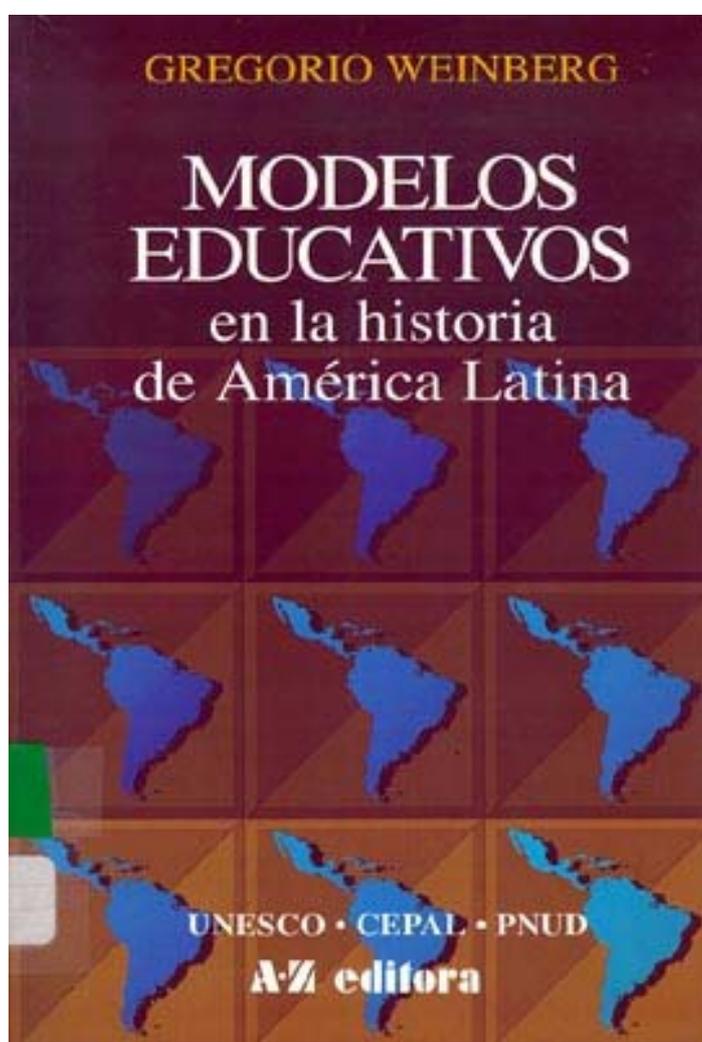


MODELOS EDUCATIVOS

en la historia
de América Latina

Gregorio Weinberg



UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.).

CEPAL (Comisión Económica Para América Latina).

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).

Primera Edición

A • Z Editora

Buenos Aires

Este material se utiliza
con fines exclusivamente
didácticos

INDICE

Consideraciones preliminares	9
Antecedentes, agradecimientos y observaciones	21
1. La educación prehispánica	23
La educación entre los tupí.....	25
La educación entre los aztecas	30
La educación entre los incas.....	37
2. La Colonia	47
Modelo hispánico	47
Modelo lusitano	76
3. La "Ilustración"	83
4. Emancipación	99
5. Liberales y conservadores	123
6. Hacia la educación popular	161
7. La etapa positivista	187
8. A modo de conclusión	223
Apéndices	
1. Consejos de un padre náhuatl a su hija	231
2. "Instrucción que el licenciado Benito Juárez de Gil dio el 29 de octubre de 1598 'a los maestros de enseñar a leer, escribir y contar' de la ciudad de los Reyes, a fin de que la guardasen en sus escuelas para la buena educación y enseñanza de los niños"	237
3. Real Colegio Convictorio Carolino. Constituciones - 1783.....	241
4. Reglamento para los maestros de primeras letras.....	255
5. Discurso en la instalación de la Universidad de Chile.....	259
6. Discurso pronunciado por Eugenio María de Hostos.....	273
Índice temático	285

LA EDUCACIÓN PREHISPÁNICA

La llegada de los europeos al Nuevo Mundo significó, más que una interrupción, una fractura en los procesos de desarrollo que tenían lugar en América. La imposición de sus propios modelos por parte de los conquistadores se realizó violentando los estilos de vida de los aborígenes, quienes, de todos modos, continuaron siendo partícipes de la historia (su peso puede reputarse decisivo, por ejemplo, en la producción de bienes y servicios, sea como encomendados, mitayos, yanaconas, peones, etc.), y por siglos constituyeron la abrumadora mayoría de la población. Dicho sea esto sin olvidar tampoco el exterminio al que fueron sometidos por diversos factores; de todas maneras quedaron marginados como protagonistas, desbaratadas sus instituciones, desarticuladas sus formas de organización, perseguidas sus creencias como idolatrías abominables, subvertidos sus valores. Esta ruptura catastrófica inaugura nuevas perspectivas, cierto es, y de ellas se adueñará la nueva sociedad, clausurando simultáneamente las pretéritas alternativas. Y además, la historia, como siempre ocurre, la hicieron y la escribieron los vencedores.

Augusto Salazar Bondy ha señalado sagazmente, aunque con relación a un problema más restringido, el de las concepciones filosóficas, el 'impacto' de esta ruptura. Si retomamos algunas de sus ideas y las proyectamos al ámbito más amplio del quehacer cultural y educativo, podríamos observar la existencia, o mejor dicho, la coexistencia de manifestaciones cultas (de ardua elaboración racional) y otras tradicionales (de franca filiación mítica) en la antigüedad clásica o el medioevo europeo, y donde las disparidades de nivel no excluían una "conexión histórica interior y una constante incorporación de motivos e impulsos". Pero en cambio, la crisis a la que estamos aludiendo revela que los nuevos elementos son "contrarios a la tradición de la cultura anterior y a las formas subsistentes de ella que nutren a las grandes masas indígenas".¹

Este planteamiento abre por lo menos dos alternativas: limitar el análisis sólo a los modelos que impondrán primero el conquistador y luego el colonizador, procedimiento éste el más frecuente cuando se lo considera un simple trasplante; o esforzarse por identificar los caracteres específicos de los modelos de las diversas sociedades prehispánicas, no para idealizarlas, por cierto, sino más bien para descifrar sus mecanismos esenciales y estudiar después su comportamiento. En este segundo caso las dificultades se ven acrecentadas por la diversidad de estadios de desarrollo existentes al arribo de los europeos, y por la no siempre bien conocida complejidad de los procesos, migraciones y contactos entre los distintos pueblos diseminados de uno a otro extremo de América. Tampoco el intenso mestizaje racial posterior modificó la situación señalada, pues el proceso se dio dentro de las pautas impuestas por las potencias imperiales.

Los perfiles de esta nueva realidad no se pueden escamotear escudándose en actitudes paternalistas ni en el fetichismo verbal; lo recuerda un historiador contemporáneo: "en 1556 disposiciones reales prohíben el empleo de las palabras *conquista* y *conquistadores*, que deben reemplazarse por *descubrimiento* y *colonos*..."²

Ahora bien, si los aborígenes, a partir de la ocupación de sus tierras y del apoderamiento de sus riquezas por parte de los europeos, pierden toda posibilidad de desarrollar sus propios modelos, no por ello dejan de constituirse simultáneamente en un desafío para el invasor que debe incorporarlos a los suyos; se convierten, de este modo, en la piedra de toque de una flagrante contradicción: por una parte se les niega autonomía y por la otra tampoco son eficaz y totalmente asimilados. Salvo pequeñas minorías de grupos jerárquicos de las altas culturas, el resto de los indígenas enfrenta el dilema del exterminio o la marginalidad. Y no es ésta por cierto una nota singular del proceso colonizador hispanoamericano, sino exigencia de todos los modelos impuestos por grupos o pueblos conquistadores. Comienza pues desde sus inicios a plantearse el problema, hoy varias veces centenario, de la condición del indio y sus diferentes respuestas (los varios cuando no encontramos indigenismos, entre otras), punto al que más adelante haremos referencia.

De todos modos, la única forma de entender adecuadamente estos procesos requiere insertarlos en la corriente de la historia, tratando de percibir su ritmo, su *tempo*; de otra manera los 'modelos' que pretendamos esbozar con elementos tomados de dichas sociedades, no serían sino construcciones teóricas *a posteriori* carentes de dinamismo y exentas de contradicciones.

¹ Augusto Salazar Bondy, *La filosofía en el Perú*, 2a. ed. castellana, revisada y ampliada, Ed. Universo, Lima, págs. 11-12.

² Ruggiero Romano, *Los conquistadores*, trad. de Liliana Ponce, Ed Huemul Buenos Aires, 1978, pág 81. Su título original es mucho más sugeridor: *Les mecanismes de la conquete colonial: Les Conquistadores*

Sin extremar los análisis conceptuales, cabe añadir algunas notas generales a las ya expuestas, así que, tanto los pueblos colonizados (en particular los de las llamadas altas culturas) como los colonizadores estaban, en la segunda mitad del siglo XV, en franco proceso de consolidación apuntando hacia formas superiores de organización política. Piénsese, por un lado, en los mexicas o en los incas, imperios integrados por una completa combinación de naciones sojuzgadas o aliadas, a veces verdaderas confederaciones; y por el otro, en la formación del Estado español que se había soldado con Fernando de Aragón e Isabel de Castilla. Si se observa separadamente este momento particular advertiremos que en ambos casos ofrecía sus ventajas y sus desventajas; brindaba posibilidades de absorción de innovaciones e iniciativas y ensanchamiento de los horizontes políticos y mentales, pero al mismo tiempo evidenciaba su vulnerabilidad potencial. Los años demostrarían la endeblez de algunas naciones y de qué manera las consecuencias de inéditas formas de enriquecimiento pudieron apartar de la modernidad a potencias cuyo desenvolvimiento previo hacía presumir apuntaba hacia ese objetivo. Convengamos, además, que el estrepitoso enfrentamiento de ambos mundos desfavoreció, por supuesto, a los pobladores autóctonos de América, lo que parece obvio dados, entre otros factores, los desniveles de recursos tecnológicos; pero que no lo será tanto si añadimos que también a la larga empeoró las condiciones de vida de la mayoría del pueblo hispano que permaneció en la península. Pero a su vez todo esto creó las condiciones para una nueva sociedad criolla en Indias, la gestación de cuyos modelos alternativos insumió centurias.

Como de España y de su empresa hablaremos al comienzo del próximo capítulo, detengámonos por ahora en recordar la extraordinaria diversidad de los pueblos aborígenes, que iba desde los nómadas, recolectores y cazadores, hasta las grandes culturas de compleja organización y notable nivel cultural. Vale decir que esta misma heterogeneidad imposibilita de antemano todo intento de generalización; por consiguiente, consideraremos sólo algunos pocos ejemplos. Para ilustrar en cierto modo las formas primarias, en su etapa tribal, trataremos un pueblo muy extendido, el de los tupíguaraní y, dentro del mismo, a los tupinambá. En el otro extremo veremos a los mexicas y a los incas, naciones que, como es sabido, poseían un alto grado de desarrollo, actividades diversificadas y complejidad de sus funciones.³

La educación entre los tupí

En Notas sobre a *Educação na Sociedade Tupinambá*, ejemplar estudio de Florestan Fernandes, tenemos una aguda y prolija caracterización de las formas que adquiere un proceso educativo que responde al modelo de una sociedad tradicionalista, sagrada y cerrada, en un determinado estadio de desarrollo, para asegurar "la continuidad de la herencia social a través de la estabilización del esquema de equilibrio dinámico del sistema societario".⁴ Sin demorarnos en la copiosa bibliografía sobre el tema,⁵ y al solo efecto de determinar su nivel cultural, recordamos con Darcy Ribeiro que cuando llegaron los europeos a las playas

³ Entre las obras introductorias más recientes y útiles véase Laurette Séjourné, *América Latina. I Antiguas culturas precolombinas*, vol. 21 de la "Historia Universal Siglo XXI", trad. de Josefina Oliva de Coll, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1971.

Escasos son, en cambio, los trabajos panorámicos referidos al tema educativo; en este campo recordemos uno de Enrique Oltra, Paideia precolombina. (Ideales pedagógicos de aztecas, mayas e incas), Ed. Castañeda, Buenos Aires, 1977, aunque poco satisfactoria y con serias limitaciones metodológicas y bibliográficas. Por otro lado, de arquitectura muy desigual, dedica un centenar de páginas a los aztecas y a los mayas e incas apenas una treintena a cada uno.

⁴ Citamos, según la versión castellana, incompleta, del mencionado trabajo: "La educación en una sociedad tribal", incluido en Luiz Pereira y Marialice M. Foracchi, Educación y sociedad. Ensayos sobre sociología de la educación. Trad. de Encarnación Sobrino y prólogo de Aldo E. Solari, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1970, pág. 134. Aunque nos ha resultado imposible consultar en Buenos Aires Notas sobre a *Educação na Sociedade Tupinambá*, de todas maneras pudimos cotejar el citado texto español con su versión portuguesa original tal como aparece en Beitrage zur Volkerkunde Sudamerikas, Volkerkundliche Abhandlungen, t. I, Kommissionsverlag. Munstermann-Druck, Hannover, 1964, págs. 79-96, bajo el título, ligeramente modificado, de "*Aspectos da Educação na Sociedade Tupinambá*".

⁵ Mencionemos sólo algunas obras clásicas e indispensables: Arthur Ramos, Introdução a Antropologia Brasileira, vol. I, *As culturas indo-europeias*, Coleção Estudos Brasileiros, Río de Janeiro, 1943, quien dedica varios capítulos a los tupíguaraní, así el I a su distribución lingüística; el II a su cultura material y el IV a su cultura no material (págs. 67-137).

Alfred Métraux, "The Tupinamba" en J. H. Steward (ed.), *Handbook of South American Indians*, vol. III, *The Tropical Forest Tribes*, Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology, U.S. Government Printing Office, Washington, 1948, págs. 95-133.

Florestan Fernandes, *A Organização Social dos Tupinambás*, Inst. Progresso Editorial San Pablo, 1949; y "A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá", en *Revista do Museu Paulista*, nueva serie, vol. VI, San Pablo, 1952, págs. 7-423.

brasileñas "los pueblos tupí daban los primeros pasos de la revolución agrícola, superando así la condición de tribus cazadoras y recolectoras. Lo hicieron siguiendo su propio camino, lo mismo que otros muchos pueblos de la selva tropical que ya habían logrado transformar muchas especies silvestres en plantas de cultivo. Además de la mandioca, cultivaban maíz, poroto, maní, tabaco, boniato, ñame, zapallo, calabaza, caña para flechas, pimienta, bija, algodón, *carauá*, cajú, papaya, yerba mate y *guaraná*, entre muchos otros vegetales, en grandes plantíos que les aseguraban abundancia de alimentos durante todo el año y una gran variedad de materiales para la fabricación de artefactos, condimentos, venenos, pigmentos y estimulantes. De esta manera superaban la penuria alimenticia a que estaban sujetos los pueblos preagrícolas, a merced siempre de la naturaleza tropical, que si bien los provee abundantemente de frutos, cocos y tubérculos durante una época del año, los condena en la otra a la privación. Permanecían, sin embargo, dependientes de la naturaleza para la obtención de productos de caza y pesca, también sujetos a una estacionalidad marcada por épocas de abundancia y de privación".⁶ Y para precisar su área de dispersión digamos "que durante el siglo XVI y comienzos del XVII ocupaban casi toda la extensión de la costa oriental del continente americano, desde la desembocadura del Amazonas hasta el Río de la Plata".⁷

Y aunque divididos en numerosas naciones, en guerra poco menos que permanente entre ellas, "su lengua y civilización material presentaba una profunda unidad". Estamos aquí, pues, frente a una sociedad homogénea, es decir, escasamente segmentada y poco articulada, a diferencia de las complejas que abordaremos más adelante.

Además, una serie de fuentes, realmente valiosas y en ediciones en cierto modo accesibles, nos ofrecen no sólo los datos requeridos para el entendimiento del papel desempeñado por la educación dentro de aquella sociedad, sino para tener una vivencia de su funcionamiento efectivo.⁸

La educación entre los tupinambá, tal como lo expone Florestan Fernandes, estaba vertebrada sobre tres puntos capitales. El primero, el valor de la tradición, que con sus contenidos sociales y religiosos contribuía a posibilitar "el conocido mecanismo de resguardar una conducta adecuada y de proteger un comportamiento de eficacia comprobada; pero tampoco se debe olvidar que, en sus interpretaciones, ellas

⁶ Darcy Ribeiro, *Las Américas y la civilización*, vol. II, *Los pueblos nuevos*, trad. de Renzo Pí Hugarte, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1969, págs. 31-32.

⁷ A. Métraux, *La religion des tupinamba et ses rapports avec celle des autres tribus tupi-guarani*. Bibliotheque de l'Ecole des Hautes Etudes, Lib. E. Leroux, París, 1928. Si bien en esta obra no se abordan los aspectos específicamente educativos y culturales, es del mayor interés puesto que estudia en detalle sus creencias y mitos. Quizá sea más importante por cierto, por lo menos a los efectos que aquí importan, del mismo A. Métraux, *La civilisation matérielle des tribus tupi-guarani*, Lib. Orientaliste, Paul Geuthner, París, 1928.

⁸ Juan Staden, *Vera Historia y descripción de un país de las salvajes desnudas feroces gentes devoradoras de hombres situado en el Nuevo Mundo América*, traducción y comentarios de Edmundo Wernicke, Museo Etnográfico, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1944. Edición ilustrada con la reproducción de los numerosos grabados de la original: Marburgo, 1557.

Jean de Léry, *Histoire d'un voyage en la terre du Brésil, autrement dite Amérique*. Contenant la navigation et choses remarquables vues sur mer par l'auteur... Les moeurs et façons de vivre étranges des Sauvages Américaines, avec un Colloque de leur langage. Ensemble la description de plusieurs animaux, arbres et autres choses singulieres et du tout inconnues par deça... par.... La Rochelle, 1578, que utilizamos según una edición moderna: *Le voyage au Brésil de Jean de Léry (1556-1558)*, introducción de Charly Clerc, Payot, Paris, 1927, en especial tercera y cuarta partes; los pasajes que aquí nos interesan fueron cotejados con la versión portuguesa: *Viagem a terra do Brasil*, trad. de Sergio Millet, Lib. Martins Editora, San Pablo, 1951 (vol. VII de la "Biblioteca Histórica Brasileira"). Si notable por sus descripciones lo es mucho más aún por el carácter apologético del 'buen salvaje' que Léry señala sin que dejara él de advertir lo que llama su ateísmo, antropofagia, poligamia, etc. De este modo, "la requisitoria contra la barbarie" se transforma a poco en una "requisitoria contra la civilización".

Histoire d'André Thevet angoumois, cosmographe du Roy, de deux voyages par lui faits aux Indes Australes, et Occidentales. Contenant la façon de uivre des peuples Barba-res, et observation des principaux points que doivent tenir en leur route les Pilotes, et ma-riniers, pour eviter le naufrage, et autres dangers de ce grand Ocean... (¿1585?), que, junto con *La cosmographie universelle d'André Thevet cosmographe du Roy. Illustrée de diverses figures des choses plus remarquables veues par l'Auteur, et incongneues de noz Anciens et Modernes* (París, 1575), y otros trabajos del mismo autor se reproducen en *Les Françaises en Amérique pendant la deuxième moitié du XVIe siècle*, textos escogidos y notas de Suzanne Lussagnet e introducción de Ch-André Jul en, Presses Universitaires de France, París, 1953. Hay una antología reciente de A. Thevet, *Les singularités de la France antarctique. Le Brésil des cannibales au XVIe siècle*, selección de textos, introducción y notas de Frank Lestringant, Maspero, París, 1983.

imputaban las innovaciones culturales a héroes civilizadores sagrados en sí mismos"⁹. En segundo lugar, el *valor de la acción*, es decir "aprender haciendo", de este modo el adiestramiento de niños y adolescentes quedaba indisolublemente ligado a los deberes y obligaciones del adulto, o dicho con palabras del mismo autor, "ninguno se eximía de la exigencia de convertir la propia acción en modelo para ser imitado". Y por último, el *ejemplo*, esto es, el "sentido del legado de los antepasados y el contenido práctico de las tradiciones".

El estudio de Florestan Fernandes adquiere notable riqueza cuando expone las variaciones del proceso educativo en función del sexo y de las edades, sus denominaciones, contenidos y modalidades de adiestramiento a través de las distintas fases. Queda así demostrada la eficacia de la educación por imitación que otros autores llaman indebidamente 'natural'- para reproducir las actividades y preferencias paternas o maternas,¹⁰ según el caso, desde el nacimiento hasta culminar con la madurez como jefes, es decir, Thuuuae, algunos de los cuales podían convertirse en *pajés* (jefes, líderes), y a la vez entre éstos podían surgir *shamanes* (hechiceros). "En esta serie de transiciones importa destacar cómo se realizaba el adiestramiento de los inmaduros y cómo se extendía, progresivamente, la participación de la cultura" (F. Fernandes, ob. cit., pág. 147). El 'modelo', de todos modos, se fortalecía, puesto que la falta de especialización (consecuencia de su escasa tecnología) favorecía la graduación de la transmisión de experiencias según los principios de sexo y edad. En suma, los tupinambá "necesitaban hacer su aprendizaje lentamente, participando en forma repetida de las situaciones que incluían cooperación y solidaridad, de la familia pequeña a la grande y a las familias interdependientes del grupo local o de la tribu, para entender así la 'dimensión humana' de la técnica, un conocimiento que no se objetivaba ni se concretaba, pero que era esencial" (*ibídem*, pág. 149). De esta manera las condiciones o modalidades del adiestramiento facilitaban tanto la transmisión de las pautas de comportamiento como la formación del carácter.

El nivel de organización de dicha sociedad no supone, evidentemente, la existencia de una educación institucionalizada, es decir que los conocimientos se transmitían de manera informal o asistemática, pero de todos modos satisfacían tres funciones básicas. Una, de ajuste entre las generaciones,¹¹ verdadero mecanismo de control y de dominación que "permitía a las generaciones maduras y dominantes graduar y dirigir la transmisión de la herencia social, les ofrecía un mecanismo elemental y universal de dominación gerontocrática, de fundamento tradicionalista y carismático (específicamente, xamanístico)". La segunda función básica perceptible en ese proceso "es la preservación y valorización del saber tradicionalista y mágico-religioso, en cuanto a sus formas y a su contenido". La tercera función estaba determinada, por la "adecuación de los dinamismos de la vida psíquica al ritmo de la vida social".

En síntesis, a pesar de su carácter asistemático, la educación entre los tupinambá lograba a su manera lo que se propone cualquier sistema educativo: transmisión de conocimientos, formación de la personalidad, ajuste a la comunidad, selección y promoción de dirigentes (que en este modelo, como queda

⁹ F. Fernandes, "La educación en una sociedad tribal", ob. cit., pág. 143.

¹⁰ Precisamente, y con referencia a su espíritu belicoso e indómito, sabemos que "muestran a sus hijos varones, de tres o cuatro años, una suerte de arcos y flechas, y los alientan durante la guerra, recordándoles siempre la venganza de sus enemigos, exhortándolos a no perdonar jamás a nadie, y preferir más bien la muerte antes que humillarse. De esta suerte, cuando caen prisioneros, jamás se les escuchará pedir perdón, o humillarse ante el enemigo que los retiene... pues para ellos sería locura, puesto que sólo aguardan la muerte, anticipo de grandes honores y glorias, [puesto que la muerte recibida durante esta querrela será valientemente vengada". (A. Thevet, *La cosmographie universelle*, ed. cit., págs. 207-208.) Y en otro texto del mismo autor leemos: "Ejercitan a sus hijos para que sepan eludir con destreza y escapar a las flechas, primeramente con pequeños dados embotados, y luego, para mejor adiestrarlos, les disparan flechas más peligrosas, con las cuales a veces hieren a algunos, [y entonces les dicen:] 'prefiero que mueras por mi mano antes que por la de mis enemigos'." (Les deux voyages, ed. cit., págs. 293-295). Amplían y complementan las señaladas, algunas observaciones de Gabriel Soares de Sousa, quien advierte que los tupinambá no castigan a sus hijos sino que los adoctrinan, tampoco los reprenden por cosa alguna que hagan; y añade, lo que ya sabemos a través de diversas fuentes, que a los varones les enseñan a tirar, con arcos y flechas, al blanco, y luego a los pájaros. *Notícia do Brasil* [1587], comentarios y notas de Varnhagen, Pirajá da Silva y Edelweiss (edición patrocinada por el Departamento de Asuntos Culturales del Ministerio de Educación y Cultura del Brasil), San Pablo, 1974, cap. CLIV de la segunda parte. Como epígrafe del ya citado trabajo de F. Fernandes, *A funcao social da guerra...*, leemos este texto de suyo elocuente: "Como os tupinambás sao muito belicosos, todos os seus fundamentos Sao como farao guerra aos seus contrarios (Gabriel Soares de Sousa, *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, pág. 389)".

¹¹ "En realidad, observa J. Staden, no he notado un derecho especial entre ellos fuera de que los más jóvenes son obedientes a los mayores en hacer lo [que] traen sus usanzas" [Vera historia, ed. cit., pág. 121].

dicho, eran de índole gerontocrática y shamánica); indudablemente, los medios empleados eran funcionales a su objetivo, puesto que aseguraban su supervivencia y su cohesión interna.

La educación entre los aztecas

Al llegar los conquistadores europeos al valle mexicano encontraron un Estado todavía no suficientemente amalgamado, aunque en enérgico proceso de consolidación; tratábase de un pueblo nuevo que había logrado imponer su hegemonía, pero cuya historia, siquiera somera, estaría fuera de lugar abordar aquí.¹² Los mexicas (es decir, los aztecas de lengua náhuatl, pueblo originario del norte, que se instaló primero en Tenochtitlan y que al cabo de poco tiempo se adueñó del valle y aun lo trascendió), alcanzaron un alto grado de desarrollo, pues tuvieron conocimientos avanzados en diversas materias, así de cultivos, escritura y calendario, rudimentos de metalurgia al servicio de objetos suntuarios de valor artístico, aunque desconocieron la rueda y el aprovechamiento de la fuerza animal para el transporte de carga.¹³ Este pueblo impuso un 'modelo' de dominación cuyos rasgos esenciales pueden inferirse hoy con relativa seguridad de los numerosos testimonios disponibles, tanto indígenas como europeos. No trataron de aplicar su poder directamente sobre los grupos sometidos a su autoridad sino que los fueron convirtiendo en tributarios, es decir que los vencidos obligadamente aportaban sus contribuciones bajo la forma de alimentos y también de hombres para los sacrificios rituales, aunque conservando casi siempre sus propias autoridades. Pueblo predominantemente guerrero –que en una etapa anterior había desarrollado un notable sistema productivo, así el método de las chinampas, considerado uno de los más rendidores en la agricultura de pequeños espacios, su vida desde el punto de vista económico fue en cierto modo "parasitaria" pues dependían de los aportes de los sometidos, del comercio y también, por supuesto, de las exacciones y botines que arrancaban durante sus campañas de carácter expansivo, belicoso y punitivo. Esta particularidad requirió, como es obvio, una singular forma de organización, con fuerte imperio de grupos militares, sacerdotales y una nada escasa burocracia administrativa; dicha característica, lo veremos enseguida, imprimió un viso particular a la educación.¹⁴ Los ocupantes, usufructuarios de las grandes culturas precedentes (imperios toltecas, chichimecas y tepanecas) intentaron en su beneficio una síntesis de todos los apodes, declarándose continuadores de sus formas de organización ("conservan el calpulli, resto de una sociedad tribal") y tradiciones.¹⁵ De esta manera "Tenochtitlan continúa el mundo ceremonioso y aristocrático uniendo la teocracia al militarismo por necesidades económicas, situación que parece remontarse hasta los lejanos días del pueblo olmeca".¹⁶ Las nuevas formas de dominio Dioses asimilados, diferentes valores y nuevos objetivos exigieron una profunda reelaboración de todos los supuestos ideológicos y, por lo tanto, que se siguiese una política cultural bien determinada: "Empezaron destruyendo los códices de la historia que hasta entonces guardaban los tepanecas, tachándolos de mentirosos –es la famosa quema de los códices de historia ordenada por Itzcoatl [a la que alude Sahagún]-, luego elaboraron nuevas versiones de la historia del pueblo mexica en las que se exaltaban la figura del dios Huitzilopochtli y la preeminencia del pueblo mexica como elegido por aquel así como su misión de conquista para servirle"¹⁷ El siguiente texto ilustra el evidente

¹² Sigue siendo útil la obra ya clásica de Walter Krickeberg, *Las antiguas culturas mexicanas*, trad. de Sita Garst y Jasmin Reuter, F.C.E., México, 1961, con varias reimpresiones posteriores. Este autor utiliza el método de 'cronología inversa', es decir, partiendo de los aztecas, retrocede en el tiempo hasta las culturas arcaicas.

Más reciente y actualizada, la obra de J. L. Lorenzo y otros, *Del nomadismo a los centros ceremoniales*, en "*México: panorama histórico y cultural*", vol. VI, publicación del Departamento de Investigaciones Históricas del Instituto de Antropología e Historia, México, 1975.

La Historia general de México, El Colegio de México, 1976, t. 1, constituye una excelente introducción para conocer "Los orígenes mexicanos" (J. L. Lorenzo); "La formación y desarrollo de Mesoamérica" (I. Bernal); y "La sociedad mexicana antes de la conquista" (P. Carrasco).

¹³ Copiosísima es la bibliografía sobre los aztecas; recordemos, por tanto, sólo una obra entre las más difundidas en nuestro idioma: George C. Vaillant, *La civilización azteca*, trad. de Samuel Vasconcelos, F.C.E., México, 1944, con varias reimpresiones posteriores y una 2a ed. corregida y aumentada en 1973.

¹⁴ En este punto seguimos, salvo indicación en contrario, el excelente estudio de José María Kobayashi *La educación como conquista (empresa franciscana en México)*, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, México, 1974, en especial págs 1-114

¹⁵ Ignacio Bernal, "Formación y desarrollo de Mesoamérica" en *Historia General de México*, págs 125 y siguientes

¹⁶ *Ibidem* pag 150

¹⁷ J M Kobayashi, ob cit, pág 29

Sin apartarnos demasiado del tema, antes bien con el solo propósito de señalar su llamativa universalidad y actualidad, creemos pertinente recordar el relato de Jorge Luis Borges "La muralla y los libros", donde atribuye al supuesto

carácter político que adquiere la enseñanza de la historia como recurso para imponer una dada concepción en detrimento de la admitida y arraigada entre los vencidos:

"Se guardaba su historia
pero, entonces fue quemada
cuando reinó *Itzcóatl* en México.
Se tomó una resolución,
los señores mexicas, dijeron:
no conviene que toda la gente
conozca las pinturas
Los que están sujetos (el pueblo),
se echarán a perder
y andará torcida la tierra,
porque allí se guarda mucha mentira,
y muchos en ellas han sido tenidos por dioses."¹⁸

Como se conservaba una historia tradicional insatisfactoria para los nuevos amos, se la quiso suprimir, pues a los sometidos les traía reminiscencias de tiempos pretéritos, que los infortunios con seguridad habrán idealizado. De este modo se desgarraba una de las fuentes de identidad de los pueblos sojuzgados y al servicio de esta transmutación del mensaje se orientará en gran parte la educación de la nueva clase dirigente.

Pues bien, en aquella sociedad "el hombre nacía para la guerra y la mujer para el hogar", diferenciación que se iba ahondando desde el comienzo, pues al venir al mundo, la partera "consagraba al niño a su misión bélica, y [ponía] en sus manos una rodela, un arco y cuatro saetas, todo en miniatura"¹⁹, en cambio a la mujer se le daba "un huso y una lanzadera o también una escoba, mostrando de esta manera lo que había de ser su faena en la vida".²⁰ Vale decir que desde su más tierna infancia comenzaba el proceso que distinguía las actividades y funciones de ambos sexos. Los varones, desde muy niños, ayudaban en sus tareas a los padres (cultivo de la tierra, caza, pesca, etc.) y las mujeres a las madres (hilado, tejido y otras labores domésticas). La educación hogareña era severa –aún en los sectores altos de la sociedad sometían a sus vástagos a los quehaceres más humildes como técnica de formación del carácter– y los castigos, duros (se les azotaba "con ortigas, punzándoles con espinas de maguey hasta sangrar, pellizcándoles hasta dejarles llenos de cardenales, golpeándoles con un palo, dejándoles sobre el suelo mojado o húmedo atados de pies y manos, colgándoles atados de pies o haciéndoles respirar el humo de chile quemado").²¹ Más aún, llegado el caso, los progenitores podían vender a sus hijos desobedientes e incorregibles, lo que refleja la severidad de la educación doméstica –que si bien reviste ciertas particularidades se asemeja, por lo menos en este sentido, a las de casi todas las sociedades de igual carácter–; este rigor en el trato no excluía por cierto manifestaciones de ternura como las que recoge un texto de deslumbrante belleza literaria: *Consejos de un padre náhuatl a su hija*, cuya versión castellana se reproduce íntegramente en el Apéndice 1 de este trabajo.

Pero más que la educación doméstica, predominante en la gran masa de la población que dependía del núcleo familiar-comunitario, debe interesarnos aquí la escolar, pues ella refleja adecuadamente tanto la estratificación de aquella sociedad, como su 'modelo' y sus valores.²² De la información disponible puede

emperador chino Shih Huang Ti un propósito idéntico: "la rigurosa abolición de la historia, es decir del pasado", para de ese modo lograr que "la más tradicional de las razas renuncie a la memoria de su pasado, mítico o verdadero" (Obras completas, Ed. Emecé, Buenos Aires, 1974, págs. 633-635).

¹⁸ Miguel León-Portilla, La filosofía náhuatl en sus fuentes, prólogo de Ángel María Garibay K., Instituto de Historia: Seminario de Cultura Náhuatl, UNAM, México, 28 ed., 1959. pág. 245. El autor sigue en este pasaje la edición facsimilar de los valiosos *Textos nahuas de los Informantes* de Sahagún, publicados por Francisco Paso y Troncoso. Repárese, en el fragmento transcrito, el carácter minoritario que se atribuye al conocimiento de la historia y al alcance de su mensaje.

¹⁹ J. M. Kobayashi, ob. cit., pág. 62

²⁰ *Ibidem*. pág. 63

Notable semejanza tiene esta ceremonia mexicana con la señalada por Jean de Léry, quien recuerda que al nacer un varón entre los tupí, el padre le obsequiaba "una espada (sic) de madera, y un pequeño arco y pequeñas flechas empenachadas con plumas de papagayo" (*Le voyage au Brésil ...*, ob. y ed. cit., pág. 242).

²¹ *Ibidem*. pág. 65.

²² Además de numerosos estudios modernos y sobre todo testimonios contemporáneos, el conocimiento de la educación formal tiene dos fuentes fundamentales, que están entre las obras mayores de la historiografía de época. Nos referimos a

inferirse, en líneas generales, que existían dos tipos de establecimientos: el *calmécac* y el *telpochcalli*, gobernados ambos por el Estado, como consta en múltiples y coincidentes referencias. En una arenga dirigida a un nuevo *tlatoani* se expresa: "...Encomiéndote las escuelas y colegios y las casas de recogimiento que hay en la ciudad de donde salen instruidos los mozos para guerras y culto divino; cuida de que siempre vayan en aumento y no en disminución."²³ La intervención del Estado es manifiesta y efectiva.

Si bien no puede determinarse con precisión a qué edad ingresaban los niños o adolescentes mexicas a esos colegios ya que las fuentes son harto contradictorias, cabe destacar "que en el *calmécac* ingresaban los hijos de los principales, mientras que en el *telpochcalli* estaban los del *macehualtin*", dicho sea esto sin desconocer que hubo excepciones. Los primeros, "señores por linaje" como observa Zorita, constituían el grupo social más encumbrado y los otros estaban integrados por campesinos, artesanos y comerciantes, etc.²⁴ Miguel León-Portilla señala que abundantes textos indican expresamente la condición social de las personas, diferenciando entre los *pipiltin* o nobles y los *macehualtin* o gente de pueblo. "Cuando se trata de miembros del estrato superior se indica que eran *pipiltin*. Si, en cambio, los aludidos eran gente de pueblo, no deja de advertirse que eran *macehualtin*."

Algunos autores, siguiendo en esto a Sahagún, llegan a expresar su admiración por el hecho de que "un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos y que ningún niño mexicano del siglo XVI, cualquiera fuese su origen social, careciese de escuela".²⁵ Dicha situación les permite comparar favorablemente, por lo menos en este sentido, la civilización azteca con las culturas clásicas y sobre todo con la Edad Media europea. De todos modos queda abierta otra interrogante: la situación educativa de los pueblos sojuzgados por los aztecas, tema al que no se le ha prestado la atención debida. Sea como fuere –y a nuestro juicio parece un tanto excesivo atribuir a aquella civilización haber logrado alfabetizar a toda su población, por lo menos en el sentido en que hoy se entiende– se transparenta un esfuerzo intencional por formar, por un lado, una elite dirigente en el *calmécac*, y por otro, en el *telpochcalli*, atender a un amplio estrato social cuyo destino quedaba confinado a niveles subalternos de la milicia, la administración y el comercio. En el sistema educativo azteca, nos dice José Luis Martínez, "existían dos tipos principales de escuelas: el *telpochcalli*, para la mayoría del pueblo, en el que se enseñaban elementos de religión y moral, pero sobre todo se adiestraba a los alumnos en las artes de la guerra, pues dichos centros estaban dedicados a Texcatlipoca; y el *calmécac* [bajo la advocación de Quetzalcóatl] escuela de educación superior, para los hijos de los nobles y los sacerdotes, en el que se transmitían las doctrinas y

Fray Toribio de Benavente o Motolinía, *Memoriales o libro de las cosas de la Nueva España y de los naturales de ella*, nueva transcripción paleográfica del manuscrito original, con inserción de las porciones de la Historia de los Indios de la Nueva España que completan el texto de los Memoriales, edición, notas, estudio analítico... por Edmundo O'Gorman, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, México, 1971, capítulos 3 y 4 de la segunda parte ("De la disciplina y honestidad y cuidado con que se criaban los hijos e hijas de los señores de la Nueva España, y del castigo que les daban, aun por pequeños defectos" y "Como los indios naturales de esta nueva España criaban, amonestaban y castigaban a sus hijos, y de cómo se criaban en comunidad con maestros y capitanes hasta llegar a edad de ser para casar, y de las amonestaciones y consejos que daban a sus hijos e hijas al tiempo del casamiento").

La obra aludida es la *Historia general de las cosas de la Nueva España por el M.R.P. Fr. Bernardino de Sahagún, de la Orden de los Fraples Menores de la Observancia*, prólogo de Wigberto Jiménez Moreno, Ed. P. Robredo, México, 1938, 5 volúmenes; para lo que aquí nos interesa véanse en especial los capítulos IV, V, VII, y VIII del Apéndice del libro tercero ("De cómo la gente baja ofrecía sus hijos a la casa que se llama telpochcalli y de las costumbres que allí les mostraban"; "De la manera de vivir y ejercicios que tenían los que se criaban en el telpochcalli"; "De cómo los señores y principales y gente de tono ofrecían sus hijos a la casa que se llamaba *Calmécac* y de las costumbres que allí les mostraban"; y "De las costumbres que se guardaban en la casa que se llamaba *Calmécac*, donde se criaban los sacerdotes y ministros del templo desde niños" respectivamente)

Por otra parte las valiosas ilustraciones del llamado Códice Mendoza enriquecen la comprensión de muchos elementos y factores vinculados al proceso educativo. Este precioso documento nos permite seguir paso a paso las características que adquirirían tanto la enseñanza doméstica como la escolar, según la edad de los educandos, desde la imposición del nombre hasta su conversión en soldados, sacerdotes o artesanos.

²³ J M. Kobayashi ob. cit., pág. 68.

²⁴ Unas interesantes consideraciones etimológicas del citado J. M. Kobayashi permiten precisar las diferencias de fondo. *Pilli* (singular de *pipiltin*) "significaba una cosa que se deriva de otra. Su concepción es, por lo tanto, muy semejante a la del término español 'hidalgo', hijo de algo. Se suele traducir por noble". *Macehualli* (singular de *macehualtin*) originalmente significa, según López Austin, simplemente 'hombre', pero con una carga religiosa peculiar de los nahuas, porque quiere decir el merecido por la penitencia de los dioses'. En la época histórica, su degradación semántica es evidente frente al *pilli*". (Nota 63 de pág. 33.)

²⁵ Jacques Soustelle, *La vida cotidiana de los aztecas*, trad. de Carlos Villegas, F.C.E., México, 1956, pág. 176

conocimientos más elevados, los cantos e himnos rituales, la interpretación de los 'libros pintados' y nociones históricas tradicionales y calendáricas"²⁶. De lo expuesto conjeturamos que este sobresaliente desarrollo cultural corresponde sólo a los mexicas, y que no podría afirmarse otro tanto de los restantes pueblos sometidos de la meseta, y esto no sólo por su menor desarrollo relativo sino por tratarse de pueblos hegemónicos (por un lado) y sojuzgados (por el otro). Mas todas estas salvedades no obstan para admitir la veracidad del juicio del P. José de Acosta: "Ninguna cosa más me ha admirado ni parecido más digna de alabanza y memoria que el cuidado y orden que en criar sus hijos tenían los mexicanos. Porque entendiendo bien que en la crianza e institución de la niñez y juventud consiste toda la buena esperanza de una república... dieron en apartar sus hijos de regalo y libertad, que son las pestes de aquella edad, y en ocuparlos en ejercicios provechosos y honesto..."²⁷

No corresponde considerar aquí las formas de funcionamiento y organización de las escuelas a las que concurrían los varones, como así tampoco las singularidades de las femeninas. En Sahagún aparecen los muy sugestivos y reveladores textos de los votos de ofrecimiento de los niños, por parte de los padres, a dichos establecimientos, como así la respuesta de acogimiento a cargo de los maestros. Y con respecto a los contenidos de la enseñanza insistamos sólo sobre las reveladoras diferencias perceptibles entre la impartida en el *calmécac* y el *telpochcalli*, ya que en la primera se hacía hincapié en la sabiduría y en la otra, en cambio, se insistía más sobre los aspectos prácticos y físicos.²⁸ Del *calmécac* salían los 'intelectuales' (conocedores de la historia, del movimiento de los astros, y, como ya hemos observado, de la escritura y del calendario); en suma, los depositarios de la tradición. Y allí los maestros eran los "comentaristas de los códices", como se desprende de este elocuente fragmento poético:

"Yo canto las pinturas del libro,
lo voy desplegando,
soy cual florido papagayo,
hago hablar los códices en el interior de las casas de las pinturas."²⁹

De los muchos aspectos que restaría abordar, dentro de aquel complejo sistema educativo, detengámonos un instante para recordar a los *tlamatinime* ("sabios o philosophos" los llamó Sahagún), a quienes estaba encomendada la educación superior:

"El sabio: una luz, una tea, una gruesa tea que no ahuma.
Un espejo horadado, un espejo agujereado por ambos lados.
Suya es la tinta negra y roja, de él son los códices, de él son los códices.

El mismo es escritura y sabiduría.
Es camino, guía veraz para otros.
Conduce a las personas y a las cosas, es guía de los negocios humanos.
El sabio verdadero es cuidadoso (como un médico) y guarda la tradición.
Suya es la sabiduría transmitida, él es quien la enseña, sigue la verdad.
Maestro de la verdad, no deja de amonestar.
Hace sabios los rostros ajenos; hace a los otros tomar una cara (una personalidad)
[los hace desarrollar.

Les abre los oídos, los ilumina.
Es maestro de guías, les da su camino,
de él uno depende.

Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos; hace que en
[ellos aparezca una cara (una personalidad).
Se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena.
Aplica su luz sobre el mundo.
Conoce lo (que está) sobre nosotros (y), la región de los muertos.

²⁶ José Luis Martínez, *Nezahualcóyotl. Vida y obra*, "Biblioteca Americana" del E.C.E, México, 1972, pág. 44

²⁷ Citado por J. M. Kobayashi, ob. cit., pág. 57.

²⁸ Para el *telpochcalli* véase Fray Bernardino de Sahagún, cap. IV del Apéndice al libro tercero (t. 1, págs. 288-291), y para el *calmécac* el cap. VII (págs. 294-296)

²⁹ J M. Kobayashi, ob cit., pág. 86

(Es hombre serio.)
Cualquiera es confortado por él, es corregido, es enseñado.
Gracias a él la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza.
Conforta el corazón, conforta a la gente, ayuda, remedia, a todos cura."³⁰

Pero más que educadores estrictos fueron pensadores cabales, capaces de elaborar una sabiduría cuyos rasgos, por momentos conmovedora y bella siempre, ha merecido ser considerada como un verdadero cuerpo de doctrina; una filosofía, tal como la conceptúa Miguel León-Portilla al abordar las ideas cosmológicas, metafísicas y teológicas de estos hacedores de una cosmovisión, hecha de "flor y canto", y a través de la cual se advierte una suerte de escepticismo, producto a su vez de penetrantes reflexiones sobre el tiempo y el destino humano:

"Aunque sea jade se quiebra,
aunque sea oro se rompe,
aunque sea plumaje de quetzal se desgarrar."

De todos modos este 'modelo' educativo –vigente durante toda la vida y no limitado sólo a la permanencia en las escuelas- que concentraba los conocimientos en grupos minoritarios, por momentos de carácter iniciático, implicaba serios riesgos. Que estos peligros no eran teóricos quedó demostrado cuando el pueblo mexicana sufrió la decapitación de casi toda su clase dirigente, que en su gran mayoría murió durante la guerra, como secuela de los enfrentamientos iniciales de la conquista, y habida cuenta además que entre los sobrevivientes estaban los renegados que "se pasaron al bando enemigo". Al cabo de poco más de medio siglo casi no quedaban hombres que supiesen dar razones de sus antigüedades y tradiciones, y en la práctica habían desaparecido los iniciados en la lectura de sus códices.

La educación entre los incas

En el capítulo XIX del libro IV de sus admirables *Comentarios Reales de los Incas*, el Inca Garcilaso de la Vega memora al P. Blas Valera, quien, con relación al rey Inca Roca, escribe:

"...Estableció muchas leyes, entre las cuales dize por más principales las que siguen. Que convenía que los hijos de la gente común no aprendiesen las ciencias, las cuales pertenescían solamente a los nobles, por que no se ensoberveciessen y amenguassen la república. Que les enseñassen los oficios de sus padres, que les bas-tavan. Que al ladrón y al homicida, al adúltero y al incendiario, ahorcassen sin remisión alguna. Que los hijos sirviessen a sus padres hasta los veinticinco años, y de allí adelante se ocupassen en el servicio de la república. Dize que fué el primero que puso escuelas en la real ciudad del Cozco, para que los amautas enseñassen las ciencias que alcançavan a los príncipes Incas y a los de su sangre real y a los nobles de su Imperio, no por enseñanza de letras, que no la tuvieron, sino por práctica y por uso cotidiano y por experiencia, para que supiessen los ritos, preceptos y ceremonias de su falsa religión y para que entendiessen la razón y fundamento de sus leyes y fueros y el número dellos y su verdadera interpretación; para que alcançassen el don de saber gobernar y se hizinessen más urbanos y fuessen de mayor industria para el arte militar; para conocer los tiempos y los años y saber por los ñudos las historias y dar cuenta dellas; para que supiessen hablar con ornamento y elegancia y supiessen criar sus hijos, gobernar sus casas. Enseñávanies poesía, música, filosofía y astrología; esso poco que de cada ciencia alcançaron. A los maestros llamavan *amautas*, que es tanto como filósofos y sabios, los cuales eran tenidos en suma veneración. . . "³¹

Y en el capítulo XXXV del libro VI, aunque ahora con relación a Pachacútec, "que es reformador del mundo", leemos:

"Este Inca, ante todas cosas, ennobleció y amplió con grandes honras y favores las escuelas que el rey Inca Roca fundó en el Cozco; aumentó el número de los preceptores y maestros; mandó que todos los señores de vasallos, los capitanes y sus hijos, y universalmente todos los indios, de cualquier oficio que fuessen, los soldados y los inferiores a ellos, usassen la lengua del Cozco, y que no diese gobierno, dignidad ni señorío sino al que la supiese muy bien. Y por que ley tan provechosa no se huviessen hecho de balde, señaló maestros muy sabios de las cosas de los indios, para que los hijos de los príncipes y de la gente noble, no solamente para los del Cozco, mas también para todas las

³⁰ Miguel León-Portilla, *La filosofía náhuatl*, ob cit, pág. 63. Este autor dedica una veintena de páginas de texto al comentario y glosa de cada uno de los versos de este rico testimonio

³¹ Citamos según la ejemplar edición al cuidado de Ángel Rosenblat, y que con prólogo de Ricardo Rojas publicó Emecé Editores, Buenos Aires, 2a. ed. argentina, 1945, t. 1, pág. 214

provincias de su reino, en las cuales puso maestros que a todos los hombres de provecho para la república enseñassen aquel lenguaje del Cozco, de lo cual sucedió que todo el reino del Perú hablava una lengua... Todos los indios que, obedesciendo esta ley, retienen hasta ahora la lengua del Cozco, son más urbanos y de ingenios más capaces; los demás no lo son tanto." ³²

Los dos pasajes transcritos –y muchos otros podrían allegarse no sólo del mismo Inca Garcilaso sino también de Blas Valera, Martín de Murúa, Felipe Guaman Poma de Ayala, Pedro Cieza de León, Pedro Sarmiento de Gamboa y Antonio Vásquez de Espinosa, para citar sólo figuras mayores de la historiografía americana–³³ parecen constituir un buen punto de partida para conocer, siquiera en sus lineamientos esenciales, el papel de la educación entre los incas. Desde luego que para su más adecuado entendimiento, esta educación previamente debe ser referida al modelo de aquella sociedad, algunos de cuyos rasgos en cierto modo permiten inferir los mencionados fragmentos: el carácter francamente minoritario y selectivo de la enseñanza institucionalizada, cuyos propósitos exceden los de la socialización para apuntalar objetivos políticos explícitos; y por el otro, el empleo de su lengua (*runa-simi*, es decir *lengua de hombre*, y que los conquistadores llamaron quechua) como instrumento imperial de penetración y consolidación de sus instituciones. Pero además es preciso determinar el valor y las limitaciones de los testimonios utilizados. Comencemos por este segundo aspecto.

Casi todos los historiadores contemporáneos están contestes en admitir la sobresaliente importancia de la información proporcionada por el Inca Garcilaso, sin desconocer su idealización de aquella cultura, las omisiones o quizá desconocimiento de ciertos aspectos de las civilizaciones preincaicas al par que sobrestimación de la materna. De todos modos, "estos arreglos y modificaciones del Inca Garcilaso, y aun sus errores y supresiones innegables en algunas partes de su historia, son perfectamente explicables por lo demás y no menoscaban ni falsean su veracidad fundamental. De una parte es la propensión natural en Garcilaso a la idealización y el arquetipo y al embellecimiento de sus recuerdos infantiles... [los *Comentarios*] se hallan impregnados por una honda nostalgia, doblemente avivada por la distancia en el tiempo y el espacio".³⁴

Los orígenes de los incas son legendarios;³⁵ pues ellos, en algunos casos, pretendían descender de Huiracocha (divinidad civilizadora tiahuaquense), y en otros de Manco Cápac y de su esposa Mama Ocllo. De todas maneras su foco de irradiación inicial puede localizarse en el Cuzco, mediado el siglo XIII según la mayoría de los especialistas. Sucesivas conquistas efectuadas a expensas de otros pueblos portadores de elevadas manifestaciones culturales,³⁶ les permitieron constituir un verdadero imperio, el *Tahuantisuyo* ("...que quiere decir las cuatro partes del mundo..."; *Comentarios Reales*, libro II, cap. XI) que se extendió, en el momento de su máximo esplendor (Siglo XV) desde el sur de la actual Colombia hasta el norte de Argentina y Chile, desde las orillas del mar hasta los bordes de la selva amazónica, abarcando la meseta boliviana.

El modelo de la sociedad incaica se asentaba sobre una economía agrícola de carácter intensivo, admirablemente organizada en torno a una unidad religiosa y productiva llamada *ayllu* ("división en todos los pueblos, grandes o chicos... por barrios o por linajes..."; *ibidem*, libro 1, cap. XVI). Cultivaban colectivamente el suelo, que aprovechaban al máximo gracias a sus ciclópeas obras de ingeniería: andenes,

³² *Ibidem*, t. II, pág. 81.

³³ Para un juicio crítico de toda la copiosa bibliografía sobre el tema, véase Raúl Porras Barrenechea, *Fuentes históricas peruanas*, Ed. J. Mejía Bacca y P. L. Villanueva, Lima, 1954

³⁴ Aurelio Miró Quesada, prólogo a su edición de los *Comentarios Reales de los Incas*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1976, t. I, pág. XXVI.

La bibliografía sobre el autor es abrumadora. En la obra arriba citada podrán encontrarse algunas orientaciones básicas para profundizar el tema

³⁵ Infortunadamente parte nada desdeñable de la abundante bibliografía existente es anticuada, idealizadora o simplificadora, más o menos arbitraria o tendenciosa; así, para sólo citar un ejemplo, los difundidos libros de Louis Baudin.

Para una breve y sustanciosa introducción al tema, véase: Alfred Métraux, *Los incas*, trad. de Hortensia Lemos, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1975, cuya edición francesa original es de 1961.

Si bien un tanto anticuado en ciertos aspectos sigue siendo valioso el estudio de John H. Rowe, "Inca Culture" en el vol. II del *Handbook of South American Indians*, Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology, United States Printing Office, Washington, 1946

³⁶ De diversas civilizaciones anteriores (*chauín, moshica, chimú, nazca, etc.*) heredaron, en distintas épocas y en diferentes regiones, tradiciones culturales y conquistas técnicas, que supieron asimilar y enriquecer.

acueductos, canales de regadío; que les permitían sembrar papa, maíz, quinua, tomate y otros vegetales, hasta en las escarpadas laderas de las montañas; las cosechas se distribuían entre el Sol, el Inca y los campesinos. De esta manera los excedentes, que llegaron a ser muy significativos por el desarrollo tecnológico y la selección de las especies cultivadas, posibilitaron una intensa diferenciación social el mantenimiento de ejércitos de magnitud hasta entonces desconocida y con los cuales a su vez conquistaron dilatados territorios, y también acumularon reservas alimenticias para hacer frente a eventuales catástrofes.

Fue un imperio fuertemente centralizado, de carácter colectivista es cierto, pero contrariamente a lo que suele creerse con ligereza, nada socialista en el sentido moderno del vocablo; capaz, como se ha dicho, de satisfacer las necesidades de toda la población, pero que al mismo tiempo imponía el culto solar, la lengua quechua, la edad del casamiento, disponía el vestido y prohibía los viajes y los cambios de residencia".

Organización vertical y firmemente jerarquizada, la parte superior de la estructura social estaba constituida por el clan incaico –familia endogámica semejante en muchos sentidos a la de los faraones egipcios– y en torno al cual se iban estructurando, en círculos concéntricos, diversos grupos según su relación de parentesco, de todos modos una aristocracia de sangre; luego los *curacas* ("...a los señores de vasallos, como duques, condes, marqueses, llamaron *curacas*, los cuales como verdaderos y naturales señores presidían en paz y en guerra a los suyos...", cita de Blas Valera en *ibídem*, libro V, cap. XIII); y para terminar, las grandes mayorías integradas por campesinos, artesanos, esclavos. El pueblo, esto es los grupos no privilegiados, debía prestar obligatoriamente servicios al Estado, sea en el cultivo de la tierra como hemos visto, en las minas, en el ejército o las obras públicas.

Esta formidable centralización imponía su autoridad hasta en los rincones más apartados del territorio; disponía para ello de una eficiente y compleja administración, además de comunicaciones seguras (sus calzadas y puentes han sido muchas veces comparados con los de los romanos) que a los *chasquis* ("...llamaban [asi] a los correos que habían puestos por los caminos para llevar con brevedad los mandatos del rey y traer las nuevas y avisos que hubiese de importancia"; *ibídem*, libro VI, cap. VII), permitían transmitir con sorprendente velocidad las órdenes.³⁷

Los abundantes testimonios indígenas y españoles disponibles, debidamente elaborados por estudiosos modernos, permiten establecer la existencia de un sistema de enseñanza rígidamente organizado y estratificado, que respondía de este modo, y muy satisfactoriamente, al modelo, requerimientos y valores de la sociedad incaica.³⁸ Por un lado el *yachayhuasi* ("casa de enseñanza"; *ibídem*, lib. VII, cap. X), era un establecimiento para la formación de la nobleza masculina, cuyos objetivos coinciden con los señalados por el Inca Garcilaso. Así pues se convertían en los depositarios de todo el saber superior (teórico y práctico, ya que no sólo estudiaban su religión, lengua e historia, sino que también se interiorizaban convenientemente de las técnicas indispensables para la administración, artes bélicas, hidráulica, agrimensura, estadística, etc.), lo que les permitía, llegado el momento, ejercer el gobierno con autoridad y también dirigir las grandes obras públicas o las guerras de conquista que invariablemente los llevaban a consolidar y ampliar el imperio. Y allí los jóvenes, cuyo destino era constituirse en clase dirigente, aprendían por tanto a mandar. Los medios de los cuales se valían eran el conocimiento sutil y refinado del idioma, de los *quipus* ("...a estos hilos añudados llamaban *quipus*..."; *ibídem*, libro VI, cap. VII), del calendario, etc. Los transmisores de esos conocimientos eran los *amautas* ("...sabios, filósofos y doctores en toda cosa de su gentilidad..."; *ibídem*, libro VII, cap. XXIX), quienes gozaban del mayor respeto y veneración por parte de la sociedad.³⁹ Su

³⁷ Una fuente insustituible y admirablemente ilustrada: Felipe Guaman Poma de Ayala, *Nueva Crónica y buen gobierno* (*Codex péruvien illustré*) Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie, XXIII, Institut d'Ethnologie, París, 1936. (Utilizamos su reedición facsimilar de 1968.)

³⁸ Recordemos, entre otros: Luis E. Válcárcel, *Historia de la cultura antigua del Perú*, t. I vol. I, Imprenta del Museo Nacional, Lima, 1943; y t. 1, vol.11, Imprenta del Ministerio de Educación Pública, Lima 1949. Y del mismo autor: *Etnohistoria del Perú antiguo. Historia del Perú (Incas)*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1959. Daniel Válcárcel, *Historia de la educación incaica*, Lima, 1961. José Antonio del Busto Duthurburu, *Perú antiguo*, Lib. Studium, Lima, 1970

³⁹ Este punto parece requerir una aclaración. Ha perdurado una idealizada imagen del *amauta*, aunque algunos estudiosos ya señalaron este carácter tiempo ha. Por ejemplo J. Eugenio Garro, quien sin dejar de reconocer que "*amauta* quiere decir sabio, prudente; y según algunos, filósofo", prefiere subrayar que constituía una verdadera casta que cayó en el refina miento, la sensualidad, la molicie y contribuyó con su enseñanza al sometimiento del pueblo. Y siempre según el mismo autor, los *amautas* favorecieron y estimularon el orgullo de los príncipes, ponderando sus glorias y sus hazañas, inculcando en el resto de la población formas de obediencia que contrariaban las posibilidades del

enseñanza era, por supuesto, oral y memorista, y para facilitar el aprendizaje se recurría a versificaciones de carácter mnemotécnico que escribían los haravicus ("...que son poetas..."; *ibídem*, libro II, cap. XXVII). Imperaba, y tampoco podía ser de otra manera dado el "estilo" impuesto, una rígida disciplina reforzada por severos castigos corporales. El *yachayhuasi*, establecido en un lugar privilegiado del barrio de las escuelas, era, como lo definió Vázquez de Espinosa con acierto sumo, "la universidad, donde vivían los sabios *amautas*, y los *haravicus*, que eran los poetas que enseñaban las ciencias...".⁴⁰

En cierto sentido semejante al *yachaphuasi* de los varones, tenían los incas establecimientos para la educación femenina llamados *acllahuasi* ("...quiere dezir casa de escogidas..."; *ibídem*, libro IV, cap. 1), donde se formaban las mujeres que luego serían las sacerdotisas o vírgenes del sol. Resultado de una severa y reiterada selección, pocas de ellas alcanzaban el carácter religioso, al cual de todas maneras llegaban sin abdicar de su voluntad, pues, en última instancia, debían dar su consentimiento. La mayoría prefería quedar a disposición del Inca, quien las asignaba en matrimonio a miembros de la nobleza de la corte o a *curacas*; esto último era por lo visto una forma sutil de influir sobre las poblaciones conquistadas a través de los gobernantes locales o de los delegados del poder central. La semejanza de las sacerdotisas con las monjas católicas, las ceremonias de ordenación, el voto de virginidad, etc., llamaron la atención de los españoles desde hora temprana; esto explica que la abundancia de los testimonios sea tan numerosa que nos dispensa abundar al respecto.⁴¹ Pero lo que sí importa destacar es que eran escogidas entre la nobleza por su hermosura y dotes de inteligencia, no sólo en las grandes ciudades sino también en los poblados dispersos por su vasta geografía. Para concluir con este punto digamos que si en el Cuzco estaba el *acllahuasi* principal, se tienen noticias de una veintena de otros en provincias.⁴²

El resto de la población, es decir la gran mayoría, recibía una enseñanza predominantemente práctica, sobre todo a través de sus padres, con quienes los hijos varones vivían hasta los veinticinco años. Como no participaban de un sistema educativo formal, su socialización se realizaba a través de su vida comunitaria y, sobre todo, de las relaciones con el mundo del trabajo que desempeñaban en el campo, en los talleres artesanales, cuando no en la milicia o en otras tareas que requerían aprendizaje y disciplina. Pero es indudable también, y así lo recuerda Luis E. Válcárcel, que ciertas actividades demandaban adiestramiento y calificaciones especiales: "Los orífices y orfebres, los tejedores de tapices y ropa fina, los ceramistas que fabricaban vasos no utilitarios, los que lapidaban piedras finas, los que componían mosaicos de plumas de delicados colores, los arquitectos de templos y palacios eran preparados por 'maestros'; algunos probablemente recibían la enseñanza tradicional dentro de su grupo dedicado de generación en generación a algunas de tales artes".⁴³

Además de los deberes religiosos, las costumbres, los hábitos y requerimientos de la convivencia, configuraban una suerte de moral que implicaba un sentido de responsabilidad colectiva y un

desarrollo individual. ("Los amautas en la historia peruana. Capítulo para una interpretación filológica de la cultura inkaika", en *Amauta*, Nro 3, Lima, noviembre de 1926, págs. 38-39. Citamos según su reimpresión facsimilar.)

Aparentemente esta apreciación acerca del carácter aristocrático de la enseñanza impartida por los *amautas* estaría en contradicción con el espíritu de la revista del mismo nombre donde se publicó el artículo señalado. Pero esto se explica si leemos con cierto cuidado la "Presentación" del número inicial de *Amauta* firmada por su propio director e inspirador, José Carlos Mariátegui: "... No se mire en este caso a la acepción estricta de la palabra. El título no traduce sino nuestra adhesión a la Raza, no refleja sino nuestro homenaje al Incaísmo. Pero específicamente la palabra *Amauta* adquiere con esta revista una nueva acepción. La vamos a crear otra vez."

⁴⁰ Antonio Vázquez de Espinosa, *Compendio y descripción de las Indias Occidentales*, transcrita del manuscrito original por Charles Upson Clark, Smithsonian Institution, Washington, 1948, libro IV, cap. 77, pág. 518. (Como lo destaca su autorizado editor, del texto se desprende que la peregrinación americana de Vázquez de Espinosa se desarrolla entre 1612 y 1621, fechas límite expresamente citadas.)

Recuerda este autor cómo los incas imponían su lengua 'general' a todas las naciones en detrimento de la natural o materna, de manera que la primera se "hablaba en todo el reino del Perú, la cual corre en todas aquellas naciones que conquistaron por espacio de 1500 leguas; háblase desde Popayán hasta Chile y Tucumán, con lo cual las entendían y gobernaban, y eran amados y obedecidos por sus vasallos, aunque en tierras y regiones tan distantes". (Hemos modernizado la grafía y modificado la puntuación del texto citado.)

⁴¹ Citamos una sola fuente, y la empleamos tanto por la extensión del texto como por los ricos pormenores que ofrece: *Relación [anónima] de las costumbres antiguas de los naturales del Pirú*, en *Crónicas peruanas de interés indígena*, ed. y estudio preliminar de Francisco Esteve Barba, Biblioteca de Autores Españoles..., vol. CCIX, Ed. Atias, Madrid, 1968, en especial págs. 169-174. La discusión acerca de la autoría de este texto del llamado "jesuita anónimo", que para algunos estudiosos sería el P. Blas Valera, la analiza F. Esteve Barba en págs. XLIII-LI

⁴² J. A. del Busto Duthurburu, *Perú Antiguo*, ob. cit., pág. 280.

⁴³ Luis E. Válcárcel, *Historia de la cultura antigua del Perú*, ob. cit., t. 11, pág. 24

reconocimiento de los valores impuestos por la existencia diaria, donde el trabajo, insistimos, ocupaba un valor central, pues en la práctica todos trabajaban y siempre: niños, mujeres, ciegos y tullidos, cada uno de acuerdo con su edad y condiciones, en las labores más disímiles. Esta actitud constituía un elemento clave del modelo. Por eso, más que reprobado el ocio, éste era severamente castigado. Al respecto recuerda Ángel Rosenblat en un finísimo ensayo: "Se cuenta que los indios del Cuzco se saludaban antiguamente con una fórmula que era un código de moral práctica: *amallulla amaquella*, 'no seas mentiroso ni ocioso'. Existía también una variante: *amallulla amasúa*, 'no seas mentiroso ni ladrón'. Era la manera de encomendarlo a uno a Dios. Cuando el régimen se derrumbó, y a las castas de origen divino se superpuso el conquistador, el trabajo perdió su sentido religioso".⁴⁴

A lo largo de este estudio trataremos de ir señalando, como una variable significativa del estilo de las distintas sociedades, el valor que en cada momento se atribuye al trabajo, factor por lo demás hartamente desatendido en las historias de la educación a pesar de su interés no sólo histórico sino también contemporáneo.

Llegados a este punto parece de interés acotar que, de un tiempo a esta parte, ha comenzado un proceso de revalorización de la *visión de los vencidos* a través de la búsqueda del (Miguel León-Portilla) lo que hoy nos permite entender mejor la desestructuración demográfica, económica, social y política del universo indígena, y por lo tanto el traumatismo de la conquista". Numerosos testimonios, algunos de ellos de estremecedora belleza, lo confirman. Entre los mayas, donde el tiempo "representaba el orden y la medida, una vez destruido, el presente sólo puede ser tiempo loco"⁴⁵ El tema vuelve a reaparecer en una elegía quechua (Apu Inca Atahualpaman), donde se intuye el 'nacimiento del caos "¿Qué arco iris es este negro arco iris / que se alza? / Para el enemigo del Cuzco horrible flecha / que amanece. / Por doquier granizada siniestra / golpea."⁴⁶

El traumatismo de la conquista se define por una especie de 'desposesión', un hundimiento del universo tradicional', escribe N. Wachtel quien poco más adelante subraya que "la derrota posee un alcance religioso y cósmico para los vencidos; significa que los dioses antiguos perdieron su potencia sobrenatural"⁴⁷

Y para cerrar este capítulo observemos que, a nuestro juicio, sería del mayor interés comparar los sistemas educativos de aztecas e incas, por ejemplo, con los de la antigüedad clásica, por lo menos tal como estos aparecen expuestos en un libro tan riguroso como el de Henri-Irenée Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*,⁴⁸ es decir, dejando de lado las idealizaciones que enturbian obras tan reputadas como *Paideia. Los ideales de la cultura griega*.⁴⁹

⁴⁴ Ángel Rosenblat, "El hispanoamericano y el trabajo", en *La primera visión de América y otros estudios*, Ed del Ministerio de Educación de Venezuela, Caracas, 1965, pág. 77

Aunque algo anticuada la obra de L. Capitan y H Lorin, *El trabajo en América antes y después de Colón*, trad. de Augusto R Conazar, Ed Argos, Bs As, 1948, trae interesantes referencias no sólo sobre aspectos sociales del trabajo y sus diversos significados (tanto en la etapa tribal como en las posteriores a la colonización), sino también sobre el desarrollo de diferentes técnicas y actividades. La edición francesa original, *Le travail en Amérique*, Lib A. Colin, Pari, 1914, trae grabados e ilustraciones en color omitidos en la versión española

⁴⁵ Nathan Wachtel *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, trad de Antonio Escotado, Alianza EditoriaL Madrid, 1976, pág 59 La expresión 'tiempo loco' está tomada de esa hermosa cosmogonía que es el Chilam Balam

⁴⁶ Miguel de León-Portilla, *El reverso de la conquista. Relaciones aztecas, incas y mayas*. Ed Joaquín Moriz, México, 2' ed., 1970 Esta obra reproduce, entre pags 179-184, el texto completo de la elegía en la versión castellana de José María Arguedas

⁴⁷ N Wachtel ob cit., págs 54-55

⁴⁸ Citamos según la traducción española de José R. Mayo, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1965. Su primera edición original, en francés, es de 1948.

⁴⁹ Citamos según la versión española de Joaquín Xirau, Fondo de Cultura Económica, México, 1940, 3 vols.; hay varias reediciones posteriores. Su primera edición original, en alemán, es de 1933