

## LA NACIÓN COMO PROTAGONISTA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA 1870-1930

Andrés Donoso Romo<sup>1</sup>

*Universidade de São Paulo, São Paulo- Brasil*

*Grupo de Investigación HISULA*

*andonoso@usp.br*

Recepción: 27/04/2010

Evaluación: 17/06/2010

Aceptación: 30/06/2010

Artículo de Revisión

### RESUMEN

El artículo expone las coordenadas generales de la educación nacional en América Latina entre los años 1870 y 1930. Para alcanzar este objetivo se desplegó un proceso sistemático de análisis de contenido de las principales fuentes en la materia, el que permitió, entre otras cosas, dar cuenta de la inédita importancia que adquirió la educación popular en estos años y del cómo las crisis que acompañaron a las transformaciones económicas y sociales de estos años hicieron que la educación de signo nacional adquiriera un protagonismo nunca antes visto.

**Palabras clave:** *Nación, Educación, América Latina.*

<sup>1</sup> Doctor en Integración de América Latina, por la Universidade de São Paulo. Becario de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile. Antropólogo Social y Magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Colaborador del Archivo Etnográfico Audiovisual de la Universidad de Chile.

## **THE NATION AS A PROTAGONIST OF EDUCATION IN LATIN AMERICA (1870-1930)**

**Andrés Donoso Romo**

*Universidade de São Paulo, São Paulo- Brasil*

*HISULA Research Group*

*andonoso@usp.br*

### **ABSTRACT**

During the years in which were celebrated the centenaries of the Latin American countries, the nation and the education achieved big importance. In these pages will be exposed an interpretative proposal to understand how there were forging the processes which made possible the idea of the nation, the classrooms were filled of flags, and so there will be a determined expansion of the popular education as well as educational systems were created in all the region.

**Key words:** *Nation, Education, Latin America.*

## INTRODUCCIÓN

El artículo que se presenta a continuación expone un marco interpretativo para entender cómo a finales del siglo XIX y comienzos del XX la nación se tornó protagonista de la educación en toda América Latina. Siendo en estos años que los espacios escolares comenzaron a poblarse de héroes, himnos y banderas, a la par que se iniciaba un significativo crecimiento de la cobertura educacional y se conformaban sistemas de educación nacionales.

Por medio de una mirada multidisciplinar este trabajo aspira a dialogar con los estudios que, con motivo de los bicentenarios de los países latinoamericanos, están centrando su atención tanto en los temas identitarios como educacionales.<sup>2</sup> Aportando a las discusiones con puntos de vista que confrontan a aquellas nociones que comprenden que la nación es un fenómeno natural cuando no una invención de ideólogos de escritorio, o que entienden que la historia de la educación en América Latina ha sido movida exclusivamente por los intereses de los sectores dirigentes.

El artículo, presentado a manera de ensayo, informa los resultados de una estancia de investigación desarrollada durante el primer semestre del año 2009 en el Instituto Interuniversitario de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca, gracias al apoyo de Fundación Carolina, espacio en que se caracterizó social, educacional y económicamente a la América Latina de los años en cuestión.<sup>3</sup> Para construir esta propuesta se llevó a cabo un proceso sistemático de análisis de contenido de las fuentes más autorizadas en la materia, entre ellas compendios de historia latinoamericana, obras relativas a la identidad, la nación y el nacionalismo en occidente, y trabajos referidos a la historia de la educación en América Latina.

Teóricamente la propuesta descansa en las principales comprensiones desarrolladas por Ernest Gellner sobre la nación y el nacionalismo, las cuales

<sup>2</sup> Mirada que comparte, entre otros, la investigadora Diana Soto, la cual es bien expresada en su texto SOTO, Diana y otros. (2007): "Marco de referencia teórico metodológico del Programa Doctoral en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA Área Historia de la Educación Latinoamericana", en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* No 9. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 13- 21.

<sup>3</sup> Este estudio se apoyó en dos investigaciones complementarias que se desarrollaron entre los años 2005 y 2007. Una, financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile, profundizó en las demandas educacionales que el pueblo mapuche levanto en el sur de Chile en este mismo periodo. Otra, que contó con el apoyo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, estudió las nociones de educación y nación el pensamiento latinoamericano de principios del siglo XX en la voz de los intelectuales José Carlos Mariátegui, Pedro Henríquez Ureña y José Vasconcelos.

permiten observar que tanto la educación como la nación están en estrecha relación con las transformaciones sociales y productivas del momento, a saber, los inicios de la industrialización y la urbanización latinoamericana.<sup>4</sup> Se apoya, a su vez, en los postulados desarrollados por Paulo Freire que entienden que la educación no es un mero mecanismo de reproducción sociocultural pues puede posibilitar, en su seno, procesos integrales de liberación.<sup>5</sup> Y adscribe, al mismo tiempo, a las comprensiones pregonadas señeramente por intelectuales de la talla de Simón Rodríguez, Andrés Bello y Pedro Henríquez Ureña que refieren a que la originalidad es el principal requisito para un trabajo intelectual fecundo en/sobre América Latina.<sup>6</sup>

Para satisfacer sus fines el artículo se ha estructurado en tres secciones. La primera da cuenta de cómo en estos años mudó significativamente la percepción que la población latinoamericana tenía sobre la educación popular, pasándose desde su menosprecio evidente a una alta valía. La segunda se aboca a reflexionar sobre los procesos que hicieron que en este mismo período la identidad nacional pasara a ser una perentoria necesidad para grupos cada vez más amplios de la población latinoamericana. Y la tercera se propone otorgar una panorámica general de la educación nacional en América Latina, dando cuenta especialmente del aumento en la cobertura educacional y de la creación de sistemas nacionales de educación.

### 1. El Nuevo Estatus de la Educación Popular en América Latina

Las transformaciones económicas y sociales verificadas en América Latina entre 1870 y 1930 hicieron que la educación, entendida como proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje, y más aún la educación popular, es decir, aquella destinada específicamente a los sectores populares, comenzara a adquirir una importancia nunca antes vista. Aunque breve, fue en este lapso de tiempo que aconteció un punto de inflexión en la valoración social de la educación que hizo que ella pasase de una escasa ponderación a la comprensión generalizada de que ella era deseable, útil y necesaria. Cambio que hizo que en la práctica cada

<sup>4</sup> GELLNER, Ernest. (1991): *Naciones y nacionalismos*. México D.F, Editorial Patria.

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. (1972): *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

<sup>6</sup> Al respecto pueden consultarse las obras de OCAMPO, Javier. (1998): "El maestro Don Andrés Bello. Sus ideas sobre el nacionalismo de Hispanoamérica y la educación", en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana No 1*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; OCAMPO, Javier. (2007): "Simón Rodríguez, el maestro del libertador", en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana No 9*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 81-102; DONOSO, Andrés. (2007): "Aproximación crítica al pensamiento de Pedro Henríquez Ureña sobre educación y nación", en *Cuadernos Americanos*, No 122 (4), UNAM, pp. 55-68.

vez más personas demandaran acceso a la educación y, además, que florecieran distintos puntos de vista en torno a las fórmulas más apropiadas para asir estas pretensiones.

Aunque la educación en América Latina era conocida desde tiempos precolombinos pues existían escuelas para elites al menos en los imperios inca y azteca.<sup>7</sup> Pese a que durante la hegemonía europea se implementaron escuelas misionales destinadas a los sectores populares, más específicamente indígenas. Y aún cuando hubo varias corrientes de pensamiento que defendieron tempranamente la valía de la educación, entre ellas la ilustración. No fue sino hasta los inicios de la industrialización y de la urbanización latinoamericana, precipitadas en el último tercio del siglo XIX, que la educación ganó su espacio en el panteón de las ideas sagradas de nuestras sociedades, siendo éste el momento en que por primera vez tanto los sectores dirigentes como los sectores populares coincidieron en la percepción de que la educación era un asunto de primera importancia. Valoración que, no obstante, unos y otros abrazaron desde distintos puntos de vista.

Hasta antes de este período, al interior de los sectores dirigentes latinoamericanos, la educación popular era sostenida sólo por aquellos que pensaban que había que iluminar la ignorancia de los sectores populares, civilizar la barbarie de los pueblos indígenas y/o ciudadanizar al pueblo para que pudiese ejercer adecuadamente su soberanía. Aunque estos postulados lograron efectivamente materializarse en emprendimientos tangibles, fueron pocos los que lograron trascender y menos aún los que dieron pie a políticas consistentes. Ellos no prosperaron, a pesar del tesón de sus impulsores, porque las condiciones sociales y económicas no les justificaban y porque, en la batalla de ideas, fueron otros los postulados que se impusieron.

Los argumentos que primaron al interior de las elites compartieron un mismo trasfondo: la educación popular era importante pero no era prioritaria. Una de estas tesis, defendida entre otros por el venezolano Andrés Bello,<sup>8</sup> postulaba que para educar a los sectores populares primero había que formar a las elites, entendiéndose, por añadidura, que a estas últimas debían destinarse todos los recursos disponibles pues de su educación dependería la calidad de la que

<sup>7</sup> WEINBERG, Gregorio. (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, p. 36-37.

<sup>8</sup> BELLO, Andrés. (1970): "Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile, el 17 de septiembre de 1843", en *Antología de Andrés Bello*, No 95-109, Caracas: Editorial Kapelusz, p. 101.

recibirían luego los sectores populares. Otra, sostenida entre otros por el argentino Juan Bautista Alberdi y el brasileño Manoel de Oliveira Lima,<sup>9</sup> argüía que la educación popular era innecesaria porque esta población no requería más instrucción para desempeñar satisfactoriamente sus funciones de servidumbre. Consideración que era generalmente acompañada con raciocinios alusivos a que ella era indeseable pues sólo engendraría aspiraciones de igualdad y justicia en los estudiantes que la sociedad no estaba en condiciones de satisfacer, lo que alimentaría disconformidad, ésta hechos de violencia y éstos descontrol.<sup>10</sup>

El papel secundario que tuvo la educación popular durante gran parte del siglo XIX en la visión de los sectores dirigentes tuvo correlato en los fondos públicos que a ella fueron destinados. En Colombia, por ejemplo, en 1847 la inversión realizada en educación secundaria superó en veintidós veces la efectuada en educación primaria, mientras la destinada a la universitaria le superaba en treintaicuatro veces. En Bolivia ocurría algo similar pues, en 1856, el presupuesto público reservado al estudiantado primario era menos de la mitad que el empleado en el secundario y universitario. Cuestión que se repetía en Chile donde, en 1875, a la educación primaria se le destinó una suma equivalente a la invertida en educación secundaria y universitaria en su conjunto, pese a que la cantidad de estudiantes primarios era considerablemente mayor.<sup>11</sup>

Los sectores populares, por su parte, hasta antes del período en estudio tampoco se mostraron muy interesados en educarse. Pistas en este sentido son la alta deserción escolar que hubo, las frecuentes burlas que aquejaban a los mismos estudiantes y el hecho de que muchos padres optaran por no enviar a sus hijos a la escuela por preferir que ellos aportasen con trabajo al sustento familiar.<sup>12</sup> Todos indicios de que el desinterés de los sectores populares por la

<sup>9</sup> Para apreciar la opinión de Alberdi consúltese HALPERIN, Tulio. (1980): *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*, Caracas: Biblioteca Ayacucho, p. xxxiii. Sobre Manoel de Oliveira Lima revítese GERAB, Kátia. (1998): *A "outra" América: a América Latina na visão dos intelectuais brasileiros das primeiras décadas republicanas*, Tese de Doutorado Universidade de São Paulo, p. 191.

<sup>10</sup> NEWLAND, Carlos. (1991): "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales". *The Hispanic American Historical Review*, 71 (2), p. 339.

<sup>11</sup> NEWLAND, Carlos. (1991): op., cit, p. 356.

<sup>12</sup> Pistas que pueden seguirse, entre otros, en: AZEVEDO, Fernando de. (1976): *A transmissão da cultura*, São Paulo: Edições Melhoramentos – Instituto Nacional do Livro, p. 62 y 94. TORRES, Dóris. (2009) "Construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930", en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 13. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, p. 221. Y en NEWLAND, Carlos. (1991): "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales". *The Hispanic American Historical Review*, 71 (2), pp. 346, 347 y 360.

escuela se debía a que era apreciada como irrelevante para su diario vivir en un contexto en donde la ruralidad era el paisaje preferente. Desafección que probablemente se vio reforzada por la constatación de que las escuelas, por ser pocas, tendían a quedar alejadas de sus hogares, por el hecho de que éstas poseían malas condiciones de infraestructura y porque eran regentadas por profesores que, en líneas generales, tenían un deprimido estatus social.

Cuando a fines del siglo XIX y comienzos del XX cambiaron las condiciones sociales y económicas de la región, comenzaron también a modificarse las percepciones sobre la educación popular. Los inicios de la industrialización y la urbanización latinoamericana, junto a las crisis que ellas precipitaron, exigieron a la población nuevos conocimientos, aptitudes y herramientas para sobrevivir. Lo que hizo que tanto para los sectores populares como para los sectores dirigentes la educación popular fuese ahora imposible de desestimar.

Para los sectores dirigentes la educación popular dejó de ser materia exclusiva de bienintencionados. Nuevamente se enarbolaron argumentos ilustrados y civilizatorios que sostenían lo deseable que era educar al pueblo, pero ahora fueron acompañados de dos razonamientos desequilibrantes. Uno de ellos, con énfasis en lo económico, comprendía que el emergente modo de producción industrial, así como los servicios urbanos que le acompañaron, requería de trabajadores instruidos. Otro, con acento en lo político, entendía que la educación era la mejor herramienta para frenar las crisis sociales desatadas con dichos cambios.

En los sectores populares, en tanto, la educación comenzó a ganar importancia porque desde este momento ellos empezaron a sentirse y entenderse como “ignorantes”. Y no precisamente porque hubiesen interiorizado los postulados iluministas que así les entendían, sino porque, a fin de cuentas, se encontraron inmersos en una sociedad en la que poco y nada comprendían y en la cual, sin los conocimientos de las letras y los números, la vida se les hacía perceptiblemente más difícil. Esta comprensión, más o menos consciente, más o menos estructurada, los llevó a percibir que los conocimientos que proporcionaba la escuela eran fundamentales y, al mismo tiempo, que ellos no podían ser aprendidos a través de sus modos de socialización tradicionales.<sup>13</sup> No podían serlo porque la inmensa mayoría de los depositarios de la sabiduría tradicional no conocían estas materias y, los que le conocían, no tenían las habilidades para impartirlas. Aún más, aunque una misma persona hubiera reunido tanto los conocimientos como las habilidades para enseñarlas, la nueva configuración social y laboral hacía imposible que los

<sup>13</sup> SARLO, Beatriz. (1998): *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires, Editorial Ariel, p. 63.

menores acompañasen, como era lo usual en los modos tradicionales, a los mayores en sus labores cotidianas. Conjunción que hizo, finalmente, que así como la educación popular fue comprendida como deseable, la escuela y los profesores comenzaron a ser altamente valorados.

Pero los sectores populares, particularmente sus organizaciones, no sólo apreciaron a la educación por su calidad de suministradora de conocimientos prácticos, como lo son la lectoescritura y las matemáticas básicas, ellos le valoraron también porque a través de estas herramientas se podía acceder a marcos interpretativos capaces de otorgar mayor claridad al nuevo, y muchas veces adverso, escenario en que se encontraban. Esto redundó en que muchas organizaciones, aparte de infundir en sus adherentes una alta estima por la educación, implementaron iniciativas educacionales autónomas, entre las que se contaron círculos de estudio, órganos de difusión impresos y universidades populares. Respecto de los círculos de estudio hay antecedentes que indican que eran tan valorados que algunos para funcionar debían vencer la resistencia de una parte de los sectores dirigentes, lo que los impulsaba inclusive a camuflarse en sitios inusuales para este tipo de actividades como cafés, bares y prostíbulos.<sup>14</sup> Sobre los órganos de difusión impresos se apunta que estos eran medios que buscaban educar políticamente a sus lectores antes que informar sobre acontecimientos coyunturales.<sup>15</sup> En cuanto a las universidades populares, como las creadas en Río de Janeiro en 1904, Ciudad de México en 1912, Córdoba en 1917, Lima 1921 y La Habana 1923, se apunta que ellas se erigieron gracias a alianzas que las mismas organizaciones establecieron con grupos intelectuales y organizaciones liberales de los recientemente aparecidos sectores medios de la población, y que fueron instancias de extensión cultural que incluyeron cursos que trataron desde lectoescritura hasta economía política.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> ARCHILA, Mauricio. (2008): "Artesanos y obreros", en *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, editado por Enrique Ayala y Eduardo Posada, 269-284. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta, p. 280.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 280.

<sup>16</sup> FUNES, Patricia. (2006): *Salvar la nación: intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires, Prometeo Libros, p. 121 y 122. Las referencias sobre las universidades populares se encuentran en AUSTIN, Robert. (2004): *Intelectuales y educación superior en Chile, de la independencia a la democracia transicional 1810-2001*, Santiago de Chile, Ediciones Chile América – CESOC, p. 65 y 66; Gerab 1998, p. 108; HALE, Charles. (1991): "Ideas políticas y sociales en América Latina", en *Historia de América Latina, Tomo 8: América Latina: cultura y sociedad, 1870-1930*, editado por Leslie Bethell, 1-64. Barcelona, Cambridge University Press - Editorial Crítica, p. 57; HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. (1969): *Universidad y educación*, México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 69; y MARTIN, Gerald (1991): "La literatura, la música y el arte de América Latina, 1870-1930", en *Historia de América Latina, Tomo 8: América Latina: cultura y sociedad, 1870-1930*, editado por Leslie Bethell, 158-228. Barcelona, Cambridge University Press - Editorial Crítica, p. 216.



De lo expuesto se subraya que las transformaciones sociales y económicas hicieron que tanto los sectores dirigentes como los sectores populares valoraran a la educación popular más allá de las meras declaraciones de principio. Sin embargo, los inicios de la urbanización e industrialización no fueron por si mismas las que lograron que estas ideas fuesen traspasadas a la práctica, lo fueron las crisis multidimensionales que con ellas también aparecieron, aspecto que será profundizado en el próximo apartado.

## **2. Crisis y educación nacional en América Latina**

Antes de este período la educación sólo había sido cosa de pocos y se orientaba a satisfacer intereses de grupos parciales. A principios del siglo XX, con los procesos de urbanización e industrialización en marcha y las primeras señales de alerta que hablaban de una situación crítica en gran parte de las sociedades latinoamericanas, la escuela comenzó a entenderse como una institución que convenía que abarcara al conjunto de la población y que debía obedecer a intereses nacionales. ¿Cómo se produjo este cambio de percepción?

Ya está dicho que los sectores dirigentes y los sectores populares confiaron en que la educación popular podía entregar herramientas prácticas que a corto y mediano plazo redituaban beneficios económicos y/o dividendos políticos tanto para los individuos como para los distintos sectores de la sociedad. No obstante, hubo otro aspecto de la educación en general y de la educación popular en particular, que por esos años también pudo ser distinguido y que fue, en último término, el que permitió que su nuevo estatus se tradujera en cambios palpables en la educación: su potencial como propagadora de plataformas simbólicas capaces de tornar posible la comunicación y la vida en sociedad o, en palabras de Beatriz Sarlo, su condición de “máquina cultural”.

Las crisis producidas por los inicios de la urbanización e industrialización latinoamericana, verificadas a distintos niveles, hicieron que imperceptible pero eficazmente se construyera un consenso en torno a que las cosas no podían continuar como estaban porque, de ser así, la violencia iba a arrasarse con todo, sociedad y personas incluidas. Las matanzas que ocurrieron en las minas de cobre de Cananea en el norte de México en 1906, en la escuela Santa María de Iquique en el norte de Chile en 1907, en la “Semana Trágica” de Buenos Aires en 1919 o en las bananeras de la Ciénaga colombiana en 1928, sólo fueron algunas de las expresiones más dramáticas de los muchos episodios de violencia que vivieron las sociedades latinoamericanas por estos

años.<sup>17</sup> Con todo, las escaladas de violencia tuvieron tanto alcance y profundidad que hicieron que desde entonces la educación popular no sólo se entendiera como útil para ellos, en voz de los sectores dirigentes, o para nosotros, en voz de los sectores populares, paulatinamente ella comenzó a ser entendida como necesaria para el conjunto de la sociedad. La nación no se salvará, coincidieron, sin una adecuada educación nacional.

Fue así como en líneas generales la nación, de la mano de todos sus conceptos asociados como nacionalidad, nacionalismo e identidad nacional, se logró constituir en una plataforma cultural compartida para el conjunto de la población, lo que significó que ella se convirtió en uno de los principales puntos de encuentro desde el cual erigir las intelecciones que llevarían a hacer entendible el crítico momento que se vivía. Antes analizar en profundidad cómo fue que la idea de nación pudo adquirir tan relevante sitio, se ilustrará, con el objeto de sopesar más adecuadamente los antecedentes que le propiciaron, cómo el desamparo, la estupefacción y la violencia fueron concatenándose hasta decantar en las crisis que obligaron a las sociedades latinoamericanas a buscar una salida que comprometiera a toda la población en su concurso.<sup>18</sup>

El derrotero de violencia tuvo entre sus orígenes el hecho de que a punta de sangre, leyes o hambre la población rural se vio obligada a abandonar sus tierras, familias y amigos para buscar mejores horizontes o, sencillamente, para sobrevivir. Ello producto de que la agricultura comercial fue tan ávida de sus tierras como las nuevas industrias lo fueron de la fuerza de sus brazos. Para dejar la vida tal y como la conocían, los desplazados comenzaron a emigrar a través de ferrocarriles, barcos o medios más tradicionales, surcando rutas desconocidas hacia destinos muchas veces inciertos. Lo poco que se sabía sobre los puntos de arribo provenía de rumores que hablaban de que allí debían

<sup>17</sup> Estos síntomas de las crisis pueden seguirse, entre otros, en: ANSALDI, Waldo. (2008): "El imperialismo en América Latina", en *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, No 331-370. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta, p. 365; ARCHILA. (2008): op., cit, p. 277; HALL, Michael y SPALDING, Hobart. (1991): "La clase trabajadora urbana y los primeros movimientos obreros en América Latina", en *Historia de América Latina, Tomo 7: América Latina: economía y sociedad, 1870-1930*, No, 281-315. Barcelona, Cambridge University Press - Editorial Crítica, pp. 299- 309; y MALDONADO, Alejo. (2008) "La Revolución Mexicana. De la lucha armada a la época de las reformas sociales" *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, No, 389-418. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta, p. 393.

<sup>18</sup> Relato basado, entre otras fuentes, en SCOBIE, James. (1991): "El Crecimiento de las Ciudades Latinoamericanas" En *Historia de América Latina, Tomo 7: América Latina: economía y sociedad, 1870-1930*, No 202-230. Barcelona, Cambridge University Press-Editorial Crítica, y en HALL y SPALDING 1991.

existir más oportunidades de trabajo, noticias que se mezclaban, no obstante, con versiones que advertían sobre las penurias y precariedades que ahí les esperaban. Pese a esto, ellos no podían elegir, de todas maneras tenían que partir.

Una vez llegados a la ciudad se veían inmersos en un escenario totalmente ajeno y en donde operaban códigos distintos a los conocidos en la ruralidad. La incertidumbre se veía aumentada por el hecho de que no contaban con redes de apoyo que hicieran más llevadero su arribo, puesto que las amistades y/o familiares que partieron antes eran difícilmente ubicables. En este desamparo no habían más opciones que el buscar alguna forma de ganarse la vida pues, imperiosamente, debían procurar dinero, el medio de cambio que dominaba en la ciudad. Los que tuvieron la suerte de pasar por la escuela tal vez pudieron librarse de los trabajos peor reputados, pero las probabilidades de que ello hubiese ocurrido eran muy bajas.

Ya en el empleo, el cual rara vez cumplía con las condiciones que hoy consideramos como mínimas, estos inmigrantes se percataban de que formaban parte de una cadena productiva que muchas veces no entendían. ¿Preparaban la carne para que ella fuera congelada y consumida a miles de kilómetros de distancia pese a que allí escaseaba? ¿Sacaban los minerales de la tierra para que luego de una larga travesía volvieran convertidos en herramientas, alambres o motores que utilizarían en los mismos procesos de extracción del mineral? Dudas como estas, junto a otras de índole existencial que escoltan a cualquier migrante, les acompañaron durante las largas y extenuantes jornadas de trabajo. Jornadas que, dicho sea de paso, eran injustamente retribuidas, más aún si recibían fichas en vez de dinero.

Como fuera, el salario sólo bastaba para sobrevivir malamente, no alcanzaba para que pudieran emprender el viaje de regreso o traer consigo a sus seres queridos, tampoco para comprar una vivienda y así considerarla como propia. Este cuadro se torna aún más desalentador si se recuerda que el costo de la vida era extremadamente alto para sus rentas, lo que se traducía en que tuvieran que pagar elevados alquileres por míseros espacios en casas colectivas ubicadas en barrios marginales, insalubres y con escasos servicios urbanos. Eran las llamadas “colmenas” de São Paulo, los “mesones” de Ciudad de México y los “conventillos” de Santiago de Chile, Buenos Aires y Montevideo.

Por lo expuesto, no es de extrañar que gradualmente toda esta paupérrima novedad fuese tornándose en malestar. ¿Cómo entenderle? ¿Cómo poder

modificarle? Se preguntaban los recién llegados. Cuando buscaban respuesta en los mayores o en otras fuentes de la cultura tradicional, ellas no eran efectivas por la sencilla razón de que desconocían la naciente realidad. Lo mismo ocurría cuando se acercaban a los sacerdotes en busca de abrigo pues estos tendían a invitar al rezo y a la resignación, cuestiones que, bien sabían ellos, no explicaban ni tampoco quitaban el hambre. Todas las interrogantes de este cariz fueron las que poco a poco, conversación a conversación y asamblea a asamblea, fueron comenzando a ser problematizadas ya sea en sus lugares de trabajo, en sus barrios y/o en sus mismos hogares. No daba lo mismo responderles o no, ello era un asunto de vital importancia.

De las conversaciones y análisis compartidos fueron surgiendo iniciativas en pos de mejoras. Ante la toma de conciencia de que las acciones individuales eran por lo general infructuosas, rápidamente se concluía que la mejor alternativa era procurar la unión y organización de aquellos que compartían/sufrían la misma situación. Tímidamente las recién estrenadas organizaciones populares comenzaron a demandar aumentos de salarios, reducciones en la jornada laboral o medidas para prevenir los accidentes que periódicamente acababan con sus vidas. Por su parte los interpelados, cuando no respondían con silencio, abrían la boca sólo para despedir a los demandantes.

El que se ignoren o nieguen las demandas consideradas legítimas, sumado a la comprobación de que ello no era una respuesta excepcional sino que afectaba a la mayoría de las personas que se encontraban en esta deteriorada situación, fue el caldo de cultivo que hizo que el malestar individual-local se tornase público y adquiriese muchas veces ribetes violentos. Violencia que fue respondida de igual forma por los sectores dirigentes y que abrió la puerta para que cundiese un clima de hostilidad que fue la expresión concreta del crítico estado al que se había llegado.

Y si bien la violencia no fue el primer argumento utilizado por las partes en conflicto, sino el último. También es cierto que nadie, en ningún tiempo, puede seguir viviendo tranquilo pensando en que tal vez él puede ser la próxima víctima.<sup>19</sup> Evitar la propia muerte se entiende así como el principal detonante de las reflexiones, sean estas personales o colectivas, que permitieron urdir las nuevas explicaciones/soluciones en pos de evitar el cercenamiento de la sociedad. Deliberaciones que llevarían, finalmente, a que hubiera una refundación de la cultura compartida.

<sup>19</sup> Interpretación apoyada en las reflexiones de GIRARD, René. (1998): *A violência e o sagrado*. São Paulo, Paz e Terra.

Para contener las crisis era fundamental encontrar referentes compartidos que hicieran posible la comunicación entre los beligerantes. Y con esto no se hace referencia solamente a la necesidad de contar con una lengua en común, asunto que también fue una preocupación históricamente relevante, sino más bien con hallar una plataforma cultural que al mismo tiempo que proveyese explicaciones satisfactorias a las constricciones vividas, alentara soluciones eficaces a los problemas enfrentados. Ese referente fue la idea de nación. Idea que irrumpió con tanta fuerza que cualquier esfuerzo en su nombre llegó a ser considerado legítimo, necesario e improrrogable. Fuerza que puede advertirse en el hecho de que desde esos años serán los intereses de la nación los que, a expensas de Dios, serán motivo suficiente para que las personas estén dispuestas a dar la vida, o quitarla, si fuese necesario.<sup>20</sup>

Si bien tanto los sectores dirigentes como los sectores populares vivieron y asumieron las crisis, ellos difirieron en sus comprensiones sobre las mismas así como en sus soluciones. Las crisis debían impedirse, pensaban los sectores dirigentes, porque sino proliferarían propuestas de restructuración de la sociedad o “socialistas”. Esta últimas, pensaban, aunque no se oponían al progreso, sí cuestionaban las trayectorias concretas que éste había adquirido, con lo cual abrían la puerta para proyectar otros caminos en el cual ellos, como privilegiados, podían perder tal condición (justamente merecida ante sus ojos). La pregunta a que se vieron enfrentados los sectores dirigentes fue, por tanto, ¿Cómo hacer frente al crítico escenario sin alterar las bases sociales y económicas que en gran medida le habían propiciado?

La respuesta no fue novedosa, las crisis se debían a que los sectores populares no pensaban como ellos o, si se quiere, como ellos deseaban que pensarán. Raciocinio que dejaba escaso margen a las posibilidades de acción, los sectores populares tenían que dejar de lado sus formas de entender la realidad -su identidad, su cultura-, para abrazar aquello que los mismos sectores dirigentes consideraban como cierto y que significaría tanto su redención como la superación de las crisis. Había que conseguir, a como de lugar, que los sectores populares sintieran que los apremios que vivían eran legítimos, circunstanciales, temporales y, además, necesarios para la consecución del bien común de la colectividad, de sus hijos, de la nación. Posición que no necesariamente se

<sup>20</sup> ANDERSON, Benedict. (1991): *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México D.F, Fondo de Cultura Económica, p. 25 y DONOSO, Andrés. (2006): “Identidades nacionales y postnacionales en América Latina. Aportes y preguntas desde las comprensiones de Jürgen Habermas”, en *Revista Sociedad Hoy*, N° 10. Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de Concepción, p. 73.

basaba en un cálculo egoísta, sino en el pensar, como lo hacen muchos de los idearios liberacionistas contruidos en occidente, que lo bueno para mí es bueno para los otros. Tan bueno que de ser necesario ha de imponérseles.<sup>21</sup>

De esta manera los sectores dirigentes volvieron a esgrimir que era la identidad oscura, bárbara, ignorante o tradicional que tenían los sectores populares la que tenía que cambiar. Identidad que por no ajustarse a las circunstancias existentes alentaba manifestaciones de violencia. Pensaron, asimismo, que la solución pasaba por consolidar una identidad compartida en que primasen los presupuestos ilustrados, civilizados y modernos claro que ahora todos reunidos bajo el paragua único de la nacionalidad. Siendo éstos presupuestos los que, en la práctica, se articularon de las más diversas formas para dar vida a los discursos nacionalistas. La nueva evangelización fue llamada, desde entonces, nacionalización.

Para diseminar sus comprensiones los sectores dirigentes utilizaron variados mecanismos, entre ellos la prensa y la educación. La alta valoración social de que gozó la educación hizo que los discursos nacionalistas pudiesen alcanzar directa o indirectamente a gran parte de la sociedad y, más aún, que consiguiesen ser asumidos como propios inclusive por los sectores populares. En este movimiento la escuela fue tácitamente investida como el altar de la patria, lo que significó que todos sus intersticios fueron colmados por la idea de nación. Esto se tradujo en que se institucionalizaran actividades como la celebración de las fiestas patrias y que se glorificaran los sentimientos nacionales mediante proclamas, discursos, periódicos o folletos.<sup>22</sup> De esta manera, mientras Dios iba perdiendo protagonismo en las aulas latinoamericanas, otra deidad igualmente omnipotente comenzaba a ocupar su lugar: la nación. Ello hizo que al lado de las parroquias fueran apareciendo escuelas, que los curas empezaran a compartir su estatus con los profesores y que las misas tendiesen a coordinarse con los actos cívicos. Ello explica, a su vez, que las procesiones empezaran a ser desplazadas por los desfiles patrióticos, los santos por los héroes, los rezos por los himnos y las cruces por las banderas.

<sup>21</sup> ROJO, Grínor y otras. (2003): *Postcolonialidad y nación*. Santiago de Chile, Editorial LOM, pp. 123 - 124.

<sup>22</sup> OSSENBACH, Gabriela. (2008): "La educación", en *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, editado por Enrique Ayala y Eduardo Posada, 429-452. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta, p. 439. A propósito del caso venezolano puede consultarse VÁZQUEZ, Belin. (2009): "Ciudadanía e instrucción pública en el Estado-nación en Venezuela, 1811-1920", en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana No 12*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, p. 241.

Los sectores populares, los más desprotegidos ante las crisis y al mismo tiempo los más necesitados de marcos interpretativos que les permitieran entenderles, no pudieron resistirse a los encantos de los discursos nacionalistas. Gran parte de los problemas que les aquejaban eran resueltos por estos discursos o, al menos, eso era lo que ellos les hacían sentir. Esto producto de que los discursos nacionalistas los incluían en una plataforma cultural compartida en que al mismo tiempo que hacía posible la comunicación entre todos los recién llegados, otorgaba respuestas y prescribía orientaciones para enfrentar las constricciones. Sin embargo, hay que subrayar que no fue sólo la alta estima que tenía la educación la que pudo lograr esta favorable recepción de los discursos nacionalistas por parte de los sectores populares. Ella se debió principalmente a que todos los nacionalismos, tanto hoy como ayer, comparten cuatro características que les otorgan un incontrarrestable poder de seducción:

Todos los discursos nacionalistas siempre son amplios y ambiguos lo que hace que puedan ser interpretados de distintas maneras y que tengan múltiples posibilidades de ajustarse a los intereses de sus receptores.<sup>23</sup> Comparten, además, el hecho de ser discursos que no aspiran a la racionalidad, la coherencia ni a la profundidad filosófica, sino al contrario, apelan a los sentidos, a la emoción y a los sentimientos, lo que los torna fáciles de entender y, por ende, hace que posean una alta repercusión en sus audiencias<sup>24</sup>. Asimismo, ellos hablan en nombre del conjunto de la colectividad a la cual dicen representar, lo que les permite ser altamente inclusivos, independientemente de que los aludidos nunca se hayan conocido presencialmente o que los incluidos quieran o no estar dentro de dicha comunidad.<sup>25</sup> Y, por último, ellos siempre proponen empresas y/o metas colectivas en beneficio del bien común, lo que otorga un sentido ulterior a las acciones y a las constricciones cotidianas de los aludidos.<sup>26</sup>

De tanto escuchar discursos nacionalistas los sectores populares acabaron por sentirse parte de esta comunidad imaginada llamada nación, obteniendo de

<sup>23</sup> Idea extrapolada del análisis que Nicolás Shumway sobre el nacionalismo en Argentina en este período. Ver SHUMWAY, Nicolás. (2002): *La invención de la Argentina*. Buenos Aires, Emecé, p. 313 y 315. Una posición similar es la que propone Anthony Smith al entender que los discursos nacionalistas poseen un carácter altamente maleable. Ver SMITH, Anthony. (1997): *La identidad nacional*. Madrid, Editorial Trama, p. 72.

<sup>24</sup> Como explica Eric Hobsbawm, los discursos nacionalistas, al menos aquellos liberales decimonónicos europeos, tienden a asumirse como naturales y obvios. Ver HOBBSBAWN, Eric. (1998): *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona, Editorial Crítica, p. 33. Ello hace que estos discursos no necesiten, intrínsecamente, presentarse como coherentes o racionales, idea que, aunque de modo más general, puede encontrarse también en Smith. SMITH 1997, p. 18.

<sup>25</sup> Análisis que puede encontrarse específicamente en Anderson 1991, p. 23, 24 y 25.

<sup>26</sup> Idea reelaborada a partir de las intelecciones de Smith 1997: 16 y DONOSO, Andrés. (2008): *Educación y nación al sur de la frontera*, Santiago de Chile, Editorial Pehuén, p. 76.

este modo el abrigo cultural que habían perdido con los inicios de la urbanización e industrialización y el oxígeno cultural que les permitiría desenvolverse en este nuevo escenario.<sup>27</sup> Pero, aunque la educación sólo fue uno de los medios a través de los cuales se propagaron los discursos nacionalistas, sí fue el único que permitió que dichos discursos fueran apropiados o reelaborados. Ello en virtud de que la educación, en toda época, no sólo entrega contenidos, también aumenta la capacidad de abstracción y de análisis de las personas al otorgarles, entre otras cosas, un mayor repertorio de conceptos con los cuales entender e interpretar la realidad.<sup>28</sup>

En las reelaboraciones de los discursos nacionalistas que hicieron los sectores populares ellos tendieron a mantener la premisa de que era en el plano identitario de la población, de ellos mismos a fin de cuentas, donde se alojaban los problemas. Lo anterior se entiende porque después de todo quienes pudieron reelaborar dichos discursos lo habían hecho, precisamente, gracias a que habían disfrutado de su paso por el altar de la patria, por la escuela, y habían obtenido de ella las armas que ahora ocupaban para reelaborarle. Sin embargo, la nota original en su propuesta vino dada porque la identidad que propusieron tenía que ver con que ellos tuvieran derecho a usufructuar de los beneficios que sí disfrutaban los sectores dirigentes, los “verdaderos” nacionales. La nación estaba en crisis, concordaban, pero no sólo porque prevalecían las identidades oscuras, también porque habían algunos que eran más nacionales que los demás. De esta forma, su disposición a cambiar para abrazar la identidad nacional no tenía tanto que ver con obtener las luces largamente prometidas por los idearios de los sectores dirigentes, era movida más bien por la comprensión de que así adquirirían un plano de igualdad con respecto al resto de los sectores de la sociedad, cuestión que les permitiría, en último término, superar las constricciones que sufrían. En esta lógica, sus demandas tenían que ser atendidas no por su condición de personas o trabajadores, más importante que eso, porque formaban parte de la misma comunidad.

De esta manera, si para los sectores dirigentes la consigna fue salvar la nación de los “enemigos” del progreso, para los sectores populares progresar era sinónimo de salvarse a sí mismos mediante su inclusión efectiva en la nación. Por otra parte, si para los sectores dirigentes el nacionalismo era una vía para

<sup>27</sup> HOBBSAWN 1998, p. 55; SMITH 1997, p. 146 y 147; y GELLNER 1991, p. 73, 74 y 90.

<sup>28</sup> Esta comprensión se desprende de la teoría sobre los códigos sociolingüísticos restringidos y amplios que elaboró Basil Bernstein. Puede consultarse, entre otros, BERNSTEIN, Brasil. (1997): *Clases, códigos y control*. Madrid, Ediciones Akal.



neutralizar o evitar la revolución, para los sectores populares el progreso era un camino para completar, construir o ensanchar la nación con todos y todas adentro.<sup>29</sup> Esta polisémica comprensión de la ida de nación fue posible, entre otras cosas, porque la misma idea de progreso que estaba en el ambiente poseía dos polos. Así, mientras los sectores populares rescataban del progreso su ideal de igualdad frente al escenario que le negaba privilegios. Los sectores dirigentes priorizaban la idea de que si bien progresar estaba al alcance de todos los hombres, por el momento sólo ellos tenían las capacidades necesarias para hacerlo, lo que les servía para justificar su misma posición privilegiada. En palabras de Leopoldo Zea:

*Con la idea de progreso el nuevo hombre podrá justificar, por un lado, su ideal de igualdad frente a un mundo que le regateaba privilegios; por el otro, establecer una nueva forma de justificación de la desigualdad dentro del mundo que está creando, y en el cual va a tomar el lugar privilegiado. Progresar es algo que está al alcance de todos los hombres, sin excepción; pero algo que depende de ellos, de su capacidad. [...] Todos los hombres, por el mero hecho de existir, son potencialmente capaces para el logro de este progreso: en esta potencialidad estriba su igualdad. La realización de este progreso es ya otra cosa, depende de la capacidad del individuo. Capacidad que se transforma, en la cultura occidental, en fuente para un nuevo tipo de discriminación social y cultural.<sup>30</sup>*

Recapitulando, aunque las diferencias entre los discursos sobre la nación, lo mismo que sobre la educación popular, eran significativas, eso sólo puede entenderse si son analizadas desde afuera, como lo hacemos aquí. En el día a día, cuando alguien hablaba de la nación o de los medios para salvarla y/o revolucionarla, estaba captando toda la atención de sus receptores porque estaba aludiendo a algo que concernía a todos y a cada uno a la vez. Además, por causa de las mismas características ya enunciadas para todos los discursos nacionalistas y que les transformaban en irresistiblemente seductores, siempre en alguno de sus vértices se empalmaban con los pareceres de sus oyentes. Esto nos permite afirmar que pese a que las coincidencias en torno a la importancia de la nación y de la educación popular eran estrechas, fueron suficientes para que la educación popular traspasase el plano de los discursos para tornarse realidad, ahora como educación nacional.

<sup>29</sup> Ibidem, p. 369.

<sup>30</sup> ZEA, Leopoldo. (1970): *América en la historiz*. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, p. 45.

### 3. Coordenadas Generales de la Educación Nacional en América Latina, 1870 - 1930

La prioridad que adquirió la educación popular para el conjunto de la población latinoamericana y la importancia decisiva que tuvo la variable cultural en el abordaje de las crisis, hizo que entre 1870 y 1930 se registraran dos cambios significativos en la educación: hubo un aumento elocuente de la cobertura educacional y, paralelamente, se conformaron sistemas nacionales de educación.<sup>31</sup> Lo mismo, pero dicho de otro modo, el naciente y crítico escenario fue enfrentado con más escuelas y mayor coordinación entre ellas, siempre bajo una perspectiva nacional.

Aunque es bien sabido que el aumento explosivo de la cobertura educacional en América Latina se dio recién a mediados del siglo XX, interesa destacar que es en el período estudiado que se da inicio a un sostenido incremento de la cobertura de todos los niveles educacionales, sobre todo el primario. La creciente presión social por ampliar el acceso al sistema escolar pudo verse satisfecha, en parte, por el aumento ostensible del número de estudiantes, profesores e instituciones en toda la región.<sup>32</sup> Aumento que alcanzó gran magnitud pues en varios países éste pudo por primera vez ir más rápido que el crecimiento demográfico, el cual también por esos años fue importante.<sup>33</sup>

El aumento en la cobertura se vio reflejado en que, por ejemplo, el número de profesores aumentara al doble con respecto a la población total en países como Argentina, Chile, Cuba y Uruguay. Así, si en 1900 había un profesor por cada 2773 habitantes, en el año 1930 había uno por cada 1503<sup>34</sup>. Por otra parte, la matrícula creció también de manera sustancial ya que en 1900, en la América de habla hispana, se atendió a un 5,2% del total de la población, y en 1930 esa cifra ascendió al 9,4%.<sup>35</sup> Ambas tendencias que en Brasil también se replicaron.<sup>36</sup>

Entre los países que lograron mayor cobertura en estos años estuvieron Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Uruguay y México. Por su parte los que

<sup>31</sup> NEWLAND, Carlos. (1994): "The Estado Docente and its expansion: spanish american elementary education, 1900-1950". *Journal of Latin American Studies*, 26 (2), p. 449.

<sup>32</sup> Sobre la presión social reseñada consúltese Ossenbach 2008, p. 444. Sobre el aumento cuantitativo de los índices educacionales acúdase a Newland 1994, p. 466; y IBGE. (1986): *Repertório estadístico do Brasil. Quadros retrospectivos*, Series Estadísticas Retrospectivas - Vol. 1. Rio de Janeiro, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística, p. 103.

<sup>33</sup> OSSENBACH. (2008), op, cit, p. 445 y IBGE. (1986), op, cit, p. 103.

<sup>34</sup> NEWLAND. (1994), op, cit, p. 451.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 450.

<sup>36</sup> IBGE. (1986), op, cit, p. 3 y 103.

presentaron crecimientos más espectaculares fueron Puerto Rico, Panamá y Paraguay. Y los que crecieron por debajo del promedio latinoamericano fueron Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú, República Dominicana y Venezuela (Véase tabla 1).

**Tabla 1.** Porcentaje de matriculados en la escuelas primarias en relación a la población total en algunos países de América Latina, 1900-1930

País	1900	1930
Argentina	9,5	12,1
Bolivia	2,0	3,9
Brasil	3,0(1907)	5,5
Colombia	2,6	7,0
Costa Rica	6,6	9,8
Cuba	10,9	10,7
Chile	6,4	12,4
Ecuador	4,7	6,8
El Salvador	3,2	3,2
Guatemala	3,3	6,3
Honduras	-	3,2
México	5,3	10,7
Nicaragua	4,0	5,4
Panamá	-	10,1
Paraguay	5,0	12,3
Perú	2,5	8,3
Puerto Rico	3,5	14,7
Rep. Dominicana	-	4,6
Uruguay	5,6	10,8
Venezuela	-	3,8
Total	4,8	8,0

Fuente: elaboración en base a IBGE 1986, p. 3 y 103 y OSSENBACH 2008, p. 444.

Si bien el que hubiese una mayor cobertura no significaba que todos los estudiantes permanecieran igual número de años en la escuela,<sup>37</sup> igualmente los índices de alfabetización se elevaron ostensiblemente en este período. Considerando datos referidos sólo a Hispanoamérica se tiene que, mientras a mediados del siglo XIX alrededor del 85% de la población era analfabeta, en 1900 dicho porcentaje bajó a 72% y en 1925 se acercaba al 50%.<sup>38</sup> La tabla que se presenta a continuación complementa lo dicho sobre este aspecto e incluye, a su vez, datos de Brasil.

<sup>37</sup> NEWLAND. (1994), op, cit, p. 452.

<sup>38</sup> NEWLAND (1991), op, cit, p. 357 y 361; NEWLAND (1994), op, cit, p. 452. Para observar esta tendencia en el caso brasilero véase GIL, Natália. (2005): "A educação nos censos populacionais brasileiros (1872-1960)", em *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX*, coordinado por António Candeias, Lisboa, Editora Educa, pp.273-287.

**Tabla 2.** Porcentaje de la población de 10 años y más alfabetizada en algunos países de América Latina, 1900-1925

<b>País</b>	<b>1900</b>	<b>1925</b>
Argentina	52	73
Bolivia	17	-
Brasil (población de 15 años y más)	34.7	30.1 (1920)
Colombia	-	48
Costa Rica	33	64
Cuba	38	67
Chile	43	66
El Salvador	-	25
Guatemala	12	15
Honduras	20	29
México	22	36
Nicaragua	-	38
Paraguay	30	-
Perú	-	38
Puerto Rico	21	48
República Dominicana	-	32
Uruguay	54	70
Venezuela	-	34
<b>Promedio [fila incluida por autor]</b>	<b>31,3</b>	<b>44,5</b>

Fuente: OSSENBACH 2008, p. 446

La última tabla permite observar, también, que nuevamente Argentina, Cuba, Chile y Uruguay fueron los países con mejores índices, a los que se suma en esta oportunidad Costa Rica. Muestra también que Colombia y Puerto Rico presentaron una alta alfabetización al final del período. Y permite advertir muchas coincidencias entre los países que presentaron menores porcentajes de estudiantes matriculados y los que tienen menor población alfabetizada, siendo los casos de Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú, República Dominicana y Venezuela.

El segundo gran cambio que vivió la educación en estos años lo fueron los intentos de articulación, con distintos grados de éxito, que tuvieron las distintas agencias educacionales bajo el alero de sistemas nacionales.<sup>39</sup> Para que se produjera esta coordinación se conjugaron una serie de circunstancias, entre ellas dos fueron decisivas en el sentido que las tornaron viables: por un lado

<sup>39</sup> OSSENBACH, Gabriela. (1993): "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, enero-abril de 1993.

hubo un crecimiento de las arcas fiscales producto de las rentas obtenidas de los impuestos a las exportaciones y, por otro, se amplificó la rentabilidad social y política de las escuelas pues la población se encontraba más concentrada en pueblos y ciudades<sup>40</sup>. Ello dio como resultado un aumento de los presupuestos públicos destinados a la educación en toda América Latina,<sup>41</sup> los que fueron invertidos en parte en la conformación de estos sistemas de educación pública, inclusive en los países con órdenes federales. Siendo sistemas que abarcaron todos los territorios nacionales, aunque presentaron mucho menor presencia en las zonas rurales.<sup>42</sup>

Los sistemas nacionales fueron creados mediante leyes generales de educación que organizaron la enseñanza primaria y dispusieron la articulación de las instituciones de los niveles primario, secundario y superior.<sup>43</sup> Estas leyes empezaron a sucederse una tras otra en toda América Latina desde la segunda mitad del siglo XIX. Las primeras en aparecer fueron las de Chile, México, Venezuela, Uruguay, Honduras, Argentina, El Salvador, Costa Rica, Paraguay, República Dominicana, Brasil, Nicaragua y Puerto Rico. Les siguieron, ya en el siglo XX, regulaciones homólogas en Cuba, Colombia, Panamá, Perú, Ecuador, Bolivia y se reformaron las de Cuba, República Dominicana y Chile.<sup>44</sup>

Los nuevos sistemas educacionales tendieron a ser centralizados<sup>45</sup> y se estructuraron en torno a un Ministerio o una Secretaría de Educación Pública que fueron secundados por Consejos de Educación conformados por especialistas nombrados directamente por los gobiernos.<sup>46</sup> Las principales funciones de estos consejos fueron la creación y administración de escuelas públicas y la elaboración e imposición de las mallas curriculares.

<sup>40</sup> NEWLAND. (1994), op, cit, pp. 450 - 456.

<sup>41</sup> NEWLAND. (1991), op, cit, pp. 354- 355; IBGE 1986, p. 127.

<sup>42</sup> OSSENBACH. (2008), op, cit, p. 434.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 434.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 433.

<sup>45</sup> NEWLAND. (1991), op, cit, p. 353.

<sup>46</sup> La situación vivida en Brasil confirma la tendencia pero presenta particularidades. En el tránsito de la monarquía a la república, iniciado en 1889, si bien se establecieron directrices educacionales que abarcaban a toda la sociedad, se otorgaron también grandes cuotas de autonomía a los diferentes Estados. No obstante, se consigna que desde la segunda mitad del siglo XIX parte de las elites brasileñas abogaron por la conformación de una política nacional de educación. Véase AZEVEDO. (1976), op, cit, pp. 147 -118. Esta presión se intensificó durante la década de 1920 y se cristalizó, entre otras expresiones, en el *Manifiesto de la educación nueva* suscrito por decenas de educadores en el año 1932. Ver GADOTTI, Moacir. (2008): *Historia das idéias pedagógicas*. São Paulo, Editora Ática, p. 232.

Junto con crear nuevas escuelas, la institucionalidad recién fundada fue tomando el control de las escuelas públicas pre-existentes -que descansaban en gobiernos locales- y fue normando las iniciativas privadas. Dentro de estas últimas estaban las escuelas confesionales, las filantrópicas, las que ofrecían además educación secundaria –conocidas generalmente como colegios o liceos- y las uni o bidocentes que operaban en el espacio rural.<sup>47</sup>

Los sistemas nacionales de educación también tuvieron competencia en la formación del profesorado y en la regulación de su ejercicio. Ello explica que en este período se hayan instituido escalafones docentes y se hayan inaugurado en la mayoría de nuestros países las primeras instituciones dedicadas a la formación docente, conocidas como escuelas normales<sup>48</sup>.

Asociada a la formación del profesorado estuvieron también los congresos pedagógicos, instancias que por esos años abundaron en toda América Latina y que también tuvieron apoyo de los sistemas de educación nacional:

*Fenómeno característico, que perdurará hasta la primera mitad del siglo XX, fueron los Congresos Pedagógicos que se organizaron en muchos países, a veces con carácter internacional, y en los que participaron educadores, políticos y funcionarios, intelectuales, médicos, higienistas, etc. En estos congresos se debatieron aspectos pedagógicos, organizativos y de política educativa, que en muchos casos fueron luego recogidos por la legislación y los reglamentos escolares. Algunos congresos pioneros fueron el Congreso Higiénico-Pedagógico de México (1882), el Primer Congreso Pedagógico Argentino (1882), el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano (Madrid, 1892), el Primer Congreso Pedagógico Centroamericano (Guatemala, 1893) y el Primer Congreso Pedagógico de Venezuela (1895).<sup>49</sup>*

El protagonismo educacional que adquirió el Estado a fines del siglo XIX no sólo se desprende de los mayores ingresos que obtuvo producto de los impuestos por concepto de exportaciones, también fue el resultado de un siglo en que la secularización de las sociedades latinoamericanas avanzó decididamente de la mano de los idearios ilustrados y positivistas, sobre todo en los sectores dirigentes. En todo occidente el teocentrismo dejaba paso al

<sup>47</sup> NEWLAND. (1991), op, cit, pp. 346, 352, 353 - 355; NEWLAND. (1994), op, cit, p. 454.

<sup>48</sup> NEWLAND. (1994), op, cit, p. 458 y OSSENBACH. (2008), op, cit, p. 441. Para apreciar en profundidad el caso peruano ROBLES, Elmer. (2004): "Las primeras escuelas normales en el Perú", en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, No 6. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 57-86.

<sup>49</sup> OSSENBACH. (2008), op, cit, p. 443.

antropocentrismo y en este tránsito el Estado comenzaba a reemplazar a la Iglesia en distintos ámbitos, entre ellos la educación.<sup>50</sup> Es el proceso que se conoce como la separación de la Iglesia y el Estado, el cual tuvo distintos ritmos e intensidades en los países de la región, lo que se grafica en que, por ejemplo, mientras en México el Estado se separa de la Iglesia en 1859, en Brasil esto ocurre en 1889 y en Chile sólo ocurre en 1925.<sup>51</sup>

El Estado Docente fue creciendo en toda América Latina conforme avanzó el período. Y a medida que lo hacía fue controlando a la educación privada, incluida la eclesiástica, a través de supervisiones, reglamentaciones y/o certificaciones.<sup>52</sup> La enseñanza estatal fue desde esos años preferentemente laica, como ocurrió en Argentina, Cuba, Ecuador, Guatemala, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay. En algunos países, no obstante, se dieron espacios para que la religión fuese optativa y en otros, sencillamente, no se tuvo ninguna consideración especial para con ella. También hubo casos extremos como el de México en que la enseñanza religiosa fue prohibida incluso en las escuelas particulares, y los de Colombia y Perú en donde la religión católica fue obligatoria en todo el sistema de enseñanza, incluso la educación pública.<sup>53</sup>

Los antecedentes expuestos permiten entender que tanto la creación de los sistemas nacionales de educación como el aumento de la cobertura educacional en toda América Latina, fueron tributarias de la enorme importancia que adquirió la educación popular para gran parte de la población regional y de la renovada valía que adquirió la idea de nación en el conjunto de nuestras sociedades. Ambos procesos detonados por las transformaciones económicas y sociales que afectaron a la región y, sobretudo, por las crisis que con ellas vinieron aparejadas. Todos aspectos que serán reforzados en el cierre de este trabajo.

## CONCLUSIONES

Los cambios en los modos de producción y de asentamiento que afectaron a la región durante este período transformaron para siempre la cotidianidad y la

<sup>50</sup> RAMOS, Marcos. (2008): "Estado e Iglesia: hacia la separación". En *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, No 249-268. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta, p. 252.

<sup>51</sup> HALE. (1999), op, cit, p. 12.

<sup>52</sup> OSSENBACH. (2008), op, cit, p. 437.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 437. Para el caso colombiano véase TORRES, Doris. (2009) "Construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930", en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 13. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 215, 216 - 224.

forma de pensar de la población, haciendo que desde este momento la cultura pasara a ser un capital a adquirir “y no un conjunto de valores que debían ser desenterrados del pasado paterno o de las estrategias de la vida cotidiana.”<sup>54</sup> Este fue el escenario en que la educación popular adquirió, por primera vez, la enorme importancia que hasta hoy mantiene en el imaginario de la mayoría de las personas que habitan América Latina. La nueva valía que adquirió la educación popular se tradujo en más aulas y más estudiantes sólo cuando estos mismos cambios económicos y sociales tensionaron a tal punto la convivencia al interior de los países latinoamericanos, que las escaladas de violencia tornaron crítica la vida en sociedad. Crisis que costaron sangre en reiteradas oportunidades y que hicieron necesaria una suerte de refundación cultural.

La idea de progreso que desde esos años operaba ya como “ideología y mito a la vez,”<sup>55</sup> junto a la cosmovisión antropocéntrica que en este período comenzaba también a afianzarse, instaron a la población latinoamericana a comprender que las crisis no se solucionarían solas ni por intermediación divina: había que enfrentarlas resueltamente antes de que ella acabara con la nación y, a esta empresa, fueron todos convocados. Los sectores dirigentes propusieron que había que fortalecer una identidad nacional racional, civilizada y moderna. Y ocuparon para difundir esta idea, entre otros medios, a la educación. Los sectores populares, acusando recibo de los discursos nacionalistas, asimilaron la propuesta y precisamente entre aquellos que habían disfrutado de la educación, no sólo la acogieron sino que la reelaboraron. Había que salvar la nación, había que transformar la identidad nacional, entendieron los sectores populares, pero de tal manera que todos, sobre todo ellos, tuvieran un digno espacio adentro. Esta coincidencia en torno a la importancia de la nación, sumada a la relevancia creciente que estaba teniendo la educación popular, fueron los antecedentes principales que hicieron que en toda América Latina se llevaran a cabo dos profundas transformaciones educacionales: se ampliará la cobertura educacional y se crearán estructuras administrativas educacionales de carácter nacional.

Ciertamente que el esquema de interpretación propuesto ganará en profundidad cuando puedan integrarse a él, analíticamente, lo que fue el pensamiento educacional de estos años, el papel que asumieron los nuevos sectores medios y el cómo se fueron dando históricamente todas estas transformaciones en los distintos países latinoamericanos. Esto será materia de

<sup>54</sup> SARLO. (1998), op, cit, p. 63.

<sup>55</sup> ROIG, Arturo Andrés. (2008): “La historia de las ideas”, en *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: Sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, editado por Enrique Ayala y Eduardo Posada, 567-581. París, Ediciones UNESCO – Editorial, Trotta, p. 569.



otras investigaciones. Por ahora aportamos al diálogo con la tesis de que la educación nacional en América Latina fue impulsada decididamente en los años que rodearon los centenarios de las repúblicas de la región, y no antes, porque las transformaciones económicas y sociales, especialmente las crisis que con ellas aparecieron, hicieron que para la mayoría de la población ésta fuera tan necesaria como el agua.

#### REFERENCIAS

- ANDERSON, Benedict. (1991): *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F, Fondo de Cultura Económica.
- ANSALDI, Waldo (2008): “El imperialismo en América Latina”, en *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, No 331-370. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta.
- ARCHILA, Mauricio. (2008): “Artesanos y obreros”, en *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, No 269-284. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta.
- AUSTIN, Robert. (2004): *Intelectuales y educación superior en Chile, de la independencia a la democracia transicional 1810-2001*. Santiago de Chile, Ediciones Chile América – CESOC.
- AZEVEDO, Fernando de. (1976): *A transmissão da cultura*. São Paulo, Edições Melhoramentos – Instituto Nacional do Livro.
- BELLO, Andrés. (1970): “Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile, el 17 de septiembre de 1843”, en *Antología de Andrés Bello*, No 95-109. Caracas, Editorial Kapelusz.
- BERNSTEIN, Basil. (1997): *Clases, códigos y control*. Madrid, Ediciones Akal.
- DONOSO, Andrés. (2006): “Identidades nacionales y postnacionales en América Latina. Aportes y preguntas desde las comprensiones de Jürgen Habermas”, en *Revista Sociedad Hoy*, n° 10. Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de Concepción.
- DONOSO, Andrés. (2007): “Aproximación crítica al pensamiento de Pedro Henríquez Ureña sobre educación y nación”. *Cuadernos Americanos*, 122 (4). UNAM
- DONOSO, Andrés. (2008): *Educación y nación al sur de la frontera*. Santiago de Chile, Editorial Pehuén.

- HALE, Charles. (1991): "Ideas políticas y sociales en América Latina", en *Historia de América Latina, Tomo 8: América Latina: cultura y sociedad, 1870-1930*. Barcelona, Cambridge University Press - Editorial Crítica.
- IBGE. (1986): *Repertório estatístico do Brasil. Quadros retrospectivos Serie Estatísticas Retrospectivas - Vol. 1, Edição Fac-similar*. Rio de Janeiro, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- FUNES, Patricia. (2006): *Salvar la nación: intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- FREIRE, Paulo. (1972): *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GADOTTI, Moacir. (2008): *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Editora Ática.
- GELLNER, Ernest . (1991): *Naciones y nacionalismos*. México D.F., Editorial Patria.
- GERAB, Kátia. (1998): *A "outra" América: A América Latina na visão dos intelectuais brasileiros das primeiras décadas republicanas*, Tese de Doutorado Universidade de São Paulo.
- GIL, Natália. (2005): "A educação nos censos populacionais brasileiros (1872-1960)", em *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX*. Lisboa, Editora Educa.
- GIRARD, René. (1998): *A violência e o sagrado*. São Paulo, Paz e Terra.
- HALL, Michael y SPALDING, Hobart. (1991): "La clase trabajadora urbana y los primeros movimientos obreros en América Latina", en *Historia de América Latina, Tomo 7: América Latina: economía y sociedad, 1870-1930*. Barcelona, Cambridge University Press - Editorial Crítica.
- HALPERIN, Tulio. (1980): *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. (1969): *Universidad y educación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- HOBSBAWN, Eric. (1998): *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona, Editorial Crítica.
- MALDONADO, Alejo. (2008) "La Revolución Mexicana. De la lucha armada a la época de las reformas sociales" *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta.

- MARTIN, Gerald. (1991): “La literatura, la música y el arte de América Latina, 1870-1930”, en *Historia de América Latina, Tomo 8: América Latina: cultura y sociedad, 1870-1930*. Barcelona, Cambridge University Press-Editorial Crítica.
- OCAMPO, Javier. (1998): “El maestro Don Andrés Bello. Sus ideas sobre el nacionalismo de Hispanoamérica y la educación”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, No 1*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- OCAMPO, Javier. (2007): “Simón Rodríguez, el maestro del libertador”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana No 9*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- OSSENBACH, Gabriela. (1993): “Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)”, en *Revista Iberoamericana de Educación, N° 1*, enero-abril.
- OSSENBACH, Gabriela. (2008): “La educación”, en *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta.
- RAMOS, Marcos (2008): “Estado e iglesia: hacia la separación”, en *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta.
- ROBLES, Elmer (2004): “Las primeras escuelas normales en el Perú”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana No 6*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- ROIG, Arturo Andrés (2008): “La historia de las ideas”, en *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: Sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. París, Ediciones UNESCO – Editorial Trotta.
- ROJO, Grínor; SALOMONE, Alicia y Claudia ZAPATA. (2003): *Postcolonialidad y nación*. Santiago de Chile, Editorial LOM.
- SARLO, Beatriz. (1998): *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires, Editorial Ariel.
- SCOBIE, James. (1991): “El Crecimiento de las Ciudades Latinoamericanas” En *Historia de América Latina, Tomo 7: América Latina: economía y sociedad, 1870-1930*. Barcelona, Cambridge University Press-Editorial Crítica.
- SHUMWAY, Nicolás. (2002): *La invención de la Argentina*. Buenos Aires, Emecé.
- SMITH, Anthony. (1997): *La identidad nacional*. Madrid, Editorial Trama.

- SOTO, Diana; ÁLVAREZ, María y URIBE, Jorge. (2007) “Marco de referencia teórico metodológico del Programa Doctoral en Ciencias de la Educación de Rudecolombia área Historia de la Educación Latinoamericana”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, No 9. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- TORRES, Doris (2009) “Construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana No 13*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- VÁZQUEZ, Belin. (2009): “Ciudadanía e instrucción pública en el Estado-nación en Venezuela, 1811-1920”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana No 12*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- WEINBERG, Gregorio. (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- ZEA, Leopoldo. (1970): *América en la historia*. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente.

**DONOSO ROMO, Andrés.** (2010): “La Nación Como Protagonista de la Educación en América Latina 1870-1930” en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No 14, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, SHELA-HISULA, pp. 239-266.