mismo Occidente el que planteó tal forma de ver las cosas?

De hecho, si está presente la insistencia de algunos pensadores de inicios del siglo XX en tener una educación que respete la individualidad y procure su espontáneo desarrollo, es precisamente porque es el individualismo del liberalismo europeo la ideología predominante y es ella la que hay que inculcar y desarrollar.

Así, y para concluir, lo que se llegó a ser y a pensar en educación no son sino corolarios de tres cosas fundamentales: las ideas modernas de desarrollo y progreso y la relación derivada entre política y educación. Si es cierto que no hay una tarea que corresponda a los filósofos como es la de examinar la raíz profunda de las cosas; y si hemos encontrado esta triple raíz del devenir de las ideas sobre la educación expuesto aquí, esa es la tarea que ahora nos corresponde: reflexionar con profundidad esta triple raíz.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 423, Tomo I.