

EDUCACIÓN COMÚN

Este trabajo corresponde al "Estudio preliminar" del libro Educación común (Buenos Aires: Solar, 1987; págs. 7-23); del texto sólo hemos suprimido las extensas "Consideraciones bibliográficas".

"La materia primera de todo desarrollo, la instrucción."

"Es, pues, la educación un capital puesto a intereses para las generaciones presentes y futuras."

La reflexión sobre las ideas educativas de Sarmiento, como ocurre con las de tantos clásicos de todas las disciplinas, épocas y lugares, muéstrase siempre incitante y reveladora. Mas infortunadamente ellos suelen ser más citados que leídos, de donde con el transcurso del tiempo se interpone un cúmulo de lugares comunes - cristalizados estos en fórmulas - que poco pueden decir a las nuevas generaciones, cuya comprensión parecen enturbiar no siempre justificados preconceptos, muchas veces agigantados al apartarse de la fuente. En rigor, escribir que A. von Humboldt fue un precursor, Bolívar un emancipador o Sarmiento un educador es expresar poco y nada. Los clásicos deben releerse con clara referencia a la época, sí, pero sobre todo repensarse en función tanto de las interrogantes que plantearon como de las respuestas que propusieron. Su vigencia, insistimos, reposa en una gran parte sobre la originalidad de sus intuiciones, la sagacidad o novedad de las preguntas que sugirieron, de los datos, fenómenos o procesos que asociaron o disociaron, de las relaciones que establecieron, de los conocimientos que organizaron, de los prejuicios que ayudaron a superar. Con Sarmiento ocurre otro tanto.

Educación común, uno de los trabajos clave de Sarmiento, si bien fue redactado presurosamente para responder a una convocatoria, nada tiene de improvisación; estuvo precedido por una prolongada labor teórica y práctica en su campo específico. Baste recordar sólo una obra orgánica, *De la educación popular* (1849), y las múltiples tareas realizadas en Chile para advertir que ya sus merecimientos explican que su aporte lograse trascender los factores circunstanciales que le dieron origen y la sociedad para la cual buscaba respuestas. En este sentido, expongamos algunos pocos argumentos en abono de nuestras aseveraciones.

Cuando, en 1853, se convoca en Santiago de Chile un concurso para premiar al mejor libro que respondiese a estos tres puntos: "1º Influencia de la instrucción primaria en las costumbres, en la moral pública, en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional; 2º Organización que convenga darla, atendidas las circunstancias del país; 3º Sistema que convenga adoptar para procurar la renta para costearla", Sarmiento ya gravitaba allí como una autoridad. Lo prueba, si falta hiciere, la ya vasta faena llevada a cabo y que ha sido muy bien estudiada sobre todo por Paul Verdevoye en un libro que sigue siendo insustituible¹, como también lo atestigua el juicio de Andrés Bello, a la sazón Rector de la Universidad y miembro del jurado a cuyo cargo estaba discernir los premios. Veamos algunos de los testimonios del ilustre humanista, entre los abundantes que podrían traerse a colación. En la "Memoria correspondiente al curso de la instrucción pública en el quinquenio 1844 - 1848"² habla de los preciosos datos reunidos

por Sarmiento ("ilustre viajero") y que, con las modificaciones del caso, podrían tener convenientes aplicaciones. En la "Memoria" siguiente (1849 - 1853) señala: "Don Domingo Faustino Sarmiento, a quien tanto debe la enseñanza primaria"³, y páginas más adelante: "[...] tan conocido ya por su constante dedicación y servicios a la instrucción popular"⁴. En otra oportunidad "propone se haga una manifestación de agradecimiento Domingo Faustino Sarmiento por su labor como director de la Escuela Normal"⁵. Las menciones podrían multiplicarse en idéntico sentido con sólo recorrer las referencias que registra la producción de Bello como así las que aparecen en su correspondencia⁶. Pero no será de estas citas de donde inferiremos el significado de *Educación común*, sino, como toda buena lógica lo indica, de su lectura y análisis. Las referencias mencionadas sólo se proponían situar a su entonces joven autor. Y antes de entrar ya más directamente al tema central de este prólogo, recordemos que el libro se presentó al mencionado concurso donde obtuvo el segundo premio; el primero le fue adjudicado a Miguel Luis y Gregorio Victor Amunátegui⁷.

No es propósito nuestro analizar aquí, en forma sistemática y con perspectiva histórica, las ideas educacionales de Sarmiento.

Disponemos, en este sentido, de una serie de trabajos del mayor interés e importancia, muchos de los cuales pueden ser considerados clásicos⁸; de todos modos todavía resta emprender sobre la materia un trabajo panorámico, organizado y crítico. Nuestra intención es en esta oportunidad bastante más modesta; procura subrayar apenas algunas de sus ideas más significativas tal como ellas aparecen expuestas en *Educación común*.

En primera instancia destaquemos sus aportes a lo que hoy denominaríamos los nexos entre educación y desarrollo económico - social. Insistimos: si bien se refiere en particular a Chile, la elaboración conceptual tiene el suficiente grado de abstracción como para convertirla en categorías de análisis aplicables al entendimiento de estas cuestiones en otros países y momentos. Veamos, pues, algunos ejemplos⁹: "La circunstancia de ser tan pocos los poseedores de la tierra hace que la agricultura pueda ser más favorable a la educación superior que a la primaria" (pág. 77); y poco más adelante añade: "La división de la propiedad territorial en grandes lotes es adversa a la educación primaria, por cuanto disemina la población y estorba la acción de la escuela, que es el taller que la difunde" (pág. 79). Antes ya había advertido que el desarrollo de la agricultura requiere calificaciones adecuadas para el manejo de "los instrumentos de labranza" porque él colige "que la educación primaria, es decir la indispensable para desenvolver la razón del labrador, entra por mucho en la aceptación, generación, manejo y buen éxito de esa multitud de instrumentos y aparatos mecánicos, que poniendo en lugar de la fuerza la inteligencia, ahorran trabajo rudo y capital, aumentando los productos" (pág. 78); y como argumento adicional sostiene que ello se ve dificultado por la falta de capacitación que sólo podrá comenzar a manifestarse como resultado de "la difusión de la educación primaria". En seguida enriquece de este modo su razonamiento: "La industria de los cereales con instrumentos mecánicos hace presentir la época en que se abran escuelas por todas partes, ya que *la educación primaria* entra por mucho en la producción de cereales que nos ha alejado de California de la noche a la mañana" (págs. 80-1). ¿Qué ha ocurrido? Como se sabe, California, al cabo de bien pocos años - la fiebre del oro y otros factores mediante - atrajo a multitudes hacia la costa del Pacífico, y a cuyo abastecimiento concurrió la agricultura chilena, que de este modo creyó haberse asegurado un comprador permanente. "La transformación del mercado de California en foco industrial

de cereales, sorprendió a Chile"; la pereza mental y la imprevisión fueron actitudes que, siempre a juicio de Sarmiento, impidieron suponer siquiera que algún día cercano aquella región pudiese autoabastecerse y, más serio aún, exportar cereales. Ese fatalismo se vio fortalecido por otros argumentos, así los esgrimidos por quien "contando con la mediocridad de los salarios, cuenta que la industria chilena compensará la acción de las máquinas y de la inteligencia de sus rivales; quien, en fin, que la Europa será un mercado permanente para nuestros productos" (pág. 81). Las actuales dificultades por las que atraviesan los países productores de materias primas agropecuaria, como el nuestro, revelan la clarividencia de esta observación. Para el autor de *Facundo*, haría ingenuo sería pretender competir con un país donde los labradores son propietarios del suelo (por lo demás "de fácil adquisición y a bajo precio"), que saben utilizar adecuadamente máquinas que aran, siembran, trillan, utilizan "camino de hierro y molinos de vapor". ¿Cuál podrá ser, por lo tanto, la respuesta apropiada a este desafío?: "[...] el estudio y la aplicación a las faenas de los campos, de los medios inteligentes y mecánicos de producir; y esta reforma tiene su base en las escuelas, que preparan los brazos que han de ponerlos en ejercicio" (pág. 82).

En otro plano de la actividad económica, el comercio en este caso, advierte que en Chile está dividido en dos categorías: "el de menudeo y el comercio de consignación o alta especulación. Aquél lo ejercen los nacionales y éste de ordinario los extranjeros. Esta división que pareciera natural, nace sin embargo de lo atrasado de la educación pública entre nosotros" (pág. 83), y en seguida se explaya Sarmiento en una explicación de este fenómeno: la ignorancia de los comerciantes les impide llevar libros de contabilidad y no utilizarlos dificulta su acceso al crédito ("he aquí un efecto sensible de la falta de educación", reitera).

La perspicacia de sus indagaciones también aparece reflejada en las siguientes ideas: "Las artes manuales son complemento indispensable en la economía interior de los pueblos. La tierra no desarrolla su superficie con los progresos de la población; por lo que las campañas y aún más las ciudades suministran en cada generación un excedente de brazos que no poseyendo tierra ni capital, necesita adquirir un arte de producir objetos, que cambiados por dinero den medio de vivir y de adquirir capital. Cuando estos medios artificiales producen sólo para vivir se llaman oficios, cuando producen capital se llaman industrias" (pág. 91). La solución, pues, consiste en industrializar el país, en desarrollar su capacidad productiva en dicho sector, "y esto no se consigue sino por la instrucción" (pág. 92). Y en seguida apura el comentario: "¿Tendríamos necesidad aún de mostrar cómo la difusión de la instrucción puede influir en el desarrollo de la prosperidad general?" (págs. 92-3).

Desde otro ángulo de sus preocupaciones cree percibir un desplazamiento de la actividad económica hacia el Pacífico: los procesos históricos se caracterizaron hasta ahora, dice, por las guerras de razas o de religiones, pero "¿no será por ventura lucha de industrias, de poderes de desarrollo, y de fuerzas de expansión la que se inicia?" (pág. 94).

Advierte profundas transformaciones en los procesos productivos, en las comunicaciones, en la distribución de bienes y servicios, en la aplicación de la inteligencia a campos cada vez más dilatados del quehacer humano. Sus observaciones, realizadas en Europa y en los Estados Unidos, le permiten anticipar:

[...] Y lo que es el resumen de todas estas opciones, su sistema de educación común universal, que hace de cada hombre un foco de producción, un taller de elaborar medios de propiedad opuesto a nuestro sistema de *ignorancia universal*, que hace la gran mayoría de nuestras naciones, cifras neutras para la riqueza, *ceros y ceros y ceros*, agregados a la izquierda de los pocos que producen y además peligros para la tranquilidad, rémoras para el progreso y lo que es peor todavía, un capital negativo dejado a los tiempos futuros, esto es a la nación, para embarazarle los medios de prosperar (pág. 97).

Idea que redondea al momento:

Es ésta la *guerra santa* del sistema de *escuelas públicas*, de esa *instrucción primaria de cuya influencia en la industria y la prosperidad* nos andamos inquiriendo por esos mundos; preguntando con curiosidad si un hacha afilada cortará más que otra embotada y mohosa, o si mil inteligencias desenvueltas, armadas de todos los medios de producir, serán tan eficaces como las de diez palurdos ignorantes [...] (pág. 97).

Multiplica ejemplos elocuentes para concluir que el "más sencillo medio de promover la *prosperidad nacional* que nosotros proponemos, que es formar el *productor*, tomando niños, o todos nuestros actuales seres ineptos para ella, y *destructores* de los productos y capitales ya creados para convertirlos en artífices de la prosperidad general". A lo cual añade: "Así es como la instrucción primaria influye en el desarrollo de la prosperidad general" (pág. 101).

Su análisis de la ajena experiencia, en especial de la de los Estados Unidos, le permite bosquejar abundantes reflexiones; todo ello sin jamás descuidar la realidad latinoamericana, y particularmente la de Chile en este caso concreto. Una relectura atenta del texto revelará, ¡qué duda cabe!, nuevas vertientes y originales perspectivas para el apropiado planteamiento a largo plazo de numerosas cuestiones, muchas de ellas vigentes, entre otras, el papel de la escuela en la formación de la nacionalidad y en el aseguramiento de la identidad cultural.

Mal podríamos pretender comentar, sin extendernos demasiado, las múltiples indicaciones que del texto se desprenden, aunque tampoco logramos sustraernos a la seducción de ciertos párrafos, cuya trascendencia se advertirá fácilmente dentro del contexto que ofrece el libro mismo, y habida cuenta el momento histórico en que fue escrito.

Así, con referencia a lo que a la sazón se denominaba "moral pública" advierte: "Donde las escuelas abundan escasean los mendigos, porque se ha acudido a la fuente de la miseria" (págs. 68-9). "La difusión de la instrucción primaria ha mejorado considerablemente las disposiciones morales de las poblaciones" (pág. 109). "Educar pobres es, pues, aumentar el número de los que pueden ser ricos, es decir, acrecer riqueza al total de la riqueza del Estado" (pág. 140).

Preocupa a Sarmiento la función social de las profesiones y el prestigio de las mismas, no siempre compatible, a primera vista, con los verdaderos requerimientos de nuestros

países. "Los muchos abogados de Chile y los pocos médicos prueban la misma cosa, mucha ignorancia en la masa de la población" (pág. 142). "[Chile] país esencialmente minero y ribereño, necesita mil geólogos, químicos, botánicos, físicos y mecánicos, necesita capitanes, pilotos y maquinistas para sus buques; y como las clases acomodadas no darían esta educación, el Estado la da a quien quiera recibirla, sujetándola a programa" (pág. 142).

Aunque no sea demasiado original, sí es en cambio llamativamente persuasiva y seductora su argumentación en favor de la obligatoriedad de la enseñanza común:

Siendo voluntaria la asistencia, asisten los hijos de aquellos padres que *más voluntad sienten* de educar a sus hijos, y son los que por posición social, fortuna o educación, estiman las ventajas de la instrucción. Si se cuentan en el catastro los propietarios de fundos rurales, y si se le añade los que poseen urbanos en las ciudades, los comerciantes, mineros, los jefes de taller y otros industriales que poseen medios de vivir, resultará número igual o mayor de familias acomodadas que niños asistiendo a las escuelas; saliendo por último resultado que el tesoro público PAGA EN TODA LA REPUBLICA LA EDUCACIÓN SOLO DE LOS QUE TIENEN MEDIOS DE EDUCAR y lo harían si otro no se encargase de hacerlo por ellos: quedando toda la masa de habitantes del país que no poseen terreno para pagar el catastro, o edificios en las ciudades, o taller, destituida de educación" (pág. 134).

Y culmina de este modo: "¿No es cierto que pobres y acaudalados pagan la educación gratuita que se da [...] nominalmente para todos pero en - realidad para los niños que la aprovechan, que son los más acomodados y por tanto los que mejor saben apreciar sus ventajas?" (pág. 137).

También nos parece un punto capital determinar qué entendía Sarmiento por *educación común*, y esto no sólo cuando escribió tal libro. A su juicio, equivalía a *popular*, a *primaria*, a *nacional*, etcétera. Expongamos algunas pruebas en favor de nuestro aserto. Este mismo texto comienza con un título, "Educación popular", que, llamativamente, omiten las mencionadas ediciones de sus Obras completas. Pero no se trata sólo de títulos sino de conceptos, cargados todos ellos de significado. Quien recorra con alguna atención esta obra podrá hallar algunas definiciones muy elocuentes en el sentido por nosotros subrayado; veamos algunas de ellas:

La *Instrucción Primaria*, para darle su verdadero significado, será considerada en este trabajo como la INSTRUCCIÓN NACIONAL, o el grado de educación que tiene o recibe un pueblo culto para prepararse debidamente al desempeño de las múltiples funciones de la vida civilizada (pág. 33).

Más adelante reitera: "[...] la EDUCACIÓN NACIONAL, que es la que se llama primaria" (pág. 36; ambas versalitas son de Sarmiento y persiguen el claro propósito de destacar la idea), En la página 62 leemos: "La instrucción primaria, en la cual comprendemos todo grado de educación exceptuando la que es puramente universitaria".

Convengamos que aquí no se trata en modo alguno de una imprecisión o inconsecuencia sarmientina en el empleo de determinada terminología por lo demás aún entonces no

fijada por el uso, vale decir, sometida a los riesgos que conlleva una cierta ambigüedad¹⁰. Se trata de algo mucho más importante: para nuestro autor, tanto *educación común*, como *nacional*, como *primaria*, como *popular* (que emplea indistintamente), eran sinónimos, en el sentido de que todas estas acepciones indicaban el mínimo de instrucción que entonces, a su juicio, debía impartirse al pueblo para facilitar su desenvolvimiento en la actividad social y productiva, cuyo perfil a la sazón se estaba modificando enérgicamente, como en seguida veremos; y reputada esencial, además, para moralizar, para favorecer la participación en la vida política, etcétera. En síntesis, para acoger la Revolución Agrícola e Industrial (cuya trascendencia percibió Sarmiento desde temprano) y que ya estaba transformando con intensidad la estructura económica y ocupacional de buena parte del Viejo Mundo y de los Estados Unidos; simultáneamente aquella propuesta implicaba acercar las grandes masas de la población a lo que, en aquel tiempo, se entendía por sociedad democrática. Ahora bien, en el largo siglo transcurrido desde la aparición de *Educación común* cada uno de dichos conceptos fue precisándose y adquiriendo rasgos propios que hoy recomiendan mayor cautela en su empleo; además, las relaciones entre educación y sociedad, los estudios sobre el papel del Estado, ideas como la educación permanente, el surgimiento de una red de parasistemas, etcétera, alcanzaron últimamente una entidad conceptual entonces desconocida, aunque muchas veces vislumbrada. Pero la cuestión excede aquí el aspecto semántico para adquirir una carga de otro signo; desconocerlo posibilita la perduración de un gran equívoco, demasiado difundido en la opinión pública y al cual no son ajenos vastos sectores vinculados a la docencia, como es seguir identificando *educación popular* con *educación primaria*, sin advertir que emplear esta hoy discutible sinonimia significa atribuir idénticas, o por lo menos necesidades semejantes, para la época actual, que las que Sarmiento juzgaba mínimas para mediados de la pasada centuria.

Aun a riesgo de parecer reiterativos estimamos pertinente averiguar si podemos seguir reclamando exactamente lo mismo que exigía Sarmiento para el siglo XIX cuando ahora aparentamos preocuparnos por las demandas del siglo XXI. En *De la educación popular* leemos:

El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, para el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta ahora [...] había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la *plebe* no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones. Tan absurdo habría parecido entonces sostener que todos los hombres debían ser igualmente educados, como lo habría sido dos mil años antes negar el derecho de hacer esclavos a los vencidos, derechos sobre cuya práctica estriba la existencia de las sociedades libres. No es mi ánimo hacer aquí la historia de la serie de acontecimientos y de conquistas que han traído a los pueblos cristianos al punto que han llegado hoy¹¹.

Estimamos que esta última referencia sitúa de manera conveniente la cuestión aquí suscitada, y legitima nuestra conclusión, implícitamente ya anticipada: que educación popular significa en estos momentos mucho más que educación primaria, o si se prefiere

invertir los términos, que la educación elemental básica es muchísimo menos de lo que hoy requiere una actualizada educación popular.

Avancemos en nuestro análisis y digamos - como ya lo sostuvimos en otras oportunidades - que la cantidad, la calidad y la distribución de la educación están históricamente condicionadas y de algún modo es el modelo de país el factor esencial que determina el alcance y el significado de esos indicadores¹². Tampoco podemos hablar de cantidad, calidad o distribución de la población en abstracto, es decir, fuera de un preciso contexto histórico. Por consiguiente, insistimos, si la propuesta sarmientina de una escuela primaria, común, elemental, básica - como indistintamente la denomina - equivalía entonces a popular, esa correspondencia ha perdido ahora su sentido; así, pues, sostenerla en nuestros días implicaría admitir que en nada han cambiado las necesidades o que las respuestas para aquel momento elaboradas son suficientes para las actuales circunstancias y en un contexto diferente.

Durante la época de Rosas, por ejemplo, nuestro país podía ser caracterizado como una sociedad tradicional (con escasa movilidad horizontal y vertical), una economía prácticamente extractiva, con reducida población, poca educación promedio, insuficiente capital invertido y exigua tecnología. Una de las resultantes de esa ecuación era el "exceso" poblacional. Advirtamos aquí una singular paradoja: en un país aparentemente vacío desde nuestro punto de vista actual, y también desde el de sus contemporáneos, había población redundante, constituida, por lo menos en parte, por los gauchos (o los llamados "vagos" y "malentretidos") que fueron los marginales de dicho régimen. Ahora bien, al querer modificar el modelo de aquella sociedad inmovilista, al acometer la generación de la Organización la tarea de conformar una nación agropecuaria, es decir, sumar a la vieja estructura ganadera una agrícola, se descubre esto que parece, reiteramos, un verdadero contrasentido: faltaban hombres, faltaban brazos; esto explica, en última instancia, la génesis de una política inmigratoria y colonizadora; y así de seguido: se requiere una cierta política educativa si son elevadas las tasas de analfabetismo; si hay carencia de capitales, es preciso encarar una determinada política económica.

Veamos ahora otro modelo. Cuando en 1930 la crisis afectó profundamente el desenvolvimiento de nuestro país, ella puso de resalto el estilo implícito adoptado y que, en forma simplificada, podríamos calificar como de producción extensiva y salarios relativamente bajos; este esquema, gracias a la especialización, había logrado darnos una presencia singular y efectiva en el mercado internacional; además, las tasas de urbanización eran sensiblemente superiores a las de industrialización, lo que preanunciaba una serie de problemas aún no resueltos.

Pues bien, al cabo de pocos decenios de aquel momento de forzada inflexión de nuestro proceso, comprobamos que cada vez se va tornando más difícil competir con los países de producción intensiva y elevados salarios; en estos se registran fuertes tasas de inversión de capital que permiten una creciente densidad de ciencia y tecnología aplicadas a la economía, a la sociedad, y esto requiere, como es obvio, mayores calificaciones. También de aquí podríamos deducir que la educación que corresponde a una etapa de producción intensiva y cada vez más compleja, mal puede ser equivalente a la otrora reclamada por una de producción extractiva o primaria. Las materias primas

abundantes y baratas ya no constituyen el factor decisivo del desarrollo y menos aún de la capitalización; otros son hoy los elementos esenciales que reclama la generación de riqueza material y espiritual, así los conocimientos científicos y tecnológicos, la capacidad de crearlos y aplicarlos al sector productivo y a los servicios. Esto a su vez se expresa, entre muchas otras cosas, por una formidable modificación de la estructura ocupacional, situación que plantea requerimientos inéditos muchas veces al sistema educativo y cultural. No podemos encarar estos desafíos si abordamos las cuestiones fundamentales de nuestras transformaciones con criterios o categorías decimonónicos. Otro tanto podríamos decir con respecto a la democratización de la sociedad que, como es de suyo evidente, en modo alguno podrá consolidarse con ciudadanos mal informados, inadecuadamente preparados o con participación adulterada. Más todavía: cuando el sistema educativo - debilitados seriamente sus valores - debe enfrentar las formidables usinas de "disvalores" que hoy constituyen algunos de los medios de comunicación de masas. Este panorama, hartamente esquemático, por supuesto, pone de relieve, entre otras cosas, que a la educación le corresponde desempeñar ahora un papel diferente y mucho más decisivo todavía que el que tuvo hasta hace un siglo, y que la cantidad y calidad de conocimientos que debe universalizar un sistema educativo ampliado es mucho mayor y más complejo.

Los merecimientos de Sarmiento, por lo menos en la materia que estamos abordando, consisten en haber señalado, tempranamente, la importancia de la educación para el desarrollo, la democratización y el cambio, y en haberse planteado preguntas incisivas y decisivas. Pero mal podemos atenernos a sus respuestas, como por comodidad suele hacerse; es a todas luces preferible replantear aquellas mismas interrogantes pero traducidas a términos contemporáneos, además de tener en cuenta las nuevas circunstancias nacionales e internacionales, sin desatender tampoco el protagonismo de la ciencia y de la técnica, elementos todos de la cultura que requiere la conformación de nuestro mundo para los años por venir.

NOTAS

1 Paul Verdevoye, *Domingo Faustino Sarmiento, éducateur et publiciste (entre 1839 et 1852)* (París, 1963). [Hay versión castellana: Domingo Faustino Sarmiento, educar y escribir opinando (1839 - 1852)] (Buenos Aires: Plus Ultra, 1988).]

2 Andrés Bello, *Temas educacionales I*, vol. XVIII de sus *Obras completas* (Caracas, 1981): págs. 37 - 9. Esta "Memoria" fue leída en público el 29 de octubre de 1848.

3 *Ibidem*; pág. 124. "Memoria" presentada al Consejo Universitario el 11 de marzo de 1854.

4 *Ibidem*; pág. 132.

5 *Ibidem*; II, pág. 242. Intervención de A. Bello durante la sesión de la Facultad de Humanidades del 11 de abril de 1848.

6 Andrés Bello, *Epistolario*, vols. XXIII y XXIV de las mencionadas *Obras completas*.

7 *De la instrucción primaria en Chile, lo que es, lo que debería ser...* (Santiago: imprenta del Ferrocarril. 1856).

Nuestro ejemplar de *Educación Común* está encuadernado con, entre otros trabajos, dos *Memorias sobre instrucción primaria*; una *Memoria sobre instrucción primaria presentada a la Universidad de Chile*, curiosamente sin nombre de autor; y la otra: *De la educación primaria en Chile*, por José A. Díaz Prado; ambas con idéntico pie de imprenta y fecha que los de los hermanos Amunátegui y de Sarmiento.

8 Nos referimos a los de Héctor Félix Bravo, Américo Ghioldi, Juan Mantovani, Manuel Antonio Ponce, Guillermo Sanhueza Arriagada, Paul Verdevoye, etcétera. Algunas tesis han actualizado aquellas ideas dándoles una proyección fuera del ámbito de nuestra lengua; así James Omar Pellicer, *A comparative study of Domingo Faustino Sarmiento's social thought and his philosophy of education to determine the degree to which they are compatible or incompatible* (New York University, 1972), trabajo sugestivo por su estructura (analiza por separado los escritos educativos de Sarmiento publicados en Chile entre 1849 y 1856, y los redactados en la Argentina entre 1856 y 1888) y por su intento de establecer diversas fases en el desarrollo del pensamiento sarmientino: fase tradicional, hasta 1838; fase europea, hasta 1848; fase anglosajona, hasta 1868; y fase racista, hasta 1888.

Menos ambiciosa: María Korkatsch - Groszko, *Domingo Faustino Sarmiento: His educational work, ideas and contributions* (Loyola University of Chicago, 1981).

Infelizmente ambas utilizan sobre todo, y sin mayores recaudos, los textos ofrecidos por las *Obras completas* de Sarmiento sin advertir sus serias deficiencias.

Además digamos que abundan los trabajos sobre la influencia de las ideas europeas y norteamericanas sobre Sarmiento; en cambio desconocemos que existan exposiciones abarcadoras sobre la de nuestro autor en el resto de América Latina.

9 A partir de aquí todas las citas de *Educación común* remiten a la edición citada y tanto las cursivas como las versalitas son siempre de Sarmiento.

10 Tenemos en nuestra biblioteca una obra casi contemporánea: Prosper Dumont, *De L'éducation populaire et des écoles normales primaires, considérés dans leurs rapports avec la philosophie du Christianisme* (París: Dezobry, E. Magdeleine et. Cie., 184 I), obra premiada por la Academia de Ciencias Morales y Políticas en 1840, que Sarmiento pudo haber conocido y donde se advierte pareja indefinición en el empleo de los términos.

11 Domingo F. Sarmiento, *De la educación popular* (Santiago: Imprenta de Julio Belin i Compañía, 1849); "Introducción", págs. 17-8.

12 Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina* (2º ed.: Buenos Aires: Kapelusz, 1984). [Hay una 4º edición, Buenos Aires: Editorial A-Z, 1995.] En otros trabajos posteriores hemos vuelto sobre el punto tratando de dilucidar sus alcances.