

LA EDUCACIÓN POPULAR EN LAS INDIAS OCCIDENTALES EN EL SIGLO XIX*

Kenneth Ramchand
University of the West Indies
kram@carib-link.net

RESUMEN:

El presente texto es una versión al español del primer capítulo del clásico *The West Indian Novel and its Background* (1970). En él se señala en qué medida el enfoque persistentemente materialista frente a la educación en las Indias Occidentales durante buena parte del siglo XX y el surgimiento de una clase media negra alejada del pueblo fueron moldeados en el siglo XIX. La realización de este balance también permitirá apreciar la dificultad que los miembros de los sectores económicos más deprimidos tuvieron en desarrollar una cultura literaria, es decir, de formarse como lectores.

Palabras clave: educación popular, formación de lectores.

ABSTRACT:

The following is the Spanish version of the first chapter of the classic study by Ken Ramchand entitled *The West Indian Novel and its Background* (1970). In it we see the extent to which the persistently materialistic outlook as opposed to education in the West Indies during much of the 20th century and the appearance of the black middle class estranged from the people were shaped in the 19th century. We can thus appreciate how

* La presente versión al español es el resultado parcial de un proyecto de pasantías de pregrado consistente en la traducción al español de la primera parte del libro *The West Indian Novel and its Background* (1970), dicho proyecto contó con el respaldo del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico, bajo el código H-727-02-06-F.

difficult it was for the people of the more economically depressed sectors to develop a literary culture, ie, to become readers.

Key words: popular education, becoming readers.

RÉSUMÉ

Ce texte est une traduction à l'espagnol du premier chapitre de l'ouvrage classique *The West Indian Novel and its Background* (1970). On y remarque dans quelle mesure l'approche matérialiste de l'éducation dans les Indes Occidentales pendant une bonne partie du XX^e siècle, et l'apparition d'une classe moyenne noire éloignée du peuple, ont été modelées au XIX^e siècle. La réalisation de ce bilan permettra aussi d'apprécier la difficulté que les membres des secteurs économiques les plus déprimés ont eue pour développer une culture littéraire, c'est-à-dire, à se former comme lecteurs.

Mots clés: éducation populaire, formation des lecteurs.

Los hechos fundamentales acerca de la educación popular (principalmente la educación de los negros) en el siglo XIX y la relevancia que han tenido para el historiador de la literatura son bastante conocidos: que la educación popular se limitaba a la educación básica; que surgió con la Emancipación de los esclavos gracias a la existencia de fondos públicos, pero que no fue suficientemente amplia o profunda como para crear un público capaz de leer y escribir —ni siquiera de acuerdo con los términos menos exigentes—; que el sistema, tal y como fue implementado, produjo una reducida cantidad de negros que sobresalieron por sus profesiones (principalmente en derecho y medicina, y en un menor porcentaje dentro de la Iglesia), pero que durante el siglo XIX los negros educados constituían una excepción. No obstante, existen buenas razones para investigar lo que constituye una historia de incompetencia administrativa, falta de imaginación, despropósito e intereses encontrados en una atmósfera de depresión económica y social. Entre otras cosas, el ambiente de atraso que reinaba para la época persistió

hasta cierto punto en todas las islas. Más importante aún, el conjunto de actitudes frente a la educación y la palabra escrita, que en la práctica habían tenido un efecto adverso para los escritores de las Indias Occidentales en la primera mitad del siglo XX, puede entenderse mejor si se considera los grupos de actitudes que conforman el conjunto en su contexto histórico.

El Acta de Emancipación (1833) contenía una resolución que garantizaba *principios liberales y exhaustivos para la Educación moral y religiosa de la población que va a ser emancipada*¹. La Subvención para la Educación del Negro fue asignada a las diferentes órdenes religiosas que ya trabajaban en las colonias ya que, según se afirmó, *el éxito obtenido por estas sociedades en la difusión de la educación entre los negros, a pesar de la enorme limitación de fondos, proporciona bases sólidas para esperar los resultados más favorables ahora que se cuenta con mayores recursos, y además, porque el establecimiento de un sistema nuevo y diferente podría interferir con su funcionamiento, desaprovechándose de esta manera los logros ya obtenidos*².

Sin embargo, los misioneros sobresalieron más por su entusiasmo que por su eficiencia: la expansión se llevó a cabo sin tener en cuenta los costos frecuentes y cada vez mayores de ciertos renglones, tales como los salarios de los profesores y el mantenimiento de las edificaciones. A pesar de que los informes exageraban el éxito obtenido y las falsificaciones de los libros de asistencia muestran que las órdenes estaban más bien preocupadas por competir entre sí, se duplicó el número de edificaciones en las zonas (menos rurales) elegidas debido a que hubo momentos en que cada una de las órdenes religiosas prefería ignorar la existencia de las demás.

Las diversas órdenes religiosas no procedían de acuerdo con un método o métodos definidos, y nunca hubo en el siglo XIX un conjunto coherente de objetivos dirigido a la Educación de los habitantes de las

1 Tomado del texto *A Century of West Indian Education* (1963) de Shirley C. Gordon. Tengo una deuda enorme con esta fuente bibliográfica y con los comentarios de la señorita Gordon. Toda cita que se realice de las fuentes documentales de este libro será identificada con las palabras "Source-Book", seguida de la página correspondiente. En cambio, cuando sea usado un comentario de la autora irá seguido del apellido de ésta, Gordon, indicando seguidamente la página del *A Century of West Indian Education* de donde ha sido extraída. (Traducido al español por César Pozzobón)

2 Comunicado del Primer Ministro Earl Grey a la Tesorería, 21 de julio de 1835. (Source-Book, p.58)

Indias Occidentales. La Oficina Colonial promovía la educación religiosa, las exigencias de los pequeños granjeros y un conocimiento gramatical del idioma inglés como el “agente civilizador más importante para la población de color de las colonias” y creía que los *libros de enseñanza de las escuelas coloniales deberían también enseñar cuáles son los intereses mutuos de la madre patria y sus dependencias, el fundamento lógico de su relación y los deberes sociales y domésticos de las gentes de color*³. En 1838, un inspector escolar informó, no obstante, que los patronos y empleados no apoyarían la educación a menos que ésta aceptara que *el dedo de la Providencia señala abiertamente a la hacienda o la plantación como el medio industrial natural para la mayor parte de la generación emergente de las clases más pobres de estas islas*⁴. La misma población recientemente liberada se mostró entusiasta en los primeros años, luego apática y luego escéptica con respecto a *este gran proyecto de Educación*, para luego mostrarse suspicaz con respecto a esta instrucción práctica como designio modelada por los colonos para confinarlos a los más bajos niveles de vida. Sin embargo, a medida que el siglo avanzara, las masas oprimidas iban a encontrar en una educación más libresca el medio de ascenso social.

A los doce años de su introducción, la Subvención para la Educación del Negro llegó a su fin. La responsabilidad de la educación popular recayó en las legislaturas insulares. Las clases trabajadoras debían ser informadas del fervoroso deseo de Su Majestad de *que ellos llevaran a cabo todos los esfuerzos posibles por obtener educación para sí mismos y para sus hijos, y para que mostraran su gratitud por las bendiciones de libertad que contribuiría con su dicha y bienestar moral y espiritual*.⁵ A partir de este momento piadoso y cínico se pusieron claramente de manifiesto las dificultades que habrían de persistir en el siglo XX: el presupuesto educativo, dependiente de las economías de las islas, variaría en la medida en que éstas sufrían deterioros y fluctuaciones; los conflictos existentes entre las diferentes órdenes religiosas, que trabajaban desde hacía tiempo, y las legislaturas, que ahora

3 Circular del 26 de enero de 1847. (Source-Book, p.58)

4 Latrobe, Inspector escolar de las Islas de Barlovento y Sotavento, 1838. (Source-Book, p.30)

5 Circular del 1º de octubre de 1845. (Source-Book, p.42)

tenían el control financiero, contribuiría a obstaculizar aún más el progreso; a lo largo del siglo, la población liberada pero aún oprimida no sería capaz de llevar a cabo las exhortaciones de la Reina y, cada vez que surgían conflictos entre la necesidad declarada de expandir y mejorar la educación primaria y el deseo de incluir niveles superiores, los legisladores, que pertenecían al grupo social que podía resultar más beneficiado con la educación secundaria, tomaban decisiones de acuerdo con sus intereses particulares. No es pues sorprendente que incluso en una fecha tan reciente como la década de 1890, el número de alumnos inscritos en las escuelas primarias fuera inferior a la mitad de la población en edad escolar.

Pero si la cantidad de establecimientos escolares era baja, la calidad de la educación impartida no era comparablemente mejor. *Las actuales edificaciones están con frecuencia mal planificadas y se encuentran en un estado total de deterioro e insalubridad. El número de profesores es insuficiente y en la mayoría de las colonias el salario no es justo; además, su adiestramiento es bastante defectuoso o simplemente inexistente y la dependencia en el sistema del alumno instructor es demasiado grande... Los contenidos no se ajustan a las necesidades de la inmensa mayoría de la población y se apegan demasiado a los modelos de los cuales fueron copiados ciegamente y que han caído en desuso en Gran Bretaña*⁶. Estos comentarios proceden del informe de la Comisión Moyne sobre la educación en las islas de 1938-1939. En los días sombríos del siglo XIX la situación era aún peor. La adopción del sistema inglés de “retribución de acuerdo con los resultados” estableció la memorización como método de enseñanza. Debido a la poca cantidad de colegios de adiestramiento (en 1900 sólo existían en Trinidad 4 para 44 estudiantes) y en vista de que sus currícula eran irracionalmente ambiciosos (los reprobados alcanzaban un 68%), se reclutó un número cada vez mayor de alumnos instructores para ocupar el lugar de los profesores (en Jamaica, para el año de 1899 la proporción entre profesores certificados y estos alumnos era de 411 a 533)⁷.

6 Reporte de la Comisión Real de las Indias Occidentales, Cmd. 6607 (1945), p. 92

7 Véase los *Reportes especiales sobre asuntos educativos*, Cmd. 2377 (1905), Vol. 12, p.193 y Vol.4, p.685.

Así, el puesto dejado por el profesor certificado (incompetente y mal remunerado) era tomado por un alumno poco instruido que metía la pata. En estas condiciones, las inasistencias (encubiertas por cifras incapaces de mostrar la regularidad en la asistencia anual de un alumno, o la cantidad de años⁸ estudiados) resultaban catastróficas.

Hacia el final del siglo se hizo evidente que la planificación de la educación popular en las Indias Occidentales era una tarea aún más ardua de lo que se había pensado hasta el momento:

Las dificultades relacionadas con la educación de las clases más bajas no se entienden del todo: hemos tenido que desarrollar nuestro propio sistema y es bastante probable que no entendamos qué es lo más conveniente para la gente de color... Hemos tenido que encargarnos de la formación de profesores, tarea imposible de cumplir en una generación; la irregularidad en la asistencia descompensa los esfuerzos de estos profesores, esfuerzos que se ven aun más frustrados por el impacto provocado por la vida de los niños en sus hogares y el ejemplo de sus padres. Es imposible hablar de perfección en el funcionamiento de un sistema hasta que aquellos que han pasado por las escuelas no se conviertan en padres —algo que en esta región tomará varios años en suceder. Finalmente, estamos inclinados a olvidar que la educación primaria es tan sólo unos de los medios de civilización. Mientras... la vida hogareña de la mayoría de los campesinos siga siendo tan incivilizada y desmoralizadora como es en la actualidad, la inversión en educación primaria será parcialmente un despilfarro y una decepción.⁹

⁸ La siguiente tabla de los *Reportes especiales sobre asuntos educativos...*, Vol. 4, referente a Jamaica ofrece una idea de cuan endeble era el proceso en todas las Indias Occidentales:

Nivel	A	B	I	II	III	IV	V	VI	VII
Edad promedio	7	9	10	10	10	11	11	11½	12½
Número	32,917	14,308	13,101	10,278	8,917	7,040	5,084	2,580	141

⁹ Evidencia de J. E. Williams, Inspector de Escuelas, en *Reportes especiales...*, Vol. 4, p.684.

La lectura, que era una de las tres asignaturas obligatorias, sufrió enormemente. La evidencia disponible acerca de los programas impartidos y lo que se sabe sobre las condiciones y los métodos de enseñanza apoyan el siguiente comentario de un contemporáneo: *Si usted elige a un escolar cualquiera y le pide que lea un libro que ya conoce, al terminar no será capaz de explicarle de qué trataba la lectura*¹⁰. Sólo teniendo esto en mente es posible apreciar el siguiente estimado que la Real Comisión de Jamaica hiciera en 1883: de una población de 250.000 negros adultos, sólo 22.000 sabían leer y escribir¹¹. Con toda seguridad, el número de alumnos que habían pasado por las escuelas en los cincuenta años de educación anteriores a la fecha del escrutinio era superior a 22.000. Incluso teniendo en cuenta el número de decesos, es imposible evitar concluir que muchos de los que habían aprobado el examen de lectura, repitiendo simplemente de memoria lo que habían aprendido, volvían con facilidad a su estado anterior de analfabetismo.

No debemos descartar la posibilidad de que haya habido cierto olvido premeditado. Pero incluso aquellos con un interés particular en poner en práctica las enseñanzas aprendidas con tanta dificultad tenían escasas oportunidades de hacerlo; ya que lo que fue una realidad para el final del siglo resultó igualmente deprimente en los años precedentes: no había bibliotecas, periódicos populares ni escuelas o cursos formales de medio tiempo para estudiantes adultos y, según se afirmaba, ni siquiera existía la posibilidad de crearlas: *La jornada de los trabajadores comienza a las seis de la mañana y termina cerca de las cinco de la tarde; la mayoría de la gente se acuesta muy temprano. Por lo tanto, la introducción de un sistema de escuelas de medio tiempo para estudiantes adultos supondría poco menos que una revolución en los hábitos sociales de la gente y sería difícil de implementar salvo, en cierta medida, en los pueblos.*¹²

La situación es aún más sombría cuando se tiene en cuenta que, al menos para los fines del censo, la alfabetización se limitaba a la simple

10 *Reportes especiales...*, Vol. 4, p.678.

11 *Source-Book*, p.93

12 *Reportes especiales...*, Vol. 4, p. 599.

capacidad para garabatear una firma: es razonable suponer, considerando lo antes dicho acerca de la asistencia a las escuelas y las condiciones de la enseñanza, que muchas de las personas que se consideraban medianamente instruidas se encontraban en realidad en las divisiones más bajas de la escala educativa. Está de más decir que la situación era por lo menos tan mala para los inmigrantes de la India que llegaron a Guyana y Trinidad y que durante gran parte del siglo aún no hablaban inglés.

Obviamente la enseñanza en la escuela primaria no estaba destinada a crear las condiciones básicas para la lectura de textos literarios. Tan cierta resulta esta afirmación que la *Nelson's Royal Readers*, que se había establecido en las islas y contaba con una pequeña cantidad de material literario, se vio seriamente amenazada por la *Tropical Readers* de Blackie, cuya ventaja era que proporcionaba capacitación agrícola al mismo tiempo que ofrecía la oportunidad de practicar la lectura. Los encargados de la elaboración del programa curricular estaban tan apegados a este principio estrictamente utilitario que la Comisión Educativa de Jamaica (1898), a la que verdaderamente no puede acusársele de abogar por los estudios interdisciplinarios, sugirió en más de una ocasión en su informe que era especialmente necesario *redactar un libro de lectura que incluyera nociones de historia y geografía*. La misma comisión, sin sospechar cuan incompatible resultaría con sus propósitos la existencia de un único libro de lectura en que lograra estos múltiples objetivos, había sugerido en el prefacio que: *Creemos que es necesario desarrollar la lectura, dedicarle más tiempo y mayor atención; sería probable mejorarla y hacerla más interesante si pudiera crearse además un amor por la misma...*¹³ Las condiciones físicas del aula, la obligación de levantarse del pupitre y recitar cada vez que el inspector se aparecía y los tediosos ejercicios de memorización eran lo suficientemente desagradables como para provocar resultados deficientes y crear aversión hacia el acto mismo de la lectura. La costumbre crónica de apegarse estrictamente a los textos de lectura impedía que tanto los alumnos como los profesores llegaran siquiera a vislumbrar los placeres y posibilidades de la imaginación.

¹³ *Reportes especiales...*, Vol. 4, pp. 647-9.

Es en el siglo XIX cuando podemos comenzar a percibir los fundamentos de dos posiciones características del siglo XX con respecto a la lectura, la literatura y la educación en general. Por una parte tenemos la aversión que surgió como reacción ante una experiencia educativa desdichada e infructuosa. Paralelamente, los analfabetos sentían un temor reverencial ante el poder de la educación y la palabra escrita. Este temor reverencial por la palabra escrita unido al acercamiento matemático al aprendizaje logra un enorme efecto cómico en la obra *The Mystic Masseur* (1957), de V.S. Naipaul. En el comienzo de la novela, el asombro del joven paciente ante la cantidad de libros que hay en el consultorio y universidad rural que funciona en el hogar de Ganesh da pie a esta situación entre el curandero y su esposa:

“Leela”, dijo Ganesh, “el chico quieres saber cuántos libros haber aquí”

“Déjame ver”, dijo Leela, colgando la escoba de su cinturón. Luego comenzó a contar con los dedos de su mano izquierda. “Cuatrocientos de Everyman, doscientos de Penguin - seiscientos. Seiscientos y cien del Reader’s Library suman setecientos. Yo creo que con los otros libros tiene cerca de mil quinientos buenos libros aquí”

El taxista silbó y Ganesh sonrió.

“Y todos ser suyos, pundit”, pregunté.

“Es mi único vicio”, respondió Ganesh. “Único vicio. No fumo. No bebo. Pero debo tener mis libros. Y permítame decirle que cada semana yo ir a San Francisco a comprar más, sabe. ¿Cuántos libros compré la semana pasada, Leela?”

“Sólo tres, hombre”, respondió ella. “Pero era libros grandes, muy muy grandes. Juntos ocupan casi dieciocho centímetros.”

“Dieciocho centímetros”, repitió Ganesh.

“Sí, dieciocho centímetros”, dijo Leela.

(*The Mystic Masseur*, p. 11)

La existencia de estas actitudes populares confiere una ironía particular a la afirmación que George Lamming hace en *The Pleasures of Exile* (1960): *es gracias a la novela de las Indias Occidentales que el campesino recupera su identidad original y verdadera* (p. 39). Existe cierta tendencia a coincidir con Lamming cuando afirma que la obra de la mayoría de los novelistas del Caribe de expresión inglesa *está impregnada por la urgencia de la vida del campesino* pero es imposible afirmar que el campesino (en los barrios de la ciudad o en el campo) está consciente de estas novelas o se vea afectado por su significado.

Pero si bien es cierto que el público en general era presa del analfabetismo, hubo en el siglo XIX algunos negros bastante educados. En la obra *The English in the West Indies* (1887), James Anthony Froude cuenta haber conocido en una cena a *un negro*¹⁴ *de pura sangre que se había convertido en una eminencia gracias a su propio talento y personalidad. Actualmente es presidente de la corte suprema de la isla, y antes desempeñaba el cargo de fiscal general*. N. E. Cameron¹⁵ enumera una cantidad de personajes distinguidos de la Guyana, incluyendo al reverendo Dr. J. E. London, *un negro notable y relativamente rico* que había sido uno de los jueces en una exhibición de horticultura realizada en Promenade Gardens, Georgetown, en 1893. En Trinidad, el excepcional J.J. Thomas no sólo obtuvo un triunfo con *The Theory and Practice of Creole Grammar* (1869) sino que además publicó *Froudacity* (1889), una réplica al libro anti-negro del historiador inglés sobre las Indias Occidentales.

Sin embargo, el negro no tenía muchas posibilidades de superación. La mayoría de las pocas escuelas secundarias financiadas con fondos públicos en el siglo XIX fueron establecidas después de 1870. En

14 Sir William Conrad Reeves (1821-1902) Juez Superior de Justicia de Barbados desde 1836; nombrado caballero en 1889. Su padre fue el Dr. Phillip Reeves, un blanco. Ya que Froude sostiene que el contacto con occidente hizo de Reeves un negro atípico (por consiguiente no una prueba de la capacidad "real" del negro) es sorprendente que el historiador no haya dado con el hecho que reforzara su argumento. El pobre Reeves debe haber sido desesperanzadamente negro.

15 N. E. Cameron, *The Evolution of the Negro*, dos volúmenes (1929 y 1934), editado por The Argosy Company Limited, Georgetown, Demerara. Un extraño y descuidado pero muy útil trabajo. Los negros son destacados en el volumen II, libro II, pp. 73-4; nota al pie de la página 49; p. 77 y la nota de las páginas 123-4.

Trinidad, por ejemplo, para 1902 (una fecha bastante tardía) sólo el Queen's Royal College (que contaba con 120 estudiantes) era totalmente mantenido por el gobierno; St. Mary's College (que contaba con 200 alumnos para 1902) estaba afiliada desde 1870 y recibía una pequeña suma como subsidio. No obstante, en ambas escuelas la matrícula era obligatoria y estaba establecida en £15 anuales por alumno. *Esto significaba que la escuela secundaria era accesible sólo a la clase media, que podía costearla; en realidad, al grupo adinerado pertenecían los blancos y las personas de tez clara, por lo que a menudo se ha traído a colación el tema del color cuando se trata el asunto de la admisión en las escuelas secundarias*¹⁶ (Gordon, p. 239). Un informe especial escrito por William Miles, entonces director del Queen's Royal College, y con fecha del 10 de octubre de 1889, describe la situación con singular propiedad: *En consecuencia, los logros de la escuela secundaria en esta colonia consisten en lo siguiente: que en su ciudad principal sólo los profesionales, los oficiales de gobierno, ministros religiosos y hombres de negocios pueden darle a sus hijos una educación elemental bastante buena por un precio relativamente bajo*¹⁷. No hubo una crítica eficaz de este sistema privilegiado mediante el cual un tercio del presupuesto de educación se invertía en la educación secundaria de un puñado de jóvenes cuyos padres eran ricos. Esta restricción financiera estaba reforzada por reglas que impedían la entrada a los hijos ilegítimos, que en la práctica constituían la mayoría de los niños negros. Hacia el final del siglo, las autoridades respondieron a las críticas señalando la existencia de programas de becas mediante los cuales los alumnos de las escuelas primarias podían competir por dos o tres cupos libres disponibles en las instituciones secundarias. Pero el nivel de la educación primaria era bajo y la continuidad entre los dos niveles estaba tan mal establecida que sólo un alumno excepcionalmente capaz y estrictamente disciplinado estaba en capacidad de aspirar a una beca: En Trinidad en 1872 (enero) se presentaron doce candidatos pero sólo tres de las seis posibles adjudicaciones fueron asignadas; en diciembre de 1872 se presentaron dieciséis candidatos pero, nueva-

¹⁶ *Reportes especiales...*, Vol. 12, pp. 195 y 191.

¹⁷ *Source Book*, p. 215.

mente, sólo se asignaron tres cupos¹⁸. El alumno negro o indio que alcanzaba el nivel exigido y superaba el prejuicio de color que mostraba a veces el comité de selección pasaba a un escenario en el que podía competir nuevamente por una de las pocas becas disponibles para estudiar en las universidades británicas.

El programa de preparación para las becas de las escuelas secundarias era criminal. Cuando vemos la forma en que V.S. Naipaul satiriza el sistema en *A House for Mr. Biswas* (1961) resulta evidente que, en lo que a esto se refiere, el siglo XX es digno heredero del siglo XIX. En una parte de la novela que comprende la década de 1940, Anand, el hijo de Mr. Biswas, es sometido a una dieta cerebral que consiste en leche y ciruelas como parte de su intensa preparación:

Faltando poco menos de dos meses para el examen, la vida de Anand era sólo trabajo. Cada mañana antes de ir a la escuela, Anand recibía lecciones privadas durante media hora; cada tarde, después de la escuela, recibía una hora más; la mañana del sábado estaba dedicada exclusivamente a las lecciones. Además de todas estas lecciones privadas dictadas por el profesor de la escuela, Anand comenzó a tomar clases con el director de la escuela, en casa de éste, de cinco a seis de la tarde. Su rutina diaria le llevaba de la escuela a la lechería y nuevamente a la escuela; luego se dirigía a la casa del director, donde Savi lo esperaba con emparedados y Ovomaltina tibia. Salía de casa a las siete de la mañana y regresaba a las seis y media de la tarde. Comía, hacía sus deberes escolares y se preparaba para sus lecciones particulares.

(*A House for Mr. Biswas*, p. 418)

El relato novelesco de Naipaul sobre la década de los ´40 tiene el mismo estilo de unas memorias de un período anterior (alrededor de 1910), cuando C.L.R. James, el distinguido historiador, teórico político

18 Source Book, p. 244

y comentarista de la escena cultural de las Indias Occidentales, ganó una de las cuatro becas disponibles para estudiar en el Queen's Royal College. James, uno de los favoritos, habría de decepcionar a aquellos que lo apoyaban en su aspiración a la beca de la isla; sin embargo, en *Beyond a Boundary* (1963) hace una descripción evocadora de su concurso de prueba para aspirar a la beca: *El día del examen, profesores provenientes de todas partes de la isla traían un centenar de chicos que semejaban gallos de pelea. Ese día, yo observaba a los favoritos y a sus profesores con ojos desorbitados, pues yo no era más que un chico provinciano. Cuando le preguntaban por mí, mi padre siempre eludía la pregunta con la siguiente observación: "Sólo lo he traído para que se vaya acostumbrando a la atmósfera"*. La descripción del día del examen hecha por Naipaul en *A House for Mr. Biswas* propende además al lenguaje deportivo, pero comienza en términos religiosos, evocando las escenas y olores de la ocasión:

Los candidatos, que se habían preparado durante años para la ceremonia del sacrificio, estaban vestidos para la ocasión. Todos usaban pantalones cortos de estameña, camisas blancas y corbatas escolares, y Anand sólo podía intentar adivinar qué encantos se escondían bajo estas ropas. Los bolsillos estaban llenos de lápices y plumas. En sus manos llevaban secantes, reglas, borradores y frascos nuevos de tinta; algunos llevaban cajas llenas de instrumentos de matemática; muchos usaban relojes pulsera. El patio de la escuela estaba repleto de papás, los héroes de tantas composiciones de inglés, que parecían haberse vestido con el mismo esmero que sus hijos. Los niños observaban a sus papás; y éstos, sin relojes pulseras, se miraban de hito en hito, cual criadores de rivales.

(*A House for Mr. Biswas*, p. 425)

El número de candidatos en todo el siglo XIX nunca llegó a cien ni tampoco hubo un concurso como el descrito por Naipaul; no obstante, el celo y las rivalidades eran indudablemente así de intensas.

El participar en los concursos gubernamentales constituía la ruta más espectacular para los niños de los pobres, pero no era el único camino heroico. Algunos padres deben haberse sacrificado y esforzado mucho para ver a su hijo mayor, favorito o único superar la escuela secundaria. Había, por supuesto, un fuerte elemento de satisfacción gratuita en tales empresas, y sería fácil satirizar las aspiraciones de la futura clase media involucrada, aunque resulta mucho menos superficial evitar estas explicaciones o juicios y reconocer el enorme martirio que debían padecer los padres pobres si querían que sus hijos asistieran a la escuela secundaria sin una beca. También en este caso, las novelas que se ocupan del siglo XX ilustran el proceso. En *Season of Adventure* (1960) de George Lamming, Belinda, una prostituta, rechaza a un cliente negro aún insatisfecho debido a que aparece un cliente americano más provechoso:

El hombre enmudeció. Quería decir algo, pero le era difícil articular las palabras mientras observaba a Belinda.

“No sé que significa toda esta nueva libertad”, dijo Belinda, “porque los políticos todos deshonestos, todos deshonestos, pero veo como las cosas empiezan a cambiar. Y yo he decidido apoyar el futuro de mi muchachito. Voy a apoyarlo, como a un caballo ganador voy a apoyarlo.”

El hombre la vio darse vuelta y entrar, y la puerta se cerró. Hubieras podido estrangularlo con el aliento de un bebé.

Sola, mientras metía los vidrios rotos bajo la cama con la escoba, Belinda se detuvo y miró hacia el techo.

“Jesús y todos los santos”, gritó, “Soy fiel como cualquiera de las de mi tipo. Pero tú sabes que no lo rechacé por placer. Tú sabes que mis intenciones son claras. Claras, claras”

Y de esta manera estaba lista para comenzar la noche; una noche en la que tenía cifradas las esperanzas para el futuro de su hijo.

(*Season of Adventure*, p. 199)

Al elegir ejemplos de obras cuyo tema es el siglo XX no pretendo dar la impresión de que la provisión de la educación secundaria en el siglo XIX fuera igual a aquella del período posterior, o de que en el siglo XIX hubiera tantos aspirantes como en el siglo XX. Pero me parece importante subrayar que el costo que tuvieron que pagar los miembros de los sectores socialmente oprimidos para acceder a la educación secundaria, y las razones que les hacían buscar en ésta una respuesta, moldearon las actitudes de quienes la recibieron alejándolos de la posibilidad de alcanzar una cultura literaria (que por otro lado no habría supuesto ni prestigio social ni avance financiero). De los exámenes de la Cambridge Local, que las escuelas secundarias estaban obligadas a administrar, salían aprendices descontentos para los cargos de enseñanza y empleados engreídos para las oficinas comerciales y gubernamentales. Sin embargo, había premios aún más deslumbrantes.

Anualmente, las dos escuelas (Queen's Royal College y St. Mary's, el colegio católico) competían por las tres becas asignadas a la isla, con un valor de £ 600 cada una. Con una beca, un joven podía estudiar derecho o medicina y regresar a la isla con una profesión y, por lo tanto, con su independencia asegurada. En aquel entonces, un hombre negro sin recursos contaba con pocas posibilidades para obtener su independencia. Los altos cargos gubernamentales, de ingeniería u otras profesiones científicas estaban monopolizados por los blancos y, como prácticamente todos los negocios estaban en sus manos, la gente de color estaba limitada, por lo general, a ocupar puestos inferiores. De allí que el derecho y la medicina fueran la única salida; los abogados y los médicos recibían altos honorarios y gozaban de un enorme prestigio social. El logro mayor para un hombre de color consistía en la nominación para el Consejo Legislativo con el fin de que representara al pueblo. No nos detendremos a examinar hasta qué punto éste representaba o no al pueblo; simplemente sigamos la trayectoria necesaria para alcanzar este título: concurso, beca,

profesión, fortuna, Consejo Legislativo y el título de Honorable. Cada vez que alguien conseguía el éxito, la gente se sentía muy orgullosa de él.

(*Beyond a Boundary*, 1963, p. 31)

La lúcida descripción de James corresponde a la primera década del siglo XX, pero los aspectos que allí se mencionan —el enfoque persistentemente materialista frente a la educación en las Indias Occidentales durante el siglo XX y el surgimiento de una clase media negra alejada del pueblo— fueron moldeados en el siglo XIX.

Incluso aquellos egresados de la escuela secundaria que obtenían cargos en oficinas o que se convertían en maestros de escuela se apegaban celosamente a su limitado privilegio. Los negros que lograban distinguirse eran tan pocos y por lo general estaban tan aislados los unos de los otros que habría sido prácticamente impensable concebir un liderazgo concertado del pueblo. No obstante esta inquietud nunca surgió; quienes habían logrado hacer carrera sabían muy bien que el poder político estaba fuera de su alcance y, en todo caso, se sentían bastante inseguros en sus altos puestos como para arriesgarse a volver la mirada hacia las masas oprimidas y sin voz. En el siglo XIX había más posibilidades de tropezarse con un Dr. London oliendo lirios que con un J.J. Thomas exhortando a sus camaradas negros a la acción.

En el siglo XIX, pocos negros cultivaban el arte de leer literatura de ficción y menos aún intentaron escribirla. En apariencia, durante este período no hubo novelistas sino sólo un puñado de poetas poco importantes. Sus poemas revelan el alejamiento de la clase media negra emergente e insegura de los grupos iletrados y sin instrucción a los que ellos o sus padres habían pertenecido. Es justo señalar que el espíritu intransigente y doctrinario con el que Daly castiga a cuatro de estos poetas guyaneses en su obra *West Indian Freedom and West Indian Literature*¹⁹ surge de la aplicación que hace de posturas que estuvieron

19 P. H. Daly, *West Indian Freedom and West Indian Literature*, The Daily Chronicle Ltd., Georgetown, 1951. Entre los poetas abordados están S. E. Wills, un humorista dialectal, y 'Leo' (Egbert Martin), cuya *Poetical Works* apareció en Londres en 1883.

en vigencia en el siglo XX a una menos predecible situación decimonónica. Pero como veremos más adelante, antes de que pudiera comenzar a aparecer una literatura propia del Caribe de expresión inglesa, el surgimiento del nacionalismo habría de coincidir con un aumento cada vez mayor de la alfabetización. Ya que si bien es posible explicar la vida sin literatura de las clases con menos privilegios en relación con las deficiencias de la educación popular, sólo la ausencia de un nacionalismo puede explicar las fallas en los blancos y los mestizos.