

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Aulas latinoamericanas

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA
Y DE LATINOAMÉRICA

SELECCIÓN DE TEXTOS PEDAGÓGICOS
FUENTES PRIMARIAS

Elizabeth Luquez- Claudia Lucena (Comp.)

MENDOZA
2017

Aulas latinoamericanas

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA Y DE LATINOAMÉRICA

Elizabeth Luquez

Claudia Lucena

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

2017

Luquez, Elizabeth

Aulas Latinoamericanas: Historia de la Educación Argentina y de Latinoamérica / Elizabeth Luquez ; Claudia Beatriz Lucena. - 1a edición para el alumno - Mendoza : Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2017.

195 p. ; 21 x 14 cm.

ISBN 978-950-774-310-8

1. Historia de la Educación. 2. Historia Argentina. I. Lucena, Claudia Beatriz
II. Título

CDD 370.982

Impreso en Argentina - Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2017

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Parque General San Martín, Ciudad de Mendoza (5500)

Tel: (261) 4135000

Interno Editorial: 2240

editorial@ffyl.uncu.edu.ar

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS PARA REALIZAR EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS FUENTES PRIMARIAS	9
SELECCIÓN DE FUENTES PRIMARIAS	13
A. EDUCACIÓN DE LOS ABORIGENES	15
INCA GARCILASO DE LA VEGA (1539 - 1616). Comentarios reales	19
B. EDUCACIÓN Y COLONIZACIÓN	23
MANUEL BELGRANO (1770 - 1820). INFLUENCIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	27
C. EDUCACIÓN Y REVOLUCIÓN	31
MANUEL BELGRANO (1770 - 1820). Reglamento para las Escuelas del Norte	34
SIMÓN RODRÍGUEZ (1771-1854). El plan de educación popular	39
D. EDUCACIÓN DE LAS COSAS Y EDUCACIÓN POPULAR	47
JUAN BAUTISTA ALBERDI (1810-1884). Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina	52
DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO (1811-1888). <i>Educación popular</i>	64
JOSÉ PEDRO VARELA (1845-1879). <i>La educación del pueblo</i> . Montevideo, El siglo Ilustrado. 1910	76
E. REFORMA Y REFORMISTAS	81
DEODORO ROCA (1890-1942). La Juventud Universitaria de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica.	87

VÍCTOR R. HAYA DE LA TORRE (1895 - 1979). La Reforma Universitaria y la realidad social	94
F. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA	99
JOSÉ VASCONCELOS (1882-1959). EL SABER Y EL ARTE DEBEN SERVIR PARA MEJORAR LA CONDICIÓN DE LOS HOMBRES	105
INDOLOGÍA. UNA INTERPRETACIÓN DE LA CULTURA IBEROAMERICANA	107
DE ROBINSON A ODISEO. PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA	110
JUAN MANTOVANI (Santa Fe, 1898 – Alemania, 1961). LA EDUCACIÓN Y SUS TRES PROBLEMAS	112
EDUCACIÓN Y VIDA	116
LA DEMOCRACIA GENERA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	117
G. DESARROLLISMO Y REVOLUCIÓN	119
LUIS CARRANZA SILES (1918- 1993). Una pedagogía para países subdesarrollados. Cartas a un maestro	127
TESIS Y RESOLUCIÓN DE POLÍTICA EDUCACIONAL	131
PRIMER CONGRESO DEL PARTIDO COMUNISTA CUBANO	131
H. ALFABETIZACIÓN Y RESISTENCIA PEDAGÓGICA	145
FRANCISCO GUTIÉRREZ (1928). La pedagogía de la comunicación	147
ROSA MARÍA TORRES. Nicaragua: revolución popular, educación popular	150
EMILIA FERREIRO. Psicogénesis de la lengua escrita	152
PAULO FREIRE (1921-1997). La educación como práctica de la libertad	156

INTRODUCCIÓN

Los documentos pedagógicos (fuentes primarias) que se presentan en este material tienen la intención de orientar en la explicación de la Historia de la Educación Argentina y de Latinoamérica con la mayor precisión posible. Una explicación, como expresa Topolsky, “que se sustente en la descripción, en la secuencia genética, en las interrelaciones y en las causas. Es decir, una historia de la complejidad”.

La Historia de la Educación es una historia sectorial que surgió del tronco sustantivo de la Historia durante el siglo XIX. Y los estudios y la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina y de Mendoza fueron iniciados, en nuestra provincia, por el Prof. ESTEBAN FONTANA en la Universidad Provincial de Mendoza, en la Facultad de Antropología Escolar en la década de 1960. De su trayectoria de investigador y de profesor en la Facultad de Filosofía y Letras se han recopilado algunos materiales para trabajar con los alumnos.

La propuesta en el espacio curricular de Historia de la Educación Argentina y de Latinoamérica es proponer una historia de la educación que “permita reflexionar y comprender”, como decían Marc Bloch y Lucien Febvre. Por estas razones epistemológicas se propone utilizar fuentes primarias.

Tomar contacto con las fuentes históricas de primera mano es un paso en el hacer ciencia y supone un acto de libertad intelectual; es interpretar de primera instancia, es descubrir y estar obligados a interpretar. Es captar la visión del pasado.

Las fuentes que se han seleccionado no abarcan toda la realidad pero permiten formalizar una idea global de las diferentes etapas en las que se inscriben. Acercan el pasado y

favorecen la formación de un pensamiento educativo. Expresan las ideas filosóficas, políticas, religiosas, sociales y económicas entretejidas en el *hecho educativo*. Presentan a los autores con una parte del texto de sus obras. Pero, esos recortes de los documentos se han sistematizado respetando una *periodización cronológica* que abarca desde la Prehistoria americana hasta fines del siglo XX, con una visión *diacrónica* que supone la categoría del *tiempo histórico*.

Esta recopilación está centrada en un criterio científico y didáctico, sin perder de vista la actualidad de los problemas planteados en ellas. Por eso, hacer la selección de los autores y de sus documentos es siempre una tarea difícil. Sin embargo, abocarse en la búsqueda del saber original a partir del análisis de los documentos sirve para evitar los apuntes y las memorizaciones carentes de reflexión.

¿Por qué?

Porque las fuentes primarias nos permiten: dialogar sobre ellas, percibir lo que una generación propone y no logra consolidar y entender que ciertas ideas, por demás valiosas, pueden tardar tiempo en cristalizarse. Además, ayudan, desde una mirada epistemológica, a conceptualizar los binomios *educación-política* y *educación-economía*, que siempre han estructurado la historia de la educación.

El análisis de estas fuentes primarias es una operación histórica y por ende hermenéutica; es, como expresa Antonio Viñao Frago, hacer de lo muerto un objeto de saber y una producción del intercambio con los vivos. Por lo tanto, esta selección no impide confrontar con las investigaciones del Campo y con los archivos históricos.

La propuesta de análisis e interpretación de estos materiales supone afianzar las prácticas iniciadas desde el primer año en el área histórica. Se han tenido en cuenta, para coordinar y articular las cátedras, las propuestas sobre el comentario de

textos educativos elaborados por el Dr. Olegario Negrín Fajardo y la Dra. Gabriela Ossenbach (profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid), las que se precisan a continuación:

- Los breves datos sobre el autor (etapa en la que vive, nacionalidad, circunstancias en las que escribe, etc.)
- La localización del texto (inmediata y mediata)
- El contexto histórico del texto a analizar
- El análisis del texto por su lenguaje, por la estructura interna, ideas principales, etc.
- La identificación del problema central
- El contexto ideológico del autor en el que queda inmerso el texto que se analiza
- La validez del texto (aportes, variables en el tiempo, etc.)
- La valoración global (percibir los aportes y las carencias)

Estas propuestas de comentario de textos deben pensarse como una *acción global* y cumplirse como un *proceso integrado*, porque *siempre* las orientaciones metodológicas son *sugerencias* que no invalidan otros caminos de acceso al conocimiento.

Las fuentes primarias seleccionadas permiten reconocer las raíces de la educación en Argentina y en América Latina, en el periodo colonial, avanza en el proceso revolucionario de principios del siglo XIX y analiza, a partir de la sanción de la Constitución de 1853, el momento de cambio y la organización de la instrucción pública como un objetivo primordial para la formación y consolidación del Estado Liberal (Ossenbach, 2002).

La enseñanza pública, en Argentina y en toda América Latina, priorizó la formación de los ciudadanos, los que debían ser instruidos en sus derechos y deberes constitucionales para favorecer la creación de una *conciencia e identidad nacional* a la que deberían integrarse los inmigrantes al finalizar el siglo.

En países latinoamericanos y en especial, Argentina, la formación del sistema educativo nacional se desarrolló en un proceso político-intencional de constituir el Estado Nacional por lo que su *sistematización* se produjo en un proceso de tiempo corto pero conflictivo (Ozlak, 1997). Estas razones llevaron a la selección de fuentes como la Reforma universitaria, las propuestas de Vasconcelos (en México), las ideas de Siles Carranza (sobre el desarrollo de Bolivia) y las tesis pedagógicas del Partido Comunista (en Cuba), entre otras.

En síntesis, la recopilación de fuentes primarias para la presente publicación tiene como función ser una muestra del campo de la Historia de la Educación Argentina y de Latinoamérica. Con ella, se busca estimular en los lectores el contacto con las obras originales del campo de la pedagogía.

Este es un material que puede servir de consulta más allá de las clases y del tiempo del cursado, porque leer las fuentes primarias en las que se expresan las ideas de los pedagogos argentinos y latinoamericanos es hablar de educación.

Mendoza, 15 de diciembre de 2016

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS PARA REALIZAR EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS FUENTES PRIMARIAS

Tal como fue planteado en la Introducción las propuestas de actividades deben pensarse y concretarse para lograr una *visión global e integrada de las propuestas pedagógicas*.

Las actividades deben ser seleccionadas según el momento de la clase o el tiempo de cursado y si es posible, se debe *establecer relaciones* con otros espacios curriculares. Se insiste en la habilidad para *relacionar* porque favorece la madurez intelectual, ya que requiere de un alto nivel de abstracción y de síntesis. Además favorece la iniciación en la aplicación del *método comparativo* histórico - pedagógico.

Las fuentes primarias, cabe recordar, responden a las preguntas que se han formulado los que estudian, no tienen una *verdad encerrada* y por lo tanto no hablan por sí solas. Sirven desde la perspectiva didáctica para evocar una época y poner en contacto tanto a los docentes como a los alumnos con los protagonistas de un hecho histórico.

Esos hechos ligados a los documentos requieren de su ubicación en el tiempo por lo que es imprescindible el uso de la *periodización* que organiza con un *marco de interpretación relativo* los contenidos implícitos en la fuente, ordena los contenidos, establece la *relación pasado-presente* y permite elaborar categorías conceptuales para comprender la complejidad del hecho histórico-educativo o histórico pedagógico. Y finalmente, la elaboración de una línea de

tiempo incorpora un recurso iconográfico en el proceso de aprendizaje.

Entonces se puede realizar para:

- **elaborar una cronología**, una línea de tiempo organizada a partir de etapas, que pueden ser: Periodo Colonial, Revolucionario, Autonomías provinciales, Constitucional, Formación del Estado Nacional, Consolidación del Estado Nacional. Gobiernos elegidos y gobiernos de facto. **Puede elegirse otra periodización (económica o social) si se considera más accesible y conveniente.**
- **establecer relaciones** a partir de los textos compilados, un cuadro comparativo sobre las características socioculturales de las culturas de subsistencia y de las civilizaciones originarias, entre otras.

La lista podría ser interminable, pero la creatividad del docente en el aula también lo puede ser.

Estas sugerencias mantienen como recurso el lenguaje oral y escrito del docente y del alumno, que dependen de la capacidad expresiva y de las formas como *dispositivo narrativo* y como *dispositivo argumentativo*. En el primer caso, el docente trabaja con una secuencia de contenidos en forma de relato: inicio, desarrollo y cierre. Debe despertar la curiosidad sobre un aspecto del pasado que se historia y además debe provocar un clima que movilice al grupo. En el segundo, los contenidos se presentan y se razonan; no se preocupa por lo particular ni por la coyuntura y el lenguaje debe ser muy preciso (Cibotti, 2003).

El docente puede acompañar esas formas narrativas, con algunos recursos didácticos, como por ejemplo, la *lectura e interpretación* de ciertas obras de la literatura argentina y latinoamericana, que sirven de contexto a hechos históricos pedagógicos. Como por ejemplo, las obras de:

ARCINIEGAS, Germán: América, tierra firme, y

BURGOS, Fausto: *Las Regionales*.

Con esas obras, el alumno puede abordar el estudio de la Historia de la Educación, con informes orales o escritos; individuales, en binas o en grupos.

También se favorece el estudio de la Historia de la Educación si se aprende a *visualizar épocas o hechos* que están esbozados en las fuentes primarias. Así, el *cine* nos permite *ver y mirar* la complejidad del acontecimiento desde otras perspectivas, desde otra globalidad, que puede ampliar el bagaje cultural de los alumnos. Y que desarrolla un lenguaje común, entre el docente y los alumnos (experiencia de convivencia) a través de un coloquio.

¿Qué materiales se pueden utilizar?

Películas como *La Misión* y *La ola* que permiten visualizar cuestiones internacionales o *Eva Perón* y *La noche de los lápices* que favorecen la interpretación de diferentes aspectos de la realidad argentina.

La lista queda limitada a las posibilidades creativas del cine industrial e independiente. En ocasiones, los alumnos sugieren otras.

Literatura y *cine* se han convertido en recursos imprescindibles de la pedagogía universitaria, que en la actualidad recurre como un principio didáctico a procesos de *interdisciplinaridad*.

SELECCIÓN DE FUENTES PRIMARIAS

A. EDUCACIÓN DE LOS ABORIGENES

El interés por el estudio de las culturas anteriores al dominio de los españoles va unida a la pasión por comprender los problemas de América Latina y especialmente, para recuperar la Historia de la Educación de un mundo conquistado, sometido y en algunos casos, aniquilado. Es una forma de situar *el subdesarrollo actual en la riqueza de estos territorios*.

América, el continente con nombre europeo, vivió un proceso de conquista que contiene, según Séjourné (1973) “un tesoro de sabiduría” y que se desenvuelve en un modelo europeo que manifiesta el enfrentamiento entre “ideologías contrarias”: por un lado, el “individualismo a ultranza” de la empresa que utilizó las materias primas y las vidas humanas y que implantó formas de esclavitud y por otra, la de la “realización personal que descansa sobre un respeto profundo por la comunidad”.

La vida en los orígenes de nuestro continente se caracterizaba por su densidad demográfica y por su heterogeneidad. Y como expresa la arqueóloga los miembros de las diferentes culturas y civilizaciones “gozaban de una salud física, de una independencia individual, de una seguridad, de unos ocios, que implican un reparto de los recursos y una integración a la colectividad que en nuestros días parecería una utopía”.

Así, la llegada de los europeos al continente americano destruyó un mundo y resultó ser un factor generador de mayor heterogeneidad que se sumó a la que ya existía.

La conquista y la colonización de América incorporó estas tierras en la perspectiva universal. Y toda Europa, es decir,

sus cuadros políticos se vieron desbordados por el objetivo de la explotación del territorio. Es así que, el famoso descubrimiento de América para los europeos significó una empresa económica que se articuló con una cultural.

Fue una empresa sacralizada por el Papa, jefe de la cristiandad, cuando les otorgó a los europeos conquistadores la *concesión del derecho de propiedad sobre las tierras* con el compromiso de la *evangelización de los salvajes*.

La conquista y la colonización de América les espetó a los europeos que reconocieran culturas con diferentes *estilos o modelos de desarrollo*. Porque las culturas originarias en nuestro continente podían ser:

- Sociedades tradicionalistas, sagradas y cerradas, con una economía de subsistencia, en la que el aprendizaje se realizaba por el ejemplo (tupíes).
- Sociedades estamentales, con un notable desarrollo científico y con una economía agrícola intensiva (ayllu) con excedentes (quechuas).

Eran formas de desarrollo que llevaron, en la América española, a diferentes formas y acciones de ocupación: *inculturación* (con los jesuitas en la Misiones) y *aculturación* (con la cultura oficial impuesta por el español). Sin embargo, la historia demuestra que *hasta nuestros días España fue el único país desde donde se elevaron poderosas voces contra la guerra de conquista*.

Según Weinberg (1984) el modelo de desarrollo expresa un proceso histórico en el que se incluyen las relaciones de poder, la estructura (tecnología, recursos naturales, población), las tendencias en la distribución de bienes, los valores e ideologías, entre otros. Y *en ese proceso histórico tiene existencia el proceso histórico de la educación*.

El investigador para poder analizar la historia de la educación prehispánica propone pensar en diferentes modelos educativos: *modelos vigentes* que no siempre son *modelos consensuales*, y que en la América española expresaban la *cultura impuesta, la cultura admitida o aceptada y la cultura criticada o discutida*. Además advierte que la caracterización de un modelo educativo depende de lo que entiende cada época por educación, por los valores que le atribuye y por lo que se espera de las propuestas teóricas, humanas y económicas.

Uno de los aspectos más destacables de la vida de la conquista y la colonización fue el mestizaje. Porque las relaciones entre el español y el indio tejieron nuevas formas de relaciones étnico-sociales en todo el territorio. Así, se puede mencionar el Inca Garcilaso, hijo de la ñusta Chimu Occllo o Isabel y del Capitán Sebastián Garcilaso de la Vega de las fuerzas de Francisco Pizarro.

El Inca Garcilaso, escritor de *Comentarios Reales* nos proporciona información sobre la cultura de los incas y de la educación de las castas. Son recuerdos infantiles en los que manifiesta una profunda nostalgia y que escribió en España donde terminó sus días.

INCA GARCILASO DE LA VEGA (1539 - 1616)

Comentarios reales

DE ALGUNAS LEYES QUE EL REY INCA ROCA HIZO Y LAS ESCUELAS QUE FUNDÓ EN EL COZCO, Y DE ALGUNOS DICHOS QUE DIJO

Lo que el Padre Blas Valera, como gran escudriñador que fue de las cosas de los Incas, dice de este Rey, es que remó casi cincuenta años y que estableció muchas leyes, entre las cuales dice por más principales las que se siguen¹:

Que convenía que los hijos de la gente común no aprendiesen las ciencias, las cuales pertenecían solamente a los nobles, porque no se ensoberbeciesen y amenguasen la república.

Que les enseñasen los oficios de sus padres, que les bastaban.

Que al ladrón y al homicida, al adúltero y al incendiario, ahorcasen sin remisión alguna.

Que los hijos sirviesen a sus padres hasta los veinticinco años, y de allí adelante se ocupasen en el servicio de la república.

Dice que fue el primero que puso escuelas en la real ciudad del Cuzco, para que los amautas enseñasen las ciencias que alcanzaban a los príncipes Incas y a los de su sangre real y a

¹ (1) La puntuación del escrito original se ha modificado para hacer más accesible la lectura.

los nobles de su Imperio, no por enseñanza de letras, que no las tuvieron, sino por práctica y por uso cotidiano y por experiencia para que supiesen los ritos, preceptos y ceremonias de su falsa religión y para que entendiesen la razón y fundamento de sus leyes y fueros y el número de ellos y su verdadera interpretación; para que alcanzasen el don de saber gobernar y se hiciesen más urbanos y fuesen de mayor industria para el arte militar, para conocer los tiempos y los años y saber por los ñudos las historias y dar cuenta de ellas; para que supiesen hablar con ornamento y elegancia y supiesen criar sus hijos, gobernar sus casas.

Enseñábanles poesía, música, filosofía y astrología, eso poco que de cada ciencia alcanzaron. A los maestros llamaban amautas, que es tanto como filósofos y sabios, los cuales eran tenidos en suma veneración.

Todas estas cosas dice el Padre Blas Valera que instituyó por ley este Príncipe Inca Roca, y que después los favoreció, declaró y amplió muy largamente el Inca Pachacútec, su bisnieto y que añadió otras muchas leyes. También dice de este Rey Inca Roca, que, considerando la grandeza del cielo, su resplandor y hermosura: decía muchas veces que se podía concluir que el Pachacámac (que es Dios) era poderosísimo Rey en el cielo: pues tenía tal y tan hermosa morada. Asimismo decía:

"Si yo hubiese de adorar alguna cosa de las de acá abajo cierto yo adorara al hombre sabio y discreto, porque hace ventaja a todas las cosas de la tierra. Empero, el que nace niño y crece y al fin muere; el que ayer tuvo principio y hoy tiene fin; el que no puede librarse de la muerte, ni cobrar la vida que la muerte el quita, no debe ser adorado."

Hasta aquí es del Padre Blas Valera. (A pesar de que este capítulo transcribe palabras de otro cronista, he creído oportuno incluirlo debido a la escasez de fragmentos que

exponen dichos o consideraciones filosóficas y morales de los Reyes Incas)

Selección y preparación: Prof. Elizabeth Lúquez

En: *Comentarios reales* (1973) Clásicos

Hispanoamericanos. Buenos Aires, Plus Ultra

ACTIVIDADES:

Te proponemos que:

1. Selecciones materiales sobre la *cultura tupí* y la del *imperio quechua*.
2. Elabores un cuadro comparativo de ambas culturas: ubicación geográfica, forma de gobierno, economía, artes y ciencias, etc.
3. Fundamente las diferencias de modelos educativos

Te recomendamos la película: *Aguirre la furia de Dios, La Misión*

y te sugerimos que leas: *América, tierra firme*.

B. EDUCACIÓN Y COLONIZACIÓN

Durante el Periodo Colonial, las **primeras letras**, es decir la lectura, la escritura, el cálculo y el catecismo se enseñaron en las escuelas de los conventos (las preferidas por la formación de los sacerdotes), de las parroquias y de los Cabildos. Los más pudientes pudieron optar por un preceptor particular que no podía ser mancebo (menor de 21 años). Esta enseñanza carecía de uniformidad o sistematización entre las ciudades coloniales americanas.

A partir del siglo XVII, los **estudios preparatorios** estaban ligados a la Universidad. Tenían como antecedentes a las escuelas de latinidad de la Edad Media y funcionaron en los conventos. Los estudios de gramática comprendían los estudios de esta materia y de la retórica y tenían una duración de dos años. El estudio del latín era requisito para poder ingresar a la Universidad, porque lo necesitaban los alumnos para poder participar de las clases, leer los textos y rendir los exámenes. Si el alumno aprobaba ese curso ingresaba en el de filosofía, en el que el profesor les enseñaba lógica, física y metafísica y duraba tres años (Fontana, 1965).

El objetivo de esos estudios residía en la *formación moral de los jóvenes*.

En nuestro territorio, en lo que hoy es Argentina, esos estudios se destacaron por estar en manos de sacerdotes de la Compañía de Jesús (jesuitas) que los organizaron, según las normas de la *Ratio Studiorum* (Fontana, 1973).

Al llegar al siglo XVIII, en la etapa de los Borbones, en 1767 se dictaminó la expulsión de la Orden religiosa y esos estudios pasaron a depender de la Orden de los franciscanos (tal fue el

caso de la ciudad de Mendoza) o de las Autoridades civiles como el Colegio de Seminario en Buenos Aires, al que se lo llamó Colegio de San Carlos y en el que se formaron los jóvenes Revolucionarios de Mayo.

En Mendoza, los estudios preparatorios estuvieron dirigidos por los jesuitas hasta su expulsión en 1767, a partir de esa fecha quedaron en manos de los franciscanos, en lo que hoy se conoce como las *Ruinas de San Francisco* en el Área Fundacional. Pero, al llegar a 1808 por iniciativa de Joaquín Sosa y Lima, se inició un movimiento para fundar “un colegio de enseñanza para la juventud” apoyado por el *Cabildo* y acreditando “una quadra quadra de terreno” para su erección, fondos y contribuciones de los pudientes para el edificio y la dotación de las cátedra.

Se elevó el pedido al Virrey Liniers que, en octubre de ese año, ya había tomado conocimiento y, que en diciembre, requirió el Memorial de los contribuyentes para la creación (fundación provisional). Además, se le concedió al establecimiento Licencia para que todos los hijos de Caciques fueran admitidos. El Colegio de la Santísima Trinidad fue creado, por el dictamen del Virrey Cisneros, el 21 de noviembre de 1809, antes de producirse la Revolución de Mayo en 1810. Pero, no se registran antecedentes de concreción del decreto de Cisneros hasta 1817.

En el Periodo Colonial, la **educación universitaria** en nuestro territorio se inició con la Universidad de Córdoba por la acción de los jesuitas. Fue un centro con perfil escolástico y una implantación de la Universidad de Salamanca (Weinberg, 1984). A partir de 1613 funcionó como Colegio Mayor para la formación de sacerdotes de la Orden y seculares. Sin embargo, los jóvenes ingresaban para realizar los estudios de filosofía y luego se derivaban a la Universidad de Charcas (Alto Perú) o San Felipe (Chile) para los estudios de

jurisprudencia como fue el caso del mendocino Tomás Godoy Cruz (Fontana, 1973).

Esta Universidad sufrió los avatares de la política internacional y en 1767, con la expulsión de los jesuitas pasó a ser dirigida por los franciscanos.

El siglo XVIII significó para el Imperio español, como ya se expresó, el ejercicio del poder de la dinastía de los Borbones, a través de una monarquía absoluta que consideraba su *poder de origen divino* y que en lo educativo sostuvo el *realismo pedagógico*.

Esas ideas pedagógicas, que introdujo Manuel Belgrano en el Virreinato del Río de la Plata, que había sido fundado en 1776, fueron difundidas a través de las *Memorias Anuales*, desde su cargo en Consulado y desde el periodismo en el *Correo de Comercio*.

Eran ideas que unían los binomios *educación- progreso material* y *educación- trabajo*; propiciaban la educación de la mujer y favorecieron la creación de la Escuela de Náutica, con una orientación económica y por ende laboral.

MANUEL BELGRANO (1770 - 1820)

“Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor” (15 de junio de 1796).

Documentos del Consulado. Buenos Aires, Archivo General de la Nación.

INFLUENCIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

“He visto con dolor, sin salir de esta capital, una infinidad de hombres ociosos en quienes no se ve otra cosa que la miseria y desnudez; una infinidad de familias que solo deben su subsistencia a la feracidad del país, que está por todas partes denotando las riquezas que encierra, esto es la abundancia; y apenas se encuentra alguna familia que esté destinada a un oficio útil que ejerza un arte o que se emplee de modo que tenga alguna más comodidad en su vida. Esos miserables ranchos donde ve uno la multitud de criaturas que llegan a la edad de la pubertad sin haber ejercido otra cosa que la ociosidad, deben ser atendidos hasta el último punto.

La lana es bien abundante en este país, el algodón del Paraguay, Chaco, etc., otras infinitas materias primas que tenemos y podemos tener con nuestra industria, pueden proporcionar mil medios de subsistencia a estas infelices gentes que acostumbradas a vivir en la ociosidad, como llevo expuesto, desde niños, les es muy penoso el trabajo en la edad adulta o resultan unos salteadores o unos mendigos;

estados seguramente deplorables que podrían cortarse si se les diese auxilio desde la infancia proporcionándoles una regular educación, que es el principio desde donde resultan ya los bienes ya los males de la sociedad. Uno de los principales medios que se deben aceptar a este fin son las escuelas gratuitas donde pudiesen los infelices mandar a sus hijos sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción, allí se les podría dictar buenas máximas e inspirarles amor al trabajo, pues en un pueblo donde no reina éste, decae el comercio y toma su lugar la miseria, las artes que producen la abundancia que la multiplica después en recompensa, perecen y todo en una palabra desaparece cuando se abandona la industria porque se cree que no es de utilidad alguna.

Para hacer felices a los hombres es forzoso ponerlos en la precisión del trabajo con el cual se precave la holgazanería y ociosidad que es el origen de la disolución de las costumbres. A muy poco costo podría esta Junta tomar medidas para llevar a efecto estas ideas. Después que ya los niños salieran de aprender los rudimentos de las primeras letras, podrían ser admitidos por aquellos maestros menesterales que mejor sobresaliesen en su arte, quienes tendrían la obligación de mandarlos a la escuela de dibujo velando su conducta, consignándoles una cierta cantidad, por su cuidado en la enseñanza y además señalando cierto premio al que en determinado tiempo diese a sus discípulos en esto, aquello, etcétera. Semejante premio les estimulará a tener muchos aprendices, y por el contrario atenuados a aquel salario desmayarían en la enseñanza o la recatarían.”

EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

“Igualmente se deben poner escuelas gratuitas para las niñas donde se les enseñara la doctrina cristiana, a leer, escribir,

coser, bordar, etc., y principalmente inspirarles el amor al trabajo para separarlas de la ociosidad, tan perjudicial o más en las mujeres que en los hombres, entonces las jóvenes aplicadas usando de sus habilidades en sus Casas o puestas a servicio no vagarían ociosas, ayudarían a sus padres, o los descargarían del cuidado de su sustento; lejos de ser onerosa en sus casas la multitud de hijas haría felices las familias; con el trabajo de sus manos se irían formando peculio para encontrar pretendiente a su consorcio: criadas en esta forma serían madres de una familia útil y aplicada; ocupadas en trabajos que les serían lucrosos tendrían retiro, rubor y honestidad. Debía confiarse el cuidado de las escuelas gratuitas a aquellos nombres y mujeres que por oposición hubiesen mostrado su habilidad, y cuya conducta fuese de público y notorio irreprochable, además de que dos de los señores conciliarios que se comisionasen por esta Junta debían ser los inspectores para velar sobre las operaciones de los maestros y maestras.

No me olvido de lo útil que sería el establecimiento de escuelas de hilazas de lana, para igualmente desterrar la ociosidad y remediar la indigencia de la juventud de ambos sexos y esta Junta debería igualmente tratar de que se verificase en todos los lugares que hubiese proporción de lanas de cualquier clase que sean, con él se daría ocupación a las gentes pobres y especialmente a los niños y aún a aquellos que no pudiesen abandonar sus casas, se le podría franquear la lana y utensilios para su hilado, señalando un tanto por su trabajo, que igualmente debería darse a todos los niños y damas que trabajasen en la escuela, para cuyo fin debería ponerse un arancel que determinase las cantidades, que no dudo se resarcirían con las ventajas que proporcionarían las lanas hiladas en sus ventas por las fábricas de nuestra Península.

Asimismo podría extenderse el hilado de algodón o al menos a su desmote y limpieza, así recabarían los jornales que en eso se emplearían en la Península; maestros y compatriotas y las fábricas se encontrarían abastecidos de materias primas, ya en disposición de manifestarse y con mayor porción de brazos, para el aumento de sus telares.”

Selección y preparación: Prof. Claudia Lucena
En SOLARI Manuel, Horacio (1983). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Contemporáneo Paidós.

ACTIVIDADES:

Te proponemos que: Indagues sobre la formación de Manuel Belgrano y precises:

1. ¿Cuáles son sus ideas como miembro de la Generación de 1810
2. ¿Por qué se lo considera un fisiócrata?
3. Fundamentes su expresión: *formación de hombres industriales*.

Te recomendamos la película: *1492*

y te sugerimos que leas *Zama*.

C. EDUCACIÓN Y REVOLUCIÓN

La Revolución de Mayo de 1810, en Buenos Aires, sancionó algunas disposiciones de política educativa para la formación del ciudadano como la lectura del Contrato Social, el establecimiento de símbolos y fiestas nacionales, la **creación de escuelas de la Patria (escuelas primarias)**, entre otras. Pero no tuvo demasiada fuerza en la sistematización del nivel común ni del sistema educativo nacional.

La propuesta más completa de organización escolar en esa etapa revolucionaria fue el *Reglamento para las Escuelas del Norte*, redactado por Manuel Belgrano en Jujuy en 1813.

Al llegar a la etapa de las autonomías (1820-1853) las provincias se organizaron y sobrevivieron según sus posibilidades económicas, políticas, culturales. Sin embargo, una de las ventajas de ese periodo fue la expansión y promoción oficial del método lancasteriano o de enseñanza mutua; método que había sido aplicado en Inglaterra para la educación de las clases más desfavorecidas (obreros, pobres, huérfanos, etc.).

El método lancasteriano fue introducido, en el Río de la Plata, en 1817 por Diego Thompson que vendía biblias protestantes y fue legalizado en el Departamento de Primeras Letras cuando se fundó la Universidad de Buenos Aires en 1821 (Halperin Donghi, 1962). Gracias a la acción de alumnos monitores o auxiliares se podía instruir simultáneamente a una gran cantidad de niños en una misma aula y paliaba la falta de maestros. Este sistema se aplicó en la provincia de Mendoza hasta 1861, en que se produjo el terremoto que destruyó la ciudad y se inició su reconstrucción material y cultural.

En esa etapa, en Mendoza existían alrededor de dieciocho escuelas, entre las del Estado y las particulares, para varones, para niñas y algunas en la campaña, con una probable cantidad de mil cien alumnos, sobre una población escolar de ocho mil personas. Eran escuelas que funcionaban a veces en las casas de los maestros o en viviendas que se utilizaban para esa actividad (Santos Martínez, 2001 y Marún, 2011).

Y la **educación elemental y formal de las niñas**, en la Ciudad de Mendoza se desarrollaba desde 1780, con la fundación de la Orden de la Compañía de María, que atendía a las niñas blancas, indias, mestizas y negras. Este fue el primer centro de educación para las mujeres adultas (Lúquez Sánchez, 2013, b).

Al establecerse la Junta de Gobierno en 1810 y los posteriores gobiernos revolucionarios en Buenos Aires (Triunviratos y Directorios), los **estudios preparatorios** quedaron incluidos en el Colegio de la Unión del Sur, sin que variaran sustancialmente. La situación se fue transformando a partir de la etapa de 1821, porque quedaron incorporados como un Departamento de la Universidad de Buenos Aires.

En Mendoza, recién en junio de 1817, el escribano del Cabildo, Cristóbal Barcala reanudó el movimiento de los documentos para la apertura del Colegio de la Santísima Trinidad. Se formó una comisión para preparar el plan de estudios, se estableció la enseñanza de la gramática latina, de lenguas modernas, de asuntos históricos, de enseñanza religiosa, y el internado entre otros, con el Bando de adhesión del gobernador Toribio Luzuriaga, que expresaba “Por fortuna ya no tendréis que buscar el tesoro de las letras a la distancia... Inflamad el corazón de vuestros hijos para que consagren sus talentos a la Patria” (Quesada, 1945). Finalmente, el establecimiento se abrió el 17 de noviembre de 1817 (Morales Guiñazú, 1940).

Este Colegio, en 1829, no funcionó por los conflictos políticos (luchas civiles entre unitarios y federales) y su receso duró hasta 1833. Y aunque existen datos de su apertura a partir de ese año con las cátedras de Filosofía, Aritmética y Derecho civil, los cronistas lo consideran clausurado hasta 1852, en que se abrió bajo la dirección de Alfonso Bernal.

En la América del Sur, los procesos revolucionarios generaron estancamiento en educación. Sin embargo, un hito fue la propuesta de Simón Rodríguez con *El plan de educación popular* que mandó a ejecutar, en 1826, Bolívar en Chuquisaca. Era un proyecto educativo que estaba destinado a la formación de la República, a la educación básica y a los *ejercicios útiles (hombres y talleres)*.

Pero en la América del Sur, las luchas ideológicas entre liberales y conservadores y en Argentina, el enfrentamiento entre unitarios y federales llevaron a un atraso en el proceso histórico educativo hasta la segunda mitad del siglo XIX, cuando la sanción de las Constituciones iniciaron la formación de los sistemas educativos nacionales.

MANUEL BELGRANO (1770 - 1820)

Reglamento para las Escuelas del Norte

Artículo 1° - Habiendo destinado, con la aprobación del Supremo Poder Ejecutivo, el fondo de los cuarenta mil pesos fuertes que me concedió en premio la Asamblea Constituyente por su Soberano Decreto de ocho de marzo de este año, para que con sus rentas se doten cuatro escuelas, una en Tarija, otra en esta ciudad y las dos restantes en Tucumán y Santiago del Estero, le señalo a cada una de ellas el capital de diez mil pesos, para que del rédito anual de quinientos se le paguen cuatrocientos pesos de sueldo al maestro, y los cientos restantes se destinen para papel, plumas, tinta, libros y catecismos para los niños de padres pobres que no tengan como costearlos. Si hubiese algún ahorro se empleará el sobrante en premios con que se estimule el adelantamiento de los jóvenes.

Art. 2° - Estableciéndose estas escuelas bajo la protección inmediata, inspección y vigilancia de los Ayuntamientos, el pago de los sueldos señalados se hará por mitad en cada seis meses por conducto del Gobernador del pueblo, del Alcalde de primer voto, y del Regidor más antiguo, con intervención del Síndico, quien solo tendrá la facultad de representar u oponerse a él, cuando el maestro no haya cumplido sus deberes. Los mismos individuos entenderán en la inversión de los cien pesos destinado para auxilio de los niños pobres; en la distribución que se haga de los útiles que se compren con ellos y en el repartimiento de premios.

Art. 3° - La provisión de estas escuelas se hará por oposición. El Cabildo publicará un aviso convocatorio, que se hará saber en las ciudades más inmediatas; admitirá los memoriales de los opositores con los documentos que califiquen su idoneidad y costumbres; oirá acerca de ellos, al Síndico Procurador; y cumplido el término de la convocación, que nunca será menor que veinte y cinco días, nombrará dos sujetos de los más capaces e instruidos del pueblo, para que ante ellos, el Vicario Eclesiástico y el Procurador de la ciudad, se verifique la oposición públicamente, en el día o días señalados. Los Vocales y el Procurador informarán juntos o separados al Ayuntamiento acerca del mérito de la oposición y circunstancias de los pretendientes, y con el informe que este tenga por conveniente, me dará cuenta de todo para hacer el nombramiento, debiendo los mismos vocales informarme también en derecho cuanto juzguen conducente al acierto de la elección. Después de mis días será ésta del resorte del Cabildo, procediendo siempre la oposición pública en los momentos indicados.

Art. 4° - Cada tres años podrá el Ayuntamiento abrir nueva oposición, y convocar opositores si lo tuviera por conveniente o hubiere proposición de mejorar de maestros. El que ha servido o desempeñado la escuela, en igualdad de méritos y circunstancias deberá ser preferido.

Art. 5° - Se enseñará en estas escuelas a leer, escribir y contar, la gramática castellana, los fundamentos de nuestra Sagrada Religión, y la Doctrina Cristiana por el catecismo de Astete, Fleuri y el compendio de Bouget; los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, los derechos del hombre en ésta y su obligación hacia ella y al gobierno que la rige.

Art. 6° - Cada seis meses habrá exámenes públicos a presencia de los mismos individuos ante quienes se verifique la oposición. A los jóvenes que sobresalgan se les dará asiento

de preferencia, algún premio o distinción de honor, procediéndose en esto con justicia.

Art. 7° - En los Domingos de Renovación y en los días de rogaciones públicas asistirán todos los jóvenes a la Iglesia presididos de su maestro; oirán la misa parroquial, tomarán asiento en la banca que se les destine y acompañarán la procesión de Nuestro Amo. Todos los domingos de cuaresma concurrirán de la misma forma a oír la misa parroquial y las exhortaciones o pláticas doctrinales de su Pastor.

Art. 8° - En las funciones del Patrono de la ciudad, del aniversario de nuestra generación política, y otras de celebridad, se le dará asiento al maestro en cuerpo de Cabildo, reputándosele por un padre de la Patria.

Art. 9° - Todos los días asistirán los jóvenes a misa conducidos por su maestro; al concluirse la escuela por la tarde se rezarán las letanías a la Virgen, teniendo por patrona a Nuestra Señora de las Mercedes. El sábado a la tarde le rezarán un tercio de rosario.

Art.10° - Se entrará en la escuela desde el mes de octubre hasta el de marzo, a las siete por la mañana, para salir a las diez, y a las tres de la tarde para salir a las seis; y desde el mes de abril hasta el de setiembre, a las ocho de la mañana, para salir a las once, y a las dos de la tarde para salir a las cinco.

Art.11° - Los que escriban, harán sólo dos planas al día y ninguna pasará a una plana de cuartilla. El tiempo sobrante después de la plana, se destinará a que lean los libros, aprendan la Doctrina Cristiana, la Aritmética y la Gramática Castellana.

Art.12° - Tendrán asueto general el 31 de enero, 20 de febrero, 25 de mayo y 24 de setiembre, cuidando el maestro de darles una idea interesante de los memorables sucesos que han hecho dignos esos días de nuestra grata memoria;

también lo tendrán el día del maestro, el primero de enero que es el de su fundador y los jueves por la tarde.

Art.13° - Las mañanas de los jueves y las tardes de los sábados se destinarán al estudio de memoria del Catecismo de Astete, que se usa en nuestras escuelas, y a explicarles las doctrinas por el de Bouget.

Art.14° - Los sábados por la mañana se constituirán las bandas semanales que deberán promoverse hasta que haya premios con que estimular a la juventud al mayor adelantamiento; pero sin que se saquen, ni aun se designen porros como ha sido antes costumbre.

Art.15° - Sólo se podrá dar de penitencia a los jóvenes que se hinquen de rodillas; pero por ningún motivo se los expondrá a la vergüenza pública, haciendo que se pongan en cuatro pies, ni otro cualquier modo impropio.

Art, 16° - A ninguno se le podrá dar arriba de seis azotes por defectos graves; y sólo por un hecho que pruebe mucha malicia, o sea de muy malas consecuencias en la juventud, se le podrán dar hasta doce, haciéndolo esto separado de la vista de los demás jóvenes.

Art.17° - Si hubiese un joven de tan mala índole o de costumbres tan corrompidas que se manifieste incorregible, podrá ser despedido secretamente de la escuela con acuerdo del Alcalde de primer voto, del Regidor más antiguo y del Vicario de la Ciudad, quienes se reunirán a deliberar en vista de lo que previa y privadamente les informe el preceptor.

Art.18° - El maestro procurará con su conducta y en todas sus expresiones y modos inspirar a sus alumnos amor al orden, respeto a la religión, moderación y dulzura en el trato, sentimientos de honor, amor a la virtud y a las ciencias, horror al vicio, inclinación al trabajo, despego del interés, desprecio de todo lo que se diga a profusión y lujo en el comer, vestir y demás necesidades de la vida, y un espíritu

nacional que les haga preferir el bien público al privado, y estimar en más la calidad de americano que la de extranjero.

Art.19° - Tendrá gran cuidado de que todos se presenten con aseo de su persona y vestido; pero no permitirá que nadie use lujo, aunque sus padres puedan y quieran costearlos.

Art.20° - Se fijarán a la puerta de la escuela las armas de la Soberana Asamblea General Constituyente.

Art.21° Los Ayuntamientos cuidaran de la puntual obediencia de este Reglamento y de todo lo relativo al buen orden y adelantamiento de estas escuelas, a cuyo efecto los regidores se turnarán por semana para visitarlas, y reprender al maestro de los defectos que adviertan. Cada uno en el Cabildo siguiente a la semana que le haya correspondido por turno, dará parte por escrito de lo que hubiere notado en la visita; y se archivará otra parte para que sirva de constancia de la conducta del maestro por lo que pudiera convenir.

Art.22° - Me será facultativo nombrar cuando lo tenga por conveniente un sujeto que haga una visita extraordinaria de estas escuelas. Me reservo asimismo la facultad de hacer las mejoras que el tiempo y la experiencia indiquen para perfeccionar este Reglamento.

Jujuy, mayo 25 de 1813.

Selección y preparación: Prof. Claudia Lucena

En SOLARI Manuel, Horacio (1983) *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Contemporáneo Paidós.

SIMÓN RODRÍGUEZ (1771-1854)

El plan de educación popular

“El plan de educación popular, de destinación a ejercicios útiles y de aspiración fundada a la propiedad, lo mandó a ejecutar Bolívar en Chuquisaca.”

“Expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos...no para casas de misericordia a hilar, por cuenta del Estado, no en conventos a rogar a Dios por sus bienhechores, no en cárceles a purgar la miseria o el vicio de sus padres, no en hospicios, a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes.

Los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y éstos surtidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. Los varones debían aprender los tres oficios principales: albañilería, carpintería y herrería, porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias, y porque las operaciones de artes mecánicas secundarias, dependen del conocimiento de las primeras. Las hembras aprendían los oficios propios de su sexo, considerando sus fuerzas, se quitaban, por consiguiente, a los hombres, muchos ejercicios que usurpaban a las mujeres.

Todos debían estar decentemente alojados, vestidos, alimentados, curados para recibir instrucción moral, social y religiosa. Tenían, fuera de los maestros de cada oficio,

Agentes que cuidaban de sus personas y velaban sobre su conducta y un Director que trazaba el plan de operaciones y lo hacía ejecutar.

El capital empleado en estos gastos era productivo, porque se llevaban cuentas particulares con los niños –al fin del quinquenio se cargaban a los existentes a prorrata los gastos ocasionados por los muertos e inválidos- y al salir de aprendizaje cada joven reconocía una deuda al fondo y pagaba 5% hasta haberla amortizado. De este fondo se sacaba con qué auxiliar, socorrer y amparar a los miembros de aquella sociedad, por corporaciones, después establecidas. Sólo el amparo era una carga –por el auxilio y por el socorro pagaban interés al fondo-.

El fondo para gastos de establecimiento se creó, por la primera vez, reuniendo bajo una sola administración, en cada departamento, varias fundaciones, unas destinadas a cosas útiles, y otras mal aplicadas. No se obedeció a la voluntad del testador, primero, porque si su alma hubiese estado en el mundo, habría aprobado (sin duda) el nuevo destino que se le daba al caudal que dejó a rédito, para vivir con descanso en la otra; segundo, porque los vivos de estos tiempos, mejor instruidos que los de los pasados, ya no creen deber consultar sus negocios con los difuntos.

Todos los alumnos, como sus padres, gozaban de libertad –ni los niños eran frailes ni los viejos presidiarios- el día lo pasaban ocupados y por las noches se retiraban a sus casas, excepto los que querían quedarse.

La intensión no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumar al trabajo para hacer hombres útiles, asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento... era colonizar el país con sus propios habitantes. Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni

hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia.

Bolívar puso un Director, y le asignó 6.000 pesos (para gastos, no para su bolsillo) y le encargó al mismo tiempo la dirección de minas, de caminos y de otros ramos económicos.

Cuando se empezó a hablar de tal Director, y tratarlo unos de V.S. y otros de V.E., varias personas ilustradas creyeron encontrarse con un hombre de baja estatura, -sin pescuezo-calvo hasta el cogote, con cuatro pelos torcidos en la coleta – los muslos escondidos bajo la barriga, piernas cortadas y delgadas, terminadas por grandes pies, envueltos en zapatos de paño, con hebillas de oro- caja de polvo, rosario en faltriquera, rezador limosnero, gran citador de historias, engastando sus frases con versos clásicos y escupiendo latinajos a cada momento –saludando a gritos desde lejos, y apretando ambas manos al llegar- riéndose de cuanto decía en presencia, y en ausencia ... de cuanto le habían dicho, etc. Por otra parte, las personas timoratas se figuraban que el Director debía ser alto, seco, cejudo, taciturno, muy sabio, muy grande, muy santo y muy sucio...”

El proyecto de Educación Popular tiene la desgracia de parecerse a lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre y se practica, bajo diferentes formas, con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales. Las fundaciones son todas piadosas... unas para expósitos. Otras para huérfanos. Otros para niñas nobles. Otras para hijos de militares. Otras para inválidos...en todas se halla de caridad; no se hicieron por el bien general sino por la salvación del fundador o por la ostentación del Soberano. El establecimiento que se emprendió en Bolivia es social, su combinación es nueva, en una palabra es la República; hay en él lo que se ve en los demás, porque es una Obra: hay hombres, que son las materias agentes, que son los obreros – lugares donde se trabaja, que son los talleres- Director, que

es el maestro e Inspector (el Gobierno), que es el dueño. Todos los relojes se componen de ruedas y resortes, y no son los mismos.

El Director de semejante obra, debe tener más aptitudes que el Presidente de la República. Cuéntese:

1. Moralidad (no escrúpulos monásticos ni gazmoñerías)

Espíritu social (por razón, no por imitación ni por conveniencia)

3. Conocimiento práctico y consumado de artes, de oficios y de ciencias exactas. Economista (no mero especulador)

4. Conocimiento práctico del Pueblo, y para esto haber viajado por largo tiempo, en países donde hay que aprender, y con intención de aprender. El pueblo no se conoce andando por las calles, ni frecuentando algunas casas pobres para darles una parte de lo que necesitan o para pedirles todo lo que pueden dar.

Modales decentes (sin afectación)

6. Genio popular, para saberse abajar a tratar, de igual a igual, con el ignorante – sobre todo con los niños.

Juicio para hacer sentir su superioridad sin humillar.

Comunicativo, para enseñar todo lo que sabe, y en esta cualidad poner su amor propio; no en elucidar con sentencias propias o ajenas, y hacerse respetar por una ventaja que todos pueden tener, sino emplear su tiempo en estudiar. El que piense en esto reconocerá que lo que sabe lo debe al pobre que lo mantuvo por una porción de años, de estudiante y que no hizo aquel sacrificio, sino con la esperanza de tener quien le enseñase. Los que han aprendido a expensas de otros, son libros que han costado mucho dinero más le habría valido al pobre campesino comprarse una biblioteca. Los doctores americanos no advierten que deben su ciencia a los

indios y a los negros, porque si los Señores Doctores hubieran tenido que arar, sembrar, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante toda su vida inútil... no sabrían tanto... estarían en los campos y serían tan brutos como sus esclavos; ejemplo: los que han quedado trabajando con ellos en las minas, en los sembrados detrás de las mulas, en las canteras y en muchas pobres tiendecillas haciendo manteos, casacas, borlas, zapatos y casullas.

De un humor igual, para ser siempre el mismo con las gentes que tenga bajo sus órdenes.

Santo, robusto y activo, para transportarse a todos los puntos donde se trabaje. El Director es el desempeño del Gobierno, de su intervención dependen el buen éxito de la mayor parte de las providencias, porque casi todas son económicas, y sin economía no hay Estado. Como Agente inmediato, debe aplicar la mano a las obras, para enseñar y estar presente para hacerlas ejecutar. Desde su casa manda al Gobierno: el que ha de ejecutar sus órdenes, no ha de estar sentado despachando correos y cometiéndolo a otros lo que está obligado a hacer; no puede, por consiguiente, tener otro empleo, ni tomar el título de Director Económico, por honor, por el sueldo... porque no es colocación ni destino, ni suerte, como se dice cuando se favorece a cualquiera por empeños. La Dirección Económica no se toma para figurar llenando encabezamientos y haciendo llenar sobrescritos con palabras huecas. Cuando el Director ha de decir: La dirección económica manda a que se haga tal cosa. Y cuando le escriban, le han de superescribir, sus cartas, diciéndole a la dirección económica (y nada más) en lugar de Al excelentísimo señor Don Juan José Antonio Días Martínez de Sandoval, Ulloa de Mendoza, gran director principal y general de dominios nacionales, administrador y encargado especial y particular de los ramos generales de educación nacional, minas de estado, caminos públicos, sendas y veredas,

fábricas, manufacturas, comercio ultramarino y terrestre, inspector general de la industria agrícola, bosque, puertos y ensenadas, en toda la extensión de la república, etc.

Debe tener ingenio, porque en muchísimas ocurrencias se verá con las dificultades a solas y tendrá que apelar a sí mismo para vencerlas. Hay cosas en que, el que manda (sea lo que fuere) no puede o no debe pedir consejo, o no tiene a quien pedirlo; en un viaje de alta mar, los marineros sirven de mucho como arbitrios de maniobras o de industria en casos apurados; pero nada en punto a rumbos, ellos manejan las velas; pero sólo el piloto manda virar. El Director no ha de estar colgando de libritos, ni de mapas ni de recetas, ni los que lo necesitan han de estar esperando que salga del Coro, del Tribunal, de la Aduana o de la Secretaría de Estado, ni a que vuelva de su hacienda, ni a que haya cerrado el almacén. Ha de tener cabeza y manos; con cabeza sola no sabrá hacer lo que es menester mandar, y con manos solas, lo hará cuando lo manden...

Desinteresado, prudente, aficionado a la invención y a los trabajos mecánicos, estudioso, desinteresado, en fin... hombre de mundo; no ha de ser un simple que se deje mandar por los que mandan ni un necio que se haga valer por el empleo. No habría con que pagar un Director semejante, si por cada cualidad exigiese un premio; pero quiere la fortuna que los hombres, tan felizmente dotados, tengan una inclinación decidida a ocuparse en hacer el bien, y no piensen en atesorar. Es muy fácil obtener de ellos lo que pide la Dirección, porque los desean hacer. No obstante, es muy difícil reducirlos a una ciega sumisión: el Gobierno los debe tratar con decoro, porque saben comprar su independencia con el trabajo, no mendigan colocaciones.

Si el Gobierno de Bolivia, en el año 26, se hubiese tomado el trabajo de examinar el plan, habría conocido su importancia; si hubiese exigido de los que desaprobaban las

razones en que debían fundarse, e impuesto silencio a los que se oponían bajo pretextos frívolos, el Alto Perú sería hoy un ejemplo para el resto de América Meridional; allí se verían cosas verdaderamente nuevas:

Un fondo aplicado a lo que todos llaman obras de beneficencia... aumentando en vez de disminuir.

Un bajo Pueblo, condenado (como en todas partes) a la miseria, y propenso al desorden... convertido en agente decente.

Una milicia compuesta de 12.000 jóvenes (por lo menos) sin costar un centavo al Erario; armada y pertrechada por el trabajo de sus manos y pagando una contribución personal al Estado, en lugar de cobrarle sueldo.

En los 4 años que han corrido desde enero del 26, en que se dio principio al Establecimiento, habría (a lo menos) 25.000 personas ocupadas (con propiedad por consiguiente) instruidas en sus deberes morales y sociales (por consiguiente republicanas y adictas al Gobierno) los campos estarían cultivados, y los labradores tendrían casas bien construidas mobladas y limpias –estarían decentemente vestidos- se divertirían con moderación y entenderían la sociedad... En una palabra, serían ciudadanos.

No se niega que algunos habrían perdido en la mudanza. Los burros, los bueyes, las ovejas y las gallinas pertenecientes a sus dueños; de la gente nueva no se sacarían pongos para las cocinas, ni cholas para llevar la alfombra detrás de las Señoritas; al entrar en las ciudades no se dejarían agarrar por el pescuezo (a falta de la camisa) para ir, por orden de los asistentes, a limpiar las caballerizas de los oficiales, ni a barrer plazas, ni a matar perros aunque fuesen artesanos; los caballeros de las ciudades no encargarían indiecitos a los curas, y como no venderían, los arrieros no los venderían en el camino... lo demás lo saben los hacendados.

¿No había de ser ridículo el proyecto de educación popular? El de República lo es más para centenares de Príncipes y Ministros, para millares de nobles, clérigos, frailes y comerciantes y para millones de siervos acostumbrados al régimen feudal. Con todo, los españoles del Nuevo Mundo quieren ser republicanos.

¿Lo serían por los medios que han empleado hasta aquí?

¿Se reirían de las sentencias, los consejos, y de los cuentos del Defensor de Bolívar?...

Rira bien qui rira le dernier.”

Selección y preparación: Prof. Elizabeth Lúquez

En: GUMUCIO Mariano B. (1979) *Antología Pedagógica de Bolivia*. Bolivia, Los Amigos del Libro.

ACTIVIDADES:

Te proponemos que:

- a. Confecciones un cuadro comparativo estableciendo semejanzas y diferencias entre las propuestas de Manuel Belgrano y Simón Rodríguez.
- b. Elabores el **perfil del docente** según las fuentes primarias.

D. EDUCACIÓN DE LAS COSAS Y EDUCACIÓN POPULAR

La primera mitad del siglo XIX, significó, en general, para los países de América Latina el intento de organizar gobiernos nacionales, pero las luchas internas entre facciones partidarias (liberales y conservadores) retardaron hasta la segunda mitad la sanción de sus Constituciones y con ello la organización de sus Estados Nacionales.

Ese proceso político significó para los Estados de la América del Sur (Argentina y Uruguay, entre otros) el inicio de la formación de sus sistemas educativos y el desarrollo de la educación popular.

En el periodo 1820-1852, las provincias argentinas vivieron una etapa de autonomía como consecuencia de la disolución del sistema nacional. Fue una etapa de luchas: externas, por la guerra con Brasil y los bloqueos de Francia e Inglaterra e internas, entre unitarios (centralistas) y federales (autonomistas).

Las últimas se cerraron oficialmente en 1852, en la Batalla de Caseros, cuando el Brigadier Juan Manuel de Rosas fue derrotado por las tropas del Ejército Grande, comandadas por el Gral. Justo José de Urquiza. El que llamó a las provincias al Congreso Constituyente en la provincia de Santa Fe, que sancionó la Constitución de 1853.

Esa Carta tuvo entre sus fuentes el libro de Juan B. Alberdi, *Bases y Puntos de partida para la organización política de la República Argentina* e inició la etapa de institucionalización del país. Esta Constitución se caracterizó por ser una síntesis entre el régimen centralista y el federal, declarando a este

último como la forma de gobierno del país y dio origen al Estado Docente y a su responsabilidad como principal agente de la educación.

A la Confederación (1853-1861) llegaron al poder los miembros de la Generación del '37, los exiliados de la época de Rosas, que buscaron articular el *binomio progreso-educación*, para lograr la *formación del ciudadano*, objetivo que ya se habían propuesto los revolucionarios de Mayo. Fue una etapa que instaló principios institucionales educativos establecidos en la Carta Magna.

La Constitución Nacional de 1853 cumplió con dos de las características de la organización del Sistema Educativo Nacional porque primero, estableció las reglas y principios jurídicos que contribuían a su logro y segundo, dio el inicio a la organización de *elementos diferenciados* que interrelacionados cumplen una función global (Maluf, Mazzone, 2010).

Lo primero, porque se estableció el principio del Estado Docente a partir de los artículos 5, 14 y 67 inc. 16, que sancionan y expresan las primeras decisiones sobre la organización del sistema educativo. Y además, porque en el artículo 5 se prescribió la obligación de cada provincia a sancionar su propia Constitución y a *asegurar la educación primaria*, y con ella el ideal de la *educación popular*.

Ese principio de política educativa lo había expresado Domingo F. Sarmiento en el libro *Educación popular*, desde el exilio en Chile y más tarde por José P.Varela en *La educación del pueblo*, en Uruguay.

Acorde con los principios jurídicos, la provincia de Mendoza sancionó, en 1854, su Constitución e inició una política educativa que formalizó el nivel de primeras letras o elemental. Según los historiadores, los gobernantes

mendocinos manifestaron su preocupación a través de diferentes medidas. Porque durante el gobierno de:

Pedro Pascual Segura (1853-1856) se uniformaron los contenidos de educación y se creó la Inspección General de Escuelas.

Juan Cornelio Moyano (1856-1859) se estableció la gratuidad de la instrucción primaria, se organizó el curriculum en el que se consignaba la enseñanza de la religión y se mantuvo el método de enseñanza mutua (sistema lancasteriano). En septiembre de 1858 se estableció la *obligatoriedad de asistencia de los niños de ambos sexos* a las escuelas y para cumplirlo se recurrió a la policía que debía obligar a los padres a enviar sus hijos, lo que permitió un empadronamiento de todos los niños en la ciudad y en los departamentos. Además, la Ley de presupuesto de 1860 derivó el 7% del presupuesto anual para sostener once escuelas.

En este gobierno se formó la Sociedad de Beneficencia (1857), presidida por Genoveva Villanueva de Mayer, para atender a la mujer de menores recursos en su educación y atender la salud física y moral de los menesterosos y presos. Esta institución instaló escuelas, con los fondos donados por ciertas familias, entre ellos, los de la ex iglesia de La Caridad, la Escuela Modelo de Señoritas, la de San Agustín, la de San Carlos y la de Pensionistas en Panquehua.

Carlos González (1863-1866) se mandó a construir 23 edificios escolares y continuó la Sociedad de Beneficencia con su acción a favor de los más necesitados.

Arístides Villanueva (1870-1873) se sancionó la Primera Ley de Educación Común que creaba la Superintendencia General de Escuelas, antecedente de la actual Dirección General de Escuelas. Y se ratificó la obligatoriedad de la escuela primaria, para los varones entre los 7 y 12 años y para las niñas entre los 6 y 13.

Elías Villanueva (1878-1881) se estableció el Reglamento General de Escuelas Comunes, Reglamento Sayanca, que establecía el currículum fundado en la pedagogía de Pestalozzi (contenidos, métodos, enseñanza de la religión, etc.). Este Reglamento, Ley de 1880, fue reemplazada en 1897, por la ley N° 37, que se adhirió a los principios generales de la Ley N° 1420 que regía sólo para la ciudad de Buenos Aires y Territorios Nacionales.

Al producirse el sismo de 1861, Mendoza ya se encontraba en proceso de formación del nivel elemental, acción que quedó destruida. Pero, por Ley del 17 de septiembre de 1861 se reglamentó la distribución de los auxilios pecuniarios y en especie y se destinó la tercera parte de toda la remesa a la construcción de los *edificios públicos necesarios: escuelas y hospitales*. (Diario Los Andes, 1998).

En el año 1861 y parte de 1862 no hubo enseñanza elemental excepto la impartida por algunas instituciones particulares, como fue el caso de la Compañía de María en Capilla del Rosario (hoy Departamento de Guaymallén), la acción de la Sociedad de Beneficencia o la de algún “maestro de alma” desde su destruida o reconstruida vivienda (Lúquez Sánchez, Op.Cit.)

En 1871, durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento, que gobernó bajo el principio de *educación popular*, se sancionó la Ley N° 463 que otorgaba, según el principio de concurrencia, las subvenciones para que cada provincia

podiera consolidar sus propios fondos, por lo que la acción de la provincia de Mendoza se vio favorecida. Esta ayuda financiera debía ser utilizada para la infraestructura de la escuela, los salarios de los maestros y los materiales didácticos para los niños (Martínez Paz, 1986).

JUAN BAUTISTA ALBERDI (1810-1884)

Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina

Belgrano, Bolívar, Egaña y Rivadavia comprendieron desde su tiempo que sólo por medio de la educación conseguirán algún día estos pueblos hacerse merecedores de la forma de gobierno que la necesidad les impuso anticipadamente. Pero ellos confundieron la educación con la instrucción, el género con la especie. Los árboles son susceptibles de educación, pero sólo se construye a los seres racionales. Hoy día la ciencia pública sólo se da cuenta de esta diferencia capital, y no dista mucho la ocasión célebre en que un profundo pensador, M. Troplong, hizo sensible esta diferencia cuando la discusión sobre la libertad de la enseñanza en Francia.

Aquel error condujo a otro; el de desatender la educación que opera por la acción espontánea de las cosas, la educación que se hace por el ejemplo de una vida más civilizada que la nuestra; educación fecunda, que Rousseau comprendió en toda su importancia y llamó educación de las cosas.

Ella debe tener el lugar que damos a la instrucción en la edad presente de nuestras repúblicas, por ser el medio más eficaz y más apto de sacarlas con prontitud del atraso en que existen. Nuestros primeros publicistas dijeron: “¿De qué modo se promueve y fomenta la cultura de los grandes estados europeos? Por la instrucción principalmente; luego éste debe ser nuestro punto de partida”.

Ellos no vieron que nuestros pueblos nacientes estaban en el caso de hacerse, de formarse, antes de instruirse, y que si la instrucción es el medio de cultura de los pueblos ya desenvueltos, la educación por medio de las cosas es el medio de instrucción que más conviene a pueblos que empiezan a crearse.

En cuanto a la instrucción que se dio a nuestro pueblo, jamás fue adecuada a sus necesidades. Copiada de la que recibían pueblos que no se hallan en nuestro caso, fue siempre estéril y sin resultado provechoso.

La instrucción primaria dada al pueblo fue más bien perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre del pueblo el saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar, para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula su curiosidad inculta y grosera.

No pretendo que deba negarse al pueblo la instrucción primaria, sino que es un medio importante de mejoramiento comparado con otros, que se han desentendido.

La instrucción superior, en nuestras repúblicas no fue menos estéril e inadecuada a nuestras necesidades. ¿Qué han sido nuestros institutos y universidades de Sudamérica sino fábricas de charlatanismo, de ociosidad, de demagogia y de presunción titulada?

Los ensayos de Rivadavia, en la instrucción secundaria, tenían el defecto de que las ciencias morales y filosóficas eran preferidas a las ciencias prácticas y de aplicación, que son las que deben ponernos en aptitud de vencer esta naturaleza selvática que nos domina por todas partes, siendo la principal misión de nuestra cultura actual el convertirla y vencerla. El principal establecimiento se llamó Colegio de Ciencias

Morales. Había sido mejor que se titulara y fuese colegio de ciencias exactas y de artes aplicadas a la industria.

No pretendo que la moral deba ser olvidada. Sé que sin ella la industria es imposible, pero los hechos prueban que se llega a la moral más presto por medio de los hábitos laboriosos y productivos de esas nociones honestas, que no por la instrucción abstracta. Estos países necesitan más de ingenieros, de geólogos y naturalistas, que de abogados y teólogos. Su mejora se hará con caminos, con pozos artesianos, con inmigrantes y no con periódicos agitadores o serviles, ni con sermones o leyendas.

En nuestros planes de instrucción debemos huir de los sofistas, que hacen demagogos, y del monaquismo, que hace esclavos y caracteres disimulados. Que el clero se eduque a sí mismo, pero no se encargue de formar nuestros abogados y estadistas, nuestros negociantes, marinos y guerreros. ¿Podrá el clero dar a nuestra juventud los instintos mercantiles e industriales que deben distinguir al hombre de Sudamérica? ¿Sacará de sus manos esa fiebre de actividad y de empresa que lo haga ser el yankee hispanoamericano?

La instrucción, para ser fecunda, ha de contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a lenguas vivas, a conocimientos de utilidad material e inmediata. El idioma inglés, como idioma de la libertad, de la industria y del orden, debe ser aún más obligatorio que el latín, no debiera darse diploma ni título universitario al joven que no lo hable y escriba. Esa sola innovación obraría un cambio fundamental en la educación de la juventud. ¿Cómo recibir el ejemplo y la acción civilizadora de la raza anglosajona sin la posesión general de su lengua?

El plan de instrucción debe multiplicar las escuelas de comercio y de la industria, fundándolas en pueblos mercantiles. Nuestra juventud debe ser educada en la vida

industrial y para ello ser instruida en las artes y ciencias auxiliares de la industria. El tipo de nuestro hombre sudamericano debe ser el hombre formado para vencer al grande y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el atraso material, la naturaleza bruta y primitiva de nuestro continente.

A este fin debe propenderse a sacar a nuestra juventud de las ciudades mediterráneas, donde subsiste el antiguo régimen con sus hábitos de ociosidad, presunción y disipación, y atraerla a los pueblos litorales para que se inspire de la Europa, que viene a nuestro suelo, y de los instintos de la vida moderna. Los pueblos litorales, por el hecho de serlo, son liceos más instruidos que nuestras pretenciosas universidades.

La industria es el único medio de encaminar la juventud al orden. Cuando Inglaterra ha visto arder a Europa en la guerra civil, no ha entregado su juventud al misticismo para salvarse; ha levantado un templo a la industria y le ha rendido un culto, que ha obligado a los demagogos a avergonzarse de su locura. La industria es el calmante por excelencia. Ella conduce por el bienestar y por la riqueza al orden, por el orden a la libertad: ejemplos de ello Inglaterra y los Estados Unidos. La instrucción en América debe encaminar sus propósitos a la industria.

La industria es el gran medio de moralización. Facilitando los medios de vivir, previene el delito, hijo las más veces de la miseria y del ocio. En vano llenaréis la inteligencia de la juventud de nociones abstractas sobre religión; si la dejáis ocioso y pobre, a menos que no la entreguéis a la mendicidad monacal, será arrastrada a la corrupción, por el gusto de las comodidades que no puede obtener por falta de medios. Será corrompida sin dejar de ser fanática, Inglaterra y los Estados Unidos han llegado a la moralidad religiosa por la industria; y España no ha podido llegar a la industria y a la libertad por la

simple devoción. España no ha pecado nunca por impía; pero no le ha bastado eso para escapar de la pobreza, de la corrupción y del despotismo.

La religión, base de toda sociedad, debe ser entre nosotros ramo de educación, no de instrucción. Prácticas y no ideas religiosas es lo que necesitamos. Italia ha llenado de teólogos el mundo; y tal vez los Estados Unidos no cuentan uno solo. ¿Quién diría, sin embargo, que son más religiosas las costumbres italianas que las de Norteamérica? La América del Sud no necesita del cristianismo de gacetas, de exhibición y de parada; del cristianismo académico de Montalembert, ni del cristianismo literario de Chateaubriand. Necesita de la religión el hecho, no la poesía; y ese hecho vendrá por la educación práctica, no por la prédica estéril y verbosa.

En cuanto a la mujer, artífice modesto y poderoso, que desde su rincón hace las costumbres privadas y públicas, organiza la familia, prepara el ciudadano y echa las bases del Estado, su instrucción no debe ser brillante. No debe consistir en talentos de ornato y lujo exterior, como la música, el baile, la pintura, según ha sucedido hasta aquí. Necesitamos señoras y no artistas. La mujer debe brillar con el brillo del honor de la dignidad, de la modestia de su vida. Sus destinos son serios, no ha venido al mundo para ornar el salón, sino para hermohear la soledad fecunda del hogar. Darle apego a su casa, es salvarla y para que la casa la traiga, se debe hacer de ella un Edén. Bien se comprende que la conservación de ese Edén exige una asistencia y una laboriosidad incesante, y que una mujer laboriosa no tiene el tiempo de perderse, ni el gusto de disiparse en vanas reuniones. Mientras la mujer viva en la calle y en medio de las provocaciones, recogiendo aplausos, como actriz, en el salón, rozándose como un diputado entre esa especie de público que se llama la sociedad, educará los hijos a su imagen, servirá a la República

como Lola Montes y será útil para sí misma y para su marido como una Mesalina más o menos decente.

He hablado de la instrucción. Diré ahora como debe operarse nuestra educación.

XV

De la inmigración como *medio de progreso y de cultura* para la América del Sud. Medios de fomentar la inmigración. Tratados extranjeros. La inmigración espontánea y no la artificial. Tolerancia religiosa. Ferrocarriles. Franquicias.

¿Cómo, en qué forma vendrá en lo futuro el espíritu vivificante de la civilización europea a nuestro suelo? Como vino en todas las épocas: Europa nos traerá su espíritu nuevo, sus hábitos de industria, sus prácticas de civilización, en las inmigraciones que nos envíe. Cada europeo que viene a nuestras playas nos trae más civilización en sus hábitos, que luego comunica a nuestros habitantes, que muchos libros de filosofía. Se comprende mal la perfección que no se ve, toca ni palpa. Un hombre laborioso es el catecismo más edificante.

¿Queremos plantar solamente y aclimatar en América la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre de Europa y de Estados Unidos? Traigamos pedazos vivos de ellas en las costumbres de sus habitantes y radiquémoslas aquí. ¿Queremos que los hábitos de orden, de disciplina y de industria prevalezcan en nuestra América? Llenémoslas de gente que posea hondamente esos hábitos. Ellos son comunicativos; al lado del industrial europeo pronto se forma el industrial americano. La planta de la civilización no se propaga de semilla. Es como la viña, prende de gajo.

Este es el medio único de que América, hoy desierta, llegue a ser un mundo opulento en poco tiempo. La reproducción por sí sola es medio lentísimo. Si queremos ver agrandados

nuestros estados en corto tiempo, traigamos de afuera sus elementos ya formados y preparados.

Sin grandes poblaciones no hay desarrollo de cultura, no hay progreso considerable; todo es mezquino y pequeño. Naciones de medio millón de habitantes, pueden serlo por su territorio, por su población serán provincias, aldeas; todas sus cosas llevarán siempre el sello mezquino de provincia.

Aviso importante a los hombres de estado sudamericano: las escuelas primarias, los liceos, las universidades, son por sí solos, pobrísimos medios de adelanto sin las grandes empresas de producción, hijas de las grandes porciones de hombres. La población -necesidad sudamericana que representa todas las demás- es la medida exacta de la capacidad de nuestros gobiernos. El ministro de Estado que no duplica el censo de estos pueblos cada diez años, ha perdido el tiempo en bagatelas y nimiedades.

Haced pasar el roto, el gaucho, el cholo, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción; en cien años no haréis de él un obrero inglés, que trabaja, consume, vive digna y confortablemente. Poned el millón de habitantes, que forma la población media de estas repúblicas, en el mejor pie de educación posible, tan instruida como el cantón de Ginebra en Suiza, como la más culta provincia de Francia: ¿Tendréis con eso un grande y floreciente estado? Ciertamente que no, un millón de hombres en territorio como para 50 millones, ¿es otra cosa que una miserable población?

Se hace este argumento: educando nuestras masas, tendremos orden; teniendo orden vendrá la población de afuera. Os diré que invertís el verdadero método de progreso. No tendréis orden ni educación popular, sino por el influjo de masas introducidas con hábitos arraigadas de ese orden y buena educación. Multiplicad la población seria, y veréis a los

vanos agitadores, desairados y solos, con sus planes de revuelta frívolas, en medio de un mundo absorbido por preocupaciones serias. ¿Cómo conseguir todo esto? Más fácilmente que gastando millones en tentativas mezquinas de mejoras interminables.

Tratados extranjeros. Firmad tratados con el extranjero en que deis garantías de que sus derechos naturales de propiedad, de libertad civil, de seguridad, de adquisición y de tránsito, les serán respetados. Esos tratados serán la más bella parte de la Constitución; la parte exterior, que es la llave del progreso de estos países, llamados a recibir su acrecentamiento de fuera. Para que esa rama del derecho público sea inviolable y duradera, firmad tratados por término indefinido o prolongadísimo. No temáis encadenaros al orden y a la cultura.

Temer que los tratados sean perpetuos, es temer que se perpetúen las garantías individuales en nuestro suelo. El tratado argentino con la Gran Bretaña ha impedido que Rosas hiciera de Buenos Aires otro Paraguay.

No temáis enajenar el porvenir remoto de nuestra industria a la civilización, si hay riesgo de que la arrebaten la barbarie o la tiranía interiores. El temor a los tratados es resabio de la primera época guerrera de nuestra revolución: es un principio viejo y pasado de tiempo, o una imitación indiscreta y mal traída de la política exterior que Washington aconsejaba a los Estado Unidos en circunstancias y por motivos del todo diferentes a los que nos cercan.

Los tratados de amistad y comercio son el medio honorable de colocar la civilización sudamericana bajo el protectorado de la civilización del mundo. ¿Queréis, en efecto, que nuestras Constituciones y todas las garantías de industria, de propiedad y libertad civil, consagradas por ellas, vivan inviolables bajo el protectorado del cañón de todos los

pueblos, sin mengua de nuestra nacionalidad? Consignad los derechos y garantías civiles, que ellas otorgan a sus habitantes, en tratados de amistad, de comercio y de navegación con el extranjero. Manteniendo, haciendo el mantener los tratados, no hará sino mantener nuestras Constituciones. Cuantas más garantías deis al extranjero, mayores derechos asegurados tendréis en vuestro país.

Tratad con todas las naciones, no con algunas; conceded a todas las mismas garantías, para que ninguna pueda subyugaros, y para que las unas sirvan de obstáculos contra las aspiraciones de las otras. Si Francia hubiere tenido en el Plata un tratado igual al de Inglaterra, no habría existido la emulación oculta bajo el manto de un alianza, que por diez años ha mantenido el malestar de las cosas del Plata, obrando a medias y siempre con la segunda mira de conservar ventajas exclusivas y parciales.

Plan de Inmigración. La inmigración espontánea es la verdadera y grande inmigración, nuestros gobiernos deben provocarla, no haciéndose ellos empresarios, no por mezquinas concesiones de terrenos habitables por osos, en contratos falaces y usurarios, más dañinos a la población que al poblador, no por puñaditos de hombres, por arreglillos propios para hacer el negocio de algún especulador influyente; eso es la mentira, la farsa de la inmigración fecunda; sino por el sistema grande, largo y desinteresado, que ha hecho nacer a California en cuatro años por la libertad prodigada, por franquicias que hagan olvidar su condición al extranjero, persuadiéndole de que habita su patria, facilitando, sin medida ni regla, todas las miras legítimas, todas las tendencias útiles.

Los Estados Unidos son un pueblo tan adelantado, porque se componen y se han compuesto incesantemente de elementos europeos. En todas las épocas han recibido una inmigración abundantísima de Europa. Se engañan los que creen que ella

sólo se data desde la época de la independencia. Los legisladores de los Estados propendan a eso muy sabiamente; y uno de los motivos de su rompimiento perpetuo con la metrópoli, fue la barrera o dificultad que Inglaterra quiso poner a esta inmigración que insensiblemente convertía en colosos sus colonias. Ese motivo está invocado en el acta misma de la declaración de la independencia de los Estado Unidos. Véase, según eso, si la acumulación de extranjeros impidió a los Estado Unidos conquistar su independencia y crear una nacionalidad grande y poderosa.

Tolerancia Religiosa. Si queréis pobladores morales y religiosos, no fomentéis el ateísmo. Si queréis familias que formen las costumbres privadas, respetad su altar a cada creencia. La América española, reducida al catolicismo con exclusión de otro culto, representa un solitario y silencioso convento de monjes. El dilema es fatal: o católica exclusivamente y despoblada; o poblada y próspera, y tolerante en materia de religión. Llamar la raza sajona y las poblaciones de Alemania, de Suecia y de Suiza, y negarles el ejercicio de su culto, es lo mismo que no llamarlas, sino por ceremonia, por hipocresía de liberalismo.

Esto es verdadero a la letra: excluir los cultos disidentes de la América del Sud, es excluir a los ingleses, a los alemanes, a los suizos, a los norteamericanos, que no son católicos; es decir, a los pobladores que más necesita este continente. Traerlos sin su culto, es traerlos sin el agente que los hace ser lo que son, a que vivan sin religión, a que se hagan ateos.

(.....)

Ferrocarriles. El ferrocarril es el medio de dar vuelta al derecho lo que la España colonizadora colocó al revés en este continente. Ella colocó las cabezas de nuestro Estado donde deben estar los pies. Para sus miras de aislamiento y monopolio, fue sabio ese sistema; para las nuestras de

expansión y libertad comercial, es funesto. Es preciso traer las capitales a las costas, o bien llevar el litoral al interior del continente. El ferrocarril y el telégrafo eléctrico, que son la supresión del espacio, obran este portento mejor que todos los potentados de la tierra. El ferrocarril innova, reforma y cambia las cosas más difíciles, sin decretos ni asonadas.

Sin el ferrocarril no tendréis unidad política en países donde la distancia hace imposible la acción del poder central. ¿Queréis que el gobierno, que los legisladores, que los tribunales de la capital litoral, legislen y juzguen los asuntos de las provincias de San Juan y Mendoza, por ejemplo? Traed el litoral hasta esos parajes por el ferrocarril o viceversa, colocad esos extremos a tres días de distancia por lo menos. Pero tener una metrópoli o capital a 20 días, es poco menos que tenerla en España, como cuando regía el sistema antiguo, que destruimos por ese absurdo especialmente. Así, pues, la unidad política debe empezar por la unidad territorial, y sólo el ferrocarril puede hacer de los parajes separados por quinientas leguas un paraje único.

(.....)

Franquicias, privilegios. Proteged al mismo tiempo empresas particulares para la construcción de ferrocarriles. Colmadlas de ventajas, de privilegios, de todo el favor imaginable, sin deteneros en medios. Preferid este expediente a cualquier otro. En Lima se ha dado todo un convento y 99 años de privilegios al primer ferrocarril entre la capital y el litoral; la mitad de todos los conventos allí existentes habría sido bien dada, siendo necesaria. Los caminos de fierro son en este siglo lo que los conventos eran en la Edad media; cada época tiene sus agentes de cultura. El pueblo de La Caldera se ha improvisado alrededor de un ferrocarril, como en otra época se formaban alrededor de una iglesia; el interés es el mismo: aproximar al hombre a su Creador por la perfección de su naturaleza.

Esta América necesita de capitales tanto como de población.
El inmigrante sin dinero es un soldado sin armas. Haced que inmigren los pesos en estos países de riqueza futura y pobreza actual. Pero el peso es un inmigrado que exige muchas concesiones y privilegios. Dádselos, porque el capital es el brazo izquierdo del progreso de estos países. Es el secreto de que se valieron los Estados Unidos y Holanda para dar impulso mágico a su industria y comercio. El privilegio a la industria heroica es el aliciente mágico para atraer riquezas de fuera.

(.....)

Selección y preparación: Prof. Esteban Fontana

(la división en párrafos y el subrayado fue realizado por este compilador por motivos didácticos)

DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO (1811-1888)

Educación popular

INTRODUCCIÓN

INSTRUCCIÓN PÚBLICA

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, por 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 dos siglos 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 iguales educados, como lo habría sido dos mil años antes negar el derecho de hacer esclavos a los vencidos, derecho sobre cuya práctica estribaba la existencia de los 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 a que han llegado hoy. Será esto quizá el asunto de un trabajo especial. Por ahora bástenos el hecho de que cada progreso de las instituciones han tenido a este objeto primordial, y que la libertad adquirida en estos países, el despotismo mismo en otros para hacer perdonar su irregularidad, han contribuido poderosamente a preparar a las naciones en masa, para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre.

Hay más todavía: los derechos políticos, esto es, la acción individual aplicada al gobierno de la sociedad, se han anticipado a la preparación intelectual que el uso de tales derechos suponen. Nada habría parecido más conforme a razón que preguntar al que va a expresar su voluntad en la dirección de los negocios públicos, si esa voluntad estaba suficientemente preparada y dirigida por una inteligencia cultivada y por la adquisición de todos los hechos que autorizan a prejulgar sobre el bien o el mal público que puede producir la línea de conducta que haya de adoptarse. Pero los acontecimientos históricos se han anticipado, se puede decir; y la ley no se atreve ya a poner por condición el uso del derecho que pertenece al hombre, por nada más que ser persona racional y libre, la capacidad en que se halla de ejercerlo prudentemente.

Hasta no hace un año, podría decirse que existía entre los pueblos civilizados dos derechos civiles distintos: uno que se refería a la propiedad, otro a la persona; aquella como garante de la inteligencia de la otra. Esta diferencia, sin embargo, va a desaparecer con la última revolución de Europa, que dará por resultado final en la práctica, como ha dado ya en principio, el derecho de todos los hombres a ser reputados suficientemente inteligentes para la gestión de los

negocios públicos con el ejercicio del derecho electoral, cometido a todos los varones adultos de una sociedad, sin distinción de clase, condición ni educación.

Y esta igualdad de derechos acordada a todos los hombres, aun en los países que se rigen por sistemas tutelares, es en las repúblicas un hecho que sirve de base a la organización social, cualesquiera que sean las modificaciones que sufra accidentalmente por los antecedentes nacionales u otras causas. De este principio imprescriptible hoy nace la obligación de todos los gobiernos a proveer de educación a las generaciones venideras, ya que no puede compeler a todos los individuos de la presente a recibir la preparación intelectual que supone el ejercicio de los derechos que le están atribuidos. La condición social de los hombres depende muchas veces de circunstancias ajenas de la voluntad. Un padre pobre no puede ser responsable de la educación de sus hijos; pero la sociedad en masa tiene interés vital en asegurarse de todos los individuos que han de venir con el tiempo a formar la nación, hayan, por la educación recibida en su infancia, preparándose suficientemente para desempeñar las funciones sociales a que serán llamados.

El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción, y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean. La dignidad del Estado, la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse, sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia, y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre.

Hay, además, objetos de previsión que tener en vista al ocuparse de la educación pública, y es que las masas están

menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados. Por egoísmo, pues, de los que gozan hoy de mayores ventajas en la asociación, deben tratarse cuanto antes de embotar aquel instinto de destrucción que duerme ahora, y que han de despertar la vida política misma y la influencia de las ideas que se irradian sobre todos los pueblos cristianos.

Si todas estas consideraciones que no hago más que apuntar no fuesen suficientes a formar convencimientos profundos, téngase presente, además, que los Estados sudamericanos pertenecen a una raza que figura en última línea entre los pueblos civilizados. La España y sus descendientes se presentan hoy en el teatro del mundo moderno destituidos de todas las dotes que la vida de nuestra época requiere. Carecen de medios de acción, por falta radical de aquellos conocimientos en las ciencias naturales o físicas, que en los demás países de Europa han creado una poderosa industria que da ocupación a todos los individuos de la sociedad; la producción hija del trabajo, no puede hacerse hoy en una escala provechosa, sino por la introducción de los medios mecánicos que han conquistado la industria de los otros países y si la educación no prepara a las venideras generaciones, para esta necesaria adaptación de los medios de trabajo el resultado será la pobreza y oscuridad nacional, en medio del desenvolvimiento de las otras naciones que marchan con el auxilio combinado de tradiciones de ciencia e industria de largo tiempo echadas, y el desenvolvimiento actual obrado por la instrucción pública que les promete progresos y desarrollo de fuerzas productivas mayores.

Otro riesgo nacional y no menos inminente, es el que resulta de la inmigración de la industria extraña que puede y debe fatalmente aclimatarse entre nosotros. La industria emigra de unas naciones a otras con los individuos que se expatrian

buscando en suelo extraño mayores ventajas. Un crecido número de emigrantes de otras naciones que no sea la española, la única que nos es análoga en atraso intelectual e incapacidad industrial, traerá por consecuencia forzosa la substitución de una sociedad por otra, haciendo lentamente descender a las últimas condiciones de la sociedad, a los que no se hallen preparados por la educación de su capacidad intelectual e industrial, la impulsión de su progreso y la transformación que experimentará la sociedad: de donde es fácil vaticinar a millares de padres de familia que hoy disfrutan de una posición social aventajada, la posibilidad de que con la acción de nuevos hombres y con su mayor capacidad de adquirir, sus hijos en no muy larga serie de años descendan a las últimas clases de la sociedad.

Nuestros esfuerzos deben ser mayores para educar completamente las generaciones próximas, si se atiende a otras condiciones desfavorables que han producido la colonización española. No bastaba el legado de atraso intelectual e industrial que nos ha dejado y que a ella en Europa misma la ha hecho descender a la insignificancia y nulidad en que hoy yace sumida, siendo nada más que una colonia en el seno de la Europa misma, a donde todas las demás naciones exportan sus artefactos para el consumo del pueblo que por incapacidad nacional no puede producirlos; no bastaba tampoco que nos legase la ineptitud civil que ella misma tiene envuelta bajo el peso de deudas insolventes en el exterior, y del más espantoso desorden administrativo que se conoce en Europa en su interior; era preciso además que de la colonización misma resultase para nosotros un inconveniente con que habremos de luchar durante siglos.

Todas las colonizaciones que en estos tres últimos siglos han hecho las naciones europeas, han arrollado delante de sí a los salvajes que poblaban la tierra que venían a ocupar. Los ingleses, franceses y holandeses en Norte América, no

establecieron mancomunidad ninguna con los aborígenes, y cuando con el lapso del tiempo sus descendientes fueron llamados a formar Estados independientes, se encontraron compuestos de las razas europeas puras, con sus tradiciones de civilización cristiana y europea intactas, con su ahínco de progreso y su capacidad de desenvolvimiento, aun más pronunciado si cabe que entre sus padres, o la madre patria.

Debido a esta general capacidad de todos los individuos que componen la nueva nación, una vez que quedaban abandonados a sí mismos, y dueños de sus propios destinos, los pueblos descendientes de las naciones que colonizaron el norte de la América, han marchado de progreso en progreso hasta ser hoy la admiración de los pueblos mismos de la Europa, a quienes han dejado muy atrás en la aplicación de todos los principios, de todos los descubrimientos y de todas las máquinas, como auxiliares del trabajo, que han revelado o aplicado la ciencia humana en todos los países civilizados.

De muy distinto modo procedió la colonización española en el resto de la América. Sin ser más humana que la del Norte, por aprovechar del trabajo de las razas indígenas esclavizadas, acaso por encontrarlas más dóciles también, incorporó en su seno a los salvajes dejando para los tiempos futuros una progenie bastarda, rebelde a la cultura, y sin aquellas tradiciones de ciencia, arte e industria, que hacen que los deportados a la Nueva Holanda reproduzcan la riqueza, la libertad y la industria inglesa en un corto número de años. No es posible decir cómo se trasmite de padres a hijos la aptitud intelectual, la moralidad y la capacidad industrial, aun en aquellos hombres que carecen de toda instrucción ordenadamente adquirida; pero es un hecho fatal que los hijos sigan las tradiciones de sus padres, y que el cambio de civilización, de instintos y de ideas no se haga sino por cambio de razas.

¿Qué porvenir aguarda a México, al Perú, Bolivia y otros Estados sudamericanos que tienen aun vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años, si no siglos, para levantar aquellos espíritus degradados, a la altura de hombres cultos y dotados del sentimiento de su propia dignidad?

Y este mal en que aquellas secciones americanas es aparente y tangible, no es menos real en las otras partes donde la obra de fusión de ambas razas está ya operada; pero que no por eso opone menos dificultades al desenvolvimiento del conjunto de pueblos semicivilizados de Europa y de salvajes de la América. Cualquiera que estudie detenidamente los instintos, la capacidad industrial e intelectual de las masas en la República Argentina, Chile, Venezuela y otros puntos, tienen ocasión de sentir los efectos de aquella inevitable pero dañosa amalgama de razas incapaces o inadecuadas para la civilización. ¡Qué hábitos de incuria, qué limitación de aspiraciones, qué incapacidad absoluta de industria, qué rebeldía contra todo lo que puede conducirlos a su bienestar; qué endurecimiento, en fin, en la ignorancia voluntaria, en la escasez y en las privaciones de que pudieran si quisieran librarse; qué falta tan completa de todos los estímulos que sirven de aguijón a las acciones humanas!

(.....)

Esto supuesto, ¿cuál de los Estados sudamericanos podrá decir que ha hecho lo bastante, para prepararse a la vida inteligente y activa que como republicanos y como miembros de la familia cristiana deben llevar a cabo? Hay tradiciones de raza que obran todavía poderosamente sobre nosotros, y

perpetúan los males de que creíamos habernos librado por sólo el acto de desligarnos de la España. Todos los gobiernos americanos han propendido desde los principios de su existencia a ostentar su fuerza y su brillo en el número de soldados de que pueden disponer. Estado ha habido, que ha organizado por la primera vez ejércitos superiores a sus fuerzas cuando no quedaban ni presuntos, ni posibles enemigos que combatir. Grande necesidad es, por cierto, la existencia de los ejércitos para pueblos habituados a no sentir otros estímulos de orden que la coerción; la infancia de los gobiernos requiere también quizá esta ostentación de fuerzas, que halaga aun a aquellos mismos sobre quienes su existencia gravita.

Yo no desapruuebo la existencia de ejércitos permanentes, condenados forzosamente a la ociosidad en América cuando no se emplean o en trastornar el orden o en arrebatar la escasa libertad; pero el ejército satisface una necesidad de previsión del Estado, como la educación pública satisface otra más imperiosa, menos prescindible. No es del todo probado que sin ejércitos permanentes, o siendo estos menos numerosos, el orden no se habría conservado en cada Estado, o que habrían habido más ni menos revueltas, a las que los ejércitos y los militares sin destino dan siempre pábulo y estímulo; pero es muy seguro que no educando a las generaciones nuevas, todos los defectos de que nuestra organización actual adolece continuarán existiendo, y tomando proporciones más colosales, a medida que la vida política desenvuelva mayores estímulos de acción, sin que se mejore en un ápice la situación moral y racional de los espíritus.

Se gastan en unos Estados más, en otros menos de dos millones de pesos anuales en pertrechos de guerra y personal de ejército. ¿Cuánto se gasta anualmente en la educación pública que ha de disciplinar el personal de la nación, para

que produzca en orden, industria y riqueza lo que jamás pueden producir los ejércitos? La historia doméstica de cada Estado sudamericano está ahí para responder tristemente a esta pregunta. Las fuerzas productivas de una nación dependen menos de la feracidad del suelo (salvo casos excepcionales) que de la capacidad general de los habitantes. Todos estamos de acuerdo sobre la ineptitud industrial de nuestras masas, producida por la falta de tradiciones de trabajo, y de la adquisición de muchas de aquellas prácticas, implementos y útiles de industria que no son sino la aplicación de las verdades matemáticas o los principios de la mecánica, y que están generalizados entre las otras naciones.

La instrucción derramada con tenacidad, con profusión, con generalidad entre la clase trabajadora, sólo puede obviar a la insuperable dificultad que a los progresos de la industria oponen la incapacidad natural de nuestras gentes. Sabido es de todos, no ya la imperfección, desaseo, incuria y abandono del servicio de nuestros domésticos, la rudeza y estado embrionario de nuestros trabajos agrícolas, sino también la imposibilidad de establecer las más amplias fabricaciones por la ineptitud de los trabajadores del país, para poner en movimiento y mantener en buen estado de conservación los más simples aparatos. Dos fábricas en Santiago han debido la ruina de sus propietarios a esta causa principal. Los trabajadores inutilizaban las máquinas cada semana: los herreros que debían repararla no comprendían nada de su mecanismo, y si algún extranjero se encontraba instruido, pedía por ello precios exorbitantes, que a la larga hacían ruinosa la conservación del establecimiento.

Mil datos precisos ha colectado ya la estadística inglesa y francesa, sobre la influencia que en la aptitud fabril e industrial ejerce tan sólo un rudimento de instrucción; pero no haré merito sino de las declaraciones obtenidas oficialmente en los Estado Unidos, de los fabricantes

interrogados al efecto. Las respuestas de los individuos dejarán fácilmente traslucir el objeto y contenido de las preguntas. M. J. K. Mill dice: “la casa de negocio que poseo ha tenido durante diez años la principal dirección de molinos de algodón, máquinas y obras de estampados en las cuales están constantemente ocupadas 3.000 personas. Las opiniones que he formado de los efectos de la educación dada en las escuelas primarias sobre nuestra población manufacturera, son el resultado de mi observación personal, y confirmadas por el testimonio de los agentes y directores que están en contacto inmediato con los trabajadores. De ellas resulta:

“1°. Que los rudimentos de una educación en las escuelas primarias son esenciales para adquirir destrezas y habilidades como trabajadores, o consideración y respeto en las relaciones sociales y civiles de la vida.

“2°. Que los pocos que no han gozado de las ventajas de una educación primaria, jamás salen de la última clase de operarios, y que el trabajo de esta clase es improductivo, cuando se le emplea en operaciones fabriles, que requieran el más mínimo grado de destreza mental o manual.

“3°. Que una gran mayoría de jefes de taller, y otros empleados que requieran un alto grado de saber en ramos particulares, lo cual exige a veces un conocimiento general de los negocios, y siempre un irreprochable carácter moral, han hecho su carrera desde simples operarios, sin más ventaja sobre la gran porción de aquellos a quienes han dejado atrás, que la que resulta de una educación mejor. De la comprobación de los libros de una de la compañías manufactureras bajo nuestra dirección, resulta el número relativo de las dos clases, lo que pueden servir para apreciar todos los demás.”

“El término medio de obreros empleados en los últimos tres años es de 1.200, de los cuales 45 son incapaces de escribir

sus nombres. El término medio de salario para las mujeres en los departamentos que exigen mayor inteligencia, es de 20 reales por semana. El ínfimo salario es de pesos 1,60. De los 45 incapaces de escribir, dos tercios están empleados en los trabajos ínfimos... Es muy rara la falta de educación entre nuestros hombres y muchachos empleados en las fábricas de algodón; y creo que los mejores molinos de algodón de Nueva Inglaterra con operarios como los 45 arriba mencionados, no darían producto alguno, y que las máquinas se arruinarían completamente. No puedo imaginar situación alguna en que la falta de una buena educación primaria sea más severamente sentida, o acompañada de consecuencias peores, que en nuestras villas manufactureras.”

J. Clarck se expresa así: “En nuestro libro de paga están inscriptos los nombres de 1.229 operarios mujeres, 40 de las cuales, por recibo de sus salarios, ponen una marca: 26 de estas están empleadas por tarea. La paga media del trabajo de éstas es de 18 y medio por ciento menos que las de todas las demás ocupadas en el mismo departamento. Tenemos, además, 50 mujeres que en diversas épocas se han ocupado en enseñar en las escuelas. El salario medio que ganan éstas es de 17 y medio por ciento mayor que el término medio pagado en todos los molinos, y 66 por ciento más que el de las 26 que no saben escribir sus nombres.”

M. Crane, empresario de caminos de hierro, suministra los siguientes datos: “Mi principal negocio, dice, ha sido durante diez años abrir caminos de hierro, en que he tenido constantemente empleados de 50 a 350 trabajadores, casi todos irlandeses, con excepción de los superintendentes; habiendo tenido bajo mi dirección como 3.000 trabajadores en todo, de los cuales podían leer y escribir uno por cada ocho: independientemente de sus dotes naturales, los que podían leer y escribir y tenían algún conocimiento de aritmética, han mostrado constantemente gran prontitud en

aprender lo que de ellos se exigía y saber ejecutarlo, y han ideado con más facilidad nuevos modos para hacer la misma cantidad de obra. Muchos de estos hombres han sido hechos superintendentes y son hoy empresarios.”

(.....)

Selección y preparación: Prof. Esteban Fontana

(la división en párrafos y el subrayado fue realizado por este compilador por motivos didácticos)

JOSÉ PEDRO VARELA (1845-1879)

La educación del pueblo. Montevideo, El siglo Ilustrado. 1910

LA EDUCACIÓN EN LA DEMOCRACIA

“En un gobierno despótico las facultades humanas son mutiladas y paralizadas; en una república crecen con intensa fuerza y se producen con incontrastable impetuosidad. En el primer caso están circunscritas y estrechadas en un limitado rango de acción: en el segundo tienen ancho campo y vasto espacio, y pueden elevarse a la gloria o sepultarse en la ruina. De aquí que la ignorancia del pueblo, bajo el gobierno despótico, sea una causa de desgracia, de aniquilamiento y de impotencia, pero no un peligro; mientras que la ignorancia bajo el gobierno republicano, es una amenaza constante y un peligro inminente. Bajo el gobierno despótico el hombre del pueblo, ignorante, se iguala casi al ser irracional: mientras que en la república, el solo roce de las instituciones libres evoca pasiones, y aspiraciones, que, sin destruir la ignorancia, la desencadenan, y la hacen más temible. La ignorancia bajo el despotismo produce ese orden enfermo que Alfieri llamaba una vida sin alma: bajo la república, incuba y produce los motines, las asonadas, las revueltas constantes, la violación de las leyes, el falseamiento de las instituciones, la anarquía erigida en gobierno, en una palabra, el caos ocultándose bajo el título y las formas aparentes de las instituciones libres.

La extensión del sufragio a todos los ciudadanos exige, como consecuencia forzosa, la educación difundida a todos: ya que sin ella el hombre no tiene la conciencia de sus actos, necesaria para obrar razonadamente. Parodiando en esto a la Francia, los pueblos sudamericanos de habla española, hemos creído que basta para instituir la república el decretarla, y que el empuje de algunos movimientos revolucionarios, que cambian los hombres sin cambiar las cosas sin operar revoluciones verdaderas, basta para alterar las instituciones y vaciar en nuevos moldes la vida de la sociedad. La obra es imposible: el sueño quimérico. Para establecer la república, lo primero es formar a los republicanos; para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar, llamar a vida activa, al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar a la opinión pública; y todas las grandes necesidades de la democracia todas las exigencias de la república, sólo tienen un medio posible de realización: educar, educar, siempre educar. Educación exige el voto consciente que se deposita en las urnas electorales, para saber apreciar, por juicio propio y razonado, el orden de las ideas políticas, económicas o sociales a que se quiere servir; educación exige el veredicto consciente que se formula, para decidir de la felicidad, de la honra, de la vida del hombre, en los casos en que el ciudadano es llamado a fallar en los juicios populares; educación exige el desempeño consciente e inteligente de todos los puestos públicos, que el ciudadano puede ser llamado a desempeñar, y a los que puede aspirar legítimamente; educación exige el voto consciente dado en pro o en contra de una ley, en el recinto del Cuerpo Legislativo; educación exige, y exige imperiosa e ineludiblemente, el uso consciente de todos los derechos y todos los deberes del ciudadano. La escuela es la base de la república; la educación, la condición indispensable de la ciudadanía. Así lo reconoce la razón, y así lo ha proclamado la

ley fundamental de la República, al suspender en el ejercicio de la ciudadanía a todos aquellos que no saben leer y escribir.

¿Ni cómo podría ser de otro modo? El gobierno democrático republicano supone en el pueblo las aptitudes necesarias para gobernarse a sí mismo: él es el mejor juez para apreciar la bondad de las leyes que deben regirlo; él decide por medio de sus representantes, de sus delegados, de los que reciben su mandato y no hacen más que dar forma a sus aspiraciones, cuál es el molde en que debe vaciarse la vida nacional... en una palabra, el pueblo en la república, reconociéndose como el soberano, como la fuente de todo poder, y de todo saber, es su propio legislador y su propio juez. Pero el gobierno de las sociedades humanas, que han alcanzado bastante desarrollo para adoptar la forma democrático-republicana, no es una intuición, no es un instinto; es una ciencia; ciencia que en sus principios elementales al menos, deben poseer todos los ciudadanos de una república, ya que, todos reunidos, forman la nación y deciden sus destinos. El sufragio universal supone la conciencia universal, y la conciencia universal supone y exige la educación universal. Sin ella la república desaparece, la democracia se hace imposible y las oligarquías, disfrazadas con el atavío y el título de república, disponen a su antojo del destino de los pueblos y esterilizan las fuerzas vivas y portentosas que todas las naciones tienen en sí mismas.” (Varela, 1910, pp. 55-57).

LA ENSEÑANZA LAICA

“Dos razones igualmente poderosas aconsejan la supresión en la escuela de la enseñanza dogmática. En primer lugar, el Estado es una institución política y no una institución religiosa. Apoyándose en los principios generales de la moral, tiene por función garantizar las personas y las propiedades, asegurando el reino de la justicia, y no debe favorecer una

comunidad religiosa determinada, con perjuicio de las otras que pueden ser profesadas por algunos miembros de la comunidad.

La escuela, establecida por el Estado laico, debe ser laica como él. Para el sostenimiento de la escuela gratuita concurren todos los ciudadanos, cualesquiera que sean sus creencias religiosas, ya que a todos alcanza el impuesto, creado con ese fin: dada la instrucción obligatoria, todos los padres están en el deber de educar a sus hijos o de enviarlos a la escuela pública, sin que se tomen en cuenta las opiniones religiosas del padre para el cumplimiento de esa obligación impuesta en nombre de las conveniencias individuales del niño y de las conveniencias generales de la sociedad. La educación que da y exige el Estado, no tiene por fin afiliar al niño en esta o en aquella comunión religiosa, sino prepararlo convenientemente, para la vida del ciudadano. Para esto necesita conocer, sin duda los principios morales que sirven de fundamento a la sociedad, pero no los dogmas de una religión determinada, puesto que, respetando la libertad de conciencia, como una de las más importantes manifestaciones de la libertad individual, se reconoce en el ciudadano el derecho de profesar las creencias que juzgue verdaderas. Sucede lo mismo con respecto a la política: la escuela no se propone enrolar a los niños en este o aquel de los partidos, sino que les da los conocimientos necesarios para juzgar por sí y alistarse voluntariamente en las filas que conceptúen defensoras de lo justo, de lo bueno.” (Varela, 1910, pp. 75-76)

Selección y preparación: Prof. M.Carreño Rivero.

En RUIZ BERRIO, Julio (1996): *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos*. Madrid, Actas.

ACTIVIDADES

Te proponemos que:

- a. Explices los conceptos de “generación” y “generación de los Constituyentes”.
- b. Elabores un cuadro comparativo sobre las ideas de Alberdi, Sarmiento y Varela (concepto de educación e instrucción, tipo de educación, fundamento, etc.)

Te recomendamos las siguientes películas: Juana Manso: detrás de las palabras; Su mejor alumno; La guerra gaucha; La maestra normal

y te sugerimos que leas: Mujer y maestra en un mundo de hombres.

E. REFORMA Y REFORMISTAS

En 1821, en Argentina, en la etapa de las autonomías provinciales, existían solo las Universidades de Córdoba y de Buenos Aires, que dependieron de las autoridades provinciales hasta que se sancionó la Constitución de 1853.

A partir de ese momento, la Argentina quedó dividida en dos espacios geográficos administrativos: la Confederación que incluía a las Provincias y el Estado de Buenos Aires que se había separado.

Esa situación político-económica determinó que la Universidad de Córdoba quedara integrada en la Confederación y en 1856 fuera nacionalizada por el presidente Gral. Justo J. de Urquiza. Durante esta presidencia se iniciaron las reformas de modernización inorgánica de la Universidad: se mejoró el material de enseñanza y se organizó el gobierno con el Rector nombrado cada año, la provisión de cátedra alcanzada por oposición y por 4 años, entre otras.

En la presidencia de Sarmiento (1868-1874) se incorporaron los estudios de Ciencias Físico-Matemáticas y se organizó la Academia de Ciencias Exactas y Naturales. Se iniciaron las publicaciones del Boletín de la Academia y se inauguró el Observatorio Astronómico.

Al llegar Avellaneda al gobierno se separó la Facultad de la Academia, se sancionó un Estatuto General para las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales y Ciencias Físico-Matemáticas. Se fundó la Facultad de Medicina y de Filosofía y Humanidades. En este periodo los *profesores efectivos* elegían al Rector y Vice-rector, por mayoría que era aprobado por el Poder Ejecutivo Nacional. Y para el gobierno de la

Universidad quedó formado el *Consejo Superior* con el Rector y Vice Rector, los Decanos y un delegado por facultad. En 1879 se sancionó un Estatuto General que comprendía las medidas antes mencionadas de reformas y de apertura a las ciencias modernas, que más tarde quedaron incorporadas a la primera ley universitaria nacional, sancionada en 1885.

Este proceso de modernización si bien sentó los principios de una estructura administrativa no definió la relación con el Estado Nacional en cuanto al financiamiento y la autonomía (Martínez Paz, 1986).

Al sancionarse la Ley de Federalización en 1880, durante la presidencia de Avellaneda, la Universidad de Buenos Aires fue nacionalizada. Por lo tanto, las dos únicas universidades de la Argentina que dependían de las autoridades nacionales pasaron a regirse por un *Estatuto provisorio* hasta que, en 1885 se sancionó la Ley N° 1597 (denominada Avellaneda). Esta ley marco estableció como principio de política educativa la *autonomía y autarquía* y la organización tomando las reformas que se habían realizado durante las etapas anteriores y estableció el gobierno a partir del Rector, el Consejo Superior y el gobierno de las Facultades.

Esta ley fue el marco jurídico de la organización de las universidades provinciales: Santa Fe (1889), La Plata (1890), Tucumán (1912), que pretendían favorecer a los estudiantes alejados de los centros tradicionales de estudios superiores. Y en un intento de lograr la libertad en la enseñanza superior se creó en 1909, en Buenos Aires, la Universidad Católica, que no funcionó por la falta de reconocimiento de sus títulos.

Al llegar, en 1916, el radicalismo al gobierno con Dn. Hipólito Yrigoyen, la Universidad de Córdoba entró en crisis, entre otras razones, porque en ella *los cargos eran vitalicios* según su estatuto. El movimiento estudiantil que se inició a fines de 1917 y se desarrolló durante todo el año 1918 abarcó lo

pedagógico, lo social y lo político. Sus principios sostuvieron, en un primer momento, la autonomía universitaria, la docencia libre, la investigación científica, el régimen de concurso, la actualización de los planes de estudios, de la metodología y de la infraestructura (laboratorios y bibliotecas) y la extensión universitaria como función social de la universidad. A partir del 15 de junio de 1918, después de las elecciones de Rector, tachadas de sospechosas, los alumnos organizados en la Federación Universitaria Argentina (FUA) comenzaron a reclamar la participación estudiantil en el gobierno, lo que fue refrendado en la intervención del mes de septiembre del mismo año. Con la formación de la República Universitaria se estableció la representación tripartita de profesores, alumnos y graduados (Martínez Paz, 1986; Ciria y Sanguinetti, 1987).

Este movimiento fundamentado por Deodoro Roca en su *Manifiesto Liminar* se expandió al resto de América Latina y en el Perú, José Mariátegui y Víctor Haya de la Torre fundaron el APRA, partido político que existe hasta la actualidad. El último de ellos estableció en *La reforma universitaria y la realidad social* una relación íntima entre universidad y trabajadores, principio que resurgió en la década de 1960 y 1970.

En Argentina, una de las consecuencias de este movimiento llevó a nacionalización de la Universidad de Tucumán y en 1919, a la creación de la Universidad del Litoral sobre la base de la Universidad de Santa Fe.

En Mendoza, los estudiantes secundarios iniciaron todos los pedidos y reclamos para la formación de una Universidad, que era una necesidad planteada desde el Periodo Colonial y nunca satisfecha. Aspiración que se logró en 1939.

En 1919, los estudiantes mendocinos se organizaron en la Federación Mendocina de Estudiantes Secundarios (FES) y

lograron que se abriera un instituto superior, la Universidad Popular de Mendoza, que tenía como antecedente la creación del Centro Cultural Alberdi. La Universidad funcionó en el edificio de la escuela primaria Arístides Villanueva, en el turno noche con estudios de Filosofía, a cargo del profesor Angel Lupi, titular de esa cátedra en el Colegio Nacional. Esta creación significó durante un tiempo la única *aspiración colectiva por lograr una verdadera universidad* (Fontana, 1992).

A partir de 1930, las universidades argentinas vivieron, alternativamente, la acción de los gobiernos constitucionales y de facto. Sin embargo, para Mendoza fue la década en la que se logró iniciar los estudios universitarios.

Se creó la Universidad Nacional de Cuyo, por el decreto del 21 de marzo de 1939, firmado por el presidente, Roberto M. Ortiz; el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Jorge E. Coll y de Agricultura, José Padilla.

La fundación en Mendoza se abrió con la Facultad de Filosofía y Letras, la Academia de Bellas Artes, el conservatorio de Música y la Escuela de Ciencias Económicas y se autorizó la apertura de los institutos secundarios de la Escuela de Agricultura y Enología y la Escuela Superior de Comercio. A los pocos meses se creó la Escuela de Lenguas Vivas.

Los servicios fueron distribuidos en las provincias cuyanas hasta 1973, en que se crearon las Universidades Nacionales de San Luis y de San Juan.

Durante esa última etapa peronista (1973-1976) las Universidades Nacionales transformaron el gobierno en cuatripartito con: representantes de los profesores, de los graduados, de los alumnos y de los no docentes que se mantiene hasta la actualidad.

A la muerte del Presidente de la Nación, Gral. Juan D. Perón se produjo una grave inestabilidad política y a principios de

1975 se instaló en la política universitaria la llamada “Misión Ivanisevich” que eliminó de algunas universidades argentinas diferentes experiencias pedagógicas sin ser evaluadas como ha sucedido en diferentes ocasiones en la historia de la educación en Argentina y en Latinoamérica.

La etapa del Gobierno peronista (con la Misión Ivanisevich) y del Gobierno de Facto de 1976-1983, (bajo los principios de la Doctrina de la Seguridad Nacional) provocaron pérdidas intelectuales y humanas, en el funcionamiento de la Universidad.

Cabe recordar que en Mendoza, durante la década de 1960, la Dirección General de Escuelas (D.G.E.) puso en funcionamiento dos facultades. Una de ellas fue la de Antropología, con sede en la capital provincial, creada en 1963. Contaba con tres ramas principales: Pedagogía, Psicología y Educación Diferencial que en su segundo año, tenía como ciclo de especialización: Ortopedagogía, Ciegos, Ortofonía y Sordos. La resolución de creación señalaba, por un lado, la necesidad de contar con especialistas técnicamente preparados para actualizar y perfeccionar el nivel educativo de la provincia, y por el otro, la misión de perfeccionar al docente de la escuela primaria en un nivel universitario (Dirección General de Escuelas, 1963).

Esa creación, se destacó porque constituía una experiencia inédita en Sudamérica (Los Andes, 1963). La nueva Facultad, tenía en cuenta todas las especializaciones necesarias para la integración de conocimientos en lo que a la escuela primaria respecta, como Psicología Escolar, Educación Diferencial, Educación Física, Educación Rural y Jardín de Infantes. Por tal motivo sólo podían inscribirse en Pedagogía y Educación Diferencial maestros primarios, licenciados en Educación Diferencial, Educación Física, Educación Rural, siempre en ejercicio, y en la carrera de Psicólogo Escolar los maestros en general, se encontraran o no en ejercicio de la docencia.

También, bajo la dependencia de la DGE, surgieron tres Escuelas Superiores, que cubrían evidentes necesidades del medio. Entre ellas, la Escuela de Periodismo (con una larga aspiración del Círculo de Periodistas desde 1933 y del que recibió su apoyo), la de Perfeccionamiento Docente para Educación Diferenciada y la de Servicio Social.

Todas fueron suprimidas por la última dictadura cívico-militar (1976-1983). Además se inició una política de persecución y exoneración a destacados profesores de nivel nacional e internacional de la Facultad de Filosofía y Letras, en la Universidad Nacional de Cuyo, quiénes se exiliaron en Canadá, Estados Unidos, México, Ecuador, Costa Rica y Europa, acusados de alterar la seguridad nacional. Lo mismo sucedió con alumnos que aún se encuentran desaparecidos o que fueron expulsados.

La pérdida de la Guerra de Malvinas y los cuestionamientos económicos, sociales y políticos llevaron a clausurar la dictadura cívico-militar y en consecuencia a realizar las elecciones de 1983, en las que fue electo Presidente de la Nación el Dr. Raúl Alfonsín, con lo que se inició una *época histórica de constitucionalidad*, en la que asomó y asombró la incorporación del principio de *democracia* como un *objetivo colectivo*.

En Mendoza, en ese proceso de reordenamiento, los alumnos expulsados de la Universidad Nacional de Cuyo, pudieron retomar sus estudios y finalizarlos para integrarse al medio como docentes o investigadores. Algunos de ellos han ocupado cargos en el gobierno educativo a nivel nacional o provincial.

DEODORO ROCA (1890-1942)

La Juventud Universitaria de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica.

Célebre “Manifiesto Liminar”, aparecido en Córdoba el 21 de junio de 1918 y que lleva las firmas de los miembros de la mesa directiva de la F.U.C., fue íntegramente redactado por Deodoro Roca. Se dice que consultó su contenido con Emilio Biagosch.

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica. Hemos resuelto llamar las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos. Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres. La renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la

ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario –aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se lanza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana

de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o compararla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la universidad de Córdoba por el doctor José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo.

Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado de la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son –y dolorosas- de todo el continente. Que en nuestro país una ley –se dice-, la ley Avellaneda, se opone a nuestro anhelo? Pues a reforma la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de

contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el asiento ha de coronar sus determinaciones. En adelante, solo podrán ser maestros en la futura república universitaria. Los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad. De belleza y de bien. La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de la elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificando el 15 de junio. Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento bajo su bandera a todos los hombres libres del continente.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros-los más- en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (Curiosa religión que enseña a menospreciar el

honor y deprimir la personalidad! Religión para vencidos o para esclavos!).

Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de la represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. EL derecho también. Aquéllos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canalla, sólo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto, lo patentiza el hecho de la federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos, sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta Universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombre ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra el concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban

en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaba ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de “hoy para ti, mañana para mí”, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de las ciencias. Fue entonces cuando la oscura universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: “Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes”. Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria! Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a os compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.-

ENRIQUE F. BARROS, HORACIO VALDES, ISMAEL C. BORDABEHERE, presidente. –GUMERSINDO SAYAGO – ALFREDO CASTELLANO- LUIS M. MENDEZ- JORGE L BAZANTE- CEFERINO GARZON MACEDA- JULIO MOLINA- CARLOS SUAREZ PINTO- EMILIO B. BIAGOSH- ÁNGEL J. NIGRO- NATALIO J. SAIBENE- ANTONIO MEDINA ALLENDE- ERNESTO GARZON.

Selección y preparación: Prof. Esteban Fontana

En: Ciria, S. y Sanguinetti, H. (1968): *Los Reformistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez.

(la división en párrafos y el subrayado fue realizado por este compilador por motivos didácticos)

VÍCTOR R. HAYA DE LA TORRE (1895 - 1979)

La Reforma Universitaria y la realidad social

LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA REALIDAD SOCIAL

A los COMPAÑEROS redactores de *Estudiantina*: Gabriel del Mazo, nuestro compañero y nuestro amigo, a cuyo nombre está en gran parte ligada la gloria de la revolución universitaria argentina y la gloria -ésta más rara- de la lealtad absoluta y vigilante a sus principios, me ha enviado un número de *Estudiantina* y me pide unas líneas para sus páginas. Lo hago sin tardanza, porque es mi deber. A toda voz de vanguardia de la juventud de nuestra América he de responder yo como soldado a grito de mando. Consagrada esta mi vida a la causa de nuestra generación, que es causa de justicia y de unidad revolucionaria para los pueblos de veinte repúblicas, cuyas fronteras debemos destruir, cuyas castas opresoras debemos derribar, cuyos graves peligros comunes debemos detener. América Latina está viviendo la hora tremenda en que se gesta su conflicto definitivo: de un lado, las fuerzas del pasado arrastrándonos traidoramente a la esclavitud del imperialismo que acecha y corrompe, y del otro, nuestra generación que después de la "revolución universitaria" -la precursora revolución de los espíritus- va hallando su camino, enseñándose a los maestros hasta ayer desorientados y preparándose a la lucha gloriosa y fatal.

Estamos todos juntos bajo la misma bandera. ¿Qué joven de nuestra América, estudiante u obrero, campesino o

intelectual, empleado o soldado, será capaz de desoírnos? Y ¿qué fuerza -aunque sea la de nuestros compatriotas representantes del “orden”, aliados al hormiguero rubio de los yanquis, que un día rodaran sus cañones en todo el continente, como ya los ruedan en Panamá y Cuba o Centro América-, que fuerza será capaz de resistirnos? No ganaremos por las armas más que por el santo entusiasmo que en toda lucha sagrada de libertad y de justicia es disciplina. Pero no debemos olvidar -porque olvidarlo sería cobardía, autoengaño- que esa lucha será la lucha de nuestra vida, que las generaciones precedentes, las generaciones de un siglo de “vida independiente”, de “democracia” y de “república” - generaciones responsables de ignorancia, de estrechez y de concupiscencia- no nos han dejado nada o casi nada, sino un mar de palabras que nos ahogan, prejuicios, ejemplos de inmoralidad y, lo que es más, las manos semiatadas de los pueblos y las puertas abiertas para el enemigo que filtra su veneno en las raíces mismas de nuestra vida colectiva.

Creo que la juventud de nuestra América va entrando en un camino de realidad y de realismo en que los juegos de literarios están de más. Debemos hablar y escribir con sangre en los labios o en la pluma, como pedía el poeta filósofo, pero debemos hablar más para nuestras conciencias que para nuestros oídos. Esa es la literatura vital que necesitamos.

Recojo las tres primeras líneas de la primera página de vuestra revista: “Admitimos las colaboraciones de todos los estudiantes y jóvenes obreros de cualquier parte del mundo que quieran expresar ideas sanas, nobles y valientes”. Ese es vuestro mejor blasón. Hace muy pocos años habría sido imposible leer un llamado así en páginas de una revista de estudiantes. Esa es la voz de la Reforma, pero no de la Reforma estancada en el simple entredicho de profesores y estudiantes, de la Reforma simplemente circunscripta a los lindes universitarios, sino de la Reforma que sale hacia la

realidad social, que no quiere hacer del estudiante una casta parasitaria, sino que lo desplaza hacia la vida, lo sitúa entre la clase trabajadora y lo prepara a ser colaborador y no instrumento de opresión para ella. La Reforma Universitaria corría riesgo de perder su sentido social, su misión precursora y gloriosa si quedaba como un simple movimiento universitario encaminado a preparar mejor, bajo más apropiadas condiciones, al profesional. Yo he entendido siempre la Reforma Universitaria como todo lo contrario al refinamiento de un sistema que creara mejor, es decir, más definida y más fuerte, una casta profesional. Mi concepto de la Reforma es justamente el opuesto -y yo no he pensado ni pienso sino como la mayor parte de los más sinceros revolucionarios del 18 al 22-. Convertir al estudiante en simple obrero intelectual, con conciencia de clase de “simple obrero intelectual”, democratizar, vale decir, proletarianizar lo más posible las Universidades, hacer del profesional un factor revolucionario y no un instrumento de la reacción, un servidor consciente y resuelto de la mayoría de la sociedad, es decir, de las clases explotadas, tender hacia la Universidad social y educar al estudiante en el contacto inmediato y constante con las clases trabajadoras, he ahí, en mi opinión, los fines verdaderamente revolucionarios de la Reforma. Y en el Perú no hemos hecho otra cosa. Primero aireamos la vieja y carcomida Universidad de San Marcos; la aireamos echando afuera dieciséis profesores en pleno proceso de momificación; la aireamos cambiando radicalmente los sistemas y obligando a una servil asamblea parlamentaria a respetarnos; la aireamos llevando a ella los vientos de fronda que eran vientos revolucionarios y eran vientos argentinos; vientos de fuerte y tremenda pero saludable tempestad. Luego fuimos más allá, y al costado de la Universidad rejuvenecida, pero nada más que rejuvenecida por la Revolución, creamos otra joven, fuerte, e hija suya quizás, pero como hija “zarastustriana”, hija vencedora de la madre:

nuestra Universidad Popular Gonzales Prada, donde fundimos nuestros esfuerzos y nuestro credo revolucionario con la rebelión dolorosa de los trabajadores. Ella será un día la vasta Universidad social del Perú que cantará el responso de la otra. Por ahora es campo de lucha, laboratorio de experimentación, lazo de fraternidad, blanco del terror de la tiranía y bandera de agitación y de esperanza para el pueblo del Perú.

Y así como vosotros llamáis a la juventud obrera a vuestras páginas, allí llamamos nosotros a la juventud obrera a nuestras aulas. Sólo así, uniéndonos al trabajador, daremos a la Revolución Universitaria un sentido de perennidad y de fuerza futura. “Nuestra generación” no es nuestra generación estudiantil o intelectual, “nuestra generación” es el frente único de las juventudes de trabajadores manuales e intelectuales, frente único revolucionario, frente único que debemos formar, disciplinar y extender como salvaguardia del porvenir de nuestros pueblos.

Muchachos de *Estudiantina*: os envió un saludo cordialmente fraternal.

Y ya os repito: estamos juntos, porque nuestro deber de jóvenes y de revolucionarios lo impone. Esta juventud de hoy será la que realice la obra de unidad y de defensa de la América Latina, que olvidaron en ciento y tantos años de ceguera racionalista y de ambiciones innobles, nuestras castas dominantes.

Selección y preparación: Prof. Elizabeth Luquez

En: CUNEO, Dardo (comp.): *La reforma universitaria*.
Colombia, Biblioteca Ayacucho.

ACTIVIDADES

Te proponemos que:

- a. 1. Confecciona una lista, según el *Manifiesto Liminar* de Deodoro Roca, cuáles eran las razones por las que los alumnos de la Universidad de Córdoba se rebelaban.
- b. Explica por qué se dice que el *movimiento universitario* se extendió por América Latina.
- c. Fundamenta por qué a la Reforma Universitaria de 1918 se la considera un *movimiento escolar, político y social*.

Te sugerimos que mires la película: *La República perdida, La Patagonia Rebelde*

y que leas *Cabezas rapadas y cintas argentinas*.

F. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

La segunda mitad del siglo XIX para América Latina significó la formación del Estado Nacional y en consecuencia la del Estado Docente. Las naciones, que sancionaron sus Constituciones, formaron jurídicamente sus sistemas educativos nacionales y promovieron la educación popular.

La formación del sistema educativo nacional en Argentina se fundamentó en la tríada constitucional: Art. 5, 14 y 67 Inc. 16 (Bravo 1987). A lo que se sumó la sanción de la Ley de Federalización, durante la presidencia de Avellaneda (1874-1880), por la que la ciudad de Buenos Aires se convirtió en Capital del Estado.

Esa distribución administrativa generó la necesidad de ordenar las escuelas primarias que habían quedado dentro del espacio geográfico de la ciudad de Buenos Aires. Así fue que, en el primer periodo presidencial del Gral. Julio A. Roca (1880-1886), ya instalado el objetivo estratégico de consolidar el Estado Nacional se actuó también a partir de las leyes educativas y de la ley del servicio militar obligatorio.

Al asumir Roca (1880-1886) decretó la creación del Consejo Nacional de Educación para controlar y supervisar esas escuelas elementales que adquirirían la condición de “nacionales”, sancionar una ley de educación y organizar el primer Congreso Pedagógico Sudamericano (1882).

Ese primer Congreso, sesionó bajo el lema:

¡HAY QUE ORGANIZAR LA EDUCACIÓN! ¿PARA QUIÉN? ¿PARA QUÉ?

El congreso se inició el 8 de abril de 1882, con el Discurso del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública y del Discurso

del Presidente del Congreso. Hubo delegados de las provincias por:

Mendoza: Pedro J. Ortiz y Emilio Godoy, Sara Cook (Directora de la Esc. Normal de mujeres) y Lisandro Salcedo (Director de la Esc. Normal de varones)

También se sumó la participación de representantes de países americanos, entre ellos:

Brasil: Dr. Abilio César Borges, BARÓN DE MACAHUAS
América Central: Agustín Escudero

Uruguay: Dr. Carlos Pena (Sociedad de “Amigos de la Educación Popular” de Montevideo)

Había también representantes de Bolivia y Estados Unidos.

Entre las ASOCIACIONES que participaron se puede mencionar:

Sociedad “Italia Unita” (Telémaco Sussini)

Sociedad de Protección Mutua de Buenos Aires (Alberto Navarro Viola)

Sociedad Cosmopolita (Félix Herrera)

Sociedad de la Educación “La Fraternidad” del Uruguay (Onésimo Leguizamón).

El grupo de los católicos estaba integrado por: José Manuel Estrada, Pedro Goyena, Adolfo Van Gelderen, Marcos Sastre, Emilio Lamarca, Miguel Navarro, Nicolás Achával y el Canónigo Piñero, entre otros.

Las presentaciones y discusiones versaron sobre libertad y educación popular, fondos y rentas especiales para educación en la Nación y las Provincias; las tres dimensiones de la educación (cantidad y calidad de la enseñanza y educación de la persona); los edificios escolares; el centralismo salvador; la inspección de escuelas, los medios compulsivos para cumplir

la obligatoriedad, la piedra angular del edificio es el maestro; la familiar divagación de Pestalozzi; la creación de la Revista, la propagación de bibliotecas populares y de las Conferencias públicas, el sentido humano de la educación, la cuestión religiosa, el federalismo en educación, la correlación de enseñar y aprender, la idoneidad para el ejercicio, la existencia de las escuelas normales y la formación de los maestros, entre otros (Bravo, 1987).

También se abarcaron las experiencias de países europeos como Alemania y Francia, este último, por los principios doctrinarios de la Ley Jules Ferry de obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la escuela elemental.

Todo llevó, más tarde, a la sanción de la Ley N° 1420 (1884) que estableció la obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad de la educación común, en la Capital Federal y Colonias y Territorios Nacionales. Esta ley apuntaba a desplegar una *acción homogeneizadora*, para formar a los ciudadanos de una sola y única nación, y organizó la escuela primaria en lo institucional y administrativo. Sin embargo, la Ley “resultó insuficiente para satisfacer los requisitos cada vez mayores de la instrucción primaria” (Martínez Paz, 1979, p. 71).

En la provincia de Mendoza, la Ley N° 1420 tuvo su correlato con la Ley N° 37 del 16 de enero de 1897, que proponía el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños de 7 a 15 años y de las niñas de 6 a 12. La instrucción primaria era obligatoria, gratuita, gradual y de acuerdo a los principios de la higiene y podía recibirse en escuelas públicas, particulares o en el hogar de los niños. Permitía la coeducación entre los 6 y los 10 años por maestros autorizados, la posibilidad de abrir jardines de infantes, escuelas para adultos y escuelas ambulantes, favorecer la educación popular con la apertura de Bibliotecas Públicas. La dirección y la administración dependían de un Consejo General de Educación y un director de Escuelas. Los visitantes, hoy llamados supervisores,

debían ser profesores de Pedagogía y eran agentes inmediatos del Consejo General (hoy, Dirección General de Escuelas).

La Ley N° 1420, también surgió como una necesidad del Censo de 1883, que expresó un alto porcentaje de analfabetismo; el que aún se evidenciaba a principios del siglo XX. Y se ligó a la Ley N°2737/90 de subvenciones que mejoró la anterior de la presidencia de Sarmiento.

Fue así que, en 1905, se sancionó la Ley N° 4874 o Ley Láinez por la que el Poder Ejecutivo Nacional podía fundar escuelas primarias mixtas, elementales, infantiles y rurales en las provincias, en las zonas de mayor analfabetismo; las que debían impartir el mínimo de enseñanza establecido en la Ley N° 1420. Esta Ley le permitió al Gobierno Nacional ejercer el *derecho de concurrencia* establecido en la Constitución, siempre que las provincias le solicitaran la creación y supervisión de escuelas primarias.

A partir de la década de 1920, las voces de maestros e investigadores (médicos, psiquiatras, biólogos, entre otros) se comenzaron a escuchar y se inició un movimiento, que provenía de Inglaterra desde fines del siglo XIX, con nuevos planteamientos didácticos y metodológicos sustentados en el avance de la psicología del desarrollo del niño, era el momento de la *escuela nueva*.

La educación popular y el problema del analfabetismo fue una preocupación constante en toda América Latina. En México, se desarrolló una intensa labor educativa y cultural que debía consolidar la Revolución. Fue la acción de José Vasconcelos, responsable de la política educativa revolucionaria, sostuvo la integración del indígena, la enseñanza práctica y el iberoamericanismo.

En Mendoza, según Fontana (1991) en el periodo 1926-1936 la escuela primaria en la ciudad de Mendoza vivió su etapa de

oro. Fue el periodo en que se desarrolló la experiencia de Escuela Nueva con el trabajo de grupo de María Elena Champeau, Néstor Lemos, Florencia Fossatti, Américo D'Angelo y Raquel Robert, entre otros. Esta *experiencia de reforma educativa del gobierno mendocino* fue destruida por el gobierno provincial. La mentalidad del poder manifestaba la influencia del *nacionalismo agresivo y autoritario*, que acusó a la formación de los tribunales infantiles, experiencia disciplinaria en la Escuela Complementaria Presidente Quintana, como pro-soviético (Luquez Sánchez, 2001).

La renovación de la pseudo *escuela activa* no sólo fue metodológica sino que avanzó con reformas administrativas como el Escalafón de 1931, en el que se establecían condiciones profesionales de trabajo para los docentes y se disponía que el cargo de Director General de Escuelas fuera ocupado por un maestro que hubiese alcanzado la más alta jerarquía. Este documento es considerado el antecedente directo del Estatuto del docente sancionado en nuestra provincia, en la etapa del desarrollismo, durante el gobierno del Dr. Ernesto Ueltschi (1958-1962) (Luquez Sánchez, 2013,a).

La inestabilidad constitucional en la Argentina no frenó la preocupación por el problema del analfabetismo. Se realizaron reuniones nacionales (1943), se redactaron los planes quinquenales para su mejora en la etapa del peronismo histórico (1946-1955) y se reorganizaron los servicios a partir del *planeamiento o programación* propuesta por la teoría desarrollista, con el Plan Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos (durante la década de 1960).

La preocupación avanzó sobre la articulación del nivel primario y del nivel medio, y de este último en su organización interna. Así, surgió, en la enseñanza media, la

acción de Juan Mantovani, cuya pedagogía democrática sostenía la plenitud del hombre.

A este profesor se lo puede ubicar en la línea del personalismo que explica al hombre desde su equilibrio entre naturaleza y razón, viviendo en una complejidad histórica y cultural. Fue Inspector General de Enseñanza Media, entre 1933 y 1934 y preparó las propuestas de cambio que surgieron de la participación de diferentes docentes de las modalidades. Con esos insumos se propuso la creación de las escuelas de enseñanza post-primaria (de orientación para el trabajo para quiénes no continuaran la enseñanza media); se organizó el nivel medio en ciclo básico (1º, 2º y 3º año) y superior (4º y 5º) y se buscaba la articulación horizontal de materias entre las diferentes modalidades (secundaria, normal, comercial, industrial). Lamentablemente no fueron discutidas en el Congreso pero, las cuestiones referidas a la articulación de las modalidades quedaron establecidas por el Ministro Coll en la Reforma de 1939.

JOSÉ VASCONCELOS (1882-1959)

EL SABER Y EL ARTE DEBEN SERVIR PARA MEJORAR LA CONDICIÓN DE LOS HOMBRES

“... El cargo que ocupó me pone en el deber de hacerme intérprete de las aspiraciones populares; y, en nombre de ese pueblo que me envía, os pido a vosotros, y junto con vosotros a todos los intelectuales de México, que salgáis de vuestras torres de marfil para sellar pacto de alianza con la Revolución. Alianza para la obra de redimirnos mediante el trabajo, la virtud y el saber. El país ha menester de vosotros. La Revolución ya no quiere, como en sus días de extravío, cerrar las escuelas y perseguir a los sabios. La Revolución anda ahora en busca de los sabios. Mas tengamos también presente que el pueblo sólo estima a los sabios de verdad, no a los egoístas que usan la inteligencia para alcanzar predominio injusto, sino a los que saben sacrificar algo en beneficio de sus semejantes. Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa de su ciencia para justificar la opresión y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto, no son dignos del respeto de sus semejantes, no merecen la gloria. La clase de arte que el pueblo venera es el arte libre y magnífico de los grandes altivos que no han conocido señor ni baja. Recuerdo a Dante proscrito y valiente, y a Beethoven altanero y profundo. Los otros, los cortesanos, no nos interesan a nosotros, los hijos del pueblo.

... Seamos los iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista.”

VASCONCELOS, J. (1920). *In Obras Completas* (1958), vol. II. México, Libreros Mexicanos Unidos. Discurso en la Universidad con motivo de la toma de posesión del cargo de Rector, pp. 774-775.

INDOLOGÍA. UNA INTERPRETACIÓN DE LA CULTURA IBEROAMERICANA

“En términos generales, y dentro de la envoltura de los tecnicismos contemporáneos, tratábamos de reimplantar los sistemas de Vasco de Quiroga y de Pedro de Gante, el sistema educativo de los misioneros. Para marcar todavía más la tendencia y el espíritu apostólico que esta clase de empresas requieren, se organizó un Departamento de Educación Indígena, que tenía a su servicio, además de varias dependencias técnicas, administrativas, etc., un cuerpo de profesores misioneros que recorrieron las regiones pobladas por indígenas y todas las más abandonadas del país, ilustrando a las gentes sobre los usos de la civilización, prácticas higiénicas y cívicas y despertándoles el interés por ilustrarse (...). Desde que se organizó el Departamento de Enseñanza Indígena se tuvo cuidado de precisar que tenía el carácter de provisional, puesto que el indio no sería educado conforme al sistema de reservación norteamericana, como se educa a una casta aparte, sino que tan pronto como el indio aprendía el castellano y los primeros elementos del saber enseñada se los inscribía en la escuela rural, donde se juntan, sin distinción de sangre el indio, el mestizo, el blanco, el mexicano y el extranjero, y de paso diremos que también el negro, en las regiones donde habita nuestro escaso contingente de población africana. La necia imitación de métodos extraños, mal dirigidos, hacía necesario que se insistiera en que el indio no debía ser segregado ni con el pretexto de educarlo.

... El destino ha querido que las razas que viven en la América Latina no se mantengan separadas, sino que junten aún sus sangres. De esta mezcla ha surgido el mestizo de indio y

blanco, el mulato de negro y blanco, y estas mezclas no son más que levadura de una estirpe humana que tendrá que reemplazar a todas las razas conocidas hasta la fecha. Y eso a pesar de que tal fusión de sangres encarna un principio biológico, contradictorio de la ley darwiniana de la selección natural, que quería ir desarrollando ciertos tipos a costa de los otros. La fusión iberoamericana responde más bien a una ley que han comenzado a formular naturalistas modernos, como Nicolai, en Alemania, y como Lecrec de Sablon, en Francia, la ley según la cual no es la lucha la regla de la existencia, sino la cooperación y el mutuo apoyo. ¿Dónde mejor que en nuestro continente podría encontrarse comprobación a estas nuevas tesis, si desde el comienzo el blanco se declaró impotente para emprender solo la tarea de civilizadora y puso a contribución, primero al indio y después al negro? ¿Y no es también en la América donde primero se comprendió que tanto en las rudas tareas de la industria como en los misterios fisiológicos del amor y de la colaboración espiritual resulta deseable y fecunda la confusión de las sangres?

... Pensemos en seguida en la educación que habremos de impartir a semejantes tipos nuevos de hombre y de raza para que respondan a la misión que les impone su misma existencia. Una educación sistemática, porque tiende a un alto fin consciente, y a su vez, vasta de datos, flexible de procedimientos y rica de contenido, una educación que prepare ya no dominadores de hombres sino dominadores de la vida.

Una disciplina que atienda al cuerpo, al alma y también a la materia y al espíritu; pero no para buscar un equilibrio de dos iguales, sino para alcanzar una superación en el desequilibrio y la inconformidad de donde proceden todas las victorias. El espíritu no es aparato de relojería cuya marcha sincrónica procura igualarse al tiempo, sino la llama capaz de consumir

en un minuto todas las reservas que en el leño acumularon los siglos, con tal de que así inicie su aventura Prometeo. Pues entra a regir no sé qué norma de fecundo derroche en el instante en que se combinan con los de la sustancia los valores dominantes de la espiritualidad.”

VASCONCELOS, J. (1926) *In Obras Completas (1958)*, vol. II. México: Libreros Mexicanos Unidos. Indología. Una interpretación de la cultura Iberoamericana, pp. 1246 - 1297 - 99.

DE ROBINSON A ODISEO. PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA

“Pasada la embriaguez del mal vino, volvemos al vino bueno de nuestra tradición y resucitamos a Odiseo para oponerlo al simplísimo de todos los Robinsones. Y nos instalamos en la novedad y aceptamos su reto, pero a fin de trabajarla con toda la sabiduría que atesora la mente. No basta con el *pioneer* inductivo que fabrica utensilios. Hace falta el totalismo clásico en esta hora de reconstrucciones y de universalidad. Robinsonismo, empirismo, filosofía de la ruta, es menester completarla con la teoría de los fines, la metafísica del bienaventurado desinterés y la conquista de lo absoluto.

... *All learning by doing*, exclama Dewey, creyendo que así realiza su ideal, la acomodación del niño a su ambiente, lo que por sí solas y sin escuelas ni proclamas realizan todas las especies zoológicas que sobreviven. Pero cualquiera sabe que más allá de *agere* está el *inteligere*, o sea, el animal racional que, desde Aristóteles quedó catalogado aparte de la familia irracional.

... La excesiva preocupación contemporánea de llevar al niño a resolver por sí mismo los pequeños problemas del exterior disminuye la vida subjetiva en todo lo que no se refiere al objeto y aplaza, cuando no impide del todo, el parto del alma a las claridades de lo invisible. Poner el alma misma a la técnica, semejante monstruosidad no había aparecido en ningún sistema de educación. Sin embargo, tal es la conclusión del confucionismo de Dewey, hoy tan en boga en las naciones Iberoamericanas y coloniales sedientas de ídolos que les acojan la pleitesía.”

VASCONCELOS, J. (1958) *In Obras Completas*, vol. II. México: Libreros Mexicanos Unidos. De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista, pp. 1497 y 1506-1507.

Selección y preparación: Dra. Gabriela Ossenbach Sauter

En RUIZ BERRIO, Julio (1996): La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos. Madrid, Actas.

JUAN MANTOVANI
(Santa Fe, 1898 – Alemania, 1961)

LA EDUCACIÓN Y SUS TRES PROBLEMAS

“La educación, como idea y como realidad, constituye el problema capital del hombre, porque está ligado a los aspectos esenciales de su vida. Es una de las fuerzas más decisivas de la formación individual y del destino de los pueblos. Es un problema que tiene la complejidad de la propia vida humana. Por ser inseparable de ella y confundirse en muchos momentos con el vivir mismo, la primera condición de todo pensamiento e intento educativo es su continua referencia a la vida recibida y a la vida que se debe alcanzar. Se desvirtúa o se niega a sí misma la educación que no mantiene estrechas conexiones con la vida total del ser a través de sus aspectos individual y social, natural y espiritual, inmanente y trascendente. Para ser rigurosa debe encontrar sus elementos regulativos y constitutivos en el ser primigenio y el ser en devenir, en la naturaleza original y en la naturaleza ideal del hombre. Entre esos dos polos se mueve la influencia educativa. Uno es punto de partida; otro, de mira. Aquél es determinado por éste y presupone la capacidad para llegar hasta él. El saber pedagógico está integrado por *datos* reales y *finés* ideales.

... Sin renunciar a sus singularidades individuales y contingentes, un impulso de superación, continuamente alentado desde afuera, conduce al ser a buscar y mirar en un ideal de perfección la conciencia de un deber ser y la voluntad de conquistarlo mediante el sometimiento de la vida a él. La

magna tarea del género humano es crearse una organización interior que permita al hombre alcanzar conscientemente sus anhelos e ideales de vida. En el fondo la educación es creadora de esperanza. Educación profunda, formativa, significa capacidad individual para obligar a nuestros deseos e impulsos a ponerse al servicio de nuestra esperanza. Es liberación del imperio caprichoso de la vida instintiva. Por esto, el proceso de formación es esencialmente humano. Son ajenos a él los otros seres, los que pueden someterse a transformaciones de otro sentido y alcance, pero no creadores. Seres sin autoconciencia y responsabilidad de sus acciones. Es característica del hombre poseer una oscura o diáfana conciencia de que su ser vital apenas constituye un punto de arranque, y que el deber ser implica la misión inacabada de su existencia. Su vida esencial, la que lo reviste de caracteres de humanidad, se elabora en largos y angustiosos esfuerzos. El futuro del hombre no está predeterminado. Es un enigma que lo atormenta, saturándolo de obligación y deber. Debe configurarlo con sus propios esfuerzos creadores. La vida es formación en la medida en que fuerzas extrañas, heterónomas, presionan el proceso de desenvolvimiento del hombre. Pero es también autoformación en la medida en que la propia conciencia y voluntad presiden ese desenvolvimiento. Para ello, es necesario que la educación sea siempre educación de la libertad; es decir, preparación para el libre y responsable juego de las propias fuerzas y su enlace con el mundo espiritual. Inicialmente, el hombre es predisposición y posibilidad, naturaleza original que necesita y deber ser espiritualmente cultivada. Necesita convertirse en una estructura total capaz de resolver las situaciones reales de la vida.

... Lo que antecede nos conduce a un planteamiento integral del problema de la educación en el que aparece la pedagogía como doctrina de los fines y doctrina de los medios

educativos simultáneamente derivados de una doctrina antropológica Esta estructura permite configurar una pedagogía total e invisible que mira la educación como fenómeno vivo, como la experiencia formativa de un hombre concreto. Experiencia que guarda íntimamente conexión con la compleja integridad del individuo y con la totalidad de la vida cultural del pueblo, su historia, su estado presente y sus ideales. Esta pedagogía total sustentará y realizará un concepto pleno y profundo de la educación.

... Esencialmente tres cuestiones se plantean en la consideración de este problema complejo. Ellas son:

La educación y su problema previo: la idea del hombre (Antropología filosófica).

La educación y su problema esencial: la idea del fin (Teleología educativa).

La educación y su problema derivado: la idea de los medios (Metodología didáctica).

Este planteamiento constituye también el esquema de la estructura de la ciencia pedagógica en su más dilatado alcance. La pedagogía es un saber amplio y complejo, no un sistema de preceptos para la actividad educativa. Es una ciencia filosófica que investiga en el ser del hombre y en su ámbito cultural los fines de la educación, determinando paralelamente a ellos los medios para la acción educativa. La pedagogía presupone una introducción filosófica acerca del hombre, y se configura teóricamente en los problemas sobre alcance, límites y fines de la educación, sin cuya determinación los medios no tendrían justificación ni sentido. El método, en última instancia, es una resonancia de la idea antropológica.

... Existen, sin duda, mutuas relaciones entre la idea de hombre y la doctrina de la educación. Toda pedagogía traduce una particular filosofía. Necesita de la filosofía en

cuanto la actividad pedagógica se apoya en la naturaleza y destino humanos. Por lo mismo que ese destino o ideal humano debe convertirse en realidad, necesita de la filosofía que es la que puede inspirarlo. Pero la pedagogía no es filosofía. Ésta es sólo un preámbulo obligado para alcanzar la inteligibilidad del proceso educativo en relación con un concepto de la realidad humana. La filosofía ofrece apoyos a la ciencia pedagógica, como a todas las ciencias, pero los elementos y principios constitutivos los elabora con materiales propios o tributarios, enfocados estos últimos desde un punto de vista estrictamente propio, es decir, referidos a la educación.

... Es cierto que el concepto del hombre no es perpetuamente uniforme. Varía en el curso del tiempo y por ello la historia de la pedagogía no es sino el proceso evolutivo de los esfuerzos para conducir sistemáticamente a la generación joven dentro de las peculiaridades espirituales que forman la concepción de la vida humana y la conciencia de un pueblo y una época. Es evidente que el alcance y el valor de una teoría de la educación dependen del concepto de hombre e ideales de la vida que la animan. Según sean éstos, así serán los fines y los medios educativos. La educación se convierte siempre en un juego de influencias sobre disposiciones originarias.

... Toda meditación, como toda realización educativa, debe enfocar siempre la realidad humana esencial, ver al hombre en su plenitud. La educación presupone y se dirige a la integración de vida y espíritu, individuo y mundo, ser y deber ser.”

Mantovani, J. (1943). *La educación y sus tres problemas*. Tucumán: Universidad Nacional (Facultad de Filosofía y Letras), pp. 11-13, 25-26 y 74-75.

EDUCACIÓN Y VIDA

“Si una filosofía de la educación debe sustentar principios estables, no contradictorios de sus postulados, una filosofía contemporánea debe adoptar como fin válido de la educación un principio supremo que pueda dar significado elevado a la vida: tal es el principio de la persona humana, aunque nuestra edad técnica, caracterizada por algunos filósofos como la de un *vacío espiritual*, le oponga los más fuertes obstáculos.

... El hombre no es libre sólo cuando está desligado, sino cuando, sometido a circunstancias ineludibles, es capaz de ejercitar la iniciativa y la responsabilidad de su pensamiento y su conducta. La educación verdadera no se apoya en el individualismo abstracto ni en la realidad del hombre masa. Ya dijimos antes que su finalidad no puede ser otra que el ideal de la personalidad integrada. La primera ley del humanismo contemporáneo, en el campo de la educación, es la de restablecer el ideal de la persona humana, opuesto, como se sabe, al individualismo atomístico y al gregarismo masificador. Ese ideal implica, entre otros sentidos, considerar como el núcleo noble del hombre el espíritu, que tiende siempre hacia valores, aun en medio de las deshumanizantes potencias contemporáneas. Esta personalización del hombre permite realizar la libertad encarnada en actos propios y en compromisos no impuestos y puede transformar las comunidades mecánicamente numéricas en comunidades orgánicas, la masa en pueblo.”

Mantovani, J. (1955). *Educación y vida*. Buenos Aires: Losada, pp. 29-30 y 32-33.

LA DEMOCRACIA GENERA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

“La democracia ha dejado de ser un tema exclusivo de la ciencia política para ser también un problema fundamental de la filosofía y de la ciencia de la educación, porque ella es, además de un sistema de organización del Estado, un modo de vivir, una concepción del mundo humano y un principio básico de la educación. El espíritu de la democracia, en la forma de vida que inspira, se traduce en el respeto de la personalidad, fundado en la dignidad del individuo como capacidad de juicio propio y de acción responsable. Ya se sabe que toda teoría del hombre genera irremisiblemente una teoría de la educación, o sea, que toda filosofía de la vida requiere un correlativo tipo educativo. El autócrata, inspirado por la filosofía de la autoridad, ve el hombre como un ser dócil y apela a un sistema de educación que prepara para la obediencia y el acatamiento. La democracia concibe al hombre capaz de juzgar y decidir por sí mismo y para el bien común; por eso confía en un sistema de educación que desarrolla el espíritu de independencia y el espíritu de solidaridad, y hace al hombre, a la vez, un ciudadano consciente y responsable.”

Mantovani, J. (1958). La educación popular en América. Aspectos y problemas. Buenos Aires: Ed. Nova, p. 15.

Selección y preparación: Dra. Gabriela Ossenbach Sauter

ACTIVIDADES

Te proponemos que:

- a. Revises los principios del movimiento de Escuela Nueva.
- b. Destagues las expresiones de Vasconcelos que están ligadas a ese movimiento.
- c. Elabores una lista de ideas de Mantovani que justifican la pedagogía y tu carrera.

Te sugerimos que mires la película: *La ola, El buen alemán, La Señorita Olga, Uso mis manos, uso mis ideas*

y leas: *El otoño del patriarca, Amalia, La fiesta del monstruo.*

G. DESARROLLISMO Y REVOLUCIÓN

A partir del crack de Nueva York (1929) la economía en América debía superar graves desequilibrios o reordenarse.

En Argentina se comenzó a transitar dentro del modelo de sustitución de importaciones. Y al producirse el segundo Golpe de Estado en 1943, el Gobierno de Facto priorizó la *industrialización del país*, por lo que se formó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP).

Esta comisión organizó un circuito de enseñanza técnica que abarcó el último grado de la escuela primaria con las escuelas de pre-aprendizaje y su continuidad a través de las escuelas técnicas de aprendizaje y capacitación que le permitían al obrero llegar a los estudios superiores. Estos estudios dependían de la Secretaría de Trabajo y Previsión y fueron mantenidos durante la primera presidencia de Juan D. Perón (1946-1951) bajo la tutela del Ministerio de Trabajo y Previsión y en su segundo gobierno pasaron a depender del Ministerio de Educación (Albornoz, 1953/1955).

Este circuito de orientación económica que revitalizó el binomio *educación-trabajo*, funcionó paralelo al sistema tradicional (Dussel, Pineau, 1995). Y a partir de 1955, al establecerse el *modelo económico desarrollista*, las escuelas técnicas pasaron a depender del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET).

La Teoría del Desarrollo implementada en América Latina a partir de 1950 fue un modelo político económico que sostenía la intervención del Estado en las decisiones estructurales de la nación, aceptaba la inversión de capitales y propiciaba el desarrollo de la industria pesada. Los conceptos de programación (planificación) y calidad

propuestos por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) fueron supuestos que permitieron que el conocimiento tecnológico y científico recibiera gran impulso, el que fue asociado a la expansión de la economía y del crecimiento del PBI de las naciones.

En su primera etapa, en las décadas de 1950 y 1960, el desarrollismo significó expansión de la economía y se acompañó, en la década de los sesenta, con una serie de reformas como la creación de organismos para la planificación y la sanción de leyes que afectaron la distribución de servicios educativos.

La idea de *desarrollo* fue utilizada a partir de 1950, en el período de posguerra y se encontraba ligado o enfrentado a otros como: modernización, identidad, revolución, democracia, integración, dependencia, nacionalismo.

Decir desarrollo refería al pensamiento político-económico, a las ciencias sociales y a la producción intelectual de la década de los años 50. Se ligaba al crecimiento económico y en la década de los años 70, al crecimiento autosustentable. En la expresión confluían elementos económicos, sociales, políticos y culturales y se identificaba con la mejoría en las condiciones de vida de las masas, a la industrialización, al progreso tecnológico-científico, a la urbanización, al ingreso per cápita y a las mejoras en las condiciones de vida (alimentación, vivienda, educación, salud) (Devés Valdez, 2003, pp. 11-45)

La orientación económica de la teoría de la CEPAL, en la evolución del pensamiento económico, tuvo un carácter pragmático porque la función de los economistas no se centró en descubrir nuevos principios generales sino en aplicar los que ya existían (Pazos, 1983, p.1916). La noción de desarrollo y la aplicación de la teoría de la CEPAL dividió el pensamiento de la segunda mitad del siglo XX en alternativas ideológicas enfrentadas, que se expresaron a través de:

los partidarios de la política desarrollista que consideraban a la teoría como generadora de progreso y favorecedora de mayor distribución;

los opositores, también *divididos por sus posturas fácticas*, entre los que suponían que el desarrollo de los países latinoamericanos implicaba *dependencia económica* y los que consideraban que el subdesarrollo requería de un proceso político de *liberación* centrado en la premisa del *antiimperialismo* que, para algunos, suponía un nacionalismo agresivo extremo.

La idea de desarrollo alcanzó su mayor expresión con los informes de la CEPAL en 1953, con la publicación de Celso Furtado, Regino Boti, Juan Noyola y Alexander Ganz y en 1954, con la publicación de Eduardo Frei Montalva, Evaristo Araiza y Cleantho de Paiva Leite, entre otros. Con sus informes se introdujeron una serie de principios que debían convertirse en políticas económicas; entre ellos, cuestiones referidas a la inflación y a los precios, los que se formaban por efecto de la demanda y de la oferta. Estos estudios tuvieron enfoques estructuralistas, fiscales, monetarios y de empuje de costos.

En 1961, Celso Furtado compiló sus trabajos sobre el *desarrollo y subdesarrollo* desde un pensamiento económico autónomo y creador en el Tercer Mundo. Caracterizó al subdesarrollo como estructuras desarticuladas y heterogéneas y definió como economías híbridas a aquéllas en las que el núcleo capitalista coexistía con una estructura arcaica.

Furtado y el argentino Prebisch sostuvieron la necesidad teórica de romper con la economía clásica, con la economía gestada en los países centrales. Lo que significaba *romper con el sistema de la división internacional del trabajo establecida a partir de la Revolución Industrial*.

En el Caribe, la situación fue estudiada por Arthur Lewis que distinguió dos tipos de economía: una, tecnificada y ligada al mercado internacional y otra, de subsistencia, con menores tasas de crecimiento, de ingreso y capital. Para él, el desarrollo no era posible de manera endógena, por lo que consideraba necesaria la *industrialización por invitación* lo que requería traer de afuera elementos clave para lograrlo. Faltaban condiciones como capital, iniciativa empresarial y relaciones de mercado, que no podían surgir del medio local; de ahí, la necesidad de atraer capital extranjero con medidas que lo exoneraran de impuestos y que le otorgaran derechos monopólicos temporales y provisiones infraestructurales.

Para el especialista el *desarrollo por invitación* se articulaba con la idea de planeamiento, que exigía un gobierno fuerte, competente y honesto, libre de toda corrupción. Un gobierno que debía establecer centros industriales, facilitar la revolución agraria, controlar los cambios exteriores, generar servicios públicos y promover una legislación económica corriente (Lewis, 1957, p.136-137).

Las propuestas del desarrollismo, durante la década de 1950, dieron buenos resultados a partir de la industrialización y el aumento de la productividad pero, también manifestaron los defectos de la teoría clásica de la CEPAL con la disparidad del ingreso y la inflación, los que provocaron una nueva forma de *heterogeneidad estructural*.

Esta *perspectiva económica* del concepto pasó, en la década de 1960, a tener expresiones sociológicas y políticas. El pensamiento de Prebisch incorporó una concepción *integrada del desarrollo*, que no podía conformarse con una teoría económica y que se abrió al pensamiento latinoamericano; a lo popular, indígena, campesino; cambiaba el eje modernizador por el identitario, como consecuencia de la explosión de ideas que provocó la Revolución Cubana (Devés Valdez, 2003, p.36).

En esa línea de cambio con una perspectiva social y política se encuentra la posición del chileno Alberto Baltra, quien se refiere a los aspectos y factores económicos tangibles pero, también al otro “capital invisible” que estaba conformado por la educación; la salud física y mental; el conocimiento científico y la capacidad investigadora; el espíritu de cooperación y cohesión sociales; el sentido de responsabilidad y disciplina, entre otros; factores de importancia decisiva para que un país pudiera “sustentarse por sí mismo” (Baltra, 1957, pp.14-26)

Desde la *perspectiva sociológica* la visión se planteó como un enriquecimiento continuado, en un proceso continuado y en la conformación de una sociedad desarrollada, sinónimo de la acumulación del capital, que reconocía la necesidad de la acción del Estado y su papel en el control legítimo y eficaz del desarrollo económico.

Para América Latina el desarrollo social y humano debía marchar paralelo al desarrollo económico. También se debían crear centros o polos intelectuales, centros de enseñanza y de investigación necesarios (Medina Echaverría (1966). “Sobre el desarrollo y su filosofía”, *Revista de Occidente*, 2° Época, Madrid, pp. 276-279).

Esa línea de conceptualización se planteó en Argentina, en el periodo 1958-1961, durante la presidencia del Dr. Arturo Frondizi, con la que se inició oficialmente la aplicación de la Teoría del Desarrollo. Su concepción, la planteó, en 1959, ante el Congreso de la Nación, diciendo que el desarrollo y el progreso económico y social debían conjugarse con el desarrollo espiritual del pueblo, por lo que no se debía descuidar la promoción de la actividad educacional, las letras, las artes y la investigación.

Frondizi postuló que la clave de todo proyecto económico, social y cultural en América Latina pasaba por el

desenvolvimiento, la unidad latinoamericana y la superación de la condición del subdesarrollo (Frondizi, 2008, pp. 226-228).

La Teoría del Desarrollo elaborada por diferentes especialistas latinoamericanos, algunos miembros de la CEPAL, evolucionó, a partir de las propuestas o ideas económicas hasta generar una visión global e integral del proceso de desenvolvimiento de los pueblos en el Tercer Mundo. De ello da muestras el pensamiento de Luis Carranza Siles con *Cartas a un maestro*.

Este modelo económico que se transfirió a lo educativo fue sincrónico al proceso revolucionario cubano, encabezado por Fidel Castro y en parte, comandado por Ernesto “Che” Guevara. Las premisas de la educación socialista se expresan en la *Tesis y Resolución de Política Educacional. Primer Congreso del Partido Comunista Cubano*.

En Argentina, la década de 1960 fue una etapa que manifestó cambios en la mentalidad de una parte de la población y que se manifestó especialmente en la vida universitaria.

La sanción definitiva de la Ley N° 14557/60, marcó la ruptura entre el gobierno de Frondizi y los pensadores progresistas y de izquierda que lo habían apoyado, a la vez que dejó en claro que el mundo universitario constituía un polo crítico de la sociedad. La tendencia crítica de los universitarios argentinos se profundizó en la década de 1960, porque simpatizó con la Revolución Cubana y revalorizó al peronismo (Scirica, 2008).

Al llegar a 1966, la Revolución Argentina intervino las Universidades con la supresión de la autonomía académica e inició la reforma del sistema universitario a partir del Proyecto de Planeamiento Universitario, de la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales (1967), de la Ley de Enseñanza Privada Universitaria (1967) y de Universidades o Institutos de Enseñanza Superior Provincial (1968).

La acción del Gobierno de Facto apuntó a la reforma de la Universidad porque la consideraba el lugar del desorden por los reclamos de mayor presupuesto y de la infiltración de todas las doctrinas disolventes, en especial, del comunismo. Por ello, el 29 de julio de 1966 la policía irrumpió en las facultades de la Universidad de Buenos Aires y a palos atacó a los profesores y alumnos. Esa *noche de los bastones largos* se convirtió en un símbolo y provocó las renuncias de docentes. Muchos de ellos continuaron sus trabajos en el extranjero y otros en los centros intelectuales y académicos subterráneos. Las universidades pasaron a ser dirigidas por tradicionalistas, clericales y autoritarios (Romero, 1994).

Los conflictos socio-políticos convivieron con el sostenimiento de la Teoría del Desarrollo en sus principios de *descentralización y regionalización*; los que se fueron cumpliendo en el plano educativo:

Se crearon con la Revolución Argentina, las Universidades con carreras cortas y regionales, como la Universidad de Río cuarto (1968), la Universidad Nacional de Rosario (1968), la Universidad del Comahue (1971) y las Universidades Nacionales de Salta, Catamarca, Luján y Lomas de Zomora(1971), entre otras privadas. Y en la última etapa peronista (1973-1976) las Universidades Nacionales transformaron su gobierno en cuatripartito con: representantes de los profesores, de los graduados, de los alumnos y de los no docentes.

Se intentó en la última dictadura (1976-1983) una reforma denominada *proyecto sistema dual* inspirada en una experiencia homónima alemana, que buscaba una mayor articulación entre el sistema educativo y las empresas. Los alumnos con 16 años que hubiesen finalizado el ciclo común de los tres primeros años entraban en una empresa y cumplimentaban su formación teórica con la práctica, necesaria para desempeñarse en una actividad laboral, que

no prosperó por las características económicas de la época: concentración económica, oligopolización, desindustrialización y terciarización (Pineau, 1997).

A partir de 1991, acorde al proceso político-económico neoliberal, los servicios secundarios fueron *transferidos a las provincias* y la sanción de la Ley Federal en 1993 organizó la educación polimodal, en tres cursos no obligatorios, con diferentes modalidades (Paviglianiti, 1991).

A esta ley se la acusó de haber desjerarquizado los estudios técnicos, porque quedaron limitados al polimodal y a los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), su implementación fue desordenada y su construcción curricular inconclusa. En 1995 se creó el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) que dentro del Ministerio de Educación cumplía funciones semejantes a las del antiguo CONET suprimido por la Ley N° 24049 (de Transferencia). Con la Ley N° 26.206/2006 de Educación Nacional que rige hasta la actualidad, la escuela media regresó a su estructura tradicional y se convirtió en *obligatoria*.

La política neoliberal se expresó en la política universitaria con la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995, que generó dos circuitos separados: el de la *educación superior no universitaria* administrada y dirigida por los ministerios de educación y el de la *enseñanza que imparten las universidades*. Esta ley fue acusada de provincializar el sistema educativo (Paviglianiti, 1991), aunque fue el primer marco legal, a lo largo de nuestra historia, que regulaba en forma integral todo el sistema de educación superior.

LUIS CARRANZA SILES (1918- 1993)

Una pedagogía para países subdesarrollados. Cartas a un maestro

Mi buen amigo:

Esta es la última carta que escribo, no porque ya esté dicho todo la referente a nuestra educación sino porque lo que queda servirá de tema para otra serie que publicaremos en próxima oportunidad.

Adelantando juicios, con el compromiso de fundamentarlos en su momento, conviene en la presente indicar en ajustada síntesis, lo que a criterio nuestro son importantes pilares de la gigantesca mansión espiritual que cobija a todos los bolivianos, sin cercenamientos ni discriminaciones, unidos todos por una ciencia en el presente y una sana esperanza en el mañana. Esto, empero, no sin antes librar una alternativa de principio, impuesta por las circunstancias: o salvamos a Bolivia de la Escuela o, por el contrario, salvamos la Escuela de Bolivia.

Por suerte ni uno ni lo otro, pues ambas son posiciones falsas. Pedir que salvemos a Bolivia de la Escuela, tomando para esto nada más que el título del libro de Mario Baptista Gumucio, sin el contenido, que es un canto de optimismo y de sana crítica, resulta una frase que se destruye por sí misma. La educación y de esto sabemos los maestros – no se carga postiza de obligaciones estatales con las que se pretende cuidar un simple barniz, o aquel “impresionismo” que también se da en el plano intelectual y que entra en nuestro perfil psicológico, del que hablaremos posteriormente. La educación, esencial a la naturaleza del hombre, toma forma

sistemática en la Escuela para justamente asegurar la economía y el bienestar de los pueblos.

Por otro lado, la contrapartida es también falsa, como otra frase que se destruye a sí misma. Si bien la educación está condicionada permanentemente, aquí y en todas partes, por su existencial material y humano, por sus sentimientos, usos y costumbres, a tanto que los países sólo tienen la educación que merecen, en el caso nuestro, cierto es que Bolivia, al igual que otras naciones en vías de desarrollo, es un pueblo empobrecido por una insana política partidista, que nos lleva a la permanente improvisación y discontinuidad en el proceso.

Los cuarenta a cincuenta partidos políticos inscritos en las últimas elecciones presidenciales son, sin lugar a duda, una prueba de lo dicho. Se trata de un número superior a las necesidades que confrontamos por encima de las posibilidades lógicas de solución a nuestros problemas. Esto es cierto, y por ello no podemos pedir salvar a la escuela de esta realidad que la empobrece; por lo mismo, estamos obligados a volcarnos hacia ella para superarla. Pedir que la escuela dé la espalda a la sociedad a la que se debe es nada menos que plantear su propia negación.

La verdad en todo esto, que no necesito enunciarla porque esta flotando y se la intuye sin necesidad de discursos ni palabras, es aquella verdad que nadie quiere escucharla. Pero habrá día en que se la escuche y suene como verdad de combate: ¡Salvemos a Bolivia con la Escuela!

Una vez enraizados en esta verdad, más alta de toda política de turno, en las que juegan unos y otros como socialistas, demócratas o nacionalistas, y extienden sus redes y ajustan tenazas, improvisan nuevos hombres, organizan sus instituciones, cambian su traje y reforman la educación y, en todo esto, sin memoria y sin historia. Mas allá de esa política, pero siempre dentro de la línea de una realidad de

posiciones, comprometida con la sociedad y con la historia, sentaremos las bases de la política económica de nuestra educación. La alternativa en este punto es irreductible: acomodamos la educación a una economía casera, o la estructuramos a favor de una economía diversificada.

La primera forma significa una escuela dirigida a aquel “bastarse a sí mismo” que favorece a la economía individual, un bastarse a sí mismo del que, paradójicamente, tienen necesidad los países altamente industrializados. El hecho se explica, allá donde las máquinas hacen todo, falta, sin embargo, el zapatero remendón.

La segunda forma, en cambio, significa una escuela de especialidades cerradas y que, por tanto, se abre al desarrollo, por lo mismo que las necesidades sólo podrán ser atendidas, en relación recíproca en la que el abogado necesita del carpintero y éste del electricista. En esta forma es como se pasó de la economía feudal a la capitalista y luego al desarrollo de los países altamente industrializados.

Ahora bien, una vez sentada la política económica a la que ha de servir nuestra educación, ésta será estructurada en ajustada coherencia con el siguiente esquema, cuidando la plena realización antes que el simple decreto:

Volver al campo no con la falsa demagogia de una alfabetización que, en el mejor de los casos, apenas si cubre los mecanismos puramente externos de la lectura y la escritura. Volvamos al campo en una compleja operación de vida con aculturación y autoabastecimiento material y humano. Nada justifica aquel inútil y en veces nocivo flujo y reflujo humano: traer gente del campo y pretender que luego vuelvan a él. Vayamos al escenario mismo de su vida.

Debemos cambiar el orden del proceso, no ya del individuo a la sociedad, sino de la sociedad al individuo. Puede que tal cambio parezca a muchos de poca o ninguna significación, lo cual no es exacto: lo cierto es que tal cambio pide, junto a

muchísimos otros en las estructuras mismas de la educación se forme otro tipo de Maestro, esto es, un organizador de comunidades.

Formará parte del cambio total de nuestra estructura educativa, el canalizar y dirigir el proceso de aculturación e integración nacional, que viene realizándose espontáneamente por simple presión de las condiciones no controladas de la existencia.

Será preciso, como medida de todo proceso, regular la oferta y la demanda en la diversificación y utilización de los recursos humanos. Tres serán las medidas centrales de distribución: expertos, técnicos y científicos.

Es imperativo ineludible el conciliar la vida con la escuela, a través de anillos concéntricos sobre las demandas económicas y culturales de la sociedad. Este hecho, simple en su declaración, significa una otra lógica en el proceso mismo del conocimiento y en la ordenación del saber.

Finalmente, cerrando estas conclusiones, es de necesidad igualmente irrenunciable la educación de las estructuras totales sistemas y técnicas de la enseñanza, a las modalidades sicoculturales nuestras y a las exigencias de una nueva epistemología y una nueva lógica de la dinámica social.

No escapa a la comprensión del maestro, que todo lo dicho en esta carta no es más que el esqueleto de lo que a nuestro juicio conviene a Bolivia. El desarrollo y explicación del por qué, el para qué y el cómo de lo que debe hacerse, será tema de otro análisis posterior.

Selección y preparación: Prof. Elizabeth Luquez

Gumucio, Mariano Baptista (1979). *Antología Pedagógica de Bolivia*. La Paz, Los Amigos del Libro

TESIS Y RESOLUCIÓN DE POLÍTICA EDUCACIONAL

PRIMER CONGRESO DEL PARTIDO COMUNISTA CUBANO

I. NATURALEZA Y FIN DE NUESTRA EDUCACIÓN SOCIALISTA

La importancia que se da a la educación en Cuba y su contenido viene dados por el carácter socialista de la Revolución. La extensión masiva de la enseñanza sobre bases rigurosamente científicas constituye tanto una legítima aspiración de nuestro pueblo trabajador, como una necesidad objetiva de la construcción de la nueva sociedad. La base social para avanzar sostenidamente en este propósito ha quedado asegurada al suprimirse la propiedad privada capitalista y la explotación del hombre por el hombre, al transferirse al patrimonio de todo el pueblo los medios indispensables a tal finalidad y fundamentarse la acción del Estado y de las organizaciones políticas, sociales y de masas en el marxismo-leninismo, la ideología del proletariado en el poder, en alianza con el campesinado trabajador y el resto de las capas trabajadoras.

En la sociedad de explotación, dividida por irreconciliables antagonismos de clases y dominada por una minoría que se apropia del trabajo ajeno y dispone con exclusividad de los bienes socialmente producidos, la expansión de la enseñanza, de modo que alcance a toda la población y tenga carácter realmente científico, es irrealizable en el grado y medida que solamente se puede y debe lograr en el socialismo. Este hecho resulta más ostensible aún en la sociedad neocolonial

donde a la explotación en lo interno se une el dominio e influencia que sobre la economía y la vida nacional ejerce el imperialismo.

La aspiración de nuestros educadores progresistas y revolucionarios de que la enseñanza llegase a todos y que adquiriese un contenido científico no pasó de una meta inalcanzable en la sociedad pre-revolucionaria. Hoy ha dejado de ser una ilusoria aspiración para convertirse en una meta objetivamente necesaria y posible, impuesta por las leyes y principios que rigen el proceso de construcción socialista.

La Revolución desde sus inicios ha situado la educación en el primer plano de sus históricas tareas y hoy es ampliamente reconocido su trascendental progreso cualitativo y cuantitativo en esta esfera.

Sólo el socialismo podía plantearse y resolver exitosamente el problema de llevar la enseñanza y la educación a todo el pueblo y fijar definitivamente este derecho para las futuras generaciones.

La educación desde que apareció la propiedad privada sobre los medios de producción, ha tenido una naturaleza de clase. En el socialismo la educación responde a los objetivos históricos de la clase obrera, es decir, la creación de una sociedad sin clases opuestas, libre de vicios y la corrupción típicos del capitalismo; libre de toda alienación y miseria, del individualismo feroz y la indigencia ideológica y moral que caracteriza al régimen burgués.

Por esto en las condiciones de la construcción socialista, dirigida por el proletariado y su Partido, la educación desempeña un papel de importancia decisiva; la constante elevación del nivel de enseñanza general y cultural del pueblo es condición indispensable del perfeccionamiento sucesivo del aparato económico, estatal y partidista y de la

incorporación de las masas a la dirección del Estado y la producción. La profunda comprensión de esta realidad esclarece la incuestionable y alta significación del trabajo ideológico en el proceso de enseñanza; aclara la función que le corresponde ejercer en la educación a las diversas instituciones del estado y de la sociedad, a la familia y las organizaciones políticas y de masas. De este modo, a través de las diversas vías, la política educacional, conducida en forma planificada y bajo la dirección del Partido, debe garantizar que la sociedad en su conjunto participe y trabaje eficazmente en la formación de nuevas generaciones, de los cuadros científicos, técnicos y culturales necesarios al desarrollo socio-económico y en el desarrollo de la nueva conciencia social.

El criterio básico de la política educacional cubana consiste en hacerla corresponder con el socialismo y los ideales que el mismo expresa. En consecuencia, la política educacional del Partido tiene como fin formar las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir la del materialismo dialéctico e histórico; desarrollar en toda su plenitud humana las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar, en él, elevados sentimientos y gustos estéticos; convertir los principios ideopolíticos y morales comunistas en convicciones personales y hábitos de conducta diaria.

En correspondencia con ello, se precisa:

Poner en el centro de la educación la formación de una actitud comunista ante el trabajo, la propiedad social, el estudio y ante la sociedad.

Educar a los ciudadanos en las tradiciones revolucionarias, laborales y culturales de nuestro pueblo, formarlos en un elevado sentido de internacionalismo proletario y de patriotismo socialista, es decir, prepararlos para la defensa activa

de la Patria en el respeto y cariño de nuestros cuerpos armados y sus combatientes y disposición a la lucha por la paz y el socialismo; para manifestar su solidaridad con los pueblos que combaten el colonialismo, el fascismo y todas las odiosas formas que adopta el capitalismo opresor; acendrar sus sentimientos de amistad con los países hermanos de la comunidad socialista, y, particularmente con la Unión Soviética: estrechar lazos fraternales con las naciones de América Latina y el Caribe que asumen posiciones de defensa de los intereses de sus pueblos y de amistad con el nuestro; combatir todas las manifestaciones de la psicología, ideología y moral burguesas.

Esta finalidad se logra y consolida a través de lo siguiente: educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnica laboral y patriótico militar. Estos aspectos confluyen a la formación multilateral del individuo, que constituye principio esencial de nuestra educación, y no deben considerarse como una simple suma aritmética de modalidades educativas, sino como elementos inseparables de una integración armónica del carácter del educador, es decir, una formación integral de la personalidad. El sistema de enseñanza, la familia de los estudiantes, las instituciones estatales, la Unión de Jóvenes Comunistas y las organizaciones de masas y sociales – en el marco de las tareas que le corresponden- contribuyen al logro de los expresados objetivos.

La Educación Intelectual que tiene por objeto desarrollar las potencialidades del pensamiento del individuo para la adquisición de conocimientos, interpretar con criterio objetivo los fenómenos de la naturaleza y la sociedad, consecuente con los principios del materialismo histórico y

dialéctico. Ello lo hará, además, apto para asimilar los logros de la Revolución Científico-técnica contemporánea.

La Educación Científico-técnica que adquiere en el socialismo una gran importancia por cuanto mediante ella se está en condiciones de impulsar el desarrollo económico-social vinculando los logros de la Revolución Científico-técnica con las ventajas del socialismo.

La Educación Científico-ideológica que es, sin duda, uno de los aspectos más trascendentales de la formación de la personalidad comunista. Ella incumbe a todos los organismos Estatales, a la Unión de Jóvenes Comunistas, a las organizaciones e instituciones sociales y de masas, de los medios de difusión masiva y a toda la sociedad: pero, por su naturaleza está bajo la directa orientación y control del Partido.

En el sistema escolar las materias de enseñanza fundamentarán su contenido en los principios, leyes y categorías del materialismo dialéctico e histórico; en las tradiciones de lucha de la clase obrera cubana e internacional, y de los pueblos de América y del mundo. El carácter internacional de esas tradiciones progresistas y revolucionarias se relaciona con las mejores tradiciones cubanas recogidas y expresadas en el pensamiento y la acción de José Martí y de sus ulteriores continuadores.

La Educación Física que corresponde a la necesidad de formar, en su propio beneficio y en el de la sociedad individuos sanos, fuertes, resistentes física y espiritualmente.

La Educación Moral que recoge los principios éticos de la fidelidad al socialismo y a la Patria y sus símbolos; respeto a la propiedad social, conciencia de los deberes sociales, honradez, sinceridad, desinterés y modestia; intolerancia con el parasitismo, ayuda mutua y emulación fraternal; respeto a la legalidad socialista y lucha contra todo tipo de injusta

discriminación. Uno de los importantes propósitos a lograr en la educación moral es la formación de un carácter y una voluntad a prueba de dificultades, combinados con el trato afable, la caballerosidad proletaria, el espíritu de colaboración y responsabilidad en las actividades de la vida social.

La Educación Estética que se dirige a desarrollar en los individuos la capacidad de expresar y percibir, comprender, sentir y disfrutar la belleza artística y los ideales y sentimientos que se manifiestan por medio del arte en sus diversas formas.

La Educación Politécnica y Laboral que tiene por objeto proporcionar una formación profesional, y vincular la enseñanza con la producción; inculcar hábitos y habilidades físicas y mentales que capaciten a los educandos en el conocimiento y manejo de instrumentos y máquinas, y equipos propios de los procesos tecnológicos de las principales ramas de la producción moderna.

La Educación Patriótico Militar que estimula los adecuados nexos y relaciones de niños y jóvenes con los combatientes en las Fuerzas Armadas Revolucionarias y el Ministerio del Interior, fomentando en ellos el amor y el respeto hacia los forjadores de nuestra nacionalidad e independencia y hacia quienes son permanentes defensores de las grandes conquistas revolucionarias y de la legalidad socialista, formándoles la conciencia en defensa de la Patria.

El cumplimiento de la política educacional y de las tareas que ella implica es responsabilidad del Partido en primer lugar, y de los organismos de educación, cultura y divulgación del país, así como de la Unión de Jóvenes Comunistas y de las organizaciones de masas.

Al Ministerio de Educación le está asignada la responsabilidad de realizar la labor sistemática docente-educativa de

conformidad y con el fin y los objetivos de la política educacional. Esta responsabilidad específica se extiende al resto de la ciudadanía enmarcada en el sistema de educación.

El Ministerio de Educación tiene además, el encargo, como organismo especializado, de planificar y ampliar las normas y procedimientos pedagógicos del complejo proceso docente-educativo. Ello significa la dirección metodológica única en el sistema escolar y extraescolar, en el sentido de que toda actividad docente-educativa que se realice por otros organismos y organizaciones políticas y de masas debe, en lo docente, ajustarse a las regulaciones establecidas por dicho Ministerio. Los organismos estatales y sociales, las instituciones y las organizaciones políticas y de masas; deben siempre completar, afianzar o enriquecer el que de modo científico-pedagógico realiza el sistema escolar...

IV- PRINCIPIOS BÁSICOS DE NUESTRO SISTEMA DE EDUCACIÓN

Función del Estado en el proceso docente-educativo

Al construir la escuela el eslabón principal de la educación comunista que se da por toda la sociedad con sus diversas organizaciones y entidades, en la que figura la familia como la inicial, se confía al Estado la función de proporcionarla, institucionalmente, a través del Sistema Nacional de Educación.

En consecuencia, el Estado socialista, con la participación y respaldo de las organizaciones políticas y de masas, es el encargado de la estructuración y funcionamiento de un sistema nacional orientado al desarrollo de la educación de las nuevas generaciones y destinado a formar al nuevo trabajador, al hombre nuevo, en un proceso docente-educativo único, continuo y dinámico, en constante desarrollo. Esta función se lleva a cabo de forma indelegable,

intransferible, irrenunciable y exclusiva por el Estado. La función del Estado que se señala se entiende sin prejuicios del sistema de escuelas que para la educación política interna de su militancia mantiene el PCC, la UJC y las organizaciones de masas y las escuelas de organismos estatales. No obstante, los estudios que se efectúen en dichas escuelas que corresponden al Sistema Nacional de Educación, se realizarán siguiendo el principio ya expuesto de la dirección metodológica única, conformes a las regulaciones, programas, textos y normas didácticas del Ministerio de Educación.

El Principio del Estudio y del Trabajo

En nuestra educación la combinación del estudio y el trabajo – variante fundamental del principio de vincular la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción – tiene dos profundas raíces teóricas que se integran en el pensamiento formulado por el compañero Fidel cuando expresó que el trabajo es el gran pedagogo de la juventud.

Una de las fuentes que nos viene de José Martí que resumió y enriqueció lo más progresista del ideario pedagógico cubano. La otra fuente nos llega por vía de los clásicos del marxismo. Ambas se funden en las ideas y la acción de Fidel.

El compañero Fidel, al integrarlas, las formuló del siguiente modo:

“El objetivo de la educación es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida”

“Educar al hombre, entre otras cosas para la producción, para los servicios, para servir a los demás, para cumplir sus más elementales obligaciones sociales”.

“Ha de ser el trabajo el gran pedagogo de la juventud”.

La aplicación del principio de estudio y trabajo es los diversos niveles educacionales, partiendo de la enseñanza elemental, a través de los huertos escolares donde se sientan las bases del mismo, y, particularmente en las modalidades de la Escuela al Campo y en el Campo, así como la Enseñanza Técnica y Profesional y la Enseñanza Superior, aún dos objetivos importantes para la educación; uno formativo; otro, trabajo productivo y social.

El propósito formativo busca desarrollar una conciencia de productos de bienes sociales; ir creando las condiciones para eliminar los prejuicios que se derivan de la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual; eliminar el intelectualismo en la enseñanza y fomentar el interés por la investigación del mundo circundante.

El propósito económico se propone integrar a la producción al trabajo social la fuerza de trabajo a centenares de miles de escolares que dosificando adecuadamente el tiempo de estudio regular y la participación en la producción y las actividades culturales, estéticas, deportivas y recreativas, pueden formarse multilaterales y armónicamente. El

principio de estudio y trabajo se ha ido afianzando y ha demostrado su plena eficacia. Para su mejor prosecución se hace necesario perfeccionar cada vez más la organización y la metodología de trabajo productivo de los estudios tomando en cuenta las transformaciones de la economía nacional y los requerimientos científicos y docentes.

En los centros tecnológicos y profesionales de nivel medio el principio de estudio y trabajo ha de tomar en cuenta las ramas de la producción material correspondiente a las

especialidades que en ellos se cursan de manera que al culminar sus estudios los graduados están en condiciones de participar eficazmente en la producción.

En la enseñanza superior, supuesto ya un estudiantado familiarizado con el trabajo físico desde temprana edad, se procurará en el futuro aumentar las horas docentes y darle al trabajo productivo un carácter relacionado esencialmente con la formación profesional.

Carácter democrático de nuestra educación

El carácter democrático de nuestra educación consiste, no solamente en la real y eficaz gratuidad de todo el sistema escolar, y en que se extienda a todas las zonas y regiones del país y a todas las capas de la población; sino también en el hecho trascendente de que el pueblo participa en el proceso educativo mediante el análisis, la discusión, el control, la solución y el respaldo de los planes estatales, en correspondencia con el principio establecido por el compañero Fidel: “la educación es tarea de todos”.

La educación como derecho y deber de todos

La educación como derecho y deber de todos, constituye una aspiración de los pueblos y es uno de los más preciados logros de la sociedad socialista. Ello significa alcanzar el objetivo de la universalización de la enseñanza en nivel primario, en una primera etapa, y la de nivel secundario posteriormente, así como el establecimiento de un sistema que abarque todos los tipos y niveles de educación para los niños, jóvenes y adultos, en el que estén incluidos la educación especial para los que tienen limitaciones físicas o mentales.

Nuestro Sistema Nacional de Educación reafirmará la plena atención a la aplicación del principio de la gratuidad de sus servicios y deberá lograr la universalización de la enseñanza

en los jóvenes hasta los 19 años en del decenio 1981-90. Este derecho de

educación que el Estado y toda la sociedad garantizan, presupone e implica el deber de recibirla por parte de todos los niños y jóvenes, y la población en general, con la responsabilidad que ello entraña, no solo a los que directamente la reciben, sino a los padres, a la familia, y a las organizaciones de masas.

Toda la sociedad velará por el cumplimiento de la obligatoriedad de asistir a un centro docente del sistema nacional de enseñanza hasta los límites de edad y grado que se señalen por ley.

Fundamentación del proceso docente en la pedagogía marxista-leninista

El proceso docente-educativo ha dejado de ser un trabajo empírico, ya que se sustenta actualmente en la ciencia, que, en el caso de los países de la comunidad socialista, ha alcanzado un alto grado de desarrollo cualitativo, con la creación de Institutos o Academias de Ciencias Pedagógicas.

El Ministerio de Educación a través del Plan de Perfeccionamiento del Sistema debe sustentar la naturaleza científica del trabajo docente-educativo en la pedagogía socialista y crear las condiciones para la función de una institución similar a los Institutos o Academias de Ciencias Pedagógicas socialistas, sobre la base del desarrollo de la experiencia pedagógica cubana y con vistas al fortalecimiento y la elevación del rango del trabajo profesional que realizan los cuadros pedagógicos del país.

De la correspondencia entre la planificación del desarrollo del sistema nacional de educación con el económico-social del país

La elaboración de planes de desarrollo a mediano y largo plazo, en estrecha vinculación con la planificación en general y perspectiva del desarrollo económico y social del país, constituye una necesidad y un principio a aplicar que debe incluir entre sus aspectos destacados, en primer plano, la preparación de cuadros calificados en las distintas especialidades de la ciencia y de la técnica con la calidad y en las cantidades que requieran los diferentes sectores y organismos de la economía nacional.

Con el objeto de concretar la aplicación de este principio y lograr un progreso económico social acelerado que nos permita salvar la distancia que nos separa de los países desarrollados, se hace necesario tomar en consideración el tiempo mínimo requerido para que un escolar culmine sus estudios universitarios y se integre a la vida activa en la producción y los servicios, y, sobre esa base, elaborar planes quinquenales y pronósticos de desarrollo que abarquen de 15 a 20 años.

De la enseñanza del marxismo-leninismo y desde sus posiciones

El Sistema Nacional de Educación implementará, ajustándolo a correspondientes niveles, el estudio del marxismo-leninismo, concediéndole el peso específico propio de su carácter de principio y de su trascendente importancia para la formación ideológica y la cultura política de estudiantes y trabajadores. La filosofía y la economía política marxista, así como la teoría del comunismo científico, figurarán en sus distintos elementos y con la procedente graduación, entre las disciplinas comprendidas en los programas y planes docente-

educativos de las escuelas, desde la enseñanza general hasta los centros docentes superiores. La bibliografía para tal estudio deberá ser escrupulosamente examinada, bajo la directa atención del Partido, a fin de garantizar que corresponde justamente a la concepción marxista-leninista.

Por otra parte, la escuela cubana ha de partir del principio didáctico de que el conocimiento sistemático del marxismo-leninismo debe vincularse orgánicamente con las ciencias particulares, de manera que éstas tengan la necesaria y correcta fundamentación teórica y metodológica.

La revisión de planes, programas y textos de estudio exige el más riguroso análisis científico de todas las materias de enseñanza en sus conceptos y en su vertebración vertical y horizontal para que cada disciplina particular se fundamente en el materialismo didáctico e histórico, según el caso.

Así el educando desarrollará condiciones para interpretar consecuentemente los fenómenos de la naturaleza y la sociedad y actuar científicamente en la vida social.

De la Coeducación

Se reafirma la aplicación de la práctica de la coeducación en todos los tipos y niveles del sistema nacional de educación, con la cual se garantiza a la mujer y el hombre el acceso a los centros de formación en cualesquiera de las especialidades y profesiones que ofrece dicho sistema sin diferenciaciones prejuiciosas y anticientíficas, así como la formación correcta en orden a las relaciones de las personas de uno u otro sexo en lo que respecta a una sana educación sexual.

Selección y preparación: Prof. Elizabeth Luquez
En: *Política Educativa*. Dpto. de Orientación.
Revista del Comité Central del Partido Comunista
Cubano, p. 3-10 y 23-30

ACTIVIDADES:

Te proponemos que:

- a. Selecciones 5 ideas o frases de las propuestas para la educación en Bolivia que se fundamenten en la Teoría del desarrollo.
- b. Elabores un esquema general sobre el sistema cubano (principios de política educativa, niveles, modalidades, perfil del estudiante, etc.).

Te sugerimos que mires las siguientes películas: *Habana, Los unos y los otros, Puente de espías, Pobre mariposa, Eva Perón.*

y leas: *El alma de los parias, El examen, Las Regionales.*

H. ALFABETIZACIÓN Y RESISTENCIA PEDAGÓGICA

El surgimiento de la Teoría del Desarrollo y acontecimientos como el concilio Vaticano II, la Revolución Cubana, los asesinatos políticos (Che Guevara, Kennedy, Luther King, Camilo Torres, entre otros) instalaron en la mentalidad de la época la acción política-religiosa, expresada en la *opción por los pobres*.

Y los principios antiimperialistas, la exaltación del nacionalismo a lo socialista, la reforma agraria, la revisión del peronismo en la Argentina y la adhesión a los grupos guerrilleros se asociaron a las propuestas de alfabetización y de educación de adultos. Eran ideas que expresaban la existencia de América Latina en el orden mundial como parte del Tercer Mundo.

Es cierto que la modernización desarrollista, durante las décadas de 1950 y 1960, generaron progresos relativos en las economías latinoamericanas pero, seguía existiendo una desequilibrada distribución de la riqueza. La aplicación de las pautas desarrollistas generaron una crítica que se viabilizó en la Teoría de la Dependencia y en la Teología de la Liberación.

Las décadas de 1960 y de 1970 se caracterizaron por los movimientos masivos de liberación, ya fueran de emancipación o revolución. Surgieron como acciones políticas sustentadas en la idea de la Liberación que requería de una educación en la que cabía la crítica radical a la escuela, a las ideas políticas gobernantes y a las desigualdades sociales.

La Teoría de la Dependencia enfrentó al autoritarismo de Estado, sostuvo el principio de cambio social, revalorizó la cultura nativa y popular, generó propuestas de escolarización con mayor nivel de comunicación. Por ello, con su *Pedagogía de la comunicación*, Francisco Gutiérrez promovió el *lenguaje total* como una forma de educación para el desarrollo de las aptitudes y de las responsabilidades individuales y sociales. Esa teoría de la liberación, en América Latina, favoreció diferentes propuestas pedagógicas y didácticas que se desarrollaron en gobiernos constitucionales, con la *Psicogénesis del lenguaje escrito* con Emilia Ferreiro (México); en procesos revolucionarios con las *Tesis de alfabetización* de Rosa María Torres (Nicaragua) y con *La educación como práctica de la libertad* de Pablo Freire (Cuba), entre otras.

Fueron propuestas esperanzadoras en las oscuras noches de las dictaduras latinoamericanas.

FRANCISCO GUTIÉRREZ (1928)

La pedagogía de la comunicación

EL LENGUAJE TOTAL

... Las metodologías en uso en las escuelas tuvieron, hasta el presente, un enfoque eminentemente verbalista. La exposición del profesor y el libro de texto fueron los vehículos principales para llevar a los jóvenes las especulaciones del espíritu y todas las adquisiciones formales del saber. Para lograrlo, se sintetizó y se dosificó la ciencia. Lo que hizo que la escuela se asemejara a una fábrica. El profesor, usando un lenguaje eminentemente abstracto y convencional, trataba de dirigirse directamente al intelecto de los jóvenes. Para facilitar el proceso, entregaban al alumno los pensamientos hechos y hasta digeridos, tanto en forma oral como en forma escrita. Al estudiante le bastaba memorizarlos. Todas las instituciones escolares y religiosas (basta recordar los catecismos de preguntas y respuestas) se adaptaron a esta metodología.

Hoy, los medios de comunicación de masa, codificando la realidad de un modo diferente, contribuyen para la explotación que da a la comunidad una comunicación más acorde con la integridad de la naturaleza humana. El lenguaje oral, y particularmente la escritura, llegaron a descarnar al hombre al separar la realidad de su representación simbólica. La palabra llegó a ser un instrumento neutro, ajeno al proceso creador del hombre. La percepción visual y sonora son operaciones fundamentales para el acto de conocer. La comprensión no viene después de la audición o de la visión,

es innata a la percepción. El lenguaje total reintroduce al hombre en un universo de percepción porque es, antes que nada y esencialmente, una experiencia personal, global, donde la percepción opera integrando los diversos sentidos.

De esta forma, la pedagogía del lenguaje total lleva al perceptor el placer nuevo y motivador del aprendizaje. El alumno siempre está queriendo saciar su hambre de estímulos, sensaciones y percepciones.

Los jóvenes de hoy sienten necesidad de una sacudida sensorial para trabajar y comunicarse. Están inclinados a captar, globalmente, la conexión de las imágenes, de las sensaciones y de los sonidos, sin necesidad de recurrir al proceso de análisis-síntesis.

Por otro lado, la psicología nos enseña que no es posible hablar directamente a la razón sin violentar lo más elemental de la naturaleza humana. Esto ya ha sido puesto de relieve por los nuevos lenguajes de los medios de comunicación social. La página de una revista o periódico no pretende hablar directamente a la razón, sino a los sentidos. Dígame otro tanto, y con mayor razón, del cine y de la televisión...

Los nuevos lenguajes nos han demostrado que comunicarse no consiste solamente en transmitir ideas, hechos, sino en ofrecer nuevas formas de ver las cosas, influyendo y hasta modificando, de esa forma, los significados o contenidos.

...La educación deberá promover, antes que nada, el desarrollo de aptitudes para asumir responsabilidades tanto individuales como sociales frente a un mundo imprevisible y cada día menos codificado. En otras palabras, educar es hacer aparecer las múltiples posibilidades en un individuo o en un grupo social. Esto llevará a los responsables de los sistemas educativos a dar menor importancia a la selección de los conocimientos. Esos conocimientos surgirán de las necesidades y circunstancias reales de los educandos y de su

relación con la semiótica social y la semiótica de los medios de comunicación.

... La comunicación profunda es básica entre los alumnos entre sí, entre alumnos y profesores o coordinadores. Se podría afirmar que, para la realización de una auténtica educación, tanto educadores como educandos tienen que “ponerse en situación de comunicación”. Cada uno debe ir al encuentro del otro.

Selección y preparación: Prof. Claudia Lucena

En GADOTTI, Moacir (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Siglo XXI. Sexta reimpresión.

ROSA MARÍA TORRES

Nicaragua: revolución popular, educación popular

NUEVE TESIS SOBRE ALFABETIZACIÓN (REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA NICARAGÜENSE)

1. El éxito y el fracaso de una acción alfabetizadora no se fundan, en última instancia, ni en cuestiones económicas ni en cuestiones técnicas, sino en la experiencia o no de una firme voluntad política con capacidad para organizar y movilizar al pueblo en torno al proyecto alfabetizador.
2. Un proyecto alfabetizador requiere de la aplicación de conocimientos científicos y técnicos históricamente negados al pueblo, cuyo control puede serle restituido a través de una alianza con el sector social que los detenta, y a lo largo de un proceso que tiene la alfabetización precisamente como su punto de partida.
3. La alfabetización popular no puede ser vista ni como una obra de beneficencia ni como una concesión, sino como un derecho del pueblo y, consecuentemente, como un compromiso de los sectores progresistas y del movimiento revolucionario.
4. La alfabetización es uno de los instrumentos que puede contribuir significativamente y a través de múltiples vías de construcción y consolidación de un proyecto popular hegemónico y, en consecuencia, debe acompañar e integrarse plenamente al conjunto de acciones orientadas a la liberación del pueblo.

5. La alfabetización popular no puede ser vista como un proceso puramente “conscientizador”, sino como un proceso de adquisición de la lectura y de la escritura que, como tal, se constituye en una condición favorable para promover la toma de conciencia y la organización popular.
6. La alfabetización popular; en su dimensión conscientizadora, no puede ser entendida como una acción mecánica, interpersonal o puramente intelectual, sino como un proceso básicamente social de formación, organización y movilización de una nueva conciencia crítica, es decir, de una conciencia de clase.
7. La alfabetización, en tanto que instrumento puesto al servicio de la construcción de un proyecto popular hegemónico, se debe constituir en un proceso aglutinador, fundamentado en la más amplia, unitaria y democrática participación de todos los sectores y grupos sociales, pero con la condición de no renunciar a su carácter popular y controversial.
8. Impulsar y llevar adelante una alfabetización popular requiere, como condición, una confianza auténtica en el pueblo como protagonista activo y sujeto de sus propias transformaciones históricas.
9. La alfabetización no puede ser vista como una meta en sí misma, sino apenas como el punto de partida de un proceso de educación permanente de los sectores populares, dentro del cual la postalfabetización se constituye en un momento superior y necesario de consolidación y profundización de la alfabetización.

Selección y preparación: Prof. Elizabeth Luquez

GADOTTI, Moacir (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Siglo XXI. Sexta reimpresión.

EMILIA FERREIRO

Psicogénesis de la lengua escrita

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

Entre las propuestas metodológicas y las concepciones infantiles hay una distancia que puede medirse en términos de lo que la escuela enseña y el niño aprende. Lo que la escuela pretende enseñar no siempre coincide con lo que el niño logra aprender. En los intentos de revelar los misterios del código alfabético, el docente procede paso a paso, de lo “sencillo a lo complejo”, según una definición propia que siempre es impuesta por él. Lo que es propio de esa propuesta es atribuir simplicidad al sistema alfabético. Se parte del supuesto de que todos los niños están preparados para aprender el código, con la condición de que el profesor pueda ayudarlos en el proceso. La ayuda consiste, fundamentalmente, en transmitirles el equivalente sonoro de las letras y ejercitarlos en la realización gráfica de la copia. Lo que el niño aprende - nuestros datos así lo demuestran- es función del modo en que se va apropiando del objeto, a través de una lenta construcción de criterios que le permitan comprenderlo. Los criterios del niño solamente coinciden con los del profesor en el punto terminal del proceso.

Es por eso por lo que:

La escuela se dirige a quien ya sabe, admitiendo, de manera implícita, que el método está pensado para aquellos que ya recorrieron, solitos, un largo y previo camino. El éxito del aprendizaje depende, entonces, de las condiciones en que se encuentre el niño en el momento de recibir la enseñanza. Los

que se encuentran en momentos muy avanzados de conceptualización son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son aquellos que aprenden lo que el profesor se propone enseñarles. El resto, son los que fracasan, a los cuales la escuela acusa de incapacidad para aprender o de “dificultades en el aprendizaje”, según una terminología ya clásica. Sin embargo, atribuir las deficiencias del método a la incapacidad del niño es negar que todo el aprendizaje supone un proceso, es ver *déficit* allí donde solamente existen diferencias con relación al momento de desarrollo conceptual en que se sitúan.

Eso porque:

Ningún sujeto parte de cero al ingresar en la escuela primaria, ni siquiera los niños de clase baja, los desprovistos de siempre. A los 6 años, los niños “saben” muchas cosas sobre la escritura y resolvieron solitos numerosos problemas para comprender las reglas de representación escrita.

Mientras que la escuela supone que:

Es a través de una técnica, de una ejercitación adecuada, como se supera el difícil trance del aprendizaje de la lengua escrita. La secuencia clásica “lectura mecánica, comprensiva, expresiva” para la lectura y la ejercitación en la copia gráfica supone que el secreto de la escritura consiste en producir sonidos y reproducir formas.

El sujeto a quien la escuela se dirige es un sujeto pasivo, que no sabe, a quien es necesario enseñar, y no un sujeto activo, que no solamente define sus propios problemas, sino que además de eso construye espontáneamente los mecanismos para resolverlos. Es el sujeto que reconstruye el objeto para apropiarse de él a través del desarrollo de un conocimiento y no de la ejercitación de una técnica. Cuando podemos seguir de cerca esos modos de construcción del conocimiento, estamos en el terreno de los procesos de conceptualización

que difieren de los procesos atribuidos por una metodología tradicional. Los procesos de aproximación al objeto siguen caminos diferentes de los propuestos por el docente.

La ignorancia de la escuela con respecto a los procesos subyacentes implica: presuposiciones atribuidas al niño en términos de:

el niño no sabe nada”, con lo que es subestimado, o

b) “la escritura remite, de manera obvia y natural, al lenguaje”, con lo que es superestimada, porque, como hemos visto, no es una presuposición natural para el niño y esto es así porque:

Se parte de una definición adulta del objeto por conocer y se expone el problema bajo el punto de vista terminal. Además de eso, empero, la definición de lo que es leer y de lo que es escribir está equivocada. Creemos que, a la luz de los conocimientos actuales, la escuela debe revisar la definición de esos conceptos. Así como también debe revisar el concepto de “error”. Piaget mostró el paso necesario por “errores constructivos” en otros dominios del conocimiento. La lectura y la escritura no pueden ser una excepción, también encontramos muchos “errores” en el proceso de conceptualización. Es obvio que, tratando de evitar tales errores, el profesor evita que el niño piense. En el otro extremo, tenemos errores producto del método, resultado de la aplicación ciega de una mecánica. En efecto, ¿a partir de qué modelos se puede definir una dificultad de aprendizaje? ¿Según que definición de error? Esto obliga también a revisar el concepto de “madurez” para el aprendizaje, así como las fundamentaciones de las pruebas psicológicas que pretenden medirla. Y finalmente, es necesario que nos planteemos también los criterios de evaluación de progresos así como la concepción sobre la preparación preescolar para el aprendizaje de la lectura y escritura. Ambas son dependientes

de una teoría asociacionista, ambas están pensadas en términos de *performance* en la destreza mecánica de la copia gráfica y el desciframiento.

En resumen, la lectura y la escritura se enseñan como algo extraño para el niño y de forma mecánica, en lugar de pensar que se constituyen en un objeto de su interés, al cual se aproxima de forma inteligente. Como dice Vygotsky (1978): “a los niños se les enseña a trazar letras y hacer palabras con ellas, pero no se enseña lenguaje escrito. La mecánica de leer lo que está escrito está tan enfatizada que ahoga el lenguaje escrito como tal.” Y luego agrega: “Es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice más como un desarrollo que como un aprendizaje.”

Selección y preparación: Prof. Elizabeth Luquez

En: GADOTTI, Moacir (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Siglo XXI. Sexta reimpresión.

PAULO FREIRE (1921-1997)

La educación como práctica de la libertad

Estábamos y estamos convencidos de que la contribución del educador brasileño a su sociedad en nacimiento, frente a los economistas, los sociólogos, como todos los especialistas que buscan mejorar sus pautas, habría de ser la de una educación crítica y criticista. De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre brasileño en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición. Armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de los que era presa fácil, en la posición transitivamente ingenua.

Estábamos y estamos convencidos, con Lipset(1), de que “el aumento de la riqueza no está solamente relacionado con el desarrollo de la democracia para alterar las condiciones sociales de los trabajadores; en realidad, alcanza la forma de estructura social que ya no se representa como un triángulo alargado para transformarse en un rombo con una clase media siempre creciente. La renta nacional se relaciona siempre con los valores políticos y el estilo de vida de la clase dominante. Cuanto más pobre sea una nación y más baja las formas de vida de las clases inferiores, mayor será la presión de los estratos superiores sobre ellas, consideradas despreciables, innatamente inferiores, casta sin valor. Las acentuadas diferencias de estilo de vida entre las superiores y las inferiores se presentan como psicológicamente

necesarias. Consecuentemente, los más altos estratos tienden a encarar los derechos políticos de los inferiores, particularmente el derecho a interferir en el poder, como cosa absurda e inmoral”.

En la medida, pues, en que las clases populares emergen, descubren y sienten esa visualización que las élites hacen de ellas, se inclinan, siempre que pueden, a respuestas auténticamente agresivas. Estas élites, asustadas, tienden a silenciar a las masas populares, domesticándolas por la fuerza o con soluciones paternalistas. Tienden a detener el proceso, del cual surge la elevación popular, con todas sus consecuencias.

He aquí un problema decisivo en la fase actual del proceso brasileño: lograr el desarrollo económico, como base de la democracia, del cual resulte la supresión del poder inhumano detentado por las clases muy ricas que oprimen a las muy pobres, y hacer coincidir ese desarrollo con un proyecto autónomo de la nación brasileña.

Desarrollo(2) que incluye no sólo cuestiones técnicas o de política puramente económica, o de reformas estructurales, sino que encierre en sí el cambio de una mentalidad a otra, la necesidad de reformas profundas, fundamento del desarrollo y de la propia democracia. El problema sería que al emerger el pueblo con sus crecientes reivindicaciones no asustase a las clases más poderosas, a las cuales, repitiendo a Lipset, “los derechos políticos de las clases más bajas, particularmente el de interferir en el poder [les parece] esencialmente absurdo e inmoral”.

Cuanto más se hable de la necesidad de reformas, de la ascensión del pueblo al poder en términos muchas veces emocionales y despreciando totalmente la vigencia del poder de las élites como si hubiese descubierto que tener privilegios no es sólo tener derechos, sino sobre todo deberes para con

su nación, más se armarán esas élites “irracionalmente” para la defensa de sus privilegios inauténticos, mas se congregaran en torno a sus intereses de grupo que, según Anísio Teixeira, “estén lejos de identificarse con la nación. Son mas bien la antinación” (3).

El clima del irracionalismo se acentúa produciendo posiciones sectarias de cualquier matiz, a las cuales nos referimos en el primer capítulo.

La mayor parte del pueblo, que emerge desorganizado, ingenuo y desesperado, con fuertes índices de analfabetismo y semianalfabetismo, llega a ser juguete de los irracionalismos.

Y la clase media, siempre buscando la ascensión y la obtención de privilegios, temiendo naturalmente su proletarización ingenua y emocional, veía en la concienciación popular una amenaza para su paz. De ahí su posición reaccionaria frente a este nuevo proceso.

Y cuanto más sentíamos que el proceso brasileño, en el juego cada vez más profundo de sus contradicciones, llegaba a posiciones irracionales y anunciaba un nuevo retroceso, más nos parecía imperiosa una amplia acción educativa crítica. (4)

Tenemos que convencernos de esta obviedad: una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política.

En este sentido, Mannheim hace afirmaciones que se adecuan a las condiciones que comenzábamos a vivir. Dice textualmente: “Pero en una sociedad en la cual los cambios

más importantes se producen por medio de la liberación colectiva y donde las revaloraciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual se requiere un sistema educacional completamente nuevo, un sistema que concentre sus mayores energías en el desarrollo de nuestros poderes intelectuales y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos de nuestros hábitos mentales". (5)

Si no vivíamos aún una fase como la que ya resaltamos, en la cual "los cambios más importantes se hiciesen por medio de la liberación colectiva", el creciente ímpetu popular nos llevaría a este punto, si no hubiese involución en él que lo hiciese más emocional que crítico.

Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo; (6) aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre (7)

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos en una educación que haga, del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional. (8)

La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio. Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso mismo, el hombre de esos regimenes debe tener mayor /flexibilidad de conciencia (9). La falta de esta permeabilidad viene siendo una de las más serias irregularidades- de los regimenes democráticos actuales, por la ausencia de correspondencia entre el sentido del cambio, característico no solo de la democracia sino de la civilización tecnológica, y una cierta rigidez mental del hombre que, masificándose, deja de asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida. Excluido de la órbita de las decisiones que se limita cada vez más a pequeñas minorías, es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oye en la radio, en la televisión o lee en los periódicos. (10)

De ahí su identificación con formas místicas que explican su mundo. Su comportamiento es el del hombre que pierde dolorosamente su dirección. Es el hombre sin raíces.

Sentimos, igualmente, que nuestra democracia en aprendizaje se hallaba, en cierto aspecto, el histórico-cultural, marcada por irregularidades fruto de nuestra inexperiencia de autogobierno, y, por otro lado, se hallaba amenazada por el riesgo de no sobrepasar la transitividad ingenua, que no es capaz de ofrecer al hombre brasileño la comprensión del sentido profundamente cambiante de su sociedad y de su tiempo. Más aún, no le daría, lo que es peor, la convicción de

que participa de los cambios de su sociedad, convicción indispensable para el desarrollo de la democracia.

Doblemente importante se nos presentaba el esfuerzo de la reformulación de nuestro actuar educativo, en el sentido de la auténtica democracia. Actuar educativo que, no olvidando o desconociendo las condiciones culturales de nuestra formación paternalista, vertical, y por ello antidemocrática, no olvidase tampoco las nuevas condiciones actuales. Por otro lado, condiciones propicias al desarrollo de nuestra mentalidad democrática que no estuviesen distorsionadas por los irracionalismos, ya que las épocas de cambios rápidos corresponden a una mayor flexibilidad en la comprensión que tenga el hombre, que lo puede predisponer a formas de vida más elásticamente democráticas (11)

Irrefutablemente, Brasil estaba viviendo ese mismo proceso en sus centros mayores y medianos, y reflejando por lo tanto influencias renovadoras en centros menores, a través de la radio, del cine, de la televisión, del camión, del avión. Momento en el cual la transividad de la-Conciencia se asociaba a fenómenos de rebelión popular,” (12), uno de los síntomas más promisorios de nuestra vida política. Agreguemos que al defender y aun enaltecer el proceso de rebelión del hombre brasileño no estamos pretendiendo una posición espontánea del hombre en rebelión. Entendemos la rebelión como un síntoma de ascensión, como una introducción a la plenitud. Por eso mismo es que nuestra simpatía por la rebelión no podría radicar nunca en sus manifestaciones preponderantemente pasionales. Por el contrario, nuestra simpatía está sumada a un profundo sentido de responsabilidad que siempre nos llevó a luchar por la promoción impostergable de la ingenuidad crítica, de la rebelión en inserción.

Nos convencemos cada vez mas de que para lograrlo el hombre brasileño tendría que ganar su responsabilidad social

y *política*, viviendo esa responsabilidad, participando, ganando cada vez mayor ingerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en los destinos de su sindicato, de su empresa, a través de gremios, clubes, consejos; ganando ingerencia en la vida de su barrio, de su iglesia, en la vida de su comunidad rural, por la participación activa en asociaciones, en clubes, sociedades benéficas.

Así, iríamos ayudando al hombre brasileño, en el clima cultural de la fase de transición, a aprender democracia, en la propia vivencia de la misma.

Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente, éste es el saber democrático.

Muchas veces nosotros los brasileños pretendemos, en la insistencia de nuestras tendencias verbosas, transmitir al pueblo esta sabiduría nacionalmente. Como si fuese posible dictar cátedra sobre democracia y al mismo tiempo consideramos “absurda e inmoral” la participación del pueblo en el poder.

De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del “yo me maravillo” y no sólo del “yo hago”. Vital, no sólo aquella que insiste en la trasmisión de lo que Whitehead llama inerte ideas (13) -“ideas inertes, quiere decir, ideas que la mente se limita a recibir sin que las utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones”.

No hay nada que contradiga y comprometa más la superación popular que una educación que no permita al educando

experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación. Vale decir, una educación que lejos de identificarse con el nuevo clima para ayudar a lograr la democratización intensifique nuestra inexperiencia democrática, alimentándola. Educación que se pierde en el estéril palabrerío, hueco y vacío. Palabrerío que estimula la palabra “fácil”.

Generalmente, cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser “teórica”. Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido teorizar es contemplar; no en el sentido distorsionado que le damos de oposición a la realidad, de abstracción. Nuestra educación no es teórica porque le falta ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio. Es verbosa, es palabrería, es “sonora”, es “asistencialista”, no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes.

Entre nosotros, repitamos, la educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e ingerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional.

Aspectos que ya afirmamos varias veces y que reafirmamos con la fuerza con que muchas cosas consideradas obvias precisan ser recalçadas en este país. Aspecto importante de nuestro actuar educativo, ya que, si bien faltaron condiciones en nuestro pasado histórico-cultural que nos dieran como a otros pueblos hábitos política y socialmente solidarios, para hacernos mas auténticos dentro de la forma democrática de gobierno, sólo nos resta aprovechar las nuevas condiciones

del actual clima, favorables a la democratización, para apelar a la educación como acción social, a través de la cual poder dar al brasileño estos hábitos.

Nuestro gran desafío, por eso mismo, dentro de las nuevas condiciones de vida brasileña, no era sólo el alarmante índice de analfabetismo y su superación. No sería la sola superación del analfabetismo, la alfabetización puramente mecánica, lo que llevaría la rebelión popular a la inserción. El problema para nosotros trascendía la superación del analfabetismo y se situaba en la necesidad de superar también nuestra inexperiencia democrática. O intentar simultáneamente las dos cosas.

No desarrollaríamos en el brasileño la conciencia crítica, indispensable para nuestra democratización, con esa educación desvinculada de la vida, centrada en la palabra, (14) "milagrosamente" vacía, de la realidad que debe representar.

No hay nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los "descubrimientos" que desarrollaría la conciencia transitivo-crítica. Por el contrario, su peligrosa superposición a la realidad intensifica en nuestro estudiante su conciencia ingenua.

La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua. (15)

Nos convencemos cada vez más de que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de este nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria,

casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática.

Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto esté a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla -formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla-, cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos.

Esta nos parecía una de las grandes características de nuestra educación: ir acentuando cada vez más posiciones ingenuas que nos dejan siempre en la periferia de lo que estamos tratando, poco o casi nada que nos lleve a posiciones más indagadoras, más inquietas, más creadoras, todo o casi todo que nos lleve, desgraciadamente, a la pasividad, al mero “conocimiento” memorizado, que, no exigiendo de nosotros elaboración o reelaboración, nos deja en posición de sabiduría inauténtica.

Nuestra cultura basada en la palabra (16) corresponde a nuestra inexperiencia dialogal, de investigación, de estudio, que, por su lado, esté íntimamente ligada a la crítica, nota fundamental de la mentalidad democrática.

Por otro lado, hace poco tiempo que se viene sintiendo la preocupación por identificarnos sistemáticamente con nuestra realidad. Es el clima de la transición.

De ahí nuestra insistencia en el aprovechamiento de este clima. Y a partir de él intentaremos librar nuestra educación de sus manifestaciones ostensiblemente palabrescas, superar

posiciones que revelan descreimiento en el educando, descreimiento en su poder de crear, de trabajar, de discutir precisamente. La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia.

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.

Como aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las formulas dadas simplemente la guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención.

No sería posible, repetimos, formar hombres que se integren en este impulso democrático, con una educación de este tipo. Y no sería posible porque esta educación contradice este impulso y hace resaltar nuestra inexperiencia democrática. Educación en antinomia con el surgimiento del pueblo a la vida pública brasilera. Y eso en todos sus grados -primaria, media, universitaria-. Esta última desarrollaba un esfuerzo digno de señalar, en algunas regiones del país, con la formación de cuadros técnicos, de profesionales, de

estudiosos, de científicos, a quienes les falta, lamentablemente, una visión de la problemática brasilera.

En nuestro caso, así como no podemos perder la batalla del desarrollo, exigiendo rápidamente la ampliación de nuestros cuadros técnicos a todos los niveles (la mano de obra calificada del país es solo del 20 %) no podemos perder tampoco la batalla de la humanización del hombre brasileiro.

De ahí la necesidad que sentíamos, y sentimos, de una indispensable visión armónica entre la posición verdaderamente humanista, mes y mes necesaria al hombre, de una sociedad en transición como la nuestra, y la visión tecnológica. Armonía que implica la superación del falso dilema humanismo-tecnología y en que, cuando se preparan técnicos para nuestro desarrollo, sin el cual moriremos, no se enfrenten, en su formación ingenua y acrítica, a otros problemas que no sean los de su especialidad. (17)

Merecen referencia especial dos empeños de gran importancia, en la educación universitaria y postuniversitaria. El del Instituto Superior de Estudios Brasileño (ISEB) y el de la Universidad de Brasilia, ambos frustrados por el golpe militar. Comprender su papel implica comprender el significado de esta realidad; el ISEB fue un momento en el despertar de la conciencia nacional, prolongado en la Universidad de Brasilia.

Hasta el surgimiento del ISEB, la conciencia de los intelectuales brasileños, o al menos de la gran mayoría de aquellos que pensaban y escribían en el Brasil, tenía como punto de referencia tanto para pensar como para evaluar su pensamiento la realidad del Brasil como visión europea y después norteamericana. Generalmente, pensar sobre el Brasil era pensar sobre el Brasil desde un punto de vista no brasileño. Se juzga el desarrollo cultural brasileño según criterios y perspectivas en los cuales el país era necesariamente un elemento extranjero.

Es evidente que era éste un modo de pensar fundamentalmente alienado. De ahí la imposibilidad de un compromiso. El intelectual sufría nostalgias, vivía una realidad imaginaria que él no podía transformar, poniendo límites a su propio mundo, enojado contra él; sufría porque el Brasil no era idéntico a aquel mundo imaginario en el cual vivía; sufría porque el Brasil no era Europa o Estados Unidos; vivía proyectando la visión europea sobre el Brasil, país atrasado; negaba al Brasil y buscaba refugio y seguridad en la erudición sin el Brasil verdadero, y cuanto más quería ser un hombre de cultura menos quería ser brasileño. El ISEB, que refleja el clima de desalineación característico de la fase de tránsito, era la negación de esta negación, basada en la necesidad de pensar sobre el Brasil como realidad propia, como problema principal, como proyecto. Pensar en el Brasil como sujeto era asumir la realidad del Brasil como efectivamente era. Era identificarse con el Brasil como Brasil. La fuerza del pensamiento del ISEB tiene origen en esta identificación, en esta integración a la realidad nacional, ahora valorizada, porque estaba al descubierto y, por tanto, era capaz de fecundar, en forma sorprendente, la creación del intelectual que se pone al servicio de la cultura nacional. Esta integración tuvo dos consecuencias importantes: la fuerza de un pensamiento creador propio y el compromiso con el destino de la verdadera realidad.

Este pensar en el Brasil como sujeto que llevaba a una necesaria integración con la realidad nacional va a caracterizar la acción de la Universidad de Brasilia que, huyendo obviamente a la importación de modelos alienados, busca un saber auténtico y por tanto comprometido. Su preocupación no era formar bachilleres verbosos ni técnicos tecnicistas. Insertándose cada vez más en la realidad nacional, su preocupación era contribuir a la transformación de la realidad, con base en una verdadera comprensión de su proceso.

Su influencia y la del ISEB pueden ser comprendidas como resultado de la identificación con el despertar de la conciencia nacional, que busca la conquista del Brasil como tarea de transformación. En este sentido, el mensaje de ambos continúa, como también la tarea del intelectual y de la juventud brasileña, del pueblo brasileiro en general.

Selección y preparación: Prof. Claudia Lucena

En: FREIRE, Paulo. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina, Siglo XXI, Décima Edición.

CITAS Y ACLARACIONES

Lorenzo Filho, apud.

A este respecto, véase Gunnar Myrdal, *Solidaridad o desintegración*.

(3) Anísio Teixeira, Revolución e educación en Revista Brasileira de los Estudios Pedagógicos, Vol XXXIX, p.3

(4) Queremos señalar que cuando criticamos la inadecuada educación en la nueva situación dada en el proceso brasileño somos conscientes de que no debe encararse ingenuamente, como algo milagroso que puede transformar la sociedad brasileña. Pero lo que no puede negarse es su fuerza instrumental que sería nula si estuviera superpuesta a las condiciones del contexto en el cual se aplica. Vale decir, que sola nada puede hacer, porque por el mero hecho de “estar sola” ya no puede ser instrumental. Por eso, se insiste en que, si no corresponde a la dinámica de las otras fuerzas de transformación del contexto cultural, se torna puramente

ornamental y, más de una vez, instrumental. De ahí que no pueda encararse “la educación como un valor absoluto; y tampoco la escuela como una institución incondicionada”, utilizando la exacta afirmación del profesor Costa Pinto, expresada en uno de los más recientes y lúcidos estudios brasileños sobre Sociología e desenvolvimiento. Ver, en este sentido, también a Roberto Moreira, Educagiiio e desenvolvimiento no Brasil, Río de Janeiro, 1960, e Hipótesis e diretrizes para o estudo das re-sitencias a mudanzu social, tendo en vista a educacao e a instrucao publica como condicoes ou fatores, en Revista de la Asociación Pedagógica de Curityiba, Paraná, 1959

(5) Karl Mannheim, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, pp. 31-2.

(6) Véase Peter Drucker, *La nueva sociedad*.

(7) La producción en serie, típica del mundo altamente técnico de hoy, como organización del trabajo humano es, posiblemente, uno de los factores más característicos de masificación del hombre, ya que exige de él un comportamiento mecanizado por la repetición de un mismo acto, con el que realiza sólo una parte de la totalidad de la obra, de la cual se desvincula, y por lo tanto lo “domestica”; le exige una actitud crítica frente a su producción, lo deshumaniza, con la estrechez de la especialización exagerada, reduce sus horizontes, hace de él un ser pasivo, miedoso, ingenuo. De ahí su gran contradicción la ampliación de la esfera de participación y el peligro de esta ampliación se distorsiona con la limitación de la crítica, debido a la especialización exagerada de la producción en serie. La solución, en verdad, no puede estar en la defensa de formas anticuadas e inadecuadas para el mundo de hoy, sino en la aceptación de la realidad y en la solución objetiva de sus palabras. Tampoco puede estar en la creación de un pesimismo ingenuo y en el horror a la máquina, sino en la humanización del hombre: Apreciamos los análisis de

Mounier, en este sentido (Emmanuel Mounier, *Sombras de medo sobre o século XX*).

(8) Al usar la expresión racionalidad o racionalismo, hacemos nuestras las palabras de Popper: “Lo que llamo verdadero racionalismo es el racionalismo de Sócrates. Es la conciencia de las propias limitaciones, la modestia intelectual de los que saben cuantas veces yerran y cuánto dependen de otros aun para obtener ese conocimiento”. Karl Popper, *A sociedade democrática seus inimigos*, traducción brasileña.

(9) Véase Zevedel Barbu, *Democracy and Dictatorship*.

(10). Véase Wright Mills, *La élite del poder*

(11) Barbu, op. cit.

(12) La rebelión se manifiesta por un conjunto de disposiciones mentales activistas, nacidas de los nuevos estímulos, característicos de la sociedad en “apertura”. La superación un tanto brusca del estado de inmersión del pueblo donde no practicaba la participación lo dejaba un tanto atónito frente a las nuevas experiencias que se estaban dando: la participación. La rebelión es harto ingenua y, por eso mismo, tiene un tenor emocional. De ahí la necesidad de ser transformada en ingeniería. Al respecto es fundamental la lectura de Zevedei Barbu, *Problems of Historical Psychology*.

(13) A. N. Whitehead, *The Aims of Education and other Essays*, pp. 1-2.

(14) En este sentido, ver las excelentes observaciones de Fromm sobre la alienación del lenguaje, en *Marx y su concepto del hombre*: “...Hay que tener en cuenta siempre el peligro de la palabra hablada, que amenaza con sustituir a la experiencia vivida”, p. 57.

(15). Dos generaciones de educadores brasileños, a cuyo esfuerzo se viene uniendo el de los sociólogos preocupados por la educación, han recalcado en ensayos y artículos

publicados en revistas especializadas (entre ellas la Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos) este aspecto. Y han recalcado la objetivación de sus ideas, dentro de la perspectiva de una educación nueva, hoy cada vez más dirigida hacia el desarrollo. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, y otros entre los más viejos. Roberto Moreira, Artur Ríos, Lauro de Oliveira Lima, Paulo de Almeida Campos, Florestan Fernandes (sobre todo sociólogo), Guerreiro Ramos (sociólogo) y otros, entre los más jóvenes.

No mencionamos los lúcidos e importantes estudios hechos por economistas brasileños. Pero pese a este esfuerzo, la tónica es aún la referida en el texto, salvo excepciones aisladas.

(16). Véase Fernando de Azevedo, *A Cultura brasileira*, una de las mejores obras en este sentido, si no la mejor, ya publicadas en Brasil.

(17). Sir Richard Livingstone, en *Some Thoughts on University Education*, nos advierte de este peligro, sugiriendo una educación técnica y específica que no oblitere la visión total del hombre, una educación que le dé visión general de un mundo, que siendo más 'que "fórmulas" no se reduzca simplemente a ellas.

"Si estamos de acuerdo en que el animal es un especialista – nos dice Maritain en *La educación en este momento decisivo*, p. 39-, especialista perfecto, ya que toda su capacidad de conocer está limitada a ejecutar una función determinadísima habremos de concluir con un programa de educación que aspire sólo a formas especializadas cada vez más perfectas en dominios cada vez más especializados, e incapaz de dar un juicio sobre un asunto cualquiera que estuviese fuera de la materia de su especialización, lo que conduciría, sin duda, a

una animalización progresiva del espíritu y de la vida humana.”

ACTIVIDADES

Te proponemos que:

- a. Entrevistes a docentes que trabajaron en Mendoza, desde el año 1973 hasta el año 2000, sobre sus experiencias didácticas y pedagógicas.
- b. Selecciones un espacio disciplinar de tu carrera y veas cómo puedes aplicar las ideas de la resistencia pedagógica seleccionadas en este material.

Te sugerimos que mires las siguientes películas: *Bailando por la libertad, La extraña, La bicicleta verde, La República perdida II, La noche de los lápices, Los chicos de la guerra, La historia oficial*

BIBLIOGRAFÍA

ALBORNOZ, Guillermo A. (1953). "Aprendizaje y capacitación profesional" en *Boletín de Educación, N°1*. San Luis, Asesoría Técnica de Educación, primer semestre de 1955.

ALTAMIRANO, C. (2001). *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Buenos Aires, Ariel

ARNOVE, R. y Otros (1998). "La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el estado condicionado, neoliberalismo y política educativa". En *Revista de Educación, MEC*. Madrid, N°316.

ASCOLANI, Adriám (Comp.)(2009): *El sistema educativo en Argentina*. Rosario, Labor

BALTRA, Alberto (1957). *El futuro económico de Chile y América Latina*. Santiago de Chile, Universitaria.

BERTONI, Lilia A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BRAVO, Alfredo (1987). *El Congreso pedagógico en el Congreso Nacional 1882*. Buenos Aires: EUDEBA.

BRAUDEL, Fernand (1986). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza.

CALVO, Rodolfo (2012). "Avancemos con el desarrollo nacional". En *Revista de la JUNTA DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE MENDOZA*, N° 8 y 9, Tercera Época, Mendoza.

CANTÓN, D., MORENO, J.L. y CIRIA, A. (1980). *La democracia constitucional y su crisis*. Buenos Aires, Ariel.

CIBOTTI, Ema (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio (1987). *La Reforma Universitaria/I*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

CIRIGLIANO, Gustavo (1973). *El Proyecto Argentino*. Buenos Aires, PLEAMAR.

CORIA, Germán (2013). "La universidad. Reformas y cambios a nivel nacional y provincial". En LUQUEZ, Elizabeth (Dir.) *La Historia de la educación en Mendoza, un recorte regional. La primera etapa desarrollista*

1958-1962. Mendoza, PROYECTO BIENAL 2011-2013 DE LA SECRETARÍA DE CIENCIA, TÉCNICA Y POSGRADO de la Universidad Nacional de Cuyo.

CHANETON, Abel (1934). *La instrucción primaria en la Época Colonial*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

CUETO, Adolfo y Otros (1994). *Historia de Mendoza*. Fascículos publicados por el Diario Los Andes. Mendoza.

DEVÉS VALDÉS, Eduardo (2003) *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*. Buenos Aires, Biblos.

DIARIO Los Andes. Años 1998 y 2012.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS. DIGESTO ESCOLAR. Mendoza, Best, 1910.

DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (1995). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo". En Puiggrós, A. (Dir.). *Historia de la Educación Argentina. Historia de la Educación en las provincias (1945-1955)*, Tomo VI, Buenos Aires, Galerna, 107-173.

EGGERS – BRASS, T. (2006). *Historia Argentina. Una mirada crítica (1806-2006)*. Buenos Aires, Maipue.

FEBVRE, Lucien (1970). *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel.

FERNÁNDEZ SEBASTIAN, Javier (1989). *Cine e historia en el aula*. Madrid, Akal.

FLORIA, Carlos y GARCÍA BELSUNCE, César (2005). *LA ARGENTINA POLÍTICA. Una nación puesta a prueba*. Buenos Aires, El Ateneo.

FONTANA, Esteban (1965). "Reseña histórica de la evolución de los colegios medio superiores en Mendoza hasta la creación de la U.N.C. (1757-1939)", en: *Memoria histórica (1939-1964)*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO, 31-110.

----- (1973). "Esquema hipotético para una historia de la educación argentina" en *Revista Cuyo*, tomo IX. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO, 153-217.

----- (1989). *Cómo se gestó la Universidad Nacional de Cuyo*. Libro del Cincuentenario (1939-1989). Mendoza, Primera Fila.

----- (1991). "La generación del '80 en Mendoza: su ley de Educación Común", en *Revista Educación Cuyo Nº 1*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras.

----- (1991). "La escuela media mendocina (1863-1939)", en Puiggrós A. (Dir.). *Historia de la Educación Argentina. Historia de la Educación en las provincias (1885-1945)*, Tomo IV, Buenos Aires, Galerna, 239-298.

----- (2006). "Años de prueba y madurez en la educación primaria mendocina (1918-1943)", en: *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza*, Tercera Época, Nº 5. Mendoza, Zeta, 71-90.

FRONDIZI, Arturo (2008). SU PROYECTO DE INTEGRACIÓN Y DESARROLLO NACIONAL. A través de sus principales discursos y declaraciones (1954-1995). Buenos Aires, Claridad.

GARCÍA DE MARTÍN, Griselda y GARCÍA DE YACIÓFANO, Adriana (Comp.)(2005): I JORNADAS CUYANAS de *Didáctica, Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes (E.G.B.3, Polimodal y Superior*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO, 2 Vol.

GIRBAL-BLACHA, Noemí (2001): *Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997)*. Buenos Aires, U.N. de Quilmes.

GUTIERREZ, Juan María (1915). *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza superior*. Buenos Aires, Talleres Gráficos.

HALPERIN DONGHI, Tulio (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires.

----- (1987). *El espejo de la historia*. Buenos Aires, Sudamericana.

ÍBER (1997). *Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, Nº 11, Año IV. Barcelona, Graó.

JAMES, D. (DIR.) (2004). *Violencia, Proscripción y Autoritarismo (1955-1976)*. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires, Sudamericana.

JUNTA DE ESTUDIOS HISTÓRICOS (1996). *Historia Contemporánea de Mendoza a través de sus gobernadores*, Tomo I (1932-1966). Mendoza.

KENET, Frances y MEASHAN, Terry (1980). *Cómo se mira un cuadro*. Buenos Aires, Sigmar.

LACOSTE, IVES (1962). *Los países subdesarrollados*. Buenos Aires, EUDEBA.

LAFFORGUE, Edmundo (1980). *La escuela popular. Su evolución y proyección*. Buenos Aires, EUDEBA.

LE GOFF, Jacques (1991). *El orden de la memoria*. El tiempo como imaginario. Barcelona, Paidós.

LE GOFF, Jacques y NORA, Pierre (Comp.) (1978). *Hacer la historia. Nuevos problemas*. Barcelona, Laia (primera edición en castellano).

LEWIS, Arthur (1957). *La planeación económica*. México, Fondo de Cultura Económica.

LUC, Jean Noël (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Bogotá, Kapelusz.

LUQUEZ SANCHEZ, Elizabeth (2001). *La experiencia de Escuela Nueva en Mendoza (1926-1936)*. Ponencia en la XI Jornada Argentina de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

----- (2004): "Los sistemas educativos en América Latina" en *Revista CUYO EDUCACION*, N° 9. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO.

----- y Otros (Dir.) (2013, a). *La Historia de la Educación en Mendoza, un recorte regional. La primera etapa desarrollista (1958-1962)*. Proyecto Bienal 2011-2013 de la SECRETARÍA DE CIENCIA, TÉCNICA Y POSGRADO. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

----- (2013, b) *La Revista*, Año 4 N°5, Octubre, 2013, IES 9-024, Villa Tulumaya, Mendoza, 41-47.

MALUF, Nélica, MAZZONE, Margarita y MELJIN, Mariela (2010). "Sistema educativo", en Muscará, Francisco: *Transformación Educativa. Sistema Educativo-Historia-Política-Legislación*, Tomo I, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Formación Docente, Universidad Nacional de Cuyo.

MARTINEZ PAZ, Fernando (1979). *La educación argentina*. Córdoba, Dirección General de Publicaciones, UNC.

----- (1986). *El sistema educativo nacional. Formación, Desarrollo, Crisis*. Córdoba, Dirección General de Publicaciones, UNC.

MARUN, María Victoria (2011). "El sismo de 1861: su incidencia en la educación mendocina" en *Diario Los Andes*, Mendoza, 5 de abril.

MEDINA ECHAVERRÍA, A. (1966). "Sobre el desarrollo y su filosofía". En *Revista de Occidente*, 2° Época, Madrid.

MORALES GUIÑAZÚ, Fernando (1940). "El Colegio de la Santísima Trinidad", en JUNTA DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE MENDOZA. ANUARIO CORRESPONDIENTE A 1940. Mendoza.

MUSCARA, Francisco: *Transformación Educativa. Sistema Educativo-Historia-Política-Legislación y Educación Superior*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Formación Docente, Universidad Nacional de Cuyo, 2 Tomos.

OSSENBACH, Gabriela (2001). "Génesis de los sistemas educativos", en *Cuadernos de la OEI. Educación Comparada, Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Nº 3. Madrid, O.E.I.

OZLAK, Oscar (1997). *La formación del Estado Argentino: orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Ariel Historia.

PÁEZ, Roberto O. (2007). *Didáctica Conceptual en el sistema universitario*. Córdoba, Anábasis.

PAVIGLIANITI, Norma (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

PAVIGLIANITI, Norma, NOSIGLIA, María C. y MARQUINA, Mónica (1996). *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

PAZOS, Felipe (1983). "Cincuenta años de pensamiento económico en la América Latina" En *El Trimestre Económico*. L. 4.200. México.

PINEAU, Pablo (1997). "El vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955-1983" en Puiggrós A. (Dir.). *Historia de la Educación Argentina. Historia de la Educación en las provincias (1955-1983)*, Tomo VIII, Buenos Aires, Galerna, 379-402.

QUESADA, Héctor (1945). *El Colegio de la Santísima Trinidad. Antecedentes de su creación*. Mendoza, Junta de Estudios Históricos de Mendoza.

ROIG, A. y Otros (2004). *Mendoza a través de su Historia*. Mendoza, Ed. EDIUNC, Colección Cono Sur.

ROMERO, José L. (1986). *Breve historia de Argentina*. Buenos Aires, Abril.

----- (1987). *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Nuevo País.

----- (1992). *Las ideas políticas en Argentina*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, duodécima edición.

ROMERO, Luis A. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ROUQUIÉ, Alain (1978). *Poder militar y sociedad política en la Argentina hasta 1943*, Tomo I. Buenos Aires, Emecé.

----- (1981). *Poder militar y sociedad política en la Argentina (1943-1973)*, Tomo II. Buenos Aires, Emecé.

RUIZ BERRIO, Julio y Colaboradores (1996). *La educación en los tiempos modernos. Textos y Documentos*. Madrid, Actas.

SALVADORES, Antonino (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

SAMAJA, Juan (2003). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires, EUDEBA.

SANTOS MARTINEZ, Pedro (2001). *La enseñanza en Mendoza entre 1852 y 1862. Investigaciones y Ensayos 51*. Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia.

SARLO, Beatriz (2001). *La batalla de las ideas (1943-1955)*. Buenos Aires, Ariel.

SCALVINI, Jorge (1965). *Historia de Mendoza*. Mendoza, Spadoni.

SCIRICA, Elena (2008). "Proscripción, modernización capitalista y crisis. Argentina (1955-1966)", en DE LUQUE, Susana y Otros. *Historia Argentina Contemporánea. Pasados presentes de la política, la economía y el conflicto social*. Buenos Aires, Dialektik, Historia y Sociedad.

SÉJOURNÉ, Laurette (1973). *HISTORIA UNIVERSAL SIGLO XXI. América Latina. Antiguas culturas precolombinas*. Madrid, SIGLO XXI.

SEOANE, M. (2004). *Argentina. El siglo del progreso y la oscuridad (1900 – 2003)*. Barcelona, Crítica.

TERÁN, Oscar (1993). *Nuestros años sesentas*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto.

TIMMERMANN, Enrique (2012). "A 50 años del derrocamiento de Frondizi. Un día como hoy, pero en 1962 se ponía fin por parte de las fuerzas Armadas al gobierno desarrollista de Arturo Frondizi. Esta nota recuerda aquellos momentos", en *Diario Los Andes*, Mendoza, 29 de marzo.

TORNELLO, Pablo J. y Otros (2011). *Introducción al Millcayac: idioma de los huarpes de Mendoza*. Mendoza, ZETA.

VILAR, Pierre (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona, Crítica.

WEINBERG, Gregorio (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.

