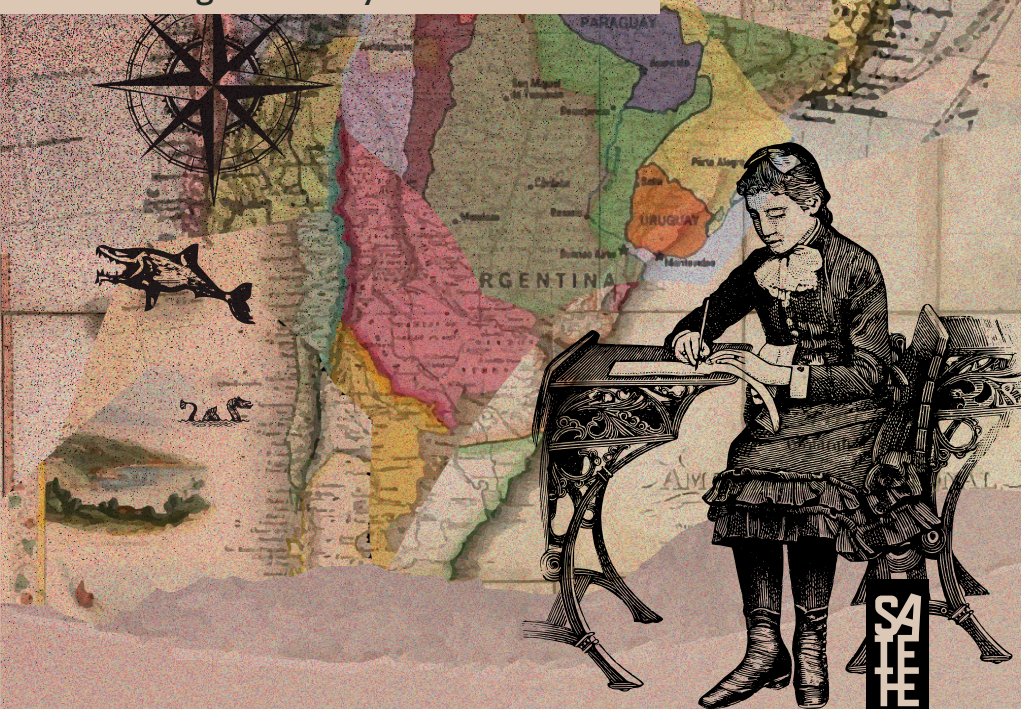


La educación popular en América Latina

Aspectos y problemas

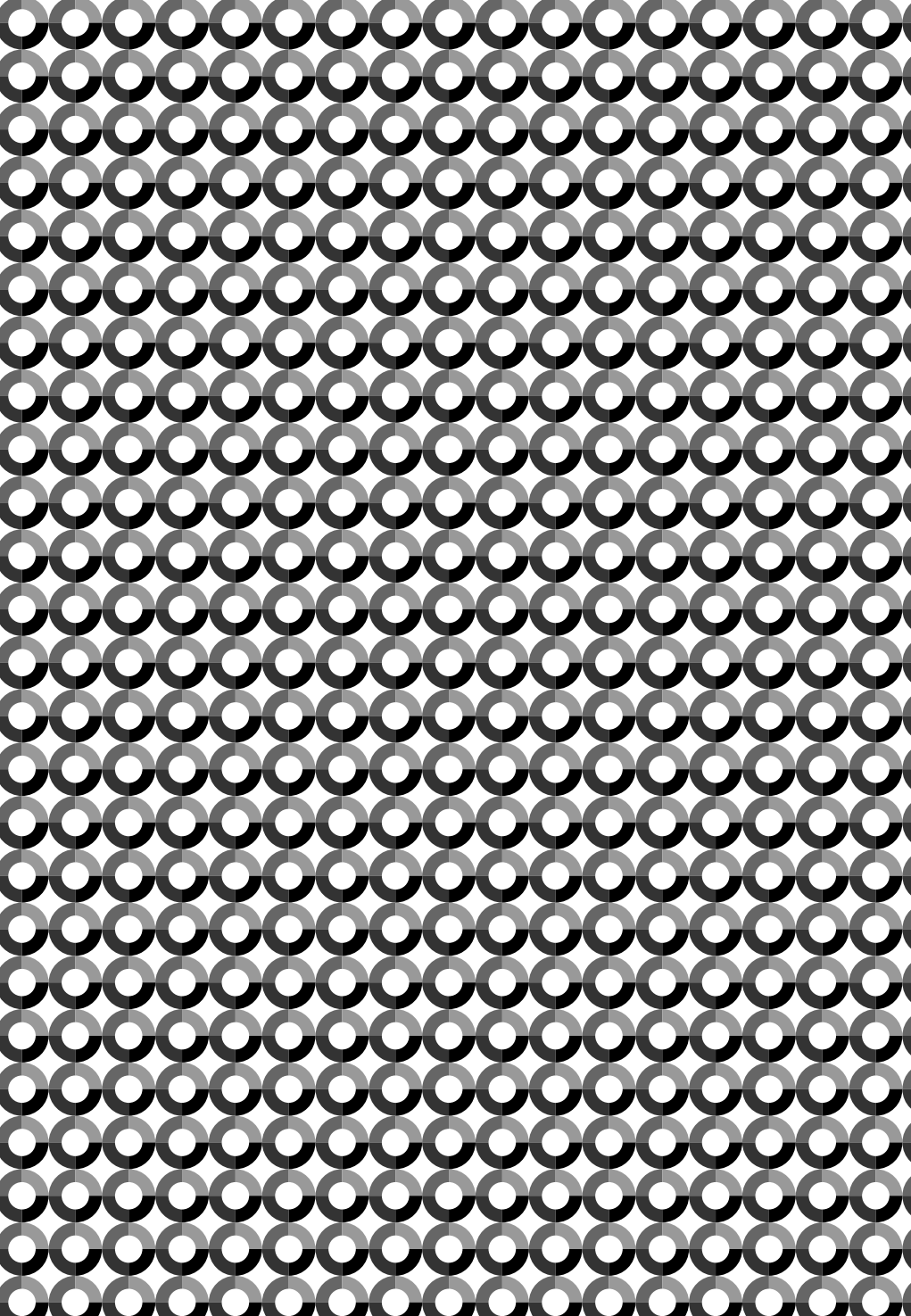
Juan Mantovani

Estudios introductorios de
María Eugenia Guida y Juan Cruz Giménez



SERIE **FUENTES & ARCHIVOS**

SATE
edita



La educación popular en América

Aspectos y problemas

SERIE **FUENTES & ARCHIVOS**

La educación popular en América

Aspectos y problemas

Juan Mantovani

Estudios introductorios de Juan Cruz Giménez
y María Eugenia Guida

**SA
TE
TE**
edita

La educación popular en América: aspectos y problemas, Juan Mantovani
1a ed. - CABA: SAIEHE Edita, 2024.
230 p.; 13,5 x 19,5 cm. - (Fuentes & Archivos)

ISBN 978-631-90154-3-0

1. Educación. 2. Política Educacional. 3. América. I. Título.
CDD 370.7

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

SAIEHE | Sociedad Argentina de Investigación y
Enseñanza en Historia de la Educación

Comisión Directiva (2022-2024)

Nicolás Arata | **Presidente**
Gabriela Lamelas | **Secretaria**
Belén Trejo | **Tesorera**

VOCALES | Myriam Southwell, Natalia García, Valeria Olalla, Agustín
Assaneo, Paula Spregelburd, Gonzalo Gutiérrez, Lisandro Hormaeche,
Anahí Rivas, Mercedes Barischetti y Yamila Liva

REVISORES DE CUENTAS | Juan Cruz Giménez y Emmanuel Stefanelli

EQUIPO EDITORIAL

Nicolás Arata - Dirección de serie
Julia De Diego - Correcciones y edición
Pablo Amadeo - Dirección de arte y diseño editorial
Antonella Giordanino - Imagen de portada

SERIE FUENTES & ARCHIVOS

13,5 x 19,5 cm | 182 páginas
Impreso en *Insitu*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
1ra. edición 1958



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución
No Comercial, Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

SAIEHE edita  saiehe.org.ar
 saiehe_ig
 sociedadhistoriaeducacion
 saiehe.edita@gmail.com

Presentación de la serie <i>Fuentes & Archivos</i> , por Nicolás Arata	11
Nota de edición	15
Encontrar soluciones americanas a problemas universales por María Eugenia Guida	17
<i>Juan Mantovani en el sendero pedagógico y político latinoamericano</i> por Juan Cruz Giménez	31
Prefacio a la primera edición	53
Introducción. Conciencia de América en la educación	55
 Parte 1. La educación popular en América Latina y la democracia	
I. La educación popular en América. Historia de una idea	69
Raíces históricas de la idea de educación popular	70
El principio de la educación popular en los Estados Unidos	79
La idea de la educación popular en América Latina	85
¿De la idea a los hechos?	103
II. El principio de la democracia en la educación	109
La democracia genera una teoría de la educación	109
Significado de la democracia: sus valores básicos	112
La educación como crecimiento y dirección	114
El principio de la democracia y la renovación educativa	116
Los medios para la formación democrática	118
Formación de tipos democráticos de personalidad	123
III. La educación gratuita y obligatoria en América Latina	127
Campaña universal en favor de la educación gratuita y obligatoria	127
Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina	129
Participación de la Unesco en la extensión de la enseñanza primaria en América Latina	137
Participación de las universidades en la campaña de extensión de la escuela primaria	139
Necesidad de una orgánica política cultural y educativa en los países de América Latina	140

IV. Un llamado a la conciencia de América sobre la educación	147
La alfabetización y la educación fundamental	147
El proyecto principal de la Unesco	152
Un llamado a la conciencia de América	153
V. Reflexiones sobre la educación popular	161
Las escuelas de temporada de Chile y su espíritu americano	161
La educación popular y la unidad cultural	165
La educación y la imagen de la presente situación	169
Recuerdos de dos americanos: Valentín Letelier y José Martí	171
Parte 2. Aspectos y problemas de la educación popular en la República Argentina	
VI. Aspectos de la instrucción primaria y de la enseñanza media en la Argentina	177
Situación actual de la educación primaria	177
La educación postprimaria	184
La enseñanza media	187
Otros aspectos y problemas	189
VII. Prescindencia religiosa y política en la educación común	193
Antecedentes	193
El fundamento de la enseñanza laica	197
El Estado democrático y la educación	198
Orientación y gobierno de la enseñanza	199
VIII. Fundadores de la escuela común en el Plata	203
Sarmiento y José Pedro Varela	203
Sarmiento y la actualidad	211
IX. Necesidades de la educación argentina contemporánea	217
Fundamento realista	217
Tradición e ideal: la educación común	219
Exigencias imprescindibles	221
Bibliografía citada por el autor	225

La Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE) es una comunidad científica federal creada en 1995 por investigadoras, investigadores y docentes de universidades nacionales con el propósito de articular y difundir iniciativas que fortalezcan el campo de estudios en historia de la educación.¹ La SAIEHE porta un rasgo distintivo de lo público en la sociedad argentina, caracterizado por acomunar voluntades que expresan, en las múltiples formas del trabajo asociativo (desde las que estrechan lazos para formar bibliotecas populares, asociaciones vecinales, comedores comunitarios o centros culturales), un interés común: construir y actuar colectivamente.

Desde su creación, impulsada por figuras de la talla de Gregorio Weinberg, Adriana Puiggrós, Cecilia Braslavsky, Rubén Cucuzza y Edgardo Ossanna (entre otras que resulta injusto no mencionar aquí), la SAIEHE conformó una red dedicada a promover la puesta en debate de las problemáticas, encrucijadas y dilemas del campo educativo abordados desde una perspectiva histórica. Su nacimiento está signado por un gesto a contrapelo de la época: fundar una sociedad científica que reivindicase el trabajo colaborativo como condición para interpretar (mejor) la historia, en un contexto histórico -los 90 del siglo pasado- que pregonó el fin de la Historia y el enaltecimiento del individualismo como santo y seña de su tiempo; gesto, decimos, que puede y debe ser interpreta-

[1] En 2015 la sociedad se denominó SAHE y a partir de 2019, cuando se establecieron los estatutos que rigen la vida de la institución, lleva el nombre de SAIEHE.

do como un acto político capaz de combinar la imaginación pedagógica con la resistencia cultural.

Las iniciativas de la SAIEHE se inscriben en el campo de la reflexión pedagógica a la que busca nutrir con sus hallazgos, marcos teóricos y preguntas. Uno de los propósitos que persigue esta red es la construcción de vasos comunicantes que potencien el diálogo con los saberes producidos por educadoras, educadores y docentes, abarcando el conjunto de las formas de transmisión, producción y conservación del patrimonio educativo y las memorias históricas: desde el ciclo inicial al universitario, desde las formas institucionalizadas a las que se construyen al calor de experiencias alternativas a los formatos tradicionales.

De igual modo, quienes integran la SAIEHE procuran que los argumentos, reflexiones y claves de lectura elaborados desde ese campo dialoguen con los conocimientos producidos en otras disciplinas pedagógicas (la política y la sociología de la educación, la tecnología de la educación, las psicologías o las didácticas). Esta búsqueda de puntos de contacto y articulación descansa en una premisa: resaltar la potencialidad de pensar históricamente como un conocimiento transversalizador, sin dejar de advertir que un saber descalzado de su dimensión histórica, es un saber desarraigado.

Las Jornadas Argentinas de Historia de la Educación -realizadas de manera ininterrumpida desde 1987- y el *Anuario de Historia de la Educación* -revista científica indexada en formato digital con 20 años de existencia- son dos expresiones que dan cuenta de la vitalidad de un campo de estudios con numerosos desafíos por delante. Entre esas tareas pendientes, precisamente, estaba la posibilidad de desarrollar un sello que amplíe nuestras capacidades editoriales

para circular -combinando el acceso abierto con el formato impreso- algunas de las producciones elaboradas por quienes integran esta comunidad intelectual.

La primera colección lleva como título *Fuentes & Archivos* y se propone reeditar textos de facturas y temáticas disímiles, que guardan -sin embargo- una característica en común: alumbran acontecimientos que ensanchan nuestra comprensión del pasado educativo. Las memorias de una maestra norteamericana convocada por Sarmiento; un conjunto de notas periodísticas efectuadas por quien fue rector de la Universidad de Buenos Aires en un año crucial del siglo XX, o las reflexiones de un pedagogo volcado a desentrañar el significado de lo popular en la educación latinoamericana -por poner sólo algunos ejemplos- integrarán una serie resueltamente heterogénea y, precisamente por ello, portadora del enorme potencial enriquecedor que tiene lo diverso. Se trata de un trabajo curatorial abierto que se irá desarrollando con el tiempo, privilegiando siempre la incorporación de materiales difíciles de hallar, poco conocidos o de difícil acceso.

No se descubre nada nuevo cuando sostenemos que archivos y fuentes ocupan un sitio central del quehacer historiográfico. Nuestros trabajos gravitan en torno a los archivos y sus fuentes: son el lugar de arraigo de las investigaciones. La figura del archivo dinamiza conjeturas y misterios. Además de resguardar, el archivo puede ser interpelado bajo el signo del enigma y la opacidad. Trabajar el archivo es rasgo distintivo de nuestro oficio: hurgar entre materiales y fuentes dispersas, identificarlas, clasificarlas, otorgarles un orden diferente al que le dio su arconte. La fuente -fragmentos de diarios, cartas, documentos- es decir: la materia prima de quien practica historia es

la que dispara una pregunta y pone en marcha el complejo proceso que deriva, con el tiempo, en una investigación.

En suma: ante el fascinante e inabarcable mundo que envuelve a los archivos y las fuentes, esta iniciativa editorial apuesta a rescatar un conjunto de textos y materiales de difícil acceso para ponernos al alcance de quienes deseen consultarlos, trabajar con ellos en sus clases o incorporarlos a sus trabajos de investigación. Cada fuente estará precedida por dos estudios preliminares breves que ofrecerán pistas y propondrán claves de lectura para abordarlas. Con ello esperamos, una vez más, contribuir a facilitar el acceso a piezas clave del pasado educativo, a despertar nuevas preguntas sobre nuestra historia para su análisis e interpretación.

Nicolás Arata
Presidente - SAIEHE

La presente reedición se basa en la publicación Editorial Nova, del año 1958 en Buenos Aires.

Se consignan dos tipos de notas a pie de página: las que no tienen la expresión *Nota de la editora* (o su abreviatura, *N. de la E.*) corresponden a la edición original y fueron incorporadas por el autor. Las que sí se anteceden con esa aclaración, son referencias bibliográficas a citas directas que no habían sido incluidas por el autor y fueron rastreadas —siempre que fue posible— por el equipo de edición y los autores de los estudios preliminares.

En el trabajo de revisión, se actualizó la ortografía a los usos presentes y se corrigieron las erratas. El objetivo fue conservar las características originales del libro, por tratarse de una fuente histórica de gran relevancia. Se modificó la extensión de los párrafos para favorecer la lectura y se agregaron los nombres propios de diversos pensadores y políticos mencionados.

Por último, se insertaron precisiones sobre referencias de citas y ediciones bibliográficas, con el objetivo de contextualizar mejor las expresiones.

Julia de Diego
Editora

Acerca de *La Educación Popular en América:*
Aspectos y problemas de Juan Mantovani

POR MARÍA EUGENIA GUIDA

Prologar una obra requiere conocer las motivaciones del autor y la intencionalidad del texto. Cabe entonces recordar que al editarse la obra que hoy llega a lectores y lectoras, Juan Mantovani ya contaba en su haber con un importante bagaje de publicaciones que transitaron por los circuitos más destacados de la academia. Una de las prácticas del autor consistía en reunir ensayos, artículos o discursos producidos y editados previamente, para incorporarlos en una nueva trama. Aún a riesgo de caer en la recurrencia de ciertos temas, Juan Mantovani lograba así un diálogo presente, contemporáneo, vivaz y vigente de la problemática abordada. En este sentido, la obra que presentamos no es una excepción. Sin embargo, los textos preparados para integrar la serie “Compendios de iniciación cultural” de Editorial Nova,¹ tienen una particularidad. Bajo el título *La*

[1] Luego de su paso por Editorial Emecé, los españoles exiliados en Argentina Luis Seoane (1910-1979) y Arturo Cuadrado Moure (1904-1998), crean Editorial Nova (1942), como parte de un proyecto más amplio de divulgación de la cultura gallega, que progresivamente incorporó literatura hispánica y argentina. El artista Luis Seoane, a través de sus diseños e ilustraciones, le dio una impronta distintiva a cada serie. Entre los títulos de la colección de la que participó Mantovani, se encuentran: *Sobre las hadas*, de Fryda Schultz de Mantovani; *Sistema filosófico* y *De San Agustín a Bergson*, de Alejandro Korn; *Pueblos y cultura de América* de Fernando Márquez Miranda (*negritas cursivas*, 1/8/2014; De Zuleta, 1999).

Educación Popular en América: Aspectos y problemas, Juan Mantovani le imprime un propósito que él mismo expresa: reafirmar la llamada “conciencia de América”.

Atento a ello, la reseña de esta obra tiene una organización similar a la que Mantovani utilizó para ordenar sus escritos. Opté por un carácter más bien descriptivo para referir a los textos, manteniendo el orden y la estructura original que le dio el autor. Hay que tener en cuenta que los artículos reunidos son de diferente procedencia, es decir, fueron elaborados en distintos momentos y para diversos auditorios o destinatarios. Por lo tanto, requerirá a los lectores y las lectoras reinterpretar contextos y preocupaciones. A su vez, cada apartado es consistente en sí mismo, con lo cual permite analizar la evolución de las problemáticas que propone, o bien leerlos separadamente y ponerlos en tensión. Sin ánimo de ser exhaustiva o anticiparlo demasiado, mediante la explicación breve de algunos conceptos y las notas a pie de página con información complementaria, la intención es mostrar el camino que emprenderán por las próximas páginas de Juan Mantovani.

Fechada en junio de 1958, la publicación se sitúa en el período de postguerra, pero también remite a la coyuntura política que se instauró a partir de 1955 en Argentina. La tensión peronismo/antiperonismo de aquellos años reubicó a Juan Mantovani, no sólo literalmente en la recuperación de sus cátedras en las universidades de Buenos Aires y La Plata, sino también, en la lectura que hizo de los acontecimientos, en los medios en los que se expresó, en la utilización de espacios académicos y en el reconocimiento de

sus pares.² Asimismo, los albores del desarrollismo fueron el escenario en el cual se propuso indagar en el significado de *lo popular en la educación latinoamericana*. Para ello, no sólo expuso sus fundamentos, sino que —como podrán apreciar— se dedicó a allanar el camino a políticas educativas con “conciencia americana”, coincidente con el periodo durante el cual organismos como la UNESCO comenzaban a implementar acciones a las que Mantovani suscribió fervientemente.

Fue desde allí, cuando mediaba el siglo xx, en un mundo que anunciaba grandes cambios, que Mantovani observó el pasado para encontrar respuestas a la educación de su presente. Aquí cabe señalar uno de sus rasgos sobresalientes —y quizás no tan reconocido—: ser historiador de la educación. No hay obra, artículo, discurso o conferencia en la cual Juan Mantovani no elabore con solvencia, claridad y rigurosidad la reseña histórica del acontecimiento educativo al que se refiere en cada caso. Ofrece a eruditos y noveles una historia de la educación argentina, latinoamericana, norteamericana o de Europa occidental que merece ser reposicionada entre los recursos bibliográficos y en los planes de estudio de la formación docente en general. Sin lugar a dudas, el siglo xix y la revisitada figura de Sarmiento, son el punto al cual

[2] Recordemos que durante el periodo del gobierno peronista fue cesanteado de sus cargos en la Universidad Nacional de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. Retornó a sus cátedras con la *Revolución Libertadora*. Durante ese periodo, sin llegar al exilio, realizó viajes, exposiciones y publicaciones en el exterior. Según Carrizo y Giménez, “entre 1943 y 1955 Mantovani abandona la centralidad de la gestión educativa, para ocupar un lugar de evidente dislocación, de exclusión de los espacios académicos y extensionistas” (2022: 277). Véase también Maina, 2022.

Mantovani vuelve en cada alocución, un puerto desde el cual partir o atracar.

Finalmente, diremos que las premisas *Educación popular*, *Conciencia de América* y *Democracia* que vertebran la obra,³ son desarrolladas por Juan Mantovani de modo transversal y desde tres perspectivas posibles de ser analizadas: en clave histórica, en tanto redescubre sus raíces, gestores y experiencias; en clave conceptual, porque recoge ideas, expresiones, principios rectores; y, finalmente, en clave fáctica, considerando realidades, territorios, políticas y limitaciones. Mantovani logra así establecer la que él denomina la *comunidad temática* de este compendio que, sin saberlo, —debido a su temprana muerte— será una de las últimas publicaciones de nuestro autor.

Conciencia, comunidad y obra educadora en clave americana

A la primera parte le antecede una breve pero potente introducción en la que emergen los rasgos del Mantovani espiritualista, nutrido de la filosofía humanista, de una influencia alemana en torno a la cual se formó y desarrolló durante la década del treinta. Titulada *Conciencia de América en la educación*, contiene conceptos como el de *genio nativo* o la noción de *comunidad histórica* —ambos utilizados también por el pedagogo cordobés Saúl Tabor-

[3] Véase el estudio preliminar de Juan Cruz Giménez en esta misma edición, el cual se refiere a la construcción de estos conceptos, tanto a partir de las influencias teóricas de las que se nutrió, como en el devenir de sus publicaciones.

da⁴— que son particularmente relevantes, porque en ellos se advierte la notable densidad filosófica de las nociones acuñadas por Mantovani al inicio de su carrera o durante su desempeño profesional⁵ y que son resignificadas en esta obra. Aquí alude a que es preciso incorporar autores americanos de distintas épocas, promotores de estas mismas ideas de independencia e integración continental

[4] Saúl Taborda (1885-1944) adhirió, entre otras cosas, a la fenomenología husserliana, con la cual estableció puntos de contacto. En el marco de estas concepciones, la idea de *comunidad humana* no refiere sólo al presente, a la comunidad actualmente existente, sino también al acuerdo que es posible a través de la tradición. Entiende que es por el camino de la recuperación de la tradición que se arriba a pensar el lugar y el rol de la cultura. En palabras de Taborda: “Lo primero ha de ser el retorno al sentido comunal de la vida. (...) En ese sentido comunalista se da como realidad concreta la continuidad y la contigüidad que son la esencia del pueblo, tanto que en él y sólo en él reposa el sentido de la libertad y el de la corresponsabilidad del tú y yo, del individuo y de la comunidad” (en Vázquez, 1965: 138). Aparecen así tres atributos de la comunidad: 1) la idea de retorno; en la medida en que la continuidad estará dada en la recuperación de las funciones que hubiera cumplido la comunidad en su concepción más sociológica, donde las relaciones se suponen armónicas; 2) la comunidad como refugio y 3) la seguridad que permite el des-envolvimiento de dichas relaciones. Véase: Guida, 2009. Respecto de otros denominadores comunes entre Saúl Taborda y Juan Mantovani, véase: Southwell, 2018.

[5] Si bien no hay estudios específicos acerca del concepto de comunidad en Juan Mantovani, es posible señalar algunos indicios, entre ellos, en la reedición de *Bachillerato y Formación Juvenil [1940]*—presentada exhaustivamente por Isabelino Siede (2012)— el capítulo VII está dedicado al *poder formativo de la comunidad*. Por otra parte, el estudio de Diego Bentivegna (2011) que aborda “la intervención de las disciplinas humanísticas en la construcción de subjetividades nacionales”, toma el caso de Juan Mantovani en su rol de “funcionario intelectual” tiempo durante el cual emergen o se traducen estas concepciones. Claudia Cao y Rafael Gagliano (2006) analizan las influencias de obras como las de Natorp en Mantovani y sus estudios sobre la adolescencia. Cfr. Natorp, [1913] (2001).

que, sumados al reconocimiento de virtudes y dificultades propiamente americanas, explican y alientan el llamado a la conciencia de América. El *llamado* es un término al que el autor recurre en varias oportunidades, entendiendo que sólo el *individuo en comunidad*⁶ podrá alcanzar ese estado de concientización.

Pero lograr la integración continental americana depende, además, de la obra educadora, es decir, de acciones concretas que promuevan la cultura, o de políticas de conservación de valores,⁷ en todos los casos sostenidas por el Estado. Para sintetizar un complejo pensamiento, citamos al propio Mantovani:

La escuela debe alentar el sentimiento de una vida americana como vida digna del hombre de este sec-

[6] La articulación de los conceptos comunidad-nación tiene diversas aristas de abordaje. Desarrollada en el clima de la cultura romántica alemana, la nación se convierte en la “forma decisiva de la comunidad moral” (Fistetti, 2004: 134). Los cultores del nacionalismo amplían este ideal ético y estético de la persona individual a la cultura de la que un pueblo es portador. La concepción romántica adquiere vigor a medida que se revelan los efectos devastadores de la modernización y de la racionalización capitalista. La comunidad nacional entendida como pertenencia a una comunidad etnocultural se convierte en una especie de refugio tranquilizador, donde la comunión de raíces sanguíneas y de suelo proporcionaba a los individuos un resarcimiento psicológico por las frustraciones que les habían producido el desarraigo y la desorientación provocada por la impersonalidad y la abstracción del mundo moderno (Ibídem: 136). En síntesis, es posible advertir los atributos de estas corrientes, producto de las influencias recibidas y del clima de ideas en que Mantovani escribe. Algo similar podría aplicarse al concepto de *espíritu* al que alude recurrentemente el autor.

[7] Hay dos textos que refieren a las acciones de Juan Mantovani para la promoción de la cultura y las políticas públicas de conservación del patrimonio, en la provincia de Santa Fe, durante su desempeño como ministro de instrucción pública y fomento. Estos son: Welti (2020) y Guida (2022).

tor del mundo, que ya era una esperanza cuando América constituía apenas una utopía en la imaginación de los pensadores o en la avidez de ciertos aventureros. Esperanza es hoy también, con su compleja realidad y sus anhelos frente a un mundo que se destruye (en esta edición).

Esta obra educadora debía complementarse con una organización curricular que aborde sucintamente el estudio de América en todos los grados de enseñanza. Es decir, procurar en planes y programas el estudio de América, que los contenidos “no sigan siendo una mera prolongación de la cultura europea”, lo que consistía —según Mantovani— en “encontrar soluciones americanas para problemas universales”.

A esta ambiciosa empresa, se adenda la docencia universitaria como ejemplo y símbolo de cohesión espiritual, uno de los ámbitos en los cuales sería posible comprobar ese sentimiento de unidad y cooperación:

la misma verdad, y con la misma emoción, puede ser enseñada por una misma voz en la cátedra que se levanta a orillas del Plata, al pie de los Andes, en alguna isla del Caribe o en el corazón de Centroamérica. (En esta edición)

Si bien estas ideas en ciernes no son retomadas específicamente en los textos reunidos, podemos sostener que —probablemente— serían las líneas de pensamiento en las que Mantovani hubiera continuado, en un posible nuevo impulso de su obra. Por otra parte, y conociendo el devenir de los acontecimientos de las décadas siguien-

tes, es preciso volver a subrayar estas nociones que ya señalaban un norte: autores y contenidos “americanos” en las voces de los maestros y docentes universitarios.

De Sarmiento a la UNESCO

Los textos del libro que presentamos están agrupados en dos grandes partes. La primera, *La educación popular en América Latina y la Democracia* inicia con la historia de la idea de educación popular entre los siglos XVIII y XIX, una idea fecunda que “creció en el desarrollo histórico de las naciones” y goza hoy de “trascendencia universal”. Sin entrar en detalles, diremos que sitúa las raíces de este concepto bajo el signo de la Ilustración en Francia: “En general, todos coincidían en que debía haber una primera instrucción común a la masa entera, con lo que se echaban las bases de la educación popular” (en esta edición). Cita a Lorenzo Luzuriaga para referir a los principales proyectos y matices sobre la concepción de la educación en tiempos de la Revolución Francesa. Mantovani subraya: “La entera democratización de la educación no iba a comenzar sino hasta después de la primera guerra mundial (...)” y agrega “en algunas naciones americanas era ya, desde hacía tiempo, una realidad” (en esta edición).

Aborda, luego, el derrotero de este mismo principio en la historia norteamericana que, como consecuencia del régimen democrático que adopta al constituirse en nación independiente a fines del siglo XVIII, “impulsó la instrucción primaria gratuita para todos los hijos del pueblo” (en esta edición). Las fervientes ideas salidas de la pluma de Thomas Jefferson anteceden al sistema de escuelas pú-

blicas libres de Estados Unidos promovido por acciones de hombres como Horace Mann. A sus instancias quedó formulada entonces, de un *modo orgánico y completo* —insiste Mantovani— la doctrina de la educación popular.

En el caso de América Latina, esta idea se propagó con los movimientos emancipadores. En este punto es interesante destacar la distinción que hace Juan Mantovani entre los “libertadores” que lucharon con la espada y los “hombres de la creación interna”, de la formación nacional, que “combatieron” con el pensamiento. “Unos y otros, además del sentimiento de la emancipación política, prohicaron el anhelo de una fuerte emancipación espiritual. Esto se debe a que todos pensaron en la educación como un medio indispensable para la común empresa” (en esta edición). Se extiende luego por varias páginas detallando el devenir de la “idea de educación popular” en el largo siglo xix y aunque dedica párrafos especiales a Sarmiento, lo pone en diálogo con sus contemporáneos en la región.

Sin embargo, como advierte Mantovani en el título del último apartado *De la idea a los hechos* hay mucho camino por recorrer y las distancias parecían dilatarse aún más a mediados del siglo xx. En este punto es recomendable detenerse en la nota a pie de página en la que Mantovani cita extensamente el discurso inaugural del Seminario Interamericano organizado por la Organización de Estados Americanos (oea), con la colaboración de UNESCO, en su quinta edición de Maryland a cargo del Dr. Alberto Lleras del 4 de agosto de 1952. La realidad de América Latina, los aún altos porcentajes de analfabetismo en los países que la integran, y las dificultades que empezaban a demostrar los gobiernos en general, presentaban un mapa de

situación de la educación que obligaba a repensar aquellas ideas —las decimonónicas— y estas políticas —las de la primera mitad del siglo xx—. Invitamos a releer dicho discurso y contrastar la vigencia de sus aseveraciones.

El segundo tópico que aborda esta reunión de textos es “El principio de la democracia”. Con la premisa de la interrogación, Mantovani ensaya respuestas para reflexionar sobre la relación entre estos conceptos. Parte de la noción de que “la democracia, en su doble alcance, como estilo de vida y como sistema de organización política, no representa una estructura estática, sino dinámica, progresiva: cambia continuamente, se renueva de un modo incesante”. Pero necesita de la educación como palanca promotora, “llegando a identificarse democracia y educación” (en esta edición).

En estas derivas, John Dewey es la obra de consulta de cabecera. En pocas palabras aquí se destacan: las advertencias acerca de lo que dejó la posguerra respecto del principio de la democracia; la relación que establece entre democracia y desarrollo personal, o entre democracia y proceso formativo para el hombre libre; y la relación democracia-métodos de aprendizaje.

Finalmente, en la lectura que Mantovani hace de su propio tiempo, alude en estas páginas al contexto que ha dejado el peronismo, en sutiles insinuaciones a las políticas educativas que habrían actuado en el sentido contrario, olvidando *al individuo en comunidad*. Todo el apartado sobre democracia es de una gran riqueza analítica, una invitación a reflexionar sobre esa tensión dilemática.

En tercer lugar, bajo el título “La educación gratuita y obligatoria en América Latina” aborda la participación de la UNESCO y de las universidades en torno a las acciones

de cooperación entre naciones por medio de la enseñanza. Uno de los medios de realización de los principios de la mencionada organización fue la campaña de educación fundamental para los adultos analfabetos y las “comunidades en desarrollo”, y el movimiento en favor de la educación gratuita y obligatoria para todos los niños en edad escolar. Mantovani describe y pondera la serie de conferencias⁸ realizadas entre 1951 y 1955 que tendían a promover la conciencia universal de estas problemáticas emergentes. A ellas se sumaron los estudios territoriales, las misiones técnicas de expertos, entre otras, que derivaron en las *recomendaciones* para el progreso educativo. En una de estas instancias, Mantovani presidió la comisión de formación de maestros y participó en la elaboración de conclusiones. En nota al pie, el mismo Mantovani resume:

se deja apenas esbozado lo que se ha tratado en la Conferencia Regional. (...) Esta cultura [popular de América Latina] es posible si se resguarda la integridad de la escuela primaria creándole condiciones de seguridad por su organización, coordinación, edificación escolar, magisterio capacitado

[8] Se refiere específicamente a la Conferencia Regional de la UNESCO sobre Extensión de la Educación Primaria, Gratuita y Obligatoria en América Latina; la Segunda Reunión Americana de Ministros de Educación; Segunda Reunión del Comité Interamericano Cultural (Lima, Perú, Mayo de 1956). Estas reuniones coincidieron respecto de la caracterización de la problemática educativa y cultural de la región y propusieron metas en común. La síntesis de su concepción se concretó en el Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina (formación de maestros), aprobado en la Conferencia General de la UNESCO, Nueva Delhi, 1956. Véase también: Puiggrós (1980).

y respetado y un fondo financiero permanente de educación (en esta edición).

La riqueza de los datos evidencia el compromiso de Mantovani con la causa de la escuela pública. Denota, además, la apuesta permanente a la educación popular en términos que ampliarán el espectro de necesidades a las que atender.

En las siguientes páginas el autor vuelve sobre la cuestión de la conciencia de América, pero lo hace al transcribir el Proyecto Principal de la UNESCO,⁹ ahora sí —según él— un llamado concreto al mejoramiento de la escuela primaria en América Latina que “constituye una verdadera doctrina de la educación popular”. Recordemos que esta organización internacional se encontraba por entonces en su etapa germinal, se fue consolidando en la implementación de políticas en las regiones sobre las que actuaba, y trascendió las coyunturas que sobrevinieron a finales del siglo xx y —podríamos decir— durante este primer cuarto del siglo xxi. Volviendo a Mantovani, en este punto es notable el cambio de tono en la escritura: se advierte la cercanía del autor con lo que está sucediendo; una escritura urgente que informa sobre la hora, al calor de los acontecimientos y hechos que protagoniza, de los que forma parte con el anhelo de lograr, al menos, algunos de sus propósitos.

[9] Desde *Imperialismo y educación en América Latina* de Adriana Puiggrós (1980), investigadores e investigadoras continuaron estudiando la incidencia de los organismos internacionales en las políticas educativas de la región. Existen hoy abordajes exhaustivos sobre diversos objetos de estudio y con distintas perspectivas analíticas sobre el periodo desarrollista (1955 - 1976) que vienen a llenar un área de vacancia en la disciplina historia de la educación.

Finaliza la primera parte con “Reflexiones sobre la educación popular. Las escuelas de temporada de Chile y su espíritu americano”, donde reproduce el texto leído en enero de 1953 en ocasión del acto de apertura de la Escuela de Verano de Valparaíso a la que asiste como profesor extranjero. Aquella ocasión y ante aquel auditorio, resulta una oportunidad para explayarse sobre la educación en Chile. Comienza rememorando al periódico chileno *El Mercurio* fundado en 1827, como la cuna que alojó a los jóvenes de la generación del '37 argentina, convirtiéndose en matriz desde donde figuras como Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi o Juan María Gutiérrez, entre otros, alcanzaron luego un amplio prestigio intelectual. Sin embargo, dice Mantovani, si de estas plumas se configuró una clara tradición doctrinaria en materia de educación popular como fundamento de la vida democrática, le ha faltado —advierte— “un orgánico y tenaz esfuerzo en ese sentido y alcance, y una sistematización de los medios para su realización” (en esta edición). Luego de esta evocación, vuelve a 1953 para cuando “las estadísticas reflejan que casi la mitad de la población en América Latina es analfabeta”, y la realidad circundante conminaba a concebir la educación popular, no sólo como mero aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo; sino también para “atacar las enfermedades, la indolencia, la pobreza y el odio derivados de la ignorancia y el abandono social” (en esta edición).

Cuando se lee a Mantovani hay que considerar dos aspectos más, aún no mencionados. Por un lado, su permanente atención a la formación de las nuevas generaciones. Por otra parte, una constante en sus obras: inter-

pretar y actuar frente a la *crisis*.¹⁰ Se trata, en definitiva, de enseñar a leer la situación presente, que es justamente el título del breve apartado, del cual se extrae este párrafo:

Es imposible que el maestro pueda hoy tener firmeza espiritual en sus problemas y actividades fundamentales de la época en que vive. En la noción de que está inmerso en una sociedad sometida a un proceso de intensa transformación. Este es el dato más importante para la gente joven que actualmente se forma. *Los adolescentes de la segunda enseñanza y los jóvenes de la universidad no pueden terminar sus estudios con incapacidad para percibir lo que ocurre en su tiempo, no pueden formarse de espaldas a su época.* Deben dejar las aulas en condiciones de resolver con libertad su militancia espiritual –no su circunstancial bandería política– y de descubrir por sí mismo sus deberes. (en esta edición; el destacado es nuestro)

Culmina este discurso, y con él la primera parte del compendio, con el “recuerdo de dos americanos”: el chileno Valentín Letelier (1852-1919)¹¹ y el cubano José Martí (1853-1895).¹² Ambos son fuente de admiración, motivación e influencia para el pedagogo.

[10] Sobre la noción de *crisis* en Mantovani, véase el estudio preliminar de Juan Cruz Giménez.

[11] Intelectual chileno del siglo XIX, contribuyó a la renovación del sistema de educación pública en Chile y promovió la introducción de paradigmas sociológicos en los estudios de la historia y la política.

[12] Poeta, escritor, ideólogo y revolucionario, dedicó su vida y sus obras a la liberación del pueblo cubano, bajo los ejes de libertad individual y colectiva, entre otros principios, para lo cual la educación era la base fundamental de ese camino.

Segunda parte: aspectos y problemas de la Educación Popular en la República Argentina

La segunda parte está organizada en cuatro apartados que reflejan a un Mantovani observador, que recurre nuevamente a la historicidad de los hechos, pero advirtiendo el nuevo rumbo que deberían tomar ciertas acciones en materia de políticas educativas.

En primer lugar, utiliza cifras y datos para describir el estado de situación de la educación primaria y postprimaria (presenta un breve diagnóstico de las escuelas de enseñanza técnica) y la enseñanza media, que tiene el valor agregado de resultar una fuente primaria para quienes investiguen este periodo. Allí hace alusión a las reformas del nivel medio entre los años 1941 y 1951. En este caso, se trata de una somera descripción, sabemos que la “segunda enseñanza” mantuvo en vilo a Mantovani desde mediados de los años treinta y durante su desempeño como funcionario público. Logró plasmar inquietudes y proyectos en una de sus obras más importantes: *Bachillerato y Formación Juvenil* (1940). Agrega ahora —a casi veinte años de aquella publicación— una advertencia a modo profético y sostiene con preocupación: “constituye una necesidad inmediata (...) una ley orgánica de la enseñanza media que asegure igual propósito al mayor número de adolescentes mediante una educación atendida por un profesorado cultural y pedagógicamente preparado para ese fin” (en esta edición).

En segundo término, con la misma estructura narrativa (antecedentes, fundamentos, rol de la democracia y orientaciones) aborda la prescindencia religiosa y política en la educación común. Se trata de otra recomendación

en clave de política educacional para repasar la historia de estos temas bajo la lupa de Mantovani y, a la vez, identificar los debates pendientes sobre la cuestión.

Los penúltimos apartados —breves pero no menos importantes— refieren nuevamente a los “Fundadores de la escuela común en el Plata: Sarmiento y Varela”;¹³ y “Sarmiento y la actualidad”, líneas en las cuales puede resultar interesante analizar la mirada de Mantovani sobre los maestros. Sostiene por ejemplo: “La suerte de la escuela depende, en gran medida, del estado de ánimo del docente” (en esta edición).

El cuarto y último tema lleva un título sugestivo: “Necesidades de la educación argentina contemporánea”. Separado en tres momentos: “Fundamento realista”, “Tradición e ideal: la educación común” y, finalmente un breve manifiesto, no de tareas pendientes, sino de —como dice el propio Mantovani— de “Exigencias imprescindibles”. Cabe señalar aquí otra marca de época: vuelve a aludir al saldo que había dejado el peronismo en lo relativo a educación y reclama los mayores esfuerzos “para volverla a su sentido de formación humana” (en esta edición). En función de ello, pone en el primer lugar de la lista de “los imprescindibles” la formación de maestros y profesores, y señala —premonitoriamente a las corrientes pedagógicas que despegarán en los años sesenta— “en estrecha relación con las nuevas situaciones sociales y los progresos técnicos de la enseñanza” (en esta edición). Al cierre, Mantovani se mostraba esperanzado respecto de la “reforma

[13] José Pedro Varela (Uruguay, 1845-1879). Escritor, periodista y político, se desempeñó como director de Instrucción Pública, se destaca su proyecto de ley por el cual el Estado uruguayo estableció la enseñanza escolar laica, gratuita y obligatoria.

de nuestra educación secundaria que en el cuadro de la educación contemporánea, es la más necesitada de una urgente y honda transformación” (en esta edición). En tono de aseveración, Mantovani culmina el texto que da fin al compendio, dejando echadas sobre la mesa, cuáles deberían ser las mejores cartas a jugar.

La serie Fuentes & Archivos de SAIEHE Edita propone que lectores y lectoras descubran por sí mismos a las y los autores recuperados. Que su reedición sea la excusa para hacerle nuevas preguntas, subrayar otras líneas, provocar y renovar los debates, en definitiva, promover la enseñanza y la investigación sobre quiénes fueron, de algún modo, los “hacedores” de la educación argentina.

Juan Mantovani se caracterizó por la búsqueda incesante de respuestas a la cuestión educativa. Dedicó su vida y sus obras a recuperar ideas o acciones de los estadistas del siglo xix, y a indagar en las teorías de la primera mitad del siglo xx, a sabiendas de que allí estaban los indicios para cartografiar la educación americana que anhelaba. A través de estas páginas Mantovani también convocaba a ser “herederos conscientes” de esos legados. Es preciso entonces renovar las preguntas, ¿cuáles son los problemas para el siglo xxi? ¿Qué queda de la *conciencia de América*? O, dicho en sus propios términos, ¿cuál es será nuestra *comunidad* y nuestro *espíritu*? Solo me atrevo a decir que luego de navegar por estas páginas, no sé si obtendrán respuestas certeras, pero seguramente encuentren algunas coordenadas para no naufragar.

Referencias Bibliográficas

- Bentivegna, D. (2011). *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina*. La Plata: UNIPE.
- Cao, C. y Gagliano, R. (2006). Habitando contornos poderosos: adolescencia, cultura y pedagogía social en los textos de Juan Mantovani. En: H. Biagini y A. Roig, A. (comps.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Obserismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*. (1er. ed, 489-500). Buenos Aires: Biblos.
- Carrizo, B. y Giménez J. C. (coords.) (2022). *Sinfonía Mantovani. Polifonía de un intelectual entre educación y política*. Rosario: CB Ediciones.
- De Zuleta, E. (1999). Las editoriales gallegas en *Espanóles en la Argentina: el exilio literario de 1936*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: Ediciones Atril.
- Fistetti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de Política*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Guida, M. E. (2009). Pensando la comunidad: Una mirada desde las ideas pedagógicas de Saúl Taborda. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Vol. 10, pp.73-98.
- Guida, M. E. y Welti, M. E. (2022). Cultura, arte y enseñanza técnica en la gestión de Juan Mantovani (1938-1941). En: B. Carrizo y J. C. Giménez (coords.) *Sinfonía Mantovani. Polifonía de un intelectual entre educación y política*. (1er. ed., pp. 191-219). Rosario: CB Ediciones.
- Natorp, Paul ([1913] (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva edición.
- *Negritas y cursivas. Libros e historia editorial* (1 de agosto de 2014) Nova, ejemplo de edición gallega en Buenos Aires

en <https://negritasy cursivas.wordpress.com/2014/08/01/nova-ejemplo-de-edicion-gallega-en-buenos-aires/>

- Maina, M. (2022). Posperonismo, crisis y democracia en Juan Mantovani (1955-1961). En: B. Carrizo y J. C. Giménez (coords.) *Sinfonía Mantovani. Polifonía de un intelectual entre educación y política*. (1er. ed., pp.283-319). Rosario: CB Ediciones.
- Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Siede, I. (2012). Presentación Juan Mantovani: el hombre y el educador. En *Bachillerato y Formación juvenil*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la educación secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, 22(55), pp.18-37.
- Welty, M. E. et. al. (2020). *Arte, Pedagogía, Cultura. Rosario 1930 – 1950*. Rosario: Laborde Editor.

Juan Mantovani en el sendero pedagógico y político latinoamericano

37

POR JUAN CRUZ GIMÉNEZ (UNL)

*Mantovani es un gran teórico de la educación americana.
En la Argentina su nombre marcará una etapa.
Contra metodologismos estrechos, tecnologías avasallantes y
parcialidades de psicologismos y sociologismos,
los presentes errores, Mantovani sostuvo los derechos
y las permanencias de la pedagogía.
Esta es una de sus más valiosas contribuciones.*
(Américo Ghioldi, 1961)

En este ensayo presentamos una hoja de ruta en clave biográfica para pensar el recorrido de Juan Mantovani desde su interés por la escala latinoamericana. Sintéticamente, identificamos en este recorrido los principales hitos (debates, escritos, desarrollos teóricos) atravesados por las coyunturas históricas que marcaron la producción de nuestro autor.

El pedagogo Juan Mantovani falleció el 5 de diciembre de 1961. La noticia, totalmente inesperada, tuvo un impacto profundo en la comunidad académica que frecuentaba. Tanto es así que la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) demoró su nueva edición y encargó al profesor Américo Ghioldi la realización de un merecido homenaje a su trayectoria.¹

[1] Este homenaje se explicita en una nota a pie de página: "El 5 de diciembre de este año 1961 falleció en Colonia, Alemania, el Profesor Juan Mantovani. La noticia nos sorprendió dolorosamente cuando

En el ejercicio de escritura propio de un obituario, podemos encontrar algunas respuestas iniciales a la pregunta: ¿quién fue Juan Mantovani? Ghioldi no realiza una descripción biográfica, sino que apela a sus registros y memorias sobre su colega educador, intelectual, funcionario y pedagogo. En particular, sobre esta obra, que se integra a la serie Fuentes y Archivos editada por la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE), reconoce a Mantovani por su importante recorrido:

En las cátedras del Instituto Superior del Profesorado de Buenos Aires, de las Universidades de La Plata y Buenos Aires, La Habana, El Salvador, Costa Rica, Panamá, San Marcos de Lima, Santiago de Chile, Puerto Rico, Montevideo, Caracas, no sólo dicta lección e imparte enseñanza; tiene oportunidad de sentir y comprender la situación espiritual, educacional y social de América Latina que le permitirá ampliar los límites y temas de sus estudios como lo comprueban varios trabajos, entre ellos *La educación popular en América* y la comunicación al Simposio internacional organizado en 1961 por la Universidad de Viena sobre *Idea, forma y misión de*

estaba preparado el presente número de nuestra Revista. Pero sentimos como un deber postergar un tanto su publicación para incluir en la misma un homenaje al gran maestro desaparecido. Concretamos el homenaje por medio de este trabajo del profesor Américo Ghioldi que, con profundo conocimiento de la obra y la persona del más alto representante de la pedagogía teórica argentina, expresa el sentimiento que los colegas, amigos y discípulos del profesor Mantovani experimentan ante una pérdida que consideran irreparable. (N. de la D.)." (Nº 2, 1961).

las Universidades en los países Latinoamericanos.
(Ghioldi, 1961: 22)

Para situar a Mantovani y a *La educación popular en América*, resulta conveniente realizar un análisis retrospectivo que identifique las etapas formativas del pedagogo en sus 63 años de vida, así como una aproximación a su maduración intelectual, atravesada por los problemas de la crisis civilizatoria luego de la segunda posguerra. En este itinerario, los conceptos *crisis de la educación, democracia, educación popular y conciencia de la educación* resultan fundamentales en sus escritos, desde una escala latinoamericana.

En primer término, Mantovani integró el proyecto normalista en la provincia de Santa Fe (en particular, en la frontera norte). Ghioldi reconoce la formación inicial del santafesino como parte de una generación de “normalistas”, dado que fue maestro de una periferia provinciana. A través de publicaciones, disertaciones, agencias diversas, prácticas institucionales y sociales, es posible reconocer procesos políticos y culturales, con particular énfasis en la educación. En su trayectoria pública, el uso de la palabra (escrita u oral) recorrió diferentes espacios de sociabilidad (empresas editoriales, asociaciones como el Colegio Libre de Estudios Superiores) y de publicaciones periódicas (*Verbum, Sur* o *Imago Mundi*), educativas (escuela normal, universidad), de gestión (inspector y ministro), producción académica y de extensión en múltiples dimensiones (regional, provincial, nacional, internacional), más o menos intensas, en distintos momentos de su vida, lo que implica para quienes queremos estudiarlo, un esfuerzo de indagación multiescalar.

En 1914, ya con su título de maestro normal rural, desde su San Justo natal se mudó a la ciudad de Buenos Aires para estudiar en la Escuela Normal de Profesores (luego denominada escuela Mariano Acosta), en la que se recibió de profesor normal. Luego, se radicó en La Plata para asistir a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP; se graduó en 1919 como Profesor de Enseñanza Secundaria en Pedagogía y Filosofía.² En los años de estudiante, la facultad —como otras instituciones— se cimentaba en el pensamiento positivista y sus principales referentes (entre otros, Víctor Mercante).

Al egresar, Mantovani empezó a ejercer funciones administrativas en la Escuela Normal de Profesores, como auxiliar de vicedirección, como secretario (entre 1916 y 1917), maestro de grado de la escuela de aplicación (1917-1921) e integrante del cuerpo docente de la institución como profesor de Pedagogía, Psicología y Lógica (1921 – 1932). Una temprana experiencia en la Universidad Nacional de Tucumán le permitió al joven Mantovani protagonizar un ensayo del programa reformista del cual participó activamente. Junto al delegado organizador Alejandro Grüning Rosas, Mantovani se desempeñó *ad honorem*, por designación del ministerio de Instrucción Pública, como secretario en la organización de la Universidad Nacional de Tucumán en 1921. Ambos fueron las figuras más visibles de los primeros decretos de corte

[2] Tuvo como docentes a José Rezzano —con quien Mantovani compartirá como profesor adjunto la cátedra Didáctica General de la UNLP desde 1928—, Rodolfo Senet y Horacio Rivarola, entre otros educadores. Se recomienda la lectura de un reciente trabajo que aborda el tema en clave de renovación historiográfica de las corrientes pedagógicas en Argentina: los tomos coordinados por Adriana Puiggrós y Darío Pulfer (2023), en particular el tomo I.

reformista que iniciaron la organización: docencia libre en todos los cursos y materias, junto a la apertura de la universidad al público.³

En 1928 retornó a Santa Fe para ejercer fugazmente el cargo de Inspector General del Consejo General de Educación. A principios de 1929, Mantovani volvió a desempeñar sus tareas académicas entre La Plata y Buenos Aires. Ese año publicó su estudio acerca de *El problema de la educación* que integra la serie de Cuadernos para la escuela primaria de la UNLP. Inmediatamente sus lectores y estudios se ampliaron a Madrid en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, la *Revista de Pedagogía* y el diario *El Sol*. Todas, publicaciones y entrevistas en las que el joven Mantovani registró sus primeras impresiones sobre *Actividades y estudios pedagógicos en la Argentina*.

Durante esos años –siendo ya funcionario del Consejo General de Educación de la provincia de Santa Fe–, sus aportes circularon en el *Boletín de Educación* sobre *Lo ideal y lo real en la educación* (también publicado en revista *La Obra*) y *Educación de los retardados*. La producción inicial de Mantovani se materializó en sus primeros artículos sobre educación, pero también en su participación frecuente en los ateneos y conferencias promovidos por el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.

[3] En 1926 Mantovani analiza la figura de Pablo Vrillaud (protagonista clave en la experiencia reformista de 1918) en la revista universitaria *Verbum*, al siguiente año analiza *La educación gratuita y obligatoria* en la revista de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y anuncia sus impresiones en *La preocupación contemporánea por los problemas educativos*, en la revista *Sagitario*. Para profundizar en la escala biográfica de Juan Mantovani se recupera aquí la hoja de ruta propuesta por Isabelino Siede (2012) y Carrizo y Giménez (2022), han sido de utilidad los aportes de Macor (2014) y Mauro (2013).

Este instituto, creado por el rector Rafael Araya en 1928, constituyó una usina de pensamiento en la que Mantovani ofreció una conferencia titulada *El problema cultural. Oriente-Occidente» en la educación*.

El pedagogo santafesino inició su trabajo universitario cuando asumió como profesor adjunto de la cátedra de Ciencias de la Educación (acompañando al docente titular Juan P. Ramos) en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), cargo que desempeñó entre 1928 y 1938. Luego fue profesor adjunto de la cátedra de Didáctica General (en la que José Rezzano era titular) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) hasta 1942. Como sostiene Siede (2012), en esta etapa, Mantovani se vinculó a una élite de intelectuales de reconocida notoriedad, procedentes de disciplinas y perspectivas heterogéneas, pero aunados por el interés de discutir los problemas de su tiempo. Hacia finales de los años veinte, se había constituido en un estudioso de temas pedagógicos y compartía preocupaciones filosóficas, ontológicas acerca del sistema educativo, sus contenidos, la formación y los cuerpos de inspectores.

El final de la primera guerra constituyó para este pensador una bisagra de la historia, entre lo que perdía vigencia y un nuevo mundo o cultura occidental que se renovaba y se transformaba. Vio a ese momento como una hora de resurgimiento, de nuevas ideas, fundamental para pensar la educación y constituir una agenda que respondiera a viejos interrogantes. En esta coyuntura, el docente y funcionario dejó de ser inspector provincial y pasó a ocupar el cargo de inspector nacional de escuelas. A partir de 1932, su estrecha relación con Manuel María de Iriondo (ministro de Instrucción Pública y Justicia de la nación) lo convirtió en un actor relevante en sus viajes,

observaciones y proyectos educativos en tanto inspector general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la nación.

La mayoría de las obras de Mantovani fueron publicadas por las editoriales El Ateneo y Losada, aunque también formaron parte del catálogo de Gleizer, Nova y Columba. Iniciada la década de 1930 el pedagogo comparó sus estudios a partir de una aspiración sostenida en el campo educativo. En una nueva separata de la *Revista Humanidades*, abordó *La reforma escolar y la formación del maestro primario*. Su diagnóstico confirmaba que debía darse un sólido programa de reformas pedagógicas para la educación primaria y secundaria. Ese mismo año publicó *Las edades en el hombre y su significado pedagógico* y se incorporó al grupo de autores de los *Cuadernos para la escuela primaria* (UNLP).

El pedagogo consideró a la pubertad y la adolescencia como objetos complejos de la acción pedagógica. En este registro, citó frecuentemente en sus trabajos a autores como Sigismund, Geiger, Claparede, Barnés o Piaget. Reconoció también la emergencia de la paidología, desde Stanley Hall, Ziehen, Buhler, y las investigaciones tempranas realizadas por Víctor Mercante (profundiza en traducciones y circulaciones que incorporan otras perspectivas para analizar el campo educativo, sus actores y prácticas).

La actividad de extensión a la docencia, la constitución de grupos de discusión y estudio fueron una constante en el joven Mantovani. En este contexto, se sumó al *Colegio Libre de Estudios Superiores* y sus publicaciones aparecieron en el ciclo *Cursos y Conferencias* (Fernández, 2019). Entre sus aportes encontramos *Introducción filosófica a los estudios pedagógicos* (1931). Un notable registro

bibliográfico en las citas recurrentes a las investigaciones y trabajos de Pestalozzi, Gentile, Wyneken, Kerschensteiner, Decroly evidencian una maduración de categorías, lecturas, síntesis que sobresalen en las principales argumentaciones de Mantovani (Fechtel, 2021).

El extensionismo, las actividades de formación, debate e intercambios sobre filosofía, pedagogía, política y educación fueron espacios constitutivos de la red de sociabilidad en la que se insertó Mantovani. A comienzos de 1930, encontramos un centro de pensamiento en expansión denominado Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) del cual el santafesino participó en su organización y promovió su recepción, junto a intelectuales como Luis Reissig, Alejandro Korn, Aníbal Ponce, Roberto Giusti y Carlos Ibarguren. Todos ellos asumieron el rol fundacional, desde un recambio generacional para pensar problemas contemporáneos.⁴ Paralelamente, el pedagogo brindó conferencias y realizó publicaciones del Instituto Social (creado en 1928) de la Universidad Nacional del Litoral.

Durante los años treinta, los enfrentamientos ideológicos no pasaron desapercibidos para nuestro autor, quien debió realizar su defensa ante un pedido de informes realizado por sus recurrentes viajes a Ginebra y sus actividades

[4] Como afirma Puiggrós (1992), en términos ideológicos las diversas corrientes internas en el CLES se desplazaron claramente hacia el antifranquismo y antifascismo. Probablemente el CLES haya sido uno de los más importantes centros de condensación del polo liberal antinacionalista, que luego no consiguió diferenciar fascismo de peronismo, y colaboró en la fractura irreparable entre los docentes progresistas, activistas, pragmatistas y el movimiento popular representado por el peronismo. Quedó así el terreno libre para el avance de diversas versiones de un espiritualismo nacionalista que se fue deslizando hacia el nacionalismo católico.

vinculadas con la “difusión del comunismo”. Mantovani continuó informando al ministro que sus propuestas estaban dirigidas a no desviar el eje pedagógico, homenajear a Juan Pestalozzi en el centenario de su nacimiento, a la educadora Ellen Key y a la adhesión moral al *Bureau International de Nouvelle Education* por la tarea permanente de difusión desde Ginebra. Se mostró sorprendido por la acusación, ya que consideraba que sus textos académicos habían adquirido una amplia difusión en revistas tanto socialistas como católicas, especializadas en educación. Si bien se le había solicitado colaboración en revistas europeas, se negó, no por temor sino por cuestiones de tiempo. Ante este acontecimiento, vio con asombro que se lo acusara de pro comunista, debido al uso que hacía de la palabra *camarada* en congresos y revistas.

Su producción intelectual fue periódica y sostenida. Durante 1934 se editaron textos, como *Un gran instrumento civilizador*, en el diario La Razón. Ese año se publicó *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*, en una coyuntura atravesada por el cincuenta aniversario de la sanción de la ley 1.420. Durante la segunda mitad de la década, mantuvo un ritmo intenso de sus publicaciones periódicas (como en la revista *La Obra*). Consideraba que él mismo se movía por un *juego de antinomias* como autoridad y libertad, realidad e ideal, interés y esfuerzo, medios y fines, vida espontánea y vida reflexiva. Antinomias que mostraban que la honda realidad humana era una unidad de vida y espíritu, donde fuerzas opuestas luchaban por el proyecto educativo. En estos años se editaron sus discursos sobre *La escuela normal y su misión de cultura*, *La función formativa de la historia*, *La pasión civilizadora de Sarmiento* (1938),

La cultura, el arte y el Estado (1939), *Los museos y la realidad histórica, y el arte y su nueva expresión*.⁵

Alejado ya de su función ejecutiva, Mantovani continuó con sus actividades de formación y estudio sobre el campo educativo. En 1940, publicó *Ilusiones y realidades del mundo pedagógico*, en *Revista de Pedagogía de la Universidad de Tucumán* (reproducido luego por la revista *Nueva Era*).

Al iniciarse la década de 1940, nuestro autor publicó *Bachillerato y formación juvenil*⁶ y en 1945, *Amadeo Jacques. Su vida y su obra*, estudio preliminar a Jacques Amadeo; también, *Deberes de conciencia pedagógica*, *Nuestros libros sobre pedagogía y educación*, *Rasgos de nuestra segunda enseñanza*, *Valor y sentido de la ciencia pedagógica*.

El triunfo electoral de Juan Domingo Perón, en febrero de 1946, abrió una etapa caracterizada por un progresivo alejamiento de Mantovani de sus cátedras y sus viajes por Latinoamérica. En 1946 edita en Guatemala *Misión de la universidad en nuestra época; La pedagogía contemporánea y la educación nueva*, en *Revista de la Universidad de Bue-*

[5] En los años 1930, durante las administraciones de Luciano Molinas (Partido Demócrata Progresista) y en particular las gestiones del antipersonalismo santafesino en Manuel María de Iriondo y Joaquín Argonz (1937 – 1943) se recuperan los aportes de Welti, Guida y Semorile (2019) y Giménez (2021).

[6] En 1941 salió publicado su estudio sobre *La adolescencia y los dominios de la cultura: El problema de una relación; La ciencia de la educación; William James. El hombre y el educador*, estudio preliminar a James, William; *Los ideales de la vida: psicología pedagógica; Grecia y su voluntad de formación; Un problema nacional. Formación y carrera del profesorado*. En 1943 *La educación y sus tres problemas; Sentido de la Universidad*, en 1944; *Spranger y las ciencias del espíritu; Mitre y la educación nacional*, como parte de las Conferencias de 1943. Existe bibliografía especializada sobre el campo educativo durante los años del primer peronismo (1946 – 1955); se recomiendan los trabajos de Fiorucci (2011) y Pulfer (2012).

nos Aires, *Juan Enrique Pestalozzi*, en la Universidad de San Carlos de Guatemala; *Pedagogía del saber y pedagogía del ser*, en el diario La Nación; *Ciencia y conciencia de la educación. Problemas, esquemas y experiencias* (1947); *La segunda enseñanza y la universidad en nuestra formación nacional* (1949), como parte de Cursos y conferencias del Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires; y *Adolescencia. Formación y cultura* (1950). Finalmente, ese mismo año la editorial Ateneo edita su obra denominada *Épocas y hombres de la educación argentina*.

A partir de 1955 Juan Mantovani regresó a sus cátedras y retomó la conformación de equipos docentes como correlato de las distintas intervenciones universitarias. Ese mismo año publicó *Educación y vida* (Losada) y aparecieron sus columnas de análisis en las revistas *Sur* e *Imago Mundi*.⁷ Durante 1957 editaron su libro *Echeverría y la doctrina de la educación popular* (Perrot) y *La crisis de la educación* (Columba). Al año siguiente, la obra que aquí se presenta: *La educación popular en América: aspectos y problemas* (Nova).

Volvamos a lo que expresa el homenaje de Ghioldi a Mantovani:

Inclinado sobre los pensadores y sobre los acontecimientos, entonces, Mantovani da nuevo desarrollo

[7] De estos años son: *La formación del hombre libre*, en revista *Sur* (Nº 237, 1955); *Apariencia y realidad de un régimen*, en revista *Sur* (Nº 239, Buenos Aires, marzo-abril). *Ortega y la idea de Universidad*, en revista *Sur*, (Nº 241, Buenos Aires, julio-agosto); *La educación gratuita y obligatoria en América Latina*, en Revista de la Universidad de Buenos Aires (5ª época, t. 1). *Crisis y renacimiento de la educación*, en revista *Imago Mundi* (Nº 11-12, Buenos Aires, marzo-julio). Ver el trabajo de Martha Rodríguez (2019).

a su propio pensar, según surge en *La crisis de la educación* (1957) donde busca el significado de los cambios de la cultura y de la sociedad, estudia el advenimiento de las nuevas situaciones para descubrir la proyección pedagógica de la crisis, y salvar por la educación la personalidad amenazada por las progresivas y aceleradas parcelaciones de la tecnología.

Los motivos enunciados impulsaron a Mantovani a proponer una educación popular gratuita y obligatoria, no solamente en Argentina, sino en toda América Latina. De allí la búsqueda de un soporte institucional en la UNESCO, que se tradujo en un detallado programa de extensión y mejoramiento de la escuela primaria (Mantovani, 1959: 86-89). Pero, el tono de la apuesta del autor fue más profundo, pues situaba la crisis en una puja que, desde lo cultural y político, invadía el campo educativo y obligaba a repensarlo bajo una fuerte idea de integración, que devendría en una soldadura representacional y de proyecto vital entre educación y democracia.

En la constelación de lecturas, obras y recepciones que produjo Mantovani a lo largo de sus últimos años, hay una reflexión ineludible en torno a la figura de Sarmiento. El esquema de sus inquietudes se reflejó en la remembranza del sanjuanino: el hombre que se define a sí mismo, la combinación virtuosa de espíritu e inteligencia, su doble eco en la Generación de Mayo y en la deudora del influjo de Echeverría, su sustrato nacional (“hispanoamericano” dirá Mantovani) y su juego de antinomias “incultura y educación”. En esta perspectiva, vemos un rescate apasionado de la obra central de Sarmiento: *Facundo*. Mantovani encontró allí “una obra literaria, pero también

de filosofía de la historia, de política, de fundamentos de una pedagogía nacional: la primera y gran pedagogía nacional que surge en Hispanoamérica” (1961: 177).

Para finalizar, es de destacar la edición y publicación de la serie Fuentes y Archivos que materializa la SAIHE. Leer *Educación popular en América: Aspectos y problemas* (1958) de Juan Mantovani sigue siendo una fuerte apuesta para nuestros tiempos en los que una profunda crisis nos atraviesa. Una crisis sin precedentes, ante la cual recuperar la dimensión de una escuela como pieza fundamental de un programa pedagógico basado en la educación popular constituye una alternativa posible para reconstruir los lazos de la comunidad contra los cantos de sirenas neoliberales. Aquí, vemos la escuela pública, la conciencia colectiva y la educación popular. Allí, el mercado, la meritocracia y el liberalismo excluyente propio de las nuevas derechas. La educación popular resulta una herramienta transformadora para restituir una tradición democrática en tiempos de crisis, para consolidar la calidad institucional y reivindicar el rol del Estado como organizador de las relaciones humanas (siempre desiguales). Como consideraba Mantovani en el prólogo (1958):

Es el deber irrenunciable de la escuela de nuestro Continente, si desea generar el conocimiento y la comprensión entre los pueblos. Conocer principios y realidades de la lucha, con todas sus alternativas, que desde hace más de un siglo se libra en América por imponer la educación popular como una exigencia del desarrollo de las instituciones democráticas, contribuye enriquecer esa conciencia; y ese es el objeto de las páginas de este libro.

En el momento que atravesamos al escribir estas líneas, lejos de ser una discusión superada, la obra y los aportes de Juan Mantovani cobran vigencia nuevamente. Estamos en horas de incertidumbre, de construcción de alternativas y esto no es ajeno a la historia de la educación, campo con el que nos identificamos. Esperamos ser protagonistas de un nuevo humanismo; un humanismo que asuma los desafíos de nuestro tiempo, que no diste demasiado de las preocupaciones principales que expresaba Mantovani en su clásico texto:

Para responder a este espíritu de unidad es preciso educar a las nuevas generaciones bajo la estimulante visión de una América constituida por la unión de pueblos libres y solidarios, reconciliados –a pesar de las separaciones geográficas y la in-comunicación– por la lengua común, convergencias culturales y religiosas y una perdurable fe en la democracia. Éstas son las bases de la cohesión profunda y esencial y el fundamento para una coherente labor educativa (Mantovani, 1958: 5)

Nuevo humanismo, espiritualismo, escuela nueva nos vuelven a encontrar en la escuela pública como espacio irrenunciable. Contra todo autoritarismo, la lectura de textos como los de Juan Mantovani se tornan una tarea impostergable para nuestra acción educadora de todos los días.

Referencias Bibliográficas

- Carrizo, B. y Giménez, J. C. (coords.) (2022). *Sinfonía Mantovani. Polifonía de un intelectual entre educación y política*. Rosario: CB Ediciones.
- Fernández, S. (2019). Las voces rosarinas en el Colegio Libre de Estudios Superiores. Líneas y alcances de la participación de los profesionales e intelectuales de la ciudad de Rosario en la revista Cursos y Conferencias. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 19(2), 1-15.
- Fiorucci, F. (2011). *Intelectuales y peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Biblos.
- Frechtel, I. (2021). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios. En: E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (comps.) *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación (19-33)*. Buenos Aires: UNIPE-SAIEHE.
- Ghioldi, A. (1961). Juan Mantovani en la pedagogía argentina, *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2, pp. 21-35.
- Giménez, J. C. (2021). *Virado a sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*. Rosario: Prohistoria.
- Macor, D. (2014). El lugar de la educación en la Argentina de la primera república. *Estudios Sociales*, 46, 337-342.
- Mauro, D. (2013). *Reformismo liberal y política de masas. Demócratas progresistas y radicales en Santa Fe (1921-1937)*. Rosario: Prohistoria.
- Pulfer, D. (2012). *El peronismo en sus fuentes. Una guía bibliográfica para su estudio*. Buenos Aires: CICCUS.
- Pulfer, D. (2016). *Anotaciones sobre campo intelectual y peronismo clásico*. Buenos Aires: Perón Libros.

- Puiggrós, A. (dir.) (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Tomo III: Historia de la educación en la Argentina. Tomo V: Peronismo: cultura política y educación (1945 – 1955). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. y Pulfer, D. (coords.) Herrera, D. y Mónaco, J. (eds.) (2023). *Corrientes educativas en la historia argentina. Tomo 1. De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIFE y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rodríguez, M. (2019). Los estudios históricos en la Facultad de Filosofía y Letras (1955-1966). Planes de estudio, planteles docentes e identidades historiográficas. *Trabajos y Comunicaciones*, 2da. época, 50, 1-15.
- Revista Archivos de Ciencia de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) (1961) (2), tercera época, 21 a 29.
- Siede, I. (2012). *Juan Mantovani. Bachillerato y formación juvenil*. Buenos Aires: UNIFE.
- Welti, M. E., Guida, M. E., y Semorile, C. I. (2019). Juan Mantovani: gestión educativa y política cultural en la provincia de Santa Fe (1938-1941). *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(14).

A pedido de la Editorial Nova reúno en este compendio de iniciación cultural ensayos, artículos y notas que se refieren a algunos aspectos y problemas de la educación popular en nuestro continente, particularmente en América Latina. Muchos de estos trabajos expresan observaciones y apreciaciones recogidas en el propio lugar y a través de breves o prolongadas estancias.

Todos los capítulos, algunos escritos en estos últimos años y otros ahora, con el propósito de integrar este libro, tienen la unidad que les confiere la comunidad temática, es decir, la historia, idea y hechos de la educación popular.

El primer capítulo, como una especie de actitud general, afirma la necesidad de despertar en todos los grados y ramas educativos la conciencia de América. Es el deber irrenunciable de la escuela de nuestro continente, si desea generar el conocimiento y la comprensión entre los pueblos. Conocer principios y realidades de la lucha, con todas sus alternativas, que desde hace más de un siglo se libra en América por imponer la educación popular como una exigencia del desarrollo de las instituciones democráticas, contribuye a enriquecer esa conciencia; y ese es el objeto de las páginas de este libro.

Juan Mantovani
Buenos Aires, junio de 1958.

La formación del hombre de cualquier país de nuestro continente tiene como atmósfera inmediata y estable su medio nacional. Pero este ámbito no está solo circunscrito al área de la nación, sino íntimamente ligado y penetrado por una realidad que lo sobrepasa y trasciende: la vida americana con sus tipos humanos, sus paisajes, sus tradiciones, principios y anhelos. Vida que se convierte en presencia inseparable y en categoría formativa para el hombre que en ella se inserta. Por eso, en los pueblos de América la educación debe tender a un equilibrio entre las fuerzas de la nacionalidad y las tradiciones comunes de la vida continental, como también fomentar una conciencia en la que aparezcan fundidos el aliento americano y la proyección universal.

El hombre de nuestro continente, no obstante algunos signos opuestos, se ha movido casi siempre por un sentimiento de solidaridad con los diferentes pueblos de su esfera geográfica y por un generoso impulso humano. Entró tarde en la historia universal y, acaso, a ello se deba el que su espíritu no se haya encerrado entre barreras infranqueables. Los pueblos de América se acostumbraron, en buena parte por lo menos, a la paz y a la inteligencia cordial con sus vecinos. Producto del cruce de diversas herencias, no alientan prejuicios raciales, y en este sentido América Latina es un desmentido a la teoría racista, al dogma de la raza pura y excluyente. Clima de un nuevo tipo humano derivado del mestizaje indio-europeo o de una fusión de hombres llegados de los más lejos rincones

del mundo, antes que el testimonio de la sangre, prevalecen en él las calidades del espíritu.

Pueblos hay en los que predomina el genio nativo y en otros el genio europeo, lo que también acontece dentro de las diversas zonas de unas mismas fronteras: circunstancia difícil para el avance de la conciencia nacional, pero que da lugar, sin embargo, al surgimiento de un mundo con espíritu nuevo, fruto de la integración de grupos de diversos orígenes. Tal vez hay conflictos de cultura en el alma del hombre americano, pero hay en cambio una sensibilidad, un sentido de los valores espirituales, que se advierte fácilmente en las expresiones espontáneas y creadoras del pueblo, en las formas incipientes del arte y del folklore.

A veces la insuficiencia de desenvolvimiento económico y político hace de la mayor parte de los países latinoamericanos el campo propicio para la realización de nuevas experiencias y progresos. Comunes instituciones e ideales acercan o identifican a los pueblos de América, donde, por sobre los nacionalismos estrechos, se levanta una verdadera nacionalidad continental. Un solo idioma hermana a diecinueve naciones, lo que recuerda aquella idea de Gottfried Leibniz, para muchos una utopía, de que acaso una lengua universal sea el instrumento efectivo e infalible de la comprensión y de la paz.

La unidad y perdurabilidad americanas no son problemas que inquieten solamente al estudioso, sino que alcanzan o deben alcanzar a la conciencia del pueblo, supremo factor. Por eso la educación tiene que erigirse en una de las

fuerzas primordiales de la solidaridad de América, para que, ni la variada geografía, ni la multiplicidad étnica, ni la economía de cada país o sector continental, ni la cultura de diferentes niveles y sentidos constituyan obstáculos que puedan impedir esa aspiración, favorecida por vigorosos antecedentes.

La unidad de los pueblos de América es mucho más un hecho histórico espontáneo que el resultado de elaboraciones jurídicas internacionales. Desde temprano se sintió la necesidad de un persistente y mutuo entendimiento entre sus países. La comunidad internacional rigió en América antes de que adquiriese forma estatutaria. Así, cuando Napoleón III dispuso la invasión de México, los pueblos del continente reaccionaron con un sentimiento de protesta común.

Esa misma unidad fue efectiva en la lucha por la independencia de cada pueblo, en la que todos fueron hermanos y miembros cooperadores de una vasta comunidad. Las iniciativas y esfuerzos de Francisco de Miranda, José Cecilio del Valle, Juan Martínez de Rosas, Bernardo de Monteagudo, Bernardo O'Higgins, José de San Martín y Simón Bolívar reflejan un pensamiento común. En esta empresa estuvo la América entera y es justo recordar que los Estados Unidos desempeñaron en ella un gran papel: Henry Clay propició, desde la Cámara de Representantes, una unión moral de todas las naciones del Nuevo Mundo contra el despotismo amenazante, y Thomas Jefferson exhortó a los poderes públicos a la noble tarea de hacer de América el continente de la libertad.

Congresos interamericanos, tratados y doctrinas de esa índole o alcance demuestran que la conciencia solidaria frente al peligro exterior, parcial o común, pertenece a

la más entrañable realidad de los pueblos de América. La aspiración a la libertad fue siempre en ellos un factor de cohesión. Ocupa un lugar central en las preocupaciones de Iberoamérica, como lo han señalado filósofos y pensadores de estas tierras –Alejandro Deústua, Alejandro Korn, Carlos Vaz Ferreira– y parece ser también el ánimo de las nuevas generaciones. “Para el hombre americano –ha dicho Francisco Romero– la libertad es una experiencia tanto colectiva como individual, porque las naciones de América se constituyen y nacen mediante actos de liberación, y porque el individuo tiene ante sí un amplio horizonte social y geográfico abierto a su libre iniciativa.”¹

Antes de la independencia algunos jesuitas habían ya vislumbrado la unidad continental, y hubo pensadores en el siglo xviii que alentaron las expresiones originarias de estas tierras luchando por su autonomía espiritual. Durante las guerras emancipadoras se robusteció esa conciencia, tanto en el orden político, como en el moral. Debemos recordar aquí la inspiración americanista de nuestra Revolución de Mayo, reflejada en el pensamiento de sus grandes promotores –Mariano Moreno, Manuel Belgrano, Bernardo de Monteagudo.

Consolidada la liberación política de los diferentes países, surgieron los que afirmarían esa unidad y las singularidades de América, como Andrés Bello, Domingo Sarmiento, José Lastarria y Francisco Bilbao desde Chile, en México los precursores y propulsores espirituales de su reforma: José María Mora, Ignacio Ramírez, Ignacio Altamirano, Gabino Barreda. En otros países hombres de acción individual y de doctrina esclarecida: Francisco

[1] Romero, Francisco (1952) *Sobre la filosofía en América*, Buenos Aires, Raigal, p. 17.

de Paula González Vigil y Manuel González Prada en el Perú; en el Ecuador Juan Montalvo; Rafael Núñez en Colombia; Cecilio Acosta en Venezuela; Eugenio María de Hostos en Puerto Rico y José Rodó en el Uruguay. Otros nombres debieran mencionarse: entre ellos los de Cuba aún no emancipada; pensadores como José Caballero, Félix Varela y José de la Luz; sobre todo, el de ese patriota de América que fue José Martí. La conciencia de la comunidad histórica en América, fuerte en la hora de los grandes libertadores como en la de los grandes poetas de la época revolucionaria –Andrés Bello, José María de Heredia, José Olmedo–, se hace difícil más tarde por las guerras que ahondaron las fronteras, las contiendas civiles que fomentaron localismos estrechos y la penetración de intereses materiales, en su mayor parte extra americanos.

Fueron estos factores negativos que debilitaron el ideal de solidaridad continental e impidieron la acción común. No obstante, en medio de ese escepticismo general, se alzaron voces individuales que señalaban el deber de América trazando, a la vez, definiciones y delimitaciones. En diferentes campos se planteó el problema de la sustantividad de América y su diferencia con Europa: así, por ejemplo, el pleito sobre la americanidad de Rubén Darío promovió un sugestivo debate cuyas opiniones se separaron hasta los extremos.

Vuelve hoy el tema a reanimarse bajo la presión de antiguos y nuevos factores. La necesidad de cimentar la unidad de América constituye un problema y un deber de pensamiento y acción en la actualidad. Los americanos, que somos unidad en esencia, aparecemos muchas veces distantes entre nosotros mismos por la influencia de inte-

reses y prejuicios indoblegables. Suele sentirse entre nosotros como si se estuviera dejando caer lo fundamental de América, y por ellos Gabriela Mistral, allá por 1927, advertía con cierta pena y severidad que estábamos perdiendo a América y que los pensadores o maestros que no supiesen esto cumplían incesantemente su oficio. Tal vez como una reacción contra ese peligro es que se muestra cada día más un afán generalizado y espontáneamente coordinado por esclarecer las ideas y creencias propias que animan a nuestro continente y singularizan nuestra inteligencia y sensibilidad.

Es que hemos alcanzado lo que Alfonso Reyes denominara “la mayoría de edad” y el derecho de la “ciudadanía universal”. Tomamos conciencia de nuestras fuerzas y debilidades, y comenzamos por reconocer que uno de los problemas más candentes es el que atañe a la relación de los dos grandes sectores: la América Latina y la América Sajona, de orígenes históricos y culturales distintos, hasta contrapuestos y con recíprocas desconfianzas derivadas de propias modalidades materiales y espirituales. Afortunadamente son muchos los que hoy creen que este problema no se resuelve mediante la unificación de ambas Américas por un proceso de sometimiento de la una a la otra o por una impuesta, tanto como absurda, identificación. Las dos Américas tienen afinidades sociales y políticas, pero carecen de parentesco literario o intelectual, situación favorecida por la separación idiomática. A pesar de ello, estas circunstancias no señalan el rechazo como signo de ambos sectores, sino todo lo contrario: obligan al reconocimiento y comprensión recíprocos y a la amistad creciente. Sus relaciones deben resolverse asegurando la independencia de cada pueblo, base de toda posible cooperación. En América

la integración continental no es una utopía como en Europa, donde las tradiciones milenarias de cada pueblo, las diferencias lingüísticas, las religiones diversas, se levantan como irreductibles fronteras espirituales.

Para responder a este espíritu de unidad es preciso educar a las nuevas generaciones bajo la estimulante visión de una América constituida por la unión de pueblos libres y solidarios, reconciliados –a pesar de las separaciones geográficas y la incomunicación– por la lengua común, convergencias culturales y religiosas y una perdurable fe en la democracia. Estas son las bases de la cohesión profunda y esencial y el fundamento para una coherente labor educativa. La educación en cada país de América no es indiferente ni excluyente de la de los otros.

En toda nación la obra educadora, como reflejo y promoción de cultura, se encamina hacia la conservación y creación de valores; y en nuestros países es, además, enlace y proyección de bienes para lograr un enriquecimiento universal de lo originario y una irradiación ecuménica de lo nacional. Como intermedio irrenunciable corresponde a nuestras escuelas despertar la conciencia de la hermandad americana, que ya nuestros escritores, poetas, artistas y pensadores viven con pasión y deber.

Sin perder el necesario sentido de las singularidades, nuestras escuelas deben salvar, provocar y fomentar elementos comunes, pero no de una uniformidad esterilizante. Inculcar, en primer término, la necesidad de las buenas relaciones cuyas bases están en el conocimiento mutuo. Es difícil unir a pueblos diversos, aunque sean de un mismo sector geográfico, si no se lo hace por el camino del respeto a las diferencias y de la recíproca comprensión. La escuela debe alentar el sentimiento de una vida americana como

vida digna del hombre de este sector del mundo, que ya era una esperanza cuando América constituía apenas una utopía en la imaginación de los pensadores o en la avidez de ciertos aventureros. Esperanza es hoy también, con su compleja realidad y sus anhelos frente a un mundo que se destruye. Parecería adquirir actualidad la afirmación profética de Michel de Montaigne: “Este mundo no saldrá a la luz sino cuando el nuestro caiga en la oscuridad.”²

El hombre necesita vigorizar su personalidad en la vida social histórica en que le toca desenvolverse y actuar. Un sistema de enseñanza debe estar saturado de los contenidos de esa vida, hincar sus raíces en la nacionalidad, en los caracteres del presente y en el acervo pasado, y regular así el devenir de la nación, preservándolo de la anarquía y del desorden. La educación, como la cultura, debe ser siempre obra de solidaridad; lo contrario prepara a la lucha mezquina entre pueblos y entre hombres. Ansia de independencia sin solidaridad, debilita, arrastra al individuo y a los pueblos a un estéril aislamiento o a un falso orgullo. Por ello es necesario que, junto al sentimiento nacional, nuestras escuelas fomenten el espíritu americano, haciéndolo gravitar como espíritu objetivo animador de nuestra intimidad individual, de nuestros esfuerzos, de nuestra voluntad de trabajo y dignificación. Decía José Martí que “el deber urgente de nuestra América es enseñarse como es, una en alma e intento.”³

[2] Montaigne, Michel (1984) Ensayos, Tomo III, p. 13.

[3] Texto que integra la Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos, publicada el 10 de enero de 1891, y en el periódico El Partido Liberal, México, el 30 de enero de 1891.

El estudio de América debe realizarse en todos los grados de nuestra enseñanza –primario, secundario y superior– conforme a la finalidad de cada etapa y a las posibilidades mentales de cada edad. Las primeras nociones, los contenidos más desarrollados de cultura, las ciencias y las técnicas no pueden dejar de ser enseñados de acuerdo con criterios permanentes y exigencias individuales y sociales de cada país; pero el común sentimiento de América, históricamente inclinada al espíritu y a la libertad, debe animar a maestros y discípulos con una fe inextinguible en el hombre.

Por características típicas de nuestros pueblos, y como una consecuencia del desarrollo por ellos alcanzado, se acentúa la necesidad de que no sigan siendo una mera prolongación de la cultura europea. Andrés Bello consideraba una especie de fatalidad que unas culturas subyugasen a otras. Al pensar en la autonomía cultural de América observaba que éramos arrastrados, más allá de la medida, por la influencia de Europa, a la que, al mismo tiempo que nos aprovechábamos de sus luces, debíamos imitar en la libertad del juicio y en el conocimiento de la propia realidad. Dirigiéndose a los jóvenes chilenos, decía: “Aprended a juzgar por vosotros mismos; aspirad a la independencia del pensamiento. Bebed en las fuentes, a lo menos en los raudales más cercanos a ellas: interrogad a cada civilización en sus obras; pedid a cada historiador sus garantías. Ésa es la primera filosofía que debemos aprender de Europa.”⁴

Esta necesidad de aprender de Europa métodos intelectuales para penetrar en nuestra propia realidad, nos permi-

[4] Publicado en El Araucano No. 913, Santiago de Chile, 1848.

te advertir que hoy no tendría sentido cortar bruscamente los lazos que a ella nos unen. América, al mismo tiempo que alienta la elaboración de originales expresiones, está llamada a asegurar la continuidad de la cultura occidental, de la que es heredera, manteniendo, por lo menos, un clima de libertad que haga posible el desarrollo del pensamiento y una vida humana sin falsedad y que tienda a encontrar soluciones americanas de problemas universales.

El esfuerzo cultural y educativo debe orientarse siempre hacia el fortalecimiento interno de cada pueblo como de cada individuo. El camino para el trabajo de la auténtica cultura y educación no puede ser otro que el de partir de la propia vida histórica y del ser originario. De las fuentes universales pueden llegarnos principios unitarios de integración espiritual y ciertos valores morales e intelectuales comunes que influyen en la forma de vivir y de pensar. Pero las sustancias que deben definir y distinguir al hombre de América hay que buscarlas, sobre todo, en nuestras tradiciones y realidades nacionales y americanas, en nuestros más grandes pensadores y artistas: en la poesía, la plástica, la música, la novela, el ensayo y la filosofía que entrañan savia continental. En ellos encontraremos un patriotismo que, al afirmar la personalidad social de cada nación y sus leyes e instituciones políticas distintivas, no excluye la comprensión de las demás ni se opone a naturales semejanzas entre los pueblos ni a un amplio sentimiento de cooperación, valores que nuestra escuela no debe abatir sino, por el contrario, levantar como guion y norma inexcusable de toda la enseñanza en América. La propia experiencia personal nos ha permitido comprobar ese sentimiento de unidad y cooperación a través de la docencia universitaria, que en América, constituye un

instrumento poderoso de cohesión espiritual: la misma verdad, y con la misma emoción, puede ser enseñada por una misma voz en la cátedra que se levanta a orillas del Plata, al pie de los Andes, en alguna isla del Caribe o en el corazón de Centroamérica. El que tiene en América verdades sólo comunicables a su propio país, exclusivas, misteriosas, ése no es americano.

Parte 1
*La educación popular en América Latina
y la democracia*

Nos referimos a la historia de la idea de la educación popular en el siglo xviii y, sobre todo en el xix, que impulsó varias formas del pensamiento y de la acción en diversos sectores del continente. Esa idea determinó un movimiento en favor de la difusión de las primeras letras y expresiones elementales de la cultura como una necesidad de la evolución institucional de las naciones que comenzaban a surgir. No haremos un esquema histórico de los esfuerzos prácticos de la educación popular, a los que sólo se aludirá para responder a exigencias ilustrativas de esta exposición. Nuestro tema gira alrededor de la idea fecunda de la educación popular que creció en el desarrollo histórico de las naciones y que hoy ha adquirido, bajo otras denominaciones y alcances, una trascendencia universal.

La idea de la educación popular es una de las primeras que ayudaron a construir los pueblos de América. Existen muchas pruebas de su pujanza en la aplicación social. De un país de quinientos mil habitantes, de los cuales ciento setenta y cinco mil eran indios, con tierras inexploradas, sin escuelas o con escasez extrema de ellas, como era la Argentina en la época colonial, se ha llegado a la nación actual de diecinueve millones de habitantes de raza blanca, con el más bajo porcentaje de analfabetos –13,6% de la población– entre los países de América latina, y con un grado de cultura adelantado. En esta rápida evolución ha tenido un papel muy importante la escuela popular que, para Domingo Sarmiento, era la institución básica de la civilización argentina. Mientras en nuestra América durante el siglo xix, después de los movimientos emancipadores, la mayor

parte de los espíritus querían formar *élites* ilustradas y directivas, Sarmiento quiso “educar al soberano”, porque veía en el pueblo la única fuerza capaz de edificar el futuro de América.

Antes de las revoluciones emancipadoras no existió una idea clara de la educación popular en América, ni pasión por ella, aunque ciertos espíritus superiores la sostuvieron. La doctrina de esta educación ha sido uno de los fundamentos de la formación histórica y democrática de los pueblos de toda América, la del norte, la del centro y la del sur, aunque realizada con variaciones características de cada país o sector continental.

Raíces históricas de la idea de educación popular

Esta idea, de un modo ambiguo, viene de la Edad Media y alcanza intenso desarrollo en la época moderna a raíz de la cuestión religiosa. La Reforma y la Contrarreforma se propusieron, con fines y medios diferentes, difundir y popularizar la instrucción. Desde mediados del siglo xvi las congregaciones religiosas acentuaron el monopolio de la enseñanza. Los ensayos de reforma escolar que inspiraron filósofos y pedagogos del siglo xvii –Francis Bacon, René Descartes, Wolfgang Ratke, Juan Comenio, John Locke, François Fénelon y otros– tuvieron escaso apoyo de los gobiernos, y la Guerra de los Treinta Años provocó la desaparición de muchas escuelas. Aunque la instrucción popular se realizaba en algunos Estados centrales alemanes y en varios cantones suizos, en general se había paralizado. Mientras las nuevas ideas aconsejaban un cambio, en el terreno práctico, la escuela no se emancipaba de las viejas autoridades y tradiciones aún

dominantes. Fue necesario llegar al siglo xviii, época de grandes transformaciones, para que la educación dejase de ser en muchas partes el interés de contados espíritus de selección y procurase asociarse al pueblo en su obra. En adelante, la escuela, en gran parte, no continuó siendo la sierva de la Iglesia, y sus orientaciones y métodos encontraron inspiración en el racionalismo. Hubo, sin embargo, importantes direcciones religiosas, como la del pietismo y la del filantropismo, que realizaron fecundas tentativas para propagar la enseñanza primaria.

Dentro del clima de la Ilustración la escuela popular alcanzó un desarrollo notable en Prusia con Federico I y Federico el Grande. La *Aufklärung* creía que el saber era poder y que, enriqueciendo de conocimientos al campesino, al comerciante y al industrial, se incrementaba el dominio de esas actividades. Las escuelas se sometieron al Estado para responder al interés general. Federico I lanzó decretos que proclamaban el principio de la enseñanza obligatoria y, bajo el reinado de Federico el Grande, se creó la primera escuela de formación de maestros. Este rey instituyó, con el reglamento de las escuelas de 1763, el *Estado educador*, que dio a las mismas una organización basada en ley y normas uniformes, cuyo punto de partida era este principio: “las escuelas son establecimientos del Estado.”

El sistema escolar progresaba en algunos aspectos, pero sin lograr total independencia de la Iglesia, ni aun cuando llegó al poder el gran ministro Robert von Zedlitz y creó un consejo de enseñanza en el que dominaron las autoridades religiosas.

Sin embargo [dice Wilhelm Dilthey (1945)] en medio de imperfecciones de este tipo, Prusia es el

primer gran Estado en que se implanta un sistema público de enseñanza. Era un progreso de la mayor importancia para el desarrollo de la cultura europea. Prusia fue el primer país que llevó a cabo lo que se había iniciado en Esparta, en la Roma imperial y en el imperio de Carlomagno: la obra de organizar un sistema de enseñanza del Estado al servicio de las necesidades públicas.⁵

Con variable alcance en su aplicación, esa idea se propagaba por los demás países. En Austria se extendió mucho durante el reinado de María Teresa y de José, sobre todo bajo la influencia de educadores como Johann Felbiger y Ferdinand Kindermann. Ya en la segunda mitad del siglo xviii, se había generalizado la idea de la organización civil de la instrucción primaria. Con la expulsión de los jesuitas de Francia en 1764, se pensó en colocar la educación pública en manos del Estado. Entre las voces que abogaban por esta idea figuran hasta la de algunos religiosos, como Louis-René de La Chalotais, quien formuló las bases teóricas de la educación pública estatal en la célebre *Memoria* presentada en 1763 al parlamento de Rennes y publicada ese mismo año bajo el título, *Essais d'éducation nationale*. Afirma el dominio completo del Estado sobre la educación: “Yo pretendo reivindicar para la nación una educación que sólo dependa del Estado, porque aquella le pertenece esencialmente, porque todo Estado tiene un derecho propio, inalienable e imprescindible a instruir a sus miembros, porque finalmente los niños del Estado deben ser educados por miembros del Estado.”

[5] En el capítulo “El Estado como educador”.

A medida que se producía la secularización del Estado, perdían terreno las escuelas de organización e inspiración eclesiástica y se erigía, en cambio, la educación estatal que ya tenía el apoyo de filósofos librepensadores como Denis Diderot, Claudio Helvecio y Voltaire (Compayré, 1883). Pero este pensamiento no alcanzará su plena realización hasta fines del siglo xix.

La Revolución Francesa, que trajo como consecuencia la aparición del pueblo y el crecimiento de la gran industria, determinó un profundo cambio en la organización escolar: nace la educación pública nacional. De aquí surge vigorizada la idea de la educación popular, propagada con anterioridad por algunos filósofos y alentada por la Enciclopedia. La proclamaron con ardor en el proyecto de Honoré Gabriel Riquetti de Mirabeau, los discursos críticos y el informe de la Asamblea Constituyente de 1791 de Charles de Talleyrand, los informes de Nicolás de Condorcet, las reflexiones de Maximilien Robespierre y las proposiciones de Joseph Lakanal. En general, todos coincidían en que debía haber una primera instrucción común a la masa entera, con lo que se echaban las bases de la educación popular. Pero algunos, como Mirabeau, no creían que debía ser obligatoria ni gratuita. De Condorcet se ha dicho que su verdadera gloria consistió en haber subrayado en su informe a la Asamblea Legislativa de 1792 la teoría de la educación democrática. Con gran clarividencia este propugnador de la escuela popular sostuvo que la primera etapa de la educación comprende la enseñanza elemental, la que se imparte en las escuelas primarias propiamente dichas y es común a todos los niños sin distinción de clase social o fortuna. Toda aldea que contase con cuatrocientos

tos habitantes debía abrir una escuela atendida por un maestro. El fin de la primera enseñanza que en ella se desarrollaba era dar a cada ciudadano los conocimientos necesarios para el ejercicio de sus derechos y el goce pacífico de su independencia.

No obstante estos y otros principios que la opinión pública acogió con simpatía, la educación no era concebida como un derecho del pueblo, sino como una garantía individual. Ni Talleyrand, ni Condorcet propusieron en sus informes la obligatoriedad escolar. Este último afirmaba la gratuidad en todos los ciclos y llegaba a proponer becas para los más capaces, pero no alcanzó a establecer la obligación. Más radical, Robespierre –en el proyecto que, preparado por Louis-Michel le Peletier, presentó a la muerte de este a la Convención en 1793– defendió el concepto de una educación igual para todos a cargo de escuelas sostenidas por el Estado y destinadas a niños de seis a doce años, pero bajo principios arriesgados, como el de que el niño es propiedad del Estado.

Ya se sabe que a la Convención la distingue, en materia de instrucción pública, un fárrago de proyectos y numerosas fundaciones pedagógicas, pero en cuanto al desarrollo de la idea de la educación popular, en ese borrascoso período revolucionario, quedan los nombres de Talleyrand, Condorcet y Lakanal, aunque en su momento esas ideas no fueran sino letra muerta (Durkheim, 1938; Hippeau, 1881). Muchas circunstancias se opusieron a la inmediata ejecución de sus proyectos, pero el pensamiento que encerraban sus informes se convirtió en aspiraciones, no sólo en Europa, sino también en América. Casi un siglo después, se impusieron en las leyes de educación de Francia de 1881 y 1882, como en 1884 en la de la República Argentina.

Pero tales ideas, sin realización inmediata en Europa, donde las clases pudientes gozaron de la mejor educación porque les fue posible costearla, se difundieron en América con mayor éxito y enseguida encontraron eco en algunas constituciones y leyes especiales. Las ideas de los filósofos y educadores encendían a los espíritus cultivados y también al pueblo, particularmente las de Johann Pestalozzi, que corrían en Europa y llegaron a América. Por el sentido de sus ideas, uno de los biógrafos del gran suizo, M. de Giumps, dijo: “La escuela primaria del siglo xix ha salido de la locura de Stanz.” Es que Pestalozzi es el profeta de la escuela popular: no sólo lanzó el principio de que todos pueden ser educados, hasta los que están sumidos en la indigencia, sino que anunció el derecho del pueblo a la educación. No sintieron lo mismo otros grandes representantes de la historia de la educación: François Rabelais pensaba en la educación de un rey; John Locke proponía la educación gentilhomme; Pestalozzi fue el primero que miró a los desheredados para educarlos, porque pensaba que su mejora no era un sueño inalcanzable, sino el resultado de un arte en manos de la madre del propio niño y del maestro. Era necesario regenerar al pueblo, pues su ignorancia era la causa de toda su miseria.

En Francia, el país de las grandes transformaciones sociales y de los luminosos debates sobre instrucción pública en las postrimerías del siglo xviii, ocurría algo paradójico. No obstante los esfuerzos de la Revolución, que en tres años –1792 a 1795– planteó todas las cuestiones que el siglo xix debió tratar de resolver –función educativa del Estado (libertad o monopolio), gratuidad, obligatoriedad, laicismo, el derecho de cada uno al acceso a los establecimientos educativos por selección, según la capacidad y el talento,

unidad y coordinación de la enseñanza, todos principios fundamentales de la educación popular—, en los hechos la enseñanza elemental se mantenía en estado precario.

La ley de 1802, a iniciativa de Antoine-François de Fourcroy, que fue el director general de instrucción pública, pone las escuelas al cuidado de las comunas. La ley del 11 de mayo de 1806, completada con los decretos de 1807 y 1811, establecía la Universidad, es decir, una corporación única de la enseñanza, dependiente del Estado. La enseñanza se convertía en un monopolio oficial, en una función exclusiva del Estado, como la justicia y el ejército. Basta leer esta cláusula de la ley: “Nadie podrá abrir una escuela ni enseñar públicamente sin ser miembro de la Universidad imperial y graduado por una de sus facultades.”

Pero, aun cuando se hubiese sometido la enseñanza al Estado, no podía esperarse que el Imperio dictase disposición alguna relativa a la educación popular, que no era de su preferencia, y a la que quitó dignidad, especialmente en el ambiente de la burguesía que se impuso más tarde, en 1830. Tampoco la Restauración fue pródiga en medidas similares, si se exceptúa la fundación de la “Sociedad para la Instrucción Elemental” y la propagación de los ensayos de enseñanza mutua de Joseph Lancaster, bien acogidos por los liberales adictos a las ideas revolucionarias porque favorecían la educación popular.

La Restauración no aceptó el principio revolucionario de que la instrucción pública era asunto del Estado y, en un acto de franca reacción, sometió la enseñanza a las autoridades eclesiásticas, según las ordenanzas de 1816 y 1824, debiendo impartirla las congregaciones religiosas. Para percibir un relativo progreso en esta materia, había que aguardar a la monarquía de Julio, con sus tendencias

liberales y el ministerio de François Guizot. Pertenece a este ministro la ley del 28 de julio de 1833, que organizó la instrucción primaria en dos ciclos, uno elemental y otro superior, y determinó la creación de una escuela de este grado en cada capital de departamento y en todas las comunas que tuviesen más de seis mil habitantes. En su conceptuosa exposición de motivos ante la Cámara de Diputados el ministro Guizot dijo en la sesión del 2 de enero de 1833:

El primer grado (la instrucción primaria elemental) es como el *minimum* de la instrucción primaria, el límite del cual no se puede descender, la deuda del país con cada uno de sus hijos. Este grado de instrucción debe ser común en los campos y ciudades, y se le debe impartir en el rincón más humilde como en el palacio más suntuoso, en todas las partes del suelo de Francia en que viva una criatura humana.

Se quiso erigir, entre la enseñanza primaria elemental y la secundaria, una intermedia que respondiese a una gran parte de la población. Sin llegar a la instrucción clásica y científica, una gran suma de niños adquiriría una cultura un poco más elevada que la que se desarrollaba en la escuela elemental. Caracterizaba los programas de la escuela primaria superior, un predominio de conocimientos prácticos de inmediata utilidad y estaba dirigida especialmente a la clase obrera y a la pequeña burguesía.

La ley Guizot de 1833, cuya aplicación experimentó variadas y contradictorias alternativas, llegó hasta 1850, en que otra ley despojó a la escuela primaria superior de todo carácter legal dejando hacer su obra a los prejuicios

sociales y religiosos de la época. Por otra parte, aquella ley se apartaba de la idea de Condorcet en favor de la igualdad de oportunidades ante la educación. El hecho real era que las escuelas primarias estaban destinadas a la masa del pueblo, pero no facilitaban el paso a los liceos y, en consecuencia, cerraban el camino de la universidad. Se mantenía el sistema erigido por Napoleón Bonaparte, según el cual ciertas escuelas primarias funcionaban como anexas a los liceos secundarios, con el privilegio de preparar exclusivamente para el ingreso a esta enseñanza. Los niños que terminaban la escuela primaria elemental o popular tenían abierto el camino hacia la escuela primaria superior, que no preparaba para el liceo, y si, en cambio, para conducir hacia la escuela normal y los estudios de oficios, industrias agrícolas y comerciales. Esta organización, que era antidemocrática porque cerraba el acceso a la segunda enseñanza a los niños de familias de trabajadores, no podía ofrecer una sugestión o modelo para América.

Con esta doble estructura no hubo una escuela primaria única: no llegó a ser común, ni democrática, ni alcanzó a ser popular, porque le faltó concretarse de un modo orgánico con los estudios superiores. Se producen sucesivas alternativas después de este aparente impulso de 1833 en la historia de la idea de la educación popular en Francia: los proyectos de ley de la República de 1848, las proposiciones liberales de Lazare Carnot y de Jules Barthélemy Saint Hilaire, el retroceso de la ley del 15 de marzo de 1850, los esfuerzos de Victor Duruy que introdujeron en la ley de 1867, sancionada por su iniciativa, la gratuidad pero no la obligatoriedad, la enseñanza mutua por la enseñanza primaria femenina y la mejora de los programas

y métodos escolares, sustituyendo la enseñanza mutua por la enseñanza simultánea.

De más está decir que a estos movimientos no los presidió una idea pedagógica, sino razones políticas. La organización definitiva se afianzaría en la Tercera República. La creencia de que las victorias alemanas de 1871 fueron la obra del maestro prusiano, y la implementación del sufragio universal, exigían un sistema de educación nacional que asegurase a los individuos un mínimo indispensable de conocimientos y garantizase a la naciente democracia su estabilidad. La idea de la educación primaria, común, obligatoria, gratuita y laica, es decir, la educación popular conforme a todos los principios proclamados por la Revolución de 1789, necesitó casi un siglo para ser plenamente aceptada: la ley Ferry de 1882 en Francia; la ley Foster de 1870 en Inglaterra; la ley prusiana de 1889, etc. La entera democratización de la educación no iba a comenzar hasta después de la primera guerra mundial, cuando se tomó en varios países de Europa el camino de la “escuela única”;⁶ en algunas naciones americanas era ya, desde hacía tiempo, una realidad.

El principio de la educación popular en los Estados Unidos

Como una consecuencia del régimen democrático que adoptó Estados Unidos al constituirse en nación independiente a fines del siglo XVIII, se impuso la instrucción

[6] Lorenzo Luzuriaga, *La escuela única*, 1931; Richard H. Tawney, *La segunda enseñanza para todos*, 1932, ambos editados por la *Revista de Pedagogía de Madrid*; Los “compañeros” de la *Universidad Nueva y la Escuela Única*, varios autores, Ediciones de La Lectura, Madrid.

gratuita para todos los hijos del pueblo. Ese principio se vigorizó de un modo progresivo y, en la actualidad, más de treinta millones de niños y jóvenes se educan gratuitamente en escuelas, colegios y universidades norteamericanas.

Para llegar a este resultado tuvo el pueblo que luchar durante mucho tiempo. El esfuerzo comenzó antes de la independencia en Massachusetts, con su primera ley de educación de 1640, en que los puritanos de ese Estado, deseosos de fortalecer su religión, levantaron la idea de la *instrucción para todos*, impartida en escuelas de la Iglesia.

La idea de la instrucción pública, es decir, un sistema de escuelas pagadas por los contribuyentes, avanzó muy poco en las colonias de Nueva York y de Pennsylvania debido, en parte, a que los gobiernos de esos Estados no estaban, como el de Massachusetts, unidos a las ideas religiosas del pueblo. En general, la escuela primaria se extendió escasamente en los Estados Unidos antes de su emancipación.

Declarada la Independencia, las grandes figuras de la nueva nación, como George Washington y Thomas Jefferson, creyeron que el gobierno debía pagar la instrucción del pueblo. Washington sostenía que, para que la libertad fuese duradera, el pueblo debía aprender de la democracia. Jefferson pensó que la democracia no puede subsistir sin “un sistema de educación que alcance a todos los ciudadanos desde el más rico hasta el más pobre”. Apoyándose en estas ideas, como también en las de otro fundador de la República, Benjamín Franklin, el gobierno nacional dictó dos importantes leyes, una en 1785 y otra en 1787, que ayudaban a establecer escuelas y colegios.

Alrededor del 1800 se tenía en los Estados Unidos profunda fe en la enseñanza primaria universal y se profesaba la creencia de que todo ser nacido en cualquiera de sus Es-

tados debía gozar del derecho a seguir una profesión liberal. Se veía en la obra de la escuela primaria una liberación, un trabajo que derribaba las tiranías con que el pasado había encadenado la mente humana. Bryant Conant, en su ensayo *Educación para una sociedad sin clases*, afirma que esta idea, tan universalmente difundida entre los ciudadanos de aquella incipiente República de dieciséis Estados, parece ser uno de los elementos esenciales y constantes en el desarrollo de la educación norteamericana.

Jefferson sostenía, allá por el 1800, que la supresión de los privilegios hereditarios era el fundamento de una República bien organizada. Consideraba que la virtud y el talento constituían las bases de una nueva aristocracia, en sustitución de la aristocracia del dinero. En los fundamentos de su proyecto de educación para el Estado de Virginia, decía: “Esperamos proporcionar al Estado el beneficio de las riquezas intelectuales que la naturaleza pródiga tanto entre los pobres como entre los ricos pero que se esfuman de no ser debidamente cultivadas.” (Conant, 1941). De aquí nace la fervorosa adhesión que Jefferson sentía por el principio de la enseñanza primaria universal. Creía que todo ciudadano de una república democrática tenía derecho a una educación, por mínima que fuese. Atribuía grandes virtudes a la educación elemental: todo niño era capaz de transformarse en un ciudadano útil gracias a ella. Además, esta enseñanza abría el camino de la oportunidad, en virtud del cual el joven pobre, pero inteligente, no se vería privado de proseguir su educación.

Sin hacer a un lado tales antecedentes, se puede decir que el actual sistema de escuelas públicas libres de Estados Unidos fue impulsado hace más de cien años por la

prédica de contados hombres que, como Horace Mann, sostuvieron que era preciso que los ciudadanos participaran activamente en la forma republicana de gobierno y que, para ello, debían poseer la ilustración, que sólo es capaz de producir una organización de educación libre. Para comprender el pensamiento y la acción de Horace Mann hay que situarlo en su tiempo: la escuela primaria no se había extendido, ni tampoco la idea de que la educación estaba implícita en el principio democrático.

Antes de la Independencia, cada una de las colonias inglesas de Norteamérica había dictado leyes de instrucción primaria, pero insuficientes y rudimentarias. La educación no figuraba entre los asuntos de interés nacional y era apenas una cuestión de alcance local. No se había hecho nada por su organización financiera, social y pedagógica. A raíz de los cambios que se produjeron en la industria alrededor de 1820, nació el propósito de sustituir la educación de la Iglesia por otra dependiente del gobierno civil, entendiéndose por tal el gobierno local.

En esta oportunidad entra en acción Horace Mann, abogado distinguido que durante diez años había sido miembro de la legislatura de Massachusetts. En 1836, hizo dictar la ley que creaba el primer organismo directivo de la educación pública con jurisdicción sobre todo el Estado. Tal era un Consejo de Educación compuesto por el gobernador, el vicegobernador y ocho personas nombradas por el primero. Horace Mann fue designado secretario del primer Consejo estadual. Dado el alcance ejecutivo de sus funciones, se le presentaba una feliz oportunidad para aplicar sus ideas de reforma, y allí empieza su obra de “apóstol de la educación” que le daría renombre universal. Procuró modificar muchas de las condiciones y situaciones existen-

tes, abrir nuevos caminos y perspectivas al progreso de la educación. Según él las escuelas públicas debían ofrecer las mejores condiciones para atraer la mayor concurrencia de niños, los de las clases pobres y los de las familias pudientes. Estas, generalmente, buscaban las escuelas privadas, que debían pagar y donde encontraban un servicio educativo de mejor calidad. Advertía, en el encuentro de ambas clases de niños, ventajas notorias por sus recíprocas influencias educadoras, y sentía orgullo al ver crecer en la práctica su idea de una educación común a todos, con exclusión absoluta de privilegios o distinciones.

La idea de esta educación popular común significaba que ella debía asentarse sobre la ciencia, lo que permitiría colocar a los niños en relación directa con los hechos de la naturaleza y el mundo de la cultura, para que ellos formularan de este modo sus propias observaciones, experiencias y reflexiones. La educación estimularía la verdadera religión, pero debía estar libre de tendencias sectarias. Mediante una preparación para la vida en sus aspectos doméstico, económico y político, no tenía que esmerarse tanto en la acumulación de conocimientos, como en la formación de una personalidad moral y social. Para esto había que alejar de la escuela toda violencia, disciplina áspera y castigo corporal. La escuela debía funcionar en un edificio cómodo e higiénico y estar dotada de elementos e instrumentos suficientes para la enseñanza. Condición indispensable para la buena tarea, era confiarla a maestros competentes, preparados en escuelas normales que debían establecerse. El progreso de la educación pública reclamaba la eliminación del personal improvisado. De la concurrencia a la escuela, como del ejercicio de la profesión docente, no

debía quedar excluida la mujer. Los maestros tendrían que reunirse con frecuencia en congresos, asambleas y torneos, con el objeto de cambiar ideas sobre educación y alentar la renovación y el perfeccionamiento docente.

Así quedó formulada la doctrina de la educación popular de un modo orgánico y completo. Las ideas de Horace Mann tuvieron inmediato y seguro éxito. Se apoyaban sobre el derecho de cada individuo a que se le asegurase su felicidad y la igualdad de oportunidad. Estas ideas se han generalizado en la práctica y son el punto de partida de la organización de la educación primaria en América, donde el Estado, como en Europa, tomó intervención directa en el desarrollo de la enseñanza. Cada uno de los principios integrantes del concepto general de educación democrática sustentados por Horace Mann se han cumplido. Sus propósitos democratizadores de la educación llegaron también al campo de la segunda enseñanza. Las ideas educativas de Mann sobrevivieron, porque lograron convertirse en realidad después de su muerte ocurrida en 1859.

No aconteció lo mismo con las ideas de Condorcet, que se apagaron con la desaparición de su sostenedor, y porque la idea democrática de la educación fue aplastada por la presión napoleónica. La instrucción primaria, aunque pública, era paga, y Napoleón, acelerando la organización antidemocrática, instituyó el sistema de que algunas escuelas primarias funcionasen anexas a los liceos secundarios, con la prerrogativa de que sus egresados fuesen los únicos que pudiesen ser admitidos en tales colegios para escalar después la universidad. La organización napoleónica no pudo servir de modelo a América, ni tampoco la organización adoptada por Prusia con su ley de 1807, que seguía el sistema francés, en virtud del cual se establecie-

ron dos tipos de escuela: la *Volkschulen*, para los pobres, y la *Volkschuklassen*, para los que aspiraban a alcanzar una cultura superior. Para América Latina la obra y el pensamiento de Horace Mann constituyeron una fuente viva de incitaciones y sugerencias.

La idea de la educación popular en América Latina

En la América Latina comienza a propagarse la idea de la educación popular a raíz de los movimientos emancipadores. En la época colonial la educación primaria fue pobre, no porque España se propusiese dejar a sus colonias en estado de abandono educativo, sino porque no podía dar más de lo que ella tenía. La gran masa de la plebe permanecía sumida en el más crudo analfabetismo. Solamente florecía en alto grado la cultura superior, frecuentada casi de modo exclusivo por la clase noble, los letrados y los hijos de burgueses de posición acomodada. El historiador español Rafael Altamira, al considerar los siglos xvii y xviii, sostiene reiteradamente que la ignorancia de la masa es siempre muy grande, y que el desarrollo de la enseñanza superior no estuvo acompañado de un desenvolvimiento paralelo de la educación primaria que debía servirle de fundamento (Altamira, 1911). Prueba de ello es que la Revolución no surgió del pueblo, sino de la clase ilustrada, que en más de un momento no se pudo hacer entender por aquel. Por eso, también el pensamiento democrático de los doctores desembocó en la anarquía y en la tiranía.

Entrado el siglo xviii, se produjo también en España un cambio importante en las ideas bajo la influencia de los iluministas y la Enciclopedia. El Estado reclamaba una

elevación del nivel cultural del pueblo. Se comenzó a propagar no sólo la idea de la educación primaria, sino también por medio de las Sociedades Económicas de Amigos del País, se arraigó en varias regiones de ultramar la necesidad de la instrucción. Con Carlos iii los progresos fueron notorios. En algunos documentos oficiales se habló de educación obligatoria, pero en los hechos, la masa del pueblo quedó, en su mayor parte, sumida en la ignorancia. Para evitar que los pueblos recibieran la influencia de las revoluciones norteamericana y francesa de fines del siglo xviii, se creyó innecesario suministrar a los americanos una instrucción que fuese más allá de la salvación de las almas. En una cédula de 1785 decía Carlos iv: "No conviene que se ilustre a los americanos."

En los primeros años de la guerra de la Independencia, como es explicable, las aulas se vaciaron, porque los jóvenes tuvieron que engrosar los ejércitos y participar en la lucha. Pero en seguida se advirtió que, a pesar de los obstáculos, la educación del pueblo era una empresa que no se podía relegar. Si faltaban recursos para emprenderla no escasearon, en cambio, las ideas y pensamientos que la justificaban. El problema de los países hispanoamericanos no era sólo el de su emancipación de dominios extraños, sino también el de su interna creación. Para esto había que dotarlos de instituciones que les permitiesen el desarrollo de su propia originalidad, de su autonomía espiritual.

El proceso de independencia y formación histórica de estos países tuvo dos tipos de promotores: libertadores como José de San Martín, Simón Bolívar y Miguel Hidalgo, que lucharon sobre todo con la espada, y hombres de la creación interna, de la formación nacional, que se esforzaron con el pensamiento, como Esteban Echeverría,

Domingo Sarmiento, Juan Bautista Alberdi, Andrés Bello, José Lastarria, Francisco Bilbao, Juan Montalvo, José Martí y Eugenio María de Hostos, que fueron organizadores de instituciones y forjadores de la nacionalidad. Unos y otros, además del sentimiento de la emancipación política, prohicieron el anhelo de una fuerte emancipación espiritual. A esto se debe que todos pensarán en la educación como un medio indispensable para la común empresa. Bolívar y San Martín sostuvieron también su necesidad y, de acuerdo con los recursos de que disponían, realizaron actos tendientes a estimular ese aspecto de la vida pública. El general San Martín, mientras preparaba el ejército de los Andes en Mendoza, cumplió una intensa actuación en favor de la educación y cultura del pueblo, mediante proclamas y fundaciones, que se prolongaron en Santiago y en Lima. Varios documentos de su pluma formularon un proceso de la educación española de esa época.⁷

[7] En una circular dirigida por el general San Martín a los maestros cuyanos el 17 de octubre de 1815, dijo: "La libertad, ídolo de los pueblos libres, es aún despreciada por los siervos porque no la conocen. Nosotros palpamos con dolor esta verdad. La independencia americana habría sido obra de momentos, si la infame educación española no hubiera enervado en la mayor parte nuestro genio. Pero aún hay tiempo. Los pobladores del Nuevo Mundo son susceptibles de las mejores luces. El destino de preceptor de primeras letras que usted ocupa le obliga íntimamente a ministrar estas ideas a sus alumnos."

En el decreto de erección de la Biblioteca Pública de Lima, dado el 28 de agosto de 1821, el Protector de la Libertad del Perú decía: "Convencido sin duda el gobierno español de que la ignorancia es la columna más firme del despotismo, puso las más fuertes trabas a la ilustración del americano, manteniendo su pensamiento encadenado para impedir que adquiriese el conocimiento de su dignidad. Semejante sistema era muy adecuado a su política; pero los gobiernos libres que se han erigido sobre las ruinas de la tiranía,

Las ideas pedagógicas de Bolívar son un complemento de sus ideas políticas. Fervoroso partidario de la educación del pueblo, trató de instalar escuelas en las regiones que emancipaba. Para responder a este propósito aceptó el sistema lancasteriano de enseñanza. En 1812, llegó Joseph Lancaster a Sudamérica y tuvo la cordial acogida de Bolívar. Fundó algunas escuelas en Bogotá, y fue propósito del Libertador que instalase otras en Quito y Guayaquil, si las finanzas lo permitían. No llegó Lancaster a Ecuador; en cambio, cumplió más tarde ese designio el franciscano Fray Esteban de Mora Bermeo, quien había aprendido ese sistema pedagógico en Europa. Brazo derecho de Lancaster, fue el educador y filántropo Diego Thompson quien propagó ese método de trabajo escolar en varios países latinoamericanos, entre ellos el Perú, según un decreto del 6 de julio de 1822, por el que se le encarga el establecimiento de una escuela normal conforme al sistema de enseñanza mutua; y la Argentina, donde actuó como delegado de la Sociedad Lancasteriana de Londres. El Cabildo de Buenos Aires adoptó ese sistema para todas las escuelas, “a fin de que sean más rápidos y eficaces, al mismo tiempo que más sencillos, los progresos de la instrucción”. Rivadavia, que había conocido el sistema lancasteriano en sus viajes por Europa, lo implantó en 1822 en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Aunque no alcanzó a resolver en toda su extensión el problema escolar, debe considerarse al lancasteriano como el primer sistema orgánico de nuestra historia de la educación.

deben adoptar otro eternamente distinto, dejando seguir a los hombres y a los pueblos su natural impulso hacia la perfectibilidad.”

Bolívar encomendó al educador y político, Licenciado Miguel José Sanz, personalidad destacada por su pensamiento universal, su autoridad científica y su jerarquía moral, la rectoría de la Universidad de Caracas. En su *informe sobre Instrucción Pública* realizó un proceso contra la educación imperante en las vísperas de la revolución, cuyos métodos en lugar de orientar a la juventud la extrañaban (Sanz, 1953; Tosta, 1953). Revela una honda preocupación por exaltar el valor de otros conocimientos, como son los relativos a la agricultura y a la industria, al mismo tiempo que debía impartirse una educación que fuese un factor de progreso moral.

Bolívar confió, además, a don Simón Rodríguez, su maestro, la misión de fundar y organizar escuelas en los países del Sur. Su campaña en favor de la educación a lo largo de la América del Pacífico hasta llegar a Bolivia y Valparaíso es uno de los capítulos importantes de la educación continental. Para Simón Rodríguez, la educación popular era la instrucción general, capaz de enseñar a la gente a vivir, a hacer bien las cosas y a contribuir a establecer una verdadera sociedad. Fue partidario también de enseñar a trabajar para dar a los hombres y mujeres instrucción y oficio a la vez. De espaldas al escolasticismo colonial y con algunas de las intuiciones del romanticismo, a pesar de sus extravagancias y excentricidades, fue uno de los grandes videntes del problema de la educación en América.⁸

[8] Mariano Picón Salas ha dicho de Simón Rodríguez (abril, 1939): "Ciudadano imposible y casi exasperante, pésimo maestro de escuela cuando no tenía un discípulo de la talla del Libertador, don Simón Rodríguez vale por dos o tres ideas que en manos de

Consecuente con sus ideas de que un hombre sin estudio es un ser incompleto y de que la ciudadanía sólo puede cumplir si sabe leer y escribir, Bolívar, en su discurso de presentación del proyecto de Constitución en el Congreso Angostura de 1819, dijo: “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces deben ser los pilares de una República. Moral y luces son nuestras primeras necesidades.”⁹

En el Río de la Plata, el nuevo Estado que generó la Revolución de Mayo y las precarias condiciones en que se encontraba la enseñanza pública provocaron las más grandes preocupaciones del gobierno patrio. La fundación de las primeras escuelas municipales, antecedente colonial de las que más tarde fueron las escuelas del Estado, es de 1803, y revela el espíritu libre que animó al Cabildo de Buenos Aires, no sólo entonces, sino también con anterioridad. En este sentido, las escuelas de dominios superaron a las de la metrópoli.

un estadista sensato que neutralizara la explosiva locura en que venían envueltas, hubiera inspirado para su época en la América latina un sistema educativo auténticamente valioso. Para su tiempo y en el ambiente de aquellas colonias españolas que salían del espíritu medieval en que las mantuviera España, es nuestro don Simón Rodríguez el más revolucionario y el más americano de los pensadores.”

[9] En ese proyecto constitucional, Bolívar proponía la creación de un cuarto poder –el “Poder Moral”–, especie de Areópago griego o de Censura romana, compuesto de dos cámaras: una que se ocupaba de la Moral y la otra de la Educación. La primera debía velar por el desarrollo de las virtudes cívicas y la orientación de la opinión moral de toda la República; la segunda tendría a su cargo vigilar la educación de los niños desde el nacimiento hasta los doce años y organizar y dirigir escuelas primarias de varones y mujeres, así como construir los edificios escolares necesarios (Ver: Tosta, 1953; Prieto, 1951).

La presencia de un virrey liberal, como Juan José de Vértiz en el Río de la Plata, genuino representante de la nueva época inaugurada por Carlos iii, no dejó imperar ni las ideas restrictivas de libertad de enseñanza ni la aplicación de métodos regresivos a imagen de la metrópoli. No permitió que se cobrasen aranceles a los niños de las familias pobres. En 1806 el citado Cabildo aumentó el sueldo de los maestros, y a sus instancias, más tarde, el virrey Baltasar Hidalgo de Cisneros dictó un decreto sobre instrucción obligatoria. Los hechos eran más lentos que las ideas para propulsar la enseñanza gratuita. En 1805 el Virrey aprobó la fundación de escuelas gratuitas destinadas especialmente a los niños indigentes. Algunos historiadores señalan esta medida que dio origen a la escuela municipal como el punto de partida de la organización escolar que predominó en la Argentina hasta después de Caseros.

Ese decreto encarna en cierto modo la realización de las ideas sobre educación popular difundidas por el Obispo José Antonio de San Alberto en la región mediterránea de nuestro país y en el Alto Perú, desde 1784, por una parte y, por otra, por Manuel Belgrano, algo más tarde, discípulo este último y de los reformistas españoles que sustentaron la transformación del Estado y la elevación de la capacidad productiva del pueblo mediante la educación. La idea de la escuela popular como base de la organización social era uno de los problemas fundamentales que se planteaba la Revolución. El obispo San Alberto, a través de sus cartas pastorales, y Belgrano en sus discursos y memorias, como secretario del Consulado, primero, y como director del *Correo de Comercio*, después, despertaron en parte la conciencia pública ante las necesidades del trabajo y la educación.

San Alberto, al fundar escuelas, no se proponía levantar simplemente planteles de curas y beatas, sino centros capaces de dar a cada niño el oficio que mejor conviniese a su naturaleza y a su talento. Quería hacer de esos niños –como dice una de sus cartas pastorales– “labradores industriosos, artesanos diestros, comerciantes ingeniosos y, en una palabra, otras tantas manos fuertes que, aplicadas al cultivo, a las manufacturas y al comercio, preparen al Estado y a la patria en lo sucesivo, la abundancia y la felicidad” (Chaneton, 1942).

Belgrano, más ajustado a la realidad que el Obispo de Córdoba, de Tucumán y de Chuquisaca, concretaba con más liberalismo sus ideas educacionales. Recibió el influjo de los grandes pensadores y estadistas del reformismo español de fines del siglo xviii, entre ellos y en primer lugar de Gaspar de Jovellanos y Pedro de Campomanes. En su crítica a la educación colonial, Belgrano sostenía que no era posible en los hombres el amor al trabajo y a las costumbres arregladas y honradas si no había una enseñanza apta y “si la ignorancia va pasando de generación en generación con mayores aumentos.” Pero, producía la Revolución, se consagró a propagar ideas constructivas. Saturado de pensamientos nuevos que recogió en España, especialmente los conceptos económicos de Adam Smith y de los fisiócratas franceses, concebía a la escuela como un instrumento de desarrollo social mediante la preparación para el trabajo y la acción concreta, pues siendo la miseria la fuente de todos los vicios, la educación se erigía como el medio capaz de conjurarlos. En el ocaso colonial, Belgrano señaló la necesidad de renovar la educación pública, dotándola de un espíritu científico, contrapuesto al formalismo escolástico dominante. Sigue a

Campomanes, cuyo libro *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, de 1775, y el *Apéndice a la educación popular*, de 1777, habían propagado el concepto de que la riqueza de los pueblos y el progreso de la industria se fundan en el cultivo de la inteligencia y la educación de los obreros. A ello se deben las iniciativas de Belgrano, o el apoyo que prestó a las ideas de otros... que promovían a la fundación de la escuela de dibujo, náutica, comercio, etcétera. Ante la visión del cuadro que ofrecían los pobladores de la campaña, entregados a la ociosidad, creía que la forma de dignificarlos consistía en someterlos desde los primeros años, a un régimen de educación regular. Para ello se requerían escuelas gratuitas en las que se enseñasen buenos preceptos morales y “amor al trabajo, pues [decía] en un pueblo donde reine la ociosidad, decae el comercio y toma su lugar la miseria”¹⁰. Alentador de la educación de la mujer en una época en que esa idea era rechazada, y de todas las formas de educación práctica, sentó su optimismo pedagógico en la Memoria del Consulado de 1796, al decir que “la educación es el principio de donde resultan ya los bienes y los males de la sociedad.” Sostenía Belgrano que para elevar la dignidad de las masas campesinas, era necesario promover la educación popular, fundando escuelas a cargo de maestros de honorabilidad inobjetable para que diesen ejemplos de niñez. Proponía la escuela gratuita únicamente para los niños pobres, pues los padres pudientes debían contribuir con una moderada suma en favor del maestro.

Otro de los sostenedores de la idea de la educación popular en el nuevo estado social y político que generó la

[10] Belgrano, Manuel (1954) *Escritos económicos*, Buenos Aires, Raigal, pp. 78-79.

Revolución de Mayo fue Mariano Moreno, por su pensamiento y por su acción. Influido por la lectura de los filósofos franceses del siglo xviii, reconoció la necesidad fundamental de la lustración, porque no podía fundarse la democracia en el seno de un pueblo enemigo de las luces y de las virtudes. La renovación política y social que determinó la Revolución imponía la necesidad de una intensa acción educativa para esclarecer a los pueblos sus deberes y evitar que “nuestra suerte sea mudar de tiranos sin destruir la tiranía.”¹¹ Pero el concepto de educación popular por él propugnado trascendía el marco del aula escolar y abarcaba también la influencia del libro y del periodismo. Por ello funda la Biblioteca Pública y la *Gazeta de Buenos Ayres*.

En el tránsito de la Colonia a la Independencia, se producían en otros lugares del continente idénticas o parecidas reacciones en el campo educativo y cultural. Como ya se ha visto, los propios libertadores y los primeros gobiernos independientes dirigieron críticas severas a la educación colonial y predicaron una renovación en ese campo. Pero la generación representada por los hombres que, en nuestro país, como en otros del continente, encarnaron el romanticismo, pronto se dio cuenta de que la emancipación política sólo había mudado de gobernantes, pero no de espíritu hacia los pueblos. Lo que estos hombres querían –Sarmiento, Echeverría y Alberdi, en Argentina, José Victorino Lastarria y Francisco Bilbao en Chile, José María Luis Mora en México, Félix Varela, José Antonio Saco y José de La Luz en Cuba– era alcanzar una autonomía intelectual, una conciencia nacional (Zea, 1949).

[11] Moreno Mariano (1810) Prólogo a la edición de *El Contrato Social*, de Juan Jacobo Rousseau.

La emancipación intelectual significaba la capacidad para realizar una cultura propia como emancipación espiritual de la misma realidad de los pueblos, y alcanzar un sistema liberal de organización y vida pública. Andrés Bello aseguraba, en su *Investigación sobre la influencia de la conquista y del sistema colonial de los españoles en Chile* (1842), que dos pensamientos animaron a la revolución de la independencia: uno espontáneo, el político; y el otro, extraño, de imitación, el liberal. Mientras este último generaba progresos en el plano ideológico, aquel, en el terreno práctico, engendró dictaduras que continuaban el orden hispánico porque entendían que América no estaba en condiciones de hacer de sus pueblos países modernos, y surgieron así tiranías absolutas o ilustradas. Los pueblos de América se emanciparon de España, pero no de las instituciones españolas; se alcanzó la independencia, pero no se hizo una reforma política ni una revolución social (Mc Bride, 1938). Era necesario marchar hacia la emancipación mental, alcanzable únicamente por medio de una nueva educación. Para Echeverría, el error de los libertadores fue retardar, preocupados por sus éxitos militares y políticos, el problema educativo:

Si la educación del pueblo hubiera empezado entonces [dice], si se hubiera enseñado desde aquella época en las escuelas lo que es la libertad, la igualdad y la fraternidad, las generaciones educadas en esas doctrinas, que han llegado después a la virilidad, ¿no habrían influido poderosamente en el triunfo del orden y de las leyes y paralizado la acción de los anarquistas y de los tiranos.¹²

[12] Echeverría, Esteban (1873) *Obras Completas*, Manual de Enseñanza Moral, Imprenta de la Caridad (1846). *Obras Completas*, tomo IV, p. 337.

Esta idea fue también la de otros patriotas de América de la generación anterior que, como el ya citado caraqueño Miguel José Sanz, pedían, a fines del siglo xviii, la renovación de la enseñanza escolástica formalista, por otra que se sometiese a la dirección de los métodos naturalistas e historicistas de aquella época. Por ese entonces, el chileno Manuel de Salas, que había hecho un viaje de estudio a España en 1778, leyó el libro de Campomanes sobre la educación popular y, acaso también el *Estudio sobre Educación Pública* de Jovellanos, en el que se sostenía que “las fuentes de la prosperidad social son muchas; pero todas nacen de un mismo origen, y ese origen es la instrucción pública.” (De Jovellanos, 1839). A su paso por Buenos Aires Manuel de Salas conoció a Belgrano, su compañero de planes de reforma, y afín en sus empresas educativas. Manuel de Salas, precursor de la enseñanza especial en Chile, como Belgrano en la Argentina, fundó después, cursos de dibujo, matemáticas y química, bases de la Academia de San Luis instalada en 1797, acaso el primer establecimiento de orientación vocacional moderna en América del Sur (Amunátegui, 1895; Labarca, 1939).

Este ideal de educación popular tiene más tarde cuatro grandes representantes argentinos que elaboraron su pensamiento al respecto en el destierro. Son ellos Juan Ignacio Gorriti, Echeverría, Sarmiento y Alberdi, todos dentro de la doctrina de Mayo, pero el primero, por razones de época y formación, estaba cerca de la mentalidad de la Colonia, aunque abrazó después con denuedo la causa revolucionaria. Los otros tres en contacto con grandes figuras del pensamiento hispanoamericano de su tiempo –Bello, Lastarria, Bilbao, Mora, etc.– consideraron que la Colonia subsistió en el espíritu de los hispanoamericanos

después de la Independencia. “El gran pensamiento de la Revolución no se ha realizado [decía Echeverría]. Somos independientes, pero no libres. Los brazos de España no nos oprimen; pero sus tradiciones nos abruman.” Sobre la independencia de dominios extraños se imponía la formación interna del país, el surgimiento de la nacionalidad, tarea que suponía una reforma radical de las costumbres a alcanzarse por medio de las leyes y la educación.¹³

Domingo Faustino Sarmiento publicó en 1849 el libro *De la educación popular*, que encierra una doctrina y una práctica de la educación del pueblo y, sobre todo, el mensaje de un civilizador (Sarmiento, 1849).¹⁴ Su campaña pedagógica que se había iniciado antes se vigorizó con este libro y se sometió a un pensamiento orgánico. Sarmiento había elaborado para sí mismo una pedagogía de acción derivada de una pedagogía política, cuyas fuentes ideológicas se encuentran en las doctrinas del Iluminismo francés y el ideario de Condorcet, sobre todo, en lo que se refiere al poder renovador de la educación y al deber del Estado de asegurar al pueblo un régimen de instrucción común que aumentase la ilustración general, suprimiese las desigualdades y facilitase la educación profesional, así como la de la mujer. Han gravitado sobre su espíritu, además, de modo decisivo, las ideas de Horace Mann; y el contacto personal con su creación, la escuela común, tuvo para él, según propia confesión, el sentido de una revelación, así como el

[13] Echeverría dedica a este propósito un pensamiento categórico en las páginas del *Dogma Socialista* y en sus trabajos *Mayo y la educación popular en el Plata* y *Manual de Enseñanza Moral*. Ver: Mantovani, 1951.

[14] Puede verse Mantovani, 1950.

viaje de Europa a los Estados Unidos había sido lo que “el camino de Damasco fuera para San Pablo.”

Pero hay algo que pertenece sólo a Sarmiento por la fuerza de su prédica en medio de la indiferencia y la inercia general: considerar a la escuela primaria como el órgano supremo de la *educación nacional*, porque es la base de la riqueza y de la tranquilidad, del poder y la libertad de las naciones y porque, alcanzando al mayor número, mejora o transforma las costumbres, fomenta un estado de moral pública, de conciencia sobre el trabajo y de influencia sobre la marcha de la prosperidad general. Sostenía Sarmiento que las buenas costumbres en las clases acomodadas se las da el hogar, pero en la generalidad de los habitantes, las escuelas elementales constituyen la única ocasión para adquirir hábitos morales. Creía en el poder de la primera enseñanza para despertar la capacidad de autoeducación que permite al hombre continuar el trabajo sobre sí mismo, mediante la lectura y la experiencia de la vida. Como Jefferson y Horace Mann, tenía fe ciega en el prolongado poder individual y social de la educación a cargo de la escuela común. Lejos de servir para obligar a cada uno a perpetuarse en el seno de la clase o grupo social en que ha nacido, era un factor enderezado a la continua formación de una *élite* siempre nueva, convirtiendo a la escuela en un crisol donde se encuentran y conviven sin reservas los hijos de familias pobres y los de familias pudientes.

Esta idea de democratizar a la sociedad mediante una educación igual y abierta para todos no exigía para cumplirse la base de una larga tradición, sino el convencimiento de que ella constituía el ideal y el camino de los pueblos en formación. Así se implantó en Estados Unidos

por obra de Horace Mann, y en la República Argentina, por la propaganda apasionada de Sarmiento. La *educación común* fue la bandera de su prédica y de su acción y acaso la mejor de las herencias que de él hemos recibido. Aseguró entre nosotros la implantación de la *escuela única*, no alcanzada plenamente aún en las naciones más adelantadas de Europa, y por la cual se facilitó el acceso a los demás grados y ramas de la enseñanza a los hijos del pueblo, sin discriminaciones previas. El sistema perdura y cada día recibe mayor perfeccionamiento.¹⁵

[15] Entre nosotros el educador y escritor Ernesto Nelson tiene el mérito de haber esclarecido con insistencia este sentido de la doctrina y la acción educadora de Sarmiento. Entre otros trabajos suyos al respecto pueden señalarse: *Sarmiento y el significado social de la escuela argentina*, 1938; *Filiación histórica de la educación argentina*, 1940; *El legado de Sarmiento*, aparecido en el "Monitor de la Educación Común", Buenos Aires. En el primero de esos ensayos dice: "Nótese que esta función democrática de la escuela argentina procede de dos caracteres: primero, la de ser una escuela *común*, a la que concurren niños de todas las clases sociales; segundo, y más importante, que la escuela es *única*, es decir, que no existe otra organización privilegiada que lleve hacia la enseñanza secundaria. Sólo hay un sistema de enseñanza primaria, y sus egresados tienen derecho a continuar su cultura en un colegio nacional. El carácter *común* de la escuela primaria está en muchos países debilitado por la existencia de la escuela privada. Ello responde, por lo general, al deseo de las familias de inculcar a sus hijos una enseñanza religiosa. Pero, en otros países y especialmente en nuestra América, la escuela privada llena otra función, y es la de educar a los hijos de la *élite*. De tal modo, la escuela oficial, fiscal o pública no es una escuela común: es una escuela a la que por lo general asisten los hijos del proletariado". Ver también *Formación de la escuela argentina. Educación popular*, de Américo Ghioldi, aparecido en 1934 como homenaje a la escuela pública argentina, en el Cincuentenario de la Ley de Educación Común N° 1420, sancionada el 8 de julio de 1884. En este trabajo el autor estudia el proceso formativo de la escuela popular y el lento pero progresivo movimiento de elevación de las masas hacia la conquista del alfabeto, "instrumento de labranza cultural".

Tuvo Sarmiento gran influencia sobre el uruguayo José Pedro Varela que, en 1874, bajo los auspicios de la Sociedad Amigos de la Educación Popular que había fundado en Montevideo, publicó su obra *Educación del pueblo*. Al sostener sus postulados “la escuela es la base de la República; la educación, la condición indispensable de la ciudadanía”, seguía a Horace Mann y a Sarmiento, a quienes reconoció como mentores. Revela también esta influencia y el espíritu creador que la caracteriza, el proyecto de la Reforma Ruy Barbosa, en el Brasil del año 1882, en el que se proponía un plan general de organización de la enseñanza de acuerdo con los principios pedagógicos para incrementar la educación popular.

La idea de la educación popular se propagó en los demás países de América Latina y tuvo, entre otros, a Gabino Barreda, Justo Sierra y José Vasconcelos como sostenedores en México, a Manuel González Prada y José Carlos Mariátegui en Perú, a José Martí, Manuel Sanguily y Enrique José Varona en Cuba, y en Venezuela a aquel espíritu extraño y superior que fue Cecilio Acosta, quien, a mediados del siglo pasado, por la misma época en que Bello, Sarmiento y Alberdi predicaban sus ideales y realizaban sus esfuerzos en Chile, sostenía que “la enseñanza debía ir de abajo para arriba, y no al revés,

De J. Alfredo Ferreira ver su ensayo *Resultado e impulso*, publicado en “La Nación” de Buenos Aires, el 8 de julio de 1934, en el Cincuentenario de la Ley de Educación Común. Pueden consultarse también las monografías premiadas y publicadas por el Consejo Nacional de Educación en 1934, como homenaje al citado Cincuentenario sobre estos tres temas: 1º, “La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina”; 2º, “La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420”; y 3º, “La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420”.

como se usa, entre nosotros, porque no llega a su fin, que es la difusión de las luces.”¹⁶ Esta fe en la instrucción primaria se unía a su marcada inclinación a no apartarse de la realidad. Había leído, como otros hombres de su época y de otros lugares del continente, a Jovellanos, a los enciclopedistas y a los representantes de la nueva ciencia económica. En su breve pero sustanciosa epístola, *Cosas sabidas y cosas por saberse*, publicada en 1856, fustiga la mentalidad colonial en la que luce la erudición barroca y el espíritu muerto, y reclama una educación que siga el progreso técnico del mundo, capacite al hombre para el dinamismo y la rapidez, contra toda forma de pasividad inadaptable a los nuevos tiempos: “¿Hasta cuándo se ha de preferir el Nebrija, que da hambre, a la cartilla de las artes, que da pan, y las abstracciones del colegio a las realidades del taller?”¹⁷

Tenía Cecilio Acosta cierta afinidad con Alberdi, particularmente en sus ideas sobre instrucción pública. Para el autor de las *Bases* nuestro país necesitaba, sobre todo, no una instrucción abstracta, sino una educación que, además de ser moral, formase en los hombres hábitos

[16] Acosta, Cecilio (1958) *Cosas sabidas y cosas por saberse*, Caracas, Ministerio de Educación.

[17] También quería Cecilio Acosta que se educase con un sentimiento democrático: “Descentralicemos la enseñanza [decía], para que sea para todos; démosle otro rumbo, para que no conduzca a la miseria; quitémosle el orín y el formulario, para convertirla en flamante y popular; procuremos que sea racional, para que se entienda, y que sea útil, para que se solicite”. A continuación agregaba: “Los medios de ilustración no deben amontonarse como las nubes, para que estén en altas esferas, sino que deben bajar como la lluvia a humedecer todos los campos”, en *Cosas sabidas y cosas por saberse*, cuyo texto figura en el Apéndice del citado libro del escritor venezolano Virgilio Tosta (1953).

laboriosos y productivos. Pedía con urgencia ingenieros, geólogos y naturalistas, no abogados o teólogos. Es evidente que en Alberdi, como en Acosta, la educación asume una orientación técnica y utilitaria, que no sería objetable si no hubiese caído al mismo tiempo en un crudo desdén por las humanidades y la formación espiritual de la personalidad.

En Bolivia, Franz Tamayo, con la prédica que entrañó su libro *Creación de la Pedagogía Nacional*, de 1910, tuvo en su época una gran repercusión en la conciencia pública, porque quería convertir a la educación de su patria en una fuente de energía moral y de carácter nacional.¹⁸ En Chile, José Abelardo Núñez presidió la transformación de la enseñanza primaria en las últimas décadas del siglo xix, extendiéndola a todos y convirtiéndola en un verdadero órgano de la educación popular, sobre todo después de la guerra del Pacífico de 1879, en la que el pueblo, que había ofrendado su sangre, se creía con derecho a exigir mayor atención del gobierno para sus necesidades, entre las que figuraba, en primer término, la de la enseñanza. Pero la educación popular recibió en el país trasandino un decisivo impulso con la ley de Instrucción Pública obligatoria, del 26 de agosto de 1920, en la que aparecieron dos principios esenciales: la obligación de los padres y guardadores de dar instrucción primaria a los menores a su cuidado, y la continuidad del sistema educativo, destruyendo toda barrera para el ingreso a los liceos y su acceso posterior a la universidad. El magisterio primario ha actuado desde entonces como un importante factor del progreso educativo chileno.

[18] Para penetrar en los valores específicos de la educación en Bolivia puede verse Donoso Torres, 1946 y 1953.

¿De la idea a los hechos?

Como se puede observar a través de este esquemático panorama histórico, no han faltado en nuestro Continente claras y hasta originales y progresistas ideas sobre la educación del pueblo y la necesidad de promoverla. Pero la ejecución ha encontrado obstáculos graves: el peso de la tradición colonial aún imperante sobre muchos pueblos latinoamericanos; el privilegio de la riqueza y de las castas, que crea diferentes tipos de educación en estrecho enlace con la economía dominante; la existencia de una elevada suma de población indígena, subestimada y explotada, que alcanza en las tres Américas aproximadamente a los 16 millones.

Es un hecho inevitable que los más altos coeficientes de analfabetismo corresponden a las comunidades indígenas.¹⁹ En general, hay un nivel de vida bajo en las comunidades donde también se registra un bajo nivel educativo. Mientras más elevado es el grado educativo de un pueblo, mejoran sus condiciones de vida y aumentan sus posibilidades. También constituyen obstáculos para un amplio desarrollo de la instrucción del pueblo la escasa densidad de población –7,6 habitantes por kilómetro– y la extrema dispersión de la misma, especialmente en las zonas rurales; las dificultades de los medios de comunicación y transporte; el tratamiento discriminatorio que las empresas monopolizadoras extranjeras aplican a los obreros nacionales, tanto en la explotación de minerales como en los cultivos; la infra alimentación de los trabajadores, como también la

[19] Ver: Godoy Urrutia (1952), también, el capítulo “Características fundamentales del medio social ibero-americano”, de Amanda Labarca (1944) y Rodríguez Bou (1947).

carga que representa la familia numerosa; el trabajo precoz de los niños y las anomalías de su salud; la indebida ubicación de la escuela, que origina deserción y ausentismo, especialmente en los medios campesinos. Otros factores que influyen son la deficiencia del local y la pobreza del material, que engendran la asistencia irregular; los horarios escolares inadaptados a los ambientes y sin relación con los trabajos de los padres; la inexistencia de escuela en localidades lejanas o aisladas donde se registran de 20 a 300 niños, como lo ha señalado el educador mexicano Guillermo Bonilla en más de 40.000 localidades de su patria, o como consta en el Censo de 1940 del Perú, que carecían de escuelas 26.149 centros poblados de ese país; falta de maestros suficientes en número y competencia, etc.²⁰

No obstante la difusión que alcanzó en el siglo xix la idea de la educación popular y en la actualidad la de la educación de masas, los obstáculos señalados y otros de la misma gravedad han impedido que un pensamiento tan fecundo haya podido realizarse en toda su extensión. 70 millones de adultos analfabetos, sumados a los 19 millones de niños en edad legal que no asisten a la escuela, ofrecen el triste cuadro de una América Latina con más de la mitad

[20] Ver, como antecedente importante para la consideración de estos problemas el texto de Alfredo L. Palacios, *El dolor argentino* (1938), cuyas páginas contienen la exposición del autor y la documentación con que ilustró el debate planteado en el Senado de la Nación sobre el abandono, la pobreza y el analfabetismo en diversas regiones del país, y que concluyó con la sanción de la "Ley de Protección a los niños en edad escolar y creación de Hogares-escuelas" N° 12.558, sancionada el 30 de septiembre de 1938, que se sintetiza en cuatro aspectos fundamentales: I, organización de la asistencia médico-escolar; II, fomento, estímulo y coordinación de las asociaciones cooperativas; III, alimentación de los niños; y IV, Hogares-escuelas. Del mismo autor, ver: *Pueblos desamparados* (1944).

de su población –89 millones entre adultos y niños– formada por analfabetos.²¹ A los gobiernos en general, pese a sus grandes empresas parciales, les ha faltado una política cultural y educativa adaptada a la realidad social, capaz de mantener una perfecta armonía entre el sistema escolar y las características geográficas, étnicas, históricas, económicas y políticas de la nación. Así, por ejemplo, en un país agrario como el nuestro, si se quiere asegurar el continuo perfeccionamiento en la técnica del trabajo rural, es necesario no dejar al campesino sin la más elemental instrucción. Ni la fertilidad del suelo, ni las bondades del clima, por sí solas, pueden resolver las situaciones agrarias. Se requiere, además, una educación capaz de integrar al individuo a su medio. El hecho de que la población analfabeta, por efecto de la dispersión, la incomunicación y el aislamiento que determina la existencia de lenguas autóctonas, ocupe aproximadamente el 80% de la extensión territorial de América latina, demuestra tanto el descuido imperante durante mucho tiempo en materia educativa, como las causas complejas y casi insalvables de ese estado.

[21] Estas cifras figuran en *La educación Fundamental del Adulto Americano*, publicación de la División de Educación de la Unión Panamericana, Washington D.C. 1951, que contiene los antecedentes y conclusiones del Seminario Interamericano de Educación de Río de Janeiro, 1949, organizado por la OEA y con la colaboración de la UNESCO y el gobierno de Brasil. Este seminario se concretó en el estudio de las campañas de alfabetización y educación de adultos. Fue precedido por el de Caracas, 1948, que examinó los problemas de la educación fundamental, y le siguieron el de Montevideo, 1950, que consideró los problemas relativos a la educación primaria, y el de Maryland en 1952, en el que se trataron los problemas de la educación y orientación vocacionales y la enseñanza técnica. Los tres primeros han puesto de manifiesto la preocupación y los esfuerzos de los educadores y delegados de los gobiernos participantes por reducir en el menor tiempo posible las zonas oscuras que ofrece nuestro continente con el alto porcentaje de analfabetos que se registra en numerosos países.

Son dignos de ser señalados los esfuerzos realizados por algunos países –Argentina, Costa Rica, Cuba, Uruguay y Chile– en el campo de la instrucción primaria y las orgánicas campañas de alfabetización nacional de adultos y niños emprendidas desde hace algunos años, sobre todo por México, Brasil, Guatemala y Ecuador. Estos y otros países se desenvuelven hoy en la materia

Dos principios capitales se destacaron: el de que educar no es solamente enseñar a leer y escribir, sino enseñar a vivir con dignidad, y el de que la lucha contra el analfabetismo reclama la cooperación de todos los países de las tres Américas. Estos principios son consecuentes con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre adoptada por las Naciones Unidas en 1948, que versa sobre el derecho de que toda persona tiene que recibir educación gratuita y obligatoria, al menos en lo que respecta a la instrucción elemental y fundamental. Además, las nuevas constituciones de algunas naciones americanas, como la de Cuba de 1940, la de Guatemala de 1945, la venezolana de 1947 –las tres suspendidas con posterioridad– y la argentina de 1949, dedican capítulos extensos y normas concretas a la educación del pueblo. Esta disposición y acuerdo casi unánimes, han inclinado al doctor Alberto Lleras, al inaugurar, el 4 de agosto de 1952, el Seminario Interamericano de Maryland, a formular estas penetrantes apreciaciones: “Lo que resulta, desgraciadamente, desalentador en esta cruzada de la educación popular americana, es que no hay resistencia aparente que vencer. Es una lucha en la cual nadie es el enemigo. Las constituciones americanas consagran la educación pública y gratuita; las leyes establecen prioridades para los gastos educativos, y aun proporciones dentro de los presupuestos para los gastos educativos, y aun proporciones dentro de los presupuestos generales; el acuerdo es unánime dondequiera, a juzgar por todas las declaraciones públicas, incluyendo los programas de gobierno y oposición; hay asentimiento universal al concepto de que no habrá progreso posible sin educar previamente a los pueblos; que no podrá haber una auténtica cultura política hasta tanto que no tenga cada ciudadano los instrumentos necesarios de comunicación para informarse, para decidir, para votar a conciencia, para inclinar la balanza democrática del poder hacia uno u otro lado, no por torpes emociones sino por convicciones

conforme a los principios de la *educación fundamental* que, dedicada a los que han carecido de instrucción escolar, ve en el analfabetismo, a la vez que una cuestión educativa, un problema social, económico y moral tendiente a mejorar las condiciones de vida del individuo y de la comunidad.

fría y seriamente adquiridas; que no podrá haber tampoco una civilización material que ofrezca seguridad y bienestar a cada habitante del nuevo mundo, mientras no se eleve verticalmente la producción, lo que implica que cada uno está en condiciones de sacar el más alto y económico producto de su trabajo, y que, por consiguiente, la escuela vocacional es la base de todo programa de fomento; que debe haber escuelas normales para preparar centenares de miles de maestros y que la escuela debe ser el centro de la comunidad, en vez de serlo la colecturía de rentas; que la diferencia esencial entre el grado de desarrollo de ciertas regiones del hemisferio y el atraso de la educación pública. Pero ese unánime acuerdo, precisamente por su abrumadora unanimidad, mella la mayor parte de los esfuerzos concretos para realizar en la práctica aspiraciones que nadie discute; y en cambio, la prioridad en el interés, y en el entusiasmo y en los fondos públicos se le otorga a empresas novedosas, a tentativas menos bien estudiadas, a proyectos contenciosos y no pocas veces utópicos y sobre todo a aquellos que pretenden resolver, en un corto número de años, lo que sólo la paciencia, la tenacidad y el trabajo sobre generaciones enteras de americanos podrán lograr a través de la educación.”

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 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 al 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.

El Estado democrático no puede abandonar la educación; tiene que organizarla y sostenerla como un servicio social para la formación de individualidades democráticas, lo que equivale a asegurar en cada individuo una oportunidad adecuada para formarse y vivir como persona capaz del autodomínio, es decir, de alcanzar, como dijo

William James, “la soberanía del individuo vivo”.²² Con el desarrollo de estos valores el hombre muestra una mente y una conducta libres, y a ello llega no por medio de una educación especial, sino general, que tiende a la formación del hombre total.

La educación que busca apoyo en el principio de la democracia no forma sino derivadamente para un sistema de organización social y política. Lo que ella procura, en alguna medida, es el desarrollo de los valores humanos de libertad, moralidad y solidaridad, por medio de la igualdad de oportunidades, principio fundamental que Thomas Jefferson expresó en esta fórmula: “Derechos iguales para todos, privilegios especiales para ninguno”. Trasladado al campo pedagógico, este principio se expresa por la educación común, única, democrática, a cargo del Estado, gratuita y obligatoria para todos los hijos del pueblo, sin privilegios ni discriminaciones. La oportunidad igual para el desarrollo de capacidades distintas debe concederse a todos y es uno de los principios esenciales de la vida democrática.

La última gran guerra de este siglo fue una lucha enconada por hacer prevalecer la concepción de la vida que se inspira en el respeto del individuo humano, contra la que considera a ese individuo como una mera posesión del Estado. El fascismo afirmaba: “El individuo es sólo el medio de realizar el noble propósito del Estado.” Y el jefe de prensa nazi Otto Dietrich explicaba a los estudiantes de la Universidad de Berlín: “No hay libertad del individuo, sólo hay libertad de pueblos, naciones o razas”.

[22] James, Williams (1912) Ensayos sobre empirismo radical, Nueva York, Longmans, Green and Co.

La posguerra ha convertido a Occidente en el ámbito de esta lucha por la defensa del hombre como inteligencia y libertad, herencia social que el Occidente contemporáneo ha recibido y, sobre todo, perfeccionado, y que las sucesivas generaciones de América nos imponemos como un deber de pensamiento y de conducta. Pese a los testimonios opuestos, encarnados en las dictaduras, América –la del Norte, la del Centro y la del Sur– por obra de sus libertadores y organizadores, nació en el ideal democrático, convertido hoy en herencia social, en sostén espiritual. “Si se destruyera esta herencia [como lo ha dicho en 1940 un grupo de profesores del *Teachers College* de la Universidad de Columbia] América perdería su significado más distintivo y empobrecería nuestra vida como pueblo.” Esta herencia supone una filosofía de la educación que lleva implícito totalmente el principio de la democracia, es decir, la libertad como modo de vivir y como aspiración. En un país democrático es necesario conocer y esclarecer continuamente este principio, porque la gente toma posiciones en asuntos educativos y es necesario que esas posiciones no sean contradictorias con la filosofía de la democracia, que asegura la base necesaria para las decisiones y elecciones en los asuntos relativos a la actividad y el gobierno escolar, y al espíritu y los valores que tienen que prevalecer en la educación. La doctrina de la democracia debe constituir el principio fundamental de nuestra filosofía de la educación, para que ésta conduzca a una cabal determinación de la teoría y la práctica de la escuela, de los procedimientos de enseñanza y de las técnicas de aprendizaje que se deben adoptar para la formación de hombres ligados a su medio social y a su época, sin pérdida de su individualidad.

Significado de la democracia: sus valores básicos

La democracia, en su doble alcance, como estilo de vida y como sistema de organización política y social, no representa una estructura estática, sino dinámica, progresiva: cambia continuamente, se renueva de un modo incesante. Pero necesita de la educación como palanca promotora, llegándose a identificar democracia y educación. Es un modo de vida que carece de ímpetu y claridad sin la educación. John Dewey ha dicho: “En cada generación la democracia tiene que nacer de nuevo; la educación es la partera.”²³

Por su significado general la democracia tiene su eje en el hombre, constituye un humanismo activo, según el cual el hombre tiene que formarse libremente, conforme a íntimas posibilidades y externas necesidades, a la inversa de la vida en los regímenes autocráticos, en los cuales el individuo es patrimonio del Estado o de otra institución cualquiera. La piedra de toque de la vida democrática es el valor del individuo, en virtud del cual la dignidad de cada persona se convierte en el objetivo de la vida en común. El gobierno y las instituciones no se erigen para anular al individuo, sino para asegurar su felicidad, su máximo desarrollo y la amplia expresión de sus valores personales y sociales. En cuanto se apoya en el criterio del hombre, necesita de la educación. Ha dicho el socialista francés Jean Juarés: “La democracia es un acto de confianza en la persona humana.” El respeto de la personalidad y el reconocimiento del derecho que tiene todo individuo a vivir su propia vida, mientras no afecta el bienestar de

[23] Dewey, John (1952) *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

los demás, tiene por objeto asegurar también la vida de la comunidad y su participación en ella.

La vida democrática es libertad e integración del individuo. Pero pueden señalarse, además, otros valores fundamentales que en ella tienen vigencia o aspiran a tenerla: el derecho de cada uno a participar en la vida política según sus intereses y capacidades; el reconocimiento del derecho de cualquier minoría a proponer y defender sus puntos de vista; una especie de insatisfacción por el presente como estímulo para promover mejoramientos futuros y la convicción de que en la democracia el cambio es una necesidad que hay que cumplir por medios pacíficos; la fe en la inteligencia y el derecho del individuo a buscar y difundir conocimientos e información, a expresar libremente sus opiniones; la libertad de escoger sus propios asociados y amigos, de reunirse, de trabajar y disponer de los frutos de su trabajo sin otra limitación que la proporcional y equitativa con la que debe contribuir al sostenimiento del Estado y al bienestar general; la práctica de los derechos y la libertad de creencia religiosa según los dictados de la propia conciencia; el rechazo del adoctrinamiento, o sea, de la implantación dogmática de doctrina, oponiéndole la libre discusión e interpretación y el examen crítico. La imposición de juicios, de puntos de vista, determina la formación de prejuicios, o sea una esclavización mental, un aprovechamiento partidista del individuo. En un ámbito espiritual de esta índole, la personalidad se extingue y la democracia decae o desaparece.

No todos los valores que entraña el principio de la democracia tienen siempre vigencia total. Han estado en crisis durante el desarrollo de los regímenes totalitarios y aún lo están allí donde el principio de autoridad se erige

como ley suprema. El desenvolvimiento y perpetuación de la democracia requiere una investigación cada vez más profunda para comprender y aplicar mejor sus principios y valores. Reclama de los ciudadanos lucha y hasta sacrificio, no un simple goce de sus beneficios. En la vida democrática nada es neutral, pues todo debe estar a su servicio y defensa. La necesidad de su conservación y perfeccionamiento convierte el principio de la democracia en fundamento de la educación, de sus fines y medios, de su modo de concebirla y realizarla. Los ciudadanos tienen que educarse en la lealtad a los valores que ella sustenta. Sólo los dictadores se sostienen educando en la fidelidad al dictador.

La educación como crecimiento y dirección

Uno de los valores de la democracia es la creencia en el poder de la educación: ofrece al individuo oportunidades para el mejor desenvolvimiento de sus elementos germinales y de la formación de su personalidad. Considera que cada uno puede desenvolver lo mejor de sí mismo y sentir, junto al respeto de otros, el autorrespeto. Esta nota esencial de la vida democrática justifica el rechazo del *adoctrinamiento* como forma pedagógica, porque no se manifiesta la participación activa del discípulo. Esta participación es una de las características más acentuadas en los sistemas y ensayos de la pedagogía contemporánea. Recuerda William Kilpatrick, entre otros episodios que, en 1807, en la consagración de Milton Bleeker por la Academia de Massachusetts, el reverendo Tomás Thacher dijo: “Un preceptor no tiene derecho a inculcar sus particulares sentimientos religiosos en la mente de su alumno.”

Y Amos Bronson Allet expresó: “El verdadero maestro defiende a sus alumnos contra su propia influencia”.

Es que la educación esencialmente es una ayuda, no una imposición: forma, no modela; es decir, no configura desde fuera, sino desde dentro, partiendo de la singularidad del ser. La educación es un proceso formativo que se produce en lo interno del hombre en desarrollo. El individuo, con su educabilidad, constituye el centro de la educación, las posibilidades y sus límites. En la democracia, sistema de vida en el que impera la libertad, la educación tiene que ser entendida como una preparación para el cumplimiento del destino que todo ser humano tiene y que no es otro que el de ser hombre, es decir, formarse para ello, ya que no venimos humanamente hechos, sino predispuestos, como lo sostuvo todo el humanismo del siglo xv y xvi. Basta recordar a Erasmo cuando decía: “El hombre no nace; se forma.” La formación es una esforzada conquista del propio ser, según sus bases constitutivas hereditarias y la influencia del medio natural y social, sin olvidar el decisivo papel que en el curso de la vida adquiere la propia voluntad. Esa conquista se produce mediante un despliegue ordenado de las disposiciones primigenias, bajo la influencia de la cultura, y esto tiene un nombre: perfeccionamiento. La educación es un perfeccionamiento, una transformación, un mejoramiento. Ella es un proceso ascensional, una aspiración. No es la conversión del ser en otro diferente del que es, sino la formación de sí mismo, desenvolvimiento y elevación. La buena educación no es la que agobia con imposiciones extrañas; tampoco es la que abandona el ser a su sola suerte, a su exclusiva naturaleza individual, sin norma ni dirección. La educación libre, la que así se llama porque tiende a la

formación del hombre libre, de espíritu y conducta democráticos, atiende al aspecto natural o espontáneo y al lado normativo o directivo de la formación humana.

Se pregunta el filósofo contemporáneo Teodoro Litt *si educar es dirigir o dejar crecer* y concluye afirmando que ese proceso se resuelve en una antinomia viva donde están presentes los dos términos, integradores de una unidad que es la vida del ser en formación. Está presente el *dejar crecer*, como el derecho natural de la vida al desarrollo espontáneo de sus posibilidades naturales, y el *dirigir*, como el deber de conducción y normatividad de la cultura, que es la esencia del verdadero trabajo educativo. La convergencia armoniosa de estos términos antinómicos constituye para el citado filósofo la clave de la verdadera sabiduría pedagógica, y el *derecho de educar* –como estímulo e influencia sobre las disposiciones originarias– se convierte en un *deber* irrenunciable, porque la educación no sólo es posible, sino también necesaria, individual y socialmente considerada. Hay que elevar al hombre desde el estado premoral hasta una vida que apele a los principios de la moralidad. En su última instancia la educación es eticidad.

El principio de la democracia y la renovación educativa

En el programa actual de la cultura argentina la educación aparece como una de las fuerzas ineludibles de la reconstrucción nacional. Desquiciada durante los últimos diez años por un estrecho espíritu de facción que le quitó el esencial carácter democrático, que es el respeto de la individualidad, la educación reclama hoy los mayores esfuerzos para que pueda volver a su verdadero sentido de

formación humana y lo enriquezca con las nuevas contribuciones de la ciencia, de la educación y los aportes de este siglo en el campo de la psicología y la sociología.

A la escuela que nos dejó la dictadura hay que desarrollarla de su intención –la formación de adeptos– y de su medio –el adoctrinamiento–. Hay que alentar el principio de la democracia en la escuela, para que en ella no solamente se imparta la enseñanza de la democracia, como ahora se hace en todos los grados y ramas, sino también, y en primer término, para que ella sea un lugar de autoactividad del educando, de libre ejercicio intelectual, moral y físico, de prolongada experiencia y de disciplinada formación. El valor de la escuela reside, no simplemente en lo que se enseña, sino en el modo de cumplir ese propósito. Si la transmisión docente no está regida por un criterio de libre formación, la escuela sería antidemocrática.

Después del áspero interregno, a nuestra escuela le corresponde un trabajo de renovación mental de las nuevas generaciones, y esto presupone un cambio en sus fines y medios. Pero el principio de la democracia como vigencia activa en el proceso educativo no se circunscribe solamente a la escuela primaria y al libre e integral desenvolvimiento de la individualidad del niño, sino que abarca el dilatado campo de toda la educación, y se concentra en una concepción liberal de la misma, que atiende mucho más que a la suma de los contenidos, a sus efectos en la formación del alma humana. La educación es democrática, no sólo porque es común, gratuita, obligatoria y laica, ni porque en sus temas figure la apología de la democracia, sino porque tiende a la formación de hombres libres, con espíritu abierto, comprensivo, capaz de ligarse a deberes y valores e integrarse con situaciones indispensables.

No se puede enseñar la democracia en forma no democrática, es decir, con formas didácticas de rigidez autoritaria o mediante el adoctrinamiento. Hay que enseñar haciendo girar el objeto sobre razones, motivos y justificaciones que debe descubrir el sujeto, o sea el educando activo. La aceptación sin crítica por parte del alumno frente a los hechos, situaciones o principios es una dialéctica antidemocrática. Dice Kilpatrick: “Adoctrinar una creencia en la democracia, sin incluir las razones para la democracia y sin formar la capacidad para pensar críticamente en ella, es formar partidarios con ojos vendados. Tal gente no conocerá el porqué de sus prácticas o dogmas... en una palabra, tal adoctrinamiento, haría dogmáticos ciegos de la democracia, totalmente incapaces para llevar a la práctica procesos democráticos en una civilización cambiante. Por ese camino se llega al fanatismo.”

Los medios para la formación democrática

La democracia debe ser un principio permanente de la vida escolar. Sus métodos no pueden ser contrarios a ese espíritu y, a la necesidad de su extensión en todo el ámbito escolástico, se debe el gran desarrollo que ha adquirido la moderna teoría del *aprendizaje* en virtud del cual aprendemos una cosa, hecho o idea, cuando la vivimos como experiencia. Teoría opuesta a la del viejo aprender, que no era sino recibir para recordar: recibir y recordar pasivamente lo ajeno, sin aporte propio, sin elaboración, sin actividad inquisitiva, interpretativa o crítica. Esta pedagogía del siglo i, aún aplicada en nuestra época, está sintetizada en el lamento de Séneca: *Non vitae sed escolae discimus* (aprendemos no para la vida, sino para la

escuela). En cambio, en la moderna teoría del aprendizaje, aprendemos con nuestra vida, con nuestras impresiones, reacciones, con nuestra respuesta. Aprendemos a vivir, moviéndonos por el propósito y el interés, categorías humanas distintas y hasta opuestas a las de la vieja didáctica, con su ineludible predominio de memoria y repetición.

En el fondo del método, resplandece siempre una filosofía de vida, que puede llevar, o no, hacia la forma democrática en sus aspectos individuales y sociales. Depende de la autoactividad o la pasividad que caracterice su práctica. Si queremos simplemente llegar a una provisión de conocimientos, la escuela se limita. Pero si tendemos hacia la formación del carácter o la personalidad, dilata su campo: aquí requiere la autoactividad, el personal ejercicio en relación, no solamente con su índole individual, sino también con las situaciones sociales y culturales de las que es parte. Los métodos, buenos y malos, tienen acentuado efecto sobre el carácter, mucho más que la prédica preceptiva, verbal. El aprendizaje como método escolar, no es tanto un método para aprender trozos de un libro, sino un instrumento para aprender a vivir, porque lo que se recoge es una experiencia de vida. La vieja enseñanza era un *aprender acerca de la conducta*, sin ser en sí una conducta, un proceso de formación de hábitos, una actividad vital que conduce al carácter o a la personalidad. En nuestras aulas la enseñanza mira al saber que se aprende, no a la eficiencia humana que produce, intelectual, moral, social, etc. Ha escrito John Ruskin: “La educación no significa enseñar a las gentes lo que no saben. Significa enseñarles a conducirse como ellos no lo hacen.”

La vieja escuela, en cierta medida aún vigente, consideraba que si el educando debía aprender algo, tenía que

conducirse o comportarse intelectual o moralmente de un modo determinado. Tenía que aprender a comportarse, pero no comportarse, lo que era prohibido, porque eso tenía algo de espontáneo, a veces de creador, que era la negación del orden. Orden, no actividad era la consigna. Pero ese orden es exterior, mientras que la actividad auténtica es interior y, como ya dijimos, la educación es verdadera y profunda cuando constituye un proceso que se realiza en el espíritu del educando, no fuera de él. La enseñanza en su sentido verdadero y elevado tiene por objeto atender y desarrollar una buena calidad de vida, una vida que sea capaz de reiterarse y concluir en la formación del carácter.

El principio democrático de la educación está presente en cada paso y en cada rasgo de la escuela. Un programa recargado viola ese principio porque se aparta del respeto de la personalidad del educando. Poco tienen en cuenta esta norma los que formulan programas frondosos, tal vez con la creencia de que la erudición forzada es calidad humana, siento todo lo contrario pues, a medida que aumenta la exigencia de saber conocimientos, sabrán menos de la vida misma. El pedagogo norteamericano Lester Dix ha escrito:

El programa de estudios así concebido necesita una reconstrucción total. Al reconstruirlo debemos hacernos las preguntas democráticas una y otra vez: ¿cómo son los niños? ¿cómo los adolescentes? ¿Qué necesitan y piden? ¿Qué quieren llegar a ser? ¿Qué valores quieren aceptar? ¿Qué experiencias les serán más útiles en la vida que viven y en la que han de vivir? ¿Qué hacen y

qué pueden hacer que sea educativo o que pueda transformarse en algo educativo?²⁴

Al referirme, en un reciente trabajo, a las reformas en la escuela primaria, he señalado la coincidencia de tres seminarios que, bajo los auspicios de la Unesco, se han celebrado en 1956 en Ginebra, Lima y Karachi. A pesar de las distancias que las separan, la escuela primaria presenta hoy los mismos problemas y exigencias. Entre las críticas a los planes y programas, se han puesto de manifiesto que en todas partes se tiende a enseñar materias y se asegura que la escuela ha tratado siempre de responder a la pregunta *¿Qué es lo que el niño debe saber?*, en lugar de esta otra: *¿Qué es lo que el niño es capaz de aprender, comprender y asimilar en una edad determinada y en un radio social dado?* Lo que se requiere, en definitiva, es que converjan el orden sociológico con el orden psicológico, la objetividad de la materia y la subjetividad del que aprende.

Estas observaciones alcanzan también a la segunda enseñanza, la que ofrece mayor número de imperfecciones en el cuadro de la educación nacional. Pesan sobre ella anticuadas e incommovibles prácticas y tradiciones que las corrientes renovadoras no han logrado sacudir, ni siquiera inquietar. Hay que innovar sus programas y su sistema didáctico, que aún sigue siendo el de la tradicional lección, que deja poco o ningún rastro y se refuerza luego con el libro de texto, fuente salvadora, pero siempre distante de la realidad, de la vida, de las situaciones, del personal ejercicio de descubrimiento y revelación, capaz de encender el espíritu del alumno. En la segunda

[24] Dix, Lester (1940) *A charter for progressive education*, Nueva York, Teachers College.

enseñanza concebida y realizada, la actual personalidad del joven permanece aparte; es decir, no cuenta el sujeto vivo, ese ser plástico, en crecimiento y formación, rico de autoactividad, que es el educando. Lo que está presente es el *objeto*, la materia y su condensación en el texto y, por supuesto, la clasificación, que es su aliciente. Precario sistema que sólo mira la *promoción* como finalidad y poco o nada la *formación* de personalidades.

Lo mismo acontece en el orden de la educación universitaria. Desde el punto de vista de su gobierno, con la reforma de 1918 se registró un proceso democrático al propugnar la participación ecuaníme de profesores, alumnos y graduados. Pero desde el punto de vista didáctico, el sistema dominante, el de los apuntes, es una burda expresión antidemocrática de educación, pues está ausente la participación del alumno, en forma de libertad de juicio y de autoactividad. Como ha dicho Joaquín V. González: “La cátedra no existe sin la plena personalidad del alumno.”²⁵ Por otra parte, la universidad en general, se esmera demasiado en especializar con urgencia, pero no puede abandonar el problema de la formación de hombres, que corresponde a todas las etapas de la educación y que el país necesita. Más que cantidad de saber, la educación universitaria debe provocar calidades humanas, personalidades cuerdas y seguras, sobre cuya base el técnico se convierte en un elemento de alta eficiencia en la vida social.

[25] González, Joaquín V. (1901) *Problemas Escolares* (1894-1899). Buenos Aires, Félix Lajouane.

Formación de tipos democráticos de personalidad

El principio de la democracia tiene hoy que enfrentarse con la idea de la educación en una sociedad en continuo cambio. Las reformas institucionales impuestas por exigencias histórico sociales resultarían inadecuadas –como dice Karl Mannheim– “sin una reforma del hombre y un reacondicionamiento de la conducta humana.” La experiencia demuestra que la democracia no puede existir, a menos que todas sus instituciones estén perfectamente orientadas hacia objetivos democráticos. Hoy, que la democracia necesita defenderse de tantos factores opuestos, la escuela debe ser definitivamente democrática en sus fines y en sus medios, no obstante las dificultades que a ello se oponen.

Fracasado el individualismo y el autoritarismo extremos, debemos pensar en una educación que se centre en el individuo con sus tendencias y vocaciones y en las inevitables ordenaciones sociales en cuyo seno aquel debe integrarse y vivir. Lo que se requiere es una *educación social*, intensamente realista, típica de esta época de crisis, rica de sucesos y advenimientos inesperados. Esa educación tiene que apelar a las situaciones concretas y no confiar únicamente en las ideas para la mejora del carácter y la formación de la personalidad, como lo hacía el idealismo abstracto, pero no descuidar, por cierto, la influencia de los ideales educativos. La educación social se propone también como fin o ideal, la personalidad, siempre que ella se traduzca en una conducta democrática, integrada, libre, capaz de resolver las situaciones que crea al individuo su conexión con los acontecimientos del medio social. Para ello se requiere que la educación en

todos sus grados, ramas y formas trate de configurar tipos democráticos de personalidad, es decir, abiertos, no egoístamente cerrados, sino dispuestos a cooperar y buscar adecuadas relaciones con los cambios y las críticas, con los cuales puede identificarse.

Este modo social de educación no piensa nunca en la anulación del individuo, sino todo lo contrario, apela a la reflexión y al libre juicio y aprueba el desacuerdo con el cual se enriquece. El sociólogo Mannheim, también John Dewey y sus discípulos, han visto que dentro de los lineamientos de la psicología moderna es posible desarrollar el concepto de “conducta integradora” como una imagen de vida democrática que expresa, junto con las formas creadoras o de libre iniciativa, actitudes cooperativas, a la inversa de la sociedad autoritaria, en la que impera una imagen de dominación, y de la sociedad meramente individualista en la que prevalece un hombre formado en la desintegración, abandonado a su propia suerte. Ya se sabe que estas concepciones han caducado, y que la ciencia contemporánea, al afirmar la naturaleza social del individuo humano, se apoya en estos dos postulados: nadie vive para sí mismo; todos somos interdependientes.

Para la educación democrática siempre deben estar presentes, por un lado, el derecho a la personalidad, y por el otro, las ordenaciones sociales. La educación tiene que desarrollar el derecho al propio juicio y a la libre iniciativa, tanto como el espíritu de competencia, cooperación y tolerancia, para formar un hombre libre en el seno de una sociedad cuya planificación crece. Ante las condiciones sociales del presente, resultaría utópico educar en una concepción puramente idealista de la personalidad. Lo que se busca es la socialización y la individualización del hombre,

un yo abierto a la densa trama de las relaciones sociales e históricas y de los valores de la comunidad. Se pretende que la educación no sea simplemente un factor de perpetuación de modos de vida y de creencias tradicionales, sino una aportación de nuevos valores por la influencia de personalidades libres, democráticamente educadas.

El derecho del grupo a propagar sus ideales sociales y a defender su forma vital es tan respetable como el derecho del individuo a un desarrollo personal. Por este camino, la educación se convierte en un factor para el cambio inteligente, para la transformación de la sociedad. El autoritarismo educativo y un mundo sometido al cambio, como el actual, no pueden conciliarse. La educación es siempre necesaria, pero debe ser continuamente perfeccionada para que también evolucione la democracia como forma de vida. La democracia, si quiere vivir, debe avanzar, haciendo frente a los cambios que están a la vista y los que vendrán. De lo contrario, se encaminará a su decadencia. Ha dicho John Dewey: “El llamado de la democracia a la educación se halla, a mi juicio, en el hecho de que la democracia, para vivir, debe cambiar y moverse.”²⁶

[26] Dewey, Jhon (1954). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Losada.

Campaña universal en favor de la educación gratuita y obligatoria

Uno de los caracteres de la educación contemporánea es el doble sentido, nacional e internacional, con que se desarrolla. Por el primero, tiende al desenvolvimiento del espíritu nacional y a la cohesión espiritual de cada país; y, por el segundo, procura la comprensión de otros pueblos y la cooperación de las naciones por medio de la enseñanza en todos sus grados y ramas.

Ante el hecho pavoroso de que más de la mitad de la población de todo el mundo –o sea, más de 1.300 millones de habitantes– viven en la ignorancia, la miseria y la salud deficiente, la Unesco, respondiendo a los principios que sirvieron de fundamento para su creación, ha iniciado una campaña universal en favor de la escuela gratuita y obligatoria. Entiende que la ignorancia en que viven muchos pueblos respecto de la existencia y de las costumbres de los demás “ha sido en el curso de la historia [como dice el preámbulo de su constitución] una causa común de desconfianzas y recelos por lo cual, con excesiva frecuencia, sus desacuerdos han denegado en guerras.”

Con esto, la Unesco no considera eficaz una paz basada exclusivamente en los acuerdos políticos y económicos de los gobiernos. La paz sincera y perdurable debe fundarse sobre la solidaridad intelectual y moral del género humano. A eso se debe el nuevo impulso que continuamente da a la educación popular, igual que el que ha

promovido en pro del libre intercambio de las ideas y de los conocimientos, sin restricciones de ninguna especie y con la más rigurosa objetividad.

Construyen medios de realización de esos principios y propósitos la campaña de educación fundamental para los adultos analfabetos y las comunidades con escaso desarrollo, como también el movimiento en favor de la educación gratuita y obligatoria para todos los niños en edad escolar que asisten o no a los institutos educativos.

La xiv Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada por el Bureau International d'Education de Ginebra en asociación con la Unesco, reunió en 1951 la representación de 49 países y constituyó el punto de partida de ese gran movimiento al tratar el tema "La escolaridad obligatoria y su prolongación". La xv Conferencia, de 1952, giró alrededor del "Acceso de las mujeres a la educación", que es, como se advierte fácilmente, uno de los matices del esfuerzo por aumentar la extensión de la educación popular. La XVI, de 1953, continuó con el problema, dedicándose al estudio de la "Condición y formación del maestro primario", por entender que, en gran medida, el éxito de la propagación de la educación en el pueblo depende de la eficiencia intelectual y pedagógica de los maestros, de su situación moral, de su condición económica y social, de su segura estabilidad, de los progresos en su carrera. Como todo esto representa la inversión de grandes sumas de recursos, en 1955, se reunió la xviii Conferencia para ocuparse, entre otros aspectos, de los "Sistemas de financiamiento de la educación".

Esta serie de conferencias ha tendido a promover un estado de conciencia universal en favor del mejoramiento urgente de la educación primaria gratuita y obligatoria en

todos los pueblos. Por su parte, la Unesco ha provocado una serie de estudios nacionales sobre el estado de esa educación en diversos pueblos, de los cuales se han publicado un gran número. Tiende al mismo fin el envío de misiones técnicas, de expertos con reconocida especialización en materia educativa, a los países que las solicitan, así como la distribución de becas para educadores. Ha organizado también Conferencias Regionales en distintas zonas geográficas y áreas culturales del mundo.

Sobre el mismo terreno social, económico y espiritual se estudian los problemas y necesidades, como ocurrió con la primera conferencia para Asia Meridional y región del Pacífico reunida en Bombay, en diciembre de 1952, con la concurrencia de 15 de los 18 Estados Árabes, convocada por Egipto y celebrada en El Cairo, en diciembre de 1954 con la asistencia técnica de la Unesco y la colaboración de la Liga de los Estados Árabes. Muy fecunda en su labor, se concretó en 192 recomendaciones de gran interés para el progreso educativo de esos pueblos.

Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina

La generalización de la educación primaria en América Latina derivada de la situación creada y las elevadas estadísticas de niños en edad legal, sin posibilidad de recibir los beneficios de la escolaridad es, acaso, uno de los problemas más agudos y urgentes que hoy se presenta a la consideración de los gobiernos y de la sociedad de ese sector continental. El otro es el de la gran masa de adultos analfabetos que registra nuestra América. La Unesco, con la colaboración de la Organización de los Estados Ame-

ricos y el gobierno del Perú, promovió la Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina celebrada en Lima desde el 23 de abril, hasta el 5 de mayo de 1956.

La evidencia de que cuarenta y cinco millones de adultos analfabetos pesan sobre el destino de América Latina, que catorce millones de niños en edad escolar permanecen al margen de la escuela, que casi la mitad de los que asisten a ella sólo alcanzan una enseñanza incompleta de dos o tres años, y que la educación de todos los niños es indispensable para el desarrollo económico, social y cultural de nuestra América, a fin de consolidar sus instituciones democráticas y la cooperación y comprensión entre las naciones, coloca a los problemas educativos en el primer plano de los reclamos continentales.

La Conferencia de Lima, en un entendimiento unánime, declaró que, no obstante los esfuerzos realizados en el campo de la instrucción primaria, la situación dista mucho de ser satisfactoria y requiere con urgencia un incremento importante de los recursos financieros y humanos destinados a la educación gratuita y obligatoria. Concurre a fomentar esta necesidad el hecho de que, en los países de América Latina, la democracia política tiende a complementarse con la democracia social y económica, y que el debilitamiento entre las clases determina una creciente movilidad social. Además, impulsa una multiplicación de los esfuerzos educativos, la aspiración de los pueblos, tanto en las zonas urbanas como en las rurales, de mejorar sus condiciones de vida y obtener una educación más eficiente para sus hijos.

En este movimiento en favor de un aumento de la extensión de la escuela gratuita y obligatoria, la Conferencia reconoció el aporte que significa la participación

activa de las organizaciones de maestros en la tarea de formar conciencia en la opinión pública y en las autoridades sobre la necesidad de ampliar los servicios de la educación primaria y hacer efectivo el cumplimiento de las leyes que aseguran la gratuidad y la obligatoriedad.

En esa Conferencia, como es explicable, se señalaron los factores que dificultan o retardan el desarrollo de la educación gratuita y obligatoria en América latina: entre ellos, el alto índice de natalidad, la economía aún poco desarrollada, la gran extensión territorial de algunos países, la dispersión de la población, las dificultades de transporte y otras desventajas similares, como la existencia de grupos étnicos importantes que no hablan el idioma nacional.

Entre estos factores negativos se puntualizaron especialmente aquellos que se referían de modo directo al sistema escolar: la inestabilidad y la falta de continuidad de la política educativa del Estado, en muchos casos. Entre nosotros, el simple cambio de ministro es motivo de modificación profunda de la política educativa, lo que inevitablemente aparea el desconcierto y la inseguridad. La falta de escuelas en número suficiente para entender las demandas demográficas y la gran cantidad de establecimientos incompletos son también factores opuestos a la extensión de la educación primaria. A todo ello se suma el difundido carácter formalista de la enseñanza, que impide que la escuela contribuya a satisfacer, como podría, las necesidades de la comunidad y la participación de los padres en el plan de acción escolar. La precaria condición económica paterna es otro de los factores perturbadores, porque fomenta el trabajo prematuro de los niños como medio de aumentar los ingresos familiares; factores adversos, pero de honda raíz social, son igualmente, la

desnutrición y la deficiente salud de la infancia. Señalada como una de las características de la vida contemporánea y, al mismo tiempo, causa de la ausencia o interrupción de los estudios, es el éxodo de la población rural, así como el fenómeno de la migración estacional en las labores agrícolas: factores, todos, que provocan irregular asistencia a la escuela.

El panorama esbozado de motivaciones negativas y positivas que rodea a la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria de América latina, obliga, sin duda, a un tipo de educación cuyo sentido democrático se realice mediante la aplicación del principio de igualdad de oportunidades, sin distinción de raza, color, sexo, religión, situación económica y social, lugar de residencia en zonas urbanas o rurales, ni de ningún otro factor económico, social o cultural.

Una declaración sustentada con fervor por la delegación argentina²⁷ recomendó que la educación fuera gratuita y obligatoria para cada niño durante un período no menor de seis años, o hasta la terminación de la escuela primaria. Constituye una auspiciosa recomendación para superar soluciones, como las de nuestra ley número 1.420, que circunscribe la obligación escolar a un mínimo de instrucción cuyo nivel alcanza a un tercero o cuarto grado. Este criterio,

[27] La delegación argentina estuvo originariamente compuesta por el doctor Horacio C. Rivarola, ex rector de la Universidad Nacional de Buenos Aires, y por el catedrático de ciencia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad, profesor Juan Mantovani, autor de este trabajo. Posteriormente, se integró con el doctor Carlos J. Biedma, director de la Escuela Argentina Modelo de Buenos Aires, quien continuó en Lima hasta el 22 de mayo para participar en el seminario sobre planes y programas de la escuela primaria, organizado por el gobierno de Perú, con la colaboración de la Unesco, como una contribución al progreso de la escuela primaria.

válido en la época de su sanción, resulta hoy insuficiente. Una instrucción primaria incompleta puede provocar un retorno del individuo al estado de analfabetismo e incultura, tan comunes en nuestros pueblos. Hay que llevar a cada niño hasta la realización de una estructura formativa y cultural que le permita, en caso de no continuar estudios, proseguir su autoeducación y su propia cultura; la base es la escuela primaria completa. En tal sentido, se recomendó que se considerasen todas las soluciones inferiores a seis años como transitorias, viéndose en la escuela primaria fundamental una solución de emergencia: educación impartida a los adultos analfabetos y a las masas indígenas. Esta educación es breve, a veces demasiado breve, pero intensa en cuanto se dirige a desarrollar las comunidades en cuyo seno viven los adultos.

Todos los problemas relativos a la educación primaria y a la lucha contra el analfabetismo fueron tratados en esa Conferencia Regional que abarcó cuatro grandes temas:

1) *la extensión de la educación gratuita y obligatoria*, a fin de buscar solución al problema de niños sin escuelas y que determina el urgente aumento de las mismas, de maestros y de la matrícula en el campo de la educación primaria;

2) *la administración y financiamiento de la misma educación*, fundados en la estabilidad y densidad de las poblaciones, en comunidades rurales y urbanas y en el interés de las comunidades para facilitar las actividades de las escuelas y las condiciones de vida de los maestros. En este punto, se reconocieron, por un lado, la necesidad de un aumento periódico del presupuesto

destinado a la educación pública y, por otro, la aceptación del principio de que los costos de la educación obligatoria deben tener prioridad en el presupuesto general de gastos de cada país.

3) *Planes de estudio y programas de enseñanza* como factores de progreso económico y social, al mismo tiempo que, mediante el establecimiento de un núcleo común de contenidos, asegure la herencia cultural y concurra a conservar y fortalecer la unidad de nuestros pueblos, todo ello, complementado con una organización didáctica que responda a los intereses y necesidades de la infancia e implante procedimientos de evaluación que tiendan a la apreciación integral, cuantitativa y cualitativa, del desenvolvimiento del niño.²⁸

4) *Formación de maestros*, de acuerdo con la misión y funciones que les incumben en relación con el educando y con la sociedad, particularmente para promover la organización de la comunidad a fin de que ésta

[28] Desde el 9 al 22 de mayo, se desarrolló también el seminario sobre planes y programas de la escuela primaria en América Latina, organizado por el gobierno del Perú con la colaboración de la Unesco. Tuvo como principal objeto examinar con mayor detalle los actuales planes y programas en América Latina sobre la base de los principios generales formulados por la Conferencia Regional de Educación Gratuita y Obligatoria de Lima. Este trabajo del seminario fue una parte del movimiento universal de la Unesco para el mejoramiento de los planes y programas y a los que contribuyeron seminarios similares que se han realizado y se realizarán en el presente año en Europa y Asia. Los materiales de todos estos seminarios constituyeron una base para las deliberaciones del Comité Internacional Consultivo sobre Planes y Programas que, en septiembre de 1956, se reunió en la sede de la Unesco, en París.

resuelva sus problemas, en lo posible, con recursos propios. Este tema de la formación de maestros, cuya comisión de trabajo tuve el honor de presidir por decisión unánime de los delegados integrantes, formuló otras recomendaciones sobre el papel didáctico y cultural de los maestros y sobre selección y nombramiento, preparación y perfeccionamiento, como también sobre la posición social de los mismos.²⁹ Se hizo un llamado a la reforma de las escuelas normales, a fin de que los educadores formados en su seno sean capaces de penetrar en los aspectos regionales, sociales y humanos del problema educativo, para que esas escuelas puedan promover hoy una verdadera transformación de la educación primaria, con la participación de todo maestro en el fomento de la educación fundamental y de adultos. Se propugna la incorporación de la educación fundamental en sus planes, que aún no se ha hecho en muchas partes, entre ellas, en nuestro país. Además, se recomendó la necesidad de establecer servicios oficiales de perfeccionamiento del magisterio, comprendiendo para ello cursos de cultura general y profesional, seminarios, viajes de estudio, cursos por correspondencia y radiofónicos, becas, publicaciones

[29] En este artículo se deja apenas esbozado lo que se ha tratado en la Conferencia Regional. Sus conclusiones y recomendaciones dan una idea del trabajo orgánico realizado y de los problemas generales y particulares tratados alrededor de la consolidación de la escuela primaria en América, con el objetivo de que ella pueda transformarse en un instrumento eficiente para levantar las bases de la cultura popular en América Latina. Esta cultura es posible si se resguarda la integridad de la escuela primaria, creándole condiciones de seguridad por su organización, coordinación, edificación escolar, magisterio capacitado y respetado y un fondo financiero permanente de educación.

y exposiciones pedagógicas. En las recomendaciones se destacó especialmente la importancia del perfeccionamiento, que obliga al maestro a revisar continuamente su estado cultural y espiritual.

Después de un examen detenido de estos problemas, se calificó al maestro primario por la obra social y cultural que debe alentar y promover, en tanto factor determinante en la vida democrática de la nación. Educadores de experiencia y jóvenes profesores se unieron para afirmar que la función social del maestro requiere, si se desea su eficiente ejercicio, la garantía de un vivir exento de preocupaciones materiales y la seguridad de una existencia libre de temores. Para lograr esta situación se auspició la conveniencia de dictar medidas de orden jurídico y administrativo que garanticen su labor de educador, la seguridad de su empleo, la retribución justa, las condiciones de trabajo y un sistema de previsión social que sirvan de base a la estimación y al respeto de que goce el magisterio ante las autoridades, la opinión pública y los educandos que están a su cargo. Un sistema de estímulos y compensaciones justas puede mantener y acrecentar el interés por la carrera de educador y la permanencia en el ejercicio de la misma. Es muy importante este aspecto del problema del maestro porque cada día es mayor la desertión que se registra en el seno de esa carrera, atraída por otras actividades de mayores ventajas y rendimientos. Entre nosotros esta situación se ha agudizado y se ha hecho notoria en el ingreso a las escuelas normales, en las que cada día es menor el número de varones que cursan los estudios del magisterio. En 1954, concurrieron a las

escuelas normales oficiales y adscriptas de la República Argentina, 69.480 mujeres y 8.092 varones.

Participación de la Unesco en la extensión de la enseñanza primaria en América Latina

Durante quince años –de 1939 a 1954–, la población de América Latina se elevó de 120 a 167 millones. En 1939 la matrícula de la escuela primaria alcanzaba a 10 millones de alumnos y en 1954, a 17. Como se ha dicho, según cálculos de la oea, existen 14 millones de niños en edad legal de concurrencia, sin escuelas. Hay países cuyas escuelas reúnen ya el 70% de la población infantil; pero hay otros que sólo tienen escuelas para el 50% o un menor porcentaje todavía.

Existe una marcada y explicable diferencia en la proporción de la población escolar de las zonas urbanas y rurales. En estas generalmente funcionan escuelas incompletas y hay que tender hacia la instalación de centros docentes completos que reúnan a los niños distantes en un núcleo centralizador. La proporción de niños que abandonan las escuelas prematuramente ha sido otro de los fenómenos señalados con toda atención. Se considera que la mitad de los niños reciben instrucción durante un período no superior de tres años. Uno de los expertos de la Unesco presente en la Conferencia de Lima, el doctor Matta Akrawi, director adjunto del Departamento de Educación, afirmó que en América Latina no todos los países poseen sistemas escolares completos, pero que, sin embargo, su orientación general era mucho mejor que en Asia y África, a pesar de las campañas realizadas con

buen éxito durante los últimos años en India, Ceilán, Indonesia, Irak, Líbano, Filipinas, etc.

Ante la situación educativa de América Latina, donde hay que poner pronto remedio a problemas concretos, la Unesco sometió a la Conferencia Regional de Lima un “proyecto principal” para la extensión de la enseñanza primaria, que fue aceptado con algunas observaciones y debería ser considerado en la próxima Asamblea General de Nueva Delhi.

La ayuda de la Unesco se dirigirá particularmente a iniciar en 1957-58 un movimiento que durará diez años, tendiente a la mejora cualitativa y cuantitativa de la formación de maestros de enseñanza primaria, especialmente para los medios rurales. Fomentará el perfeccionamiento de profesores y especialistas en educación para las comunidades, o los que se hallan en ejercicio, mediante cursillos especiales. Auspiciará otros medios, como la preparación universitaria de dirigentes en materia de educación. Todo el proyecto tiende al aumento y perfeccionamiento de los servicios de enseñanza primaria, para lo cual, cada Estado que se acoja a los beneficios que representará la ayuda de la Unesco, preparará su plan y fijará un objetivo definido. La Unesco contribuirá también con el envío de expertos y con la concesión de subvenciones para que administradores de escuelas puedan efectuar viajes con fines de estudio.

Por estos y otros aspectos del proyecto principal, se puede apreciar cómo la cooperación de la Unesco se dirige especialmente al fomento, en cantidad y calidad, de la educación en los medios campesinos y en las comunidades subdesarrolladas y concurre a la formación de los maestros para escuelas rurales. En estas, el maestro de

educación fundamental debe ayudar a los niños y adultos que no han gozado de las ventajas de una educación adecuada, a comprender los problemas de su medio ambiente y sus derechos y deberes como ciudadanos y como hombres y a participar, con la mayor eficacia, en el progreso económico y social de sus comunidades respectivas. A menudo, el maestro de la escuela primaria rural es el único empleado civil en las lejanas aldeas y en ese medio goza de ascendiente y ejerce un papel directivo, contando para ello con el respeto y reconocimiento de la pequeña comunidad. Él tiene una tarea de fomento de la vida rural con la introducción de conocimientos y métodos en campos técnicos, tales como la agricultura, la sabiduría y las artes y oficios campesinos. De aquí surge la necesidad de capacitar a los maestros que actuarán en los medios rurales en la teoría y la práctica de la educación fundamental.

Participación de las universidades en la campaña de extensión de la escuela primaria

Por el mismo proyecto, la Unesco estimularía a dos universidades latinoamericanas que posean buenas facultades de Pedagogía, y expidan títulos académicos superiores en esa especialidad, a que orienten sus servicios también hacia la formación de especialistas de educación, tales como profesores de pedagogía, administradores, inspectores, expertos en métodos y planes de estudio, asesores, directores de escuelas, etc. Al lado de los estudios a fondo de la teoría de la educación, se aspira a una capacitación práctica de los especialistas en educación. Para ello se espera de esas facultades la ejecución de investigaciones y encuestas sobre problemas vinculados a la generalización de la enseñanza

primaria, y estimaciones de los planes actuales, utilizando también a especialistas en ciencias sociales que se consideren necesarios. La Unesco concurrirá con la designación y el pago de cuatro profesores en las dos universidades interesadas y, además, con la concesión de cierto número de becas a graduados de otros países de América Latina. Entra igualmente en su posible ayuda la concesión de subsidios para investigadores. Se invitará a los Estados interesados a que envíen profesores a esas universidades.

Necesidad de una orgánica política cultural y educativa en los países de América Latina

El proyecto principal de la Unesco que mereció el estudio y la aceptación de la Conferencia de Lima y recibió aprobación definitiva en la Asamblea General de 1956, es una prueba cabal de la cooperación internacional en la solución de problemas sociales y educativos de esta época. Constituye, además, una forma de organización de los esfuerzos conforme a un pensamiento directivo o, mejor dicho, a una política de educación. Precisamente, como dije en el acto inaugural de la Conferencia Regional de Lima, a los gobiernos de los países latinoamericanos, pese, en muchos casos, a sus grandes esfuerzos parciales, les ha faltado una política cultural y educativa adaptada a la realidad social, capaz de mantener una perfecta armonía entre el sistema escolar y las características geográficas, étnicas, históricas, económicas y políticas de la nación. Así, por ejemplo, en un país agrario, si se quiere asegurar el continuo perfeccionamiento en la técnica del trabajo rural, es necesario no dejar al campesino sin la más elemental instrucción. Ni la fertilidad del suelo, ni las bondades del clima, por sí solas, pueden

resolver las situaciones agrarias. Hoy es difícil entender la educación como simple desenvolvimiento del individuo; hay que conducirlo hacia la realización de la personalidad integrada, es decir, hay que preparar, formar, para que el hombre sea capaz de enfrentar sus circunstancias sociales, en la dirección de sus altos valores.

Con esta empresa de ampliación del radio de influencia de la educación gratuita y obligatoria, nos mostraremos como herederos conscientes de Horace Mann y Domingo F. Sarmiento, los dos más altos puntales de la educación común en América. Tenían ciega fe en el prolongado poder individual y social a cargo de la escuela gratuita y obligatoria.

Las delegaciones integrantes celebraron auspiciosamente la organización con que la Unesco puso en marcha los trabajos de esa Conferencia. Entendió que la necesidad de ampliar y mejorar en sus efectos numéricos y cualitativos la escuela primaria, conduce a esclarecer sus problemas de administración, financiación y legislación. No pide el aumento de escuelas simplemente para resolver la situación imperante en América Latina, sino la mejora de los planes y programas de enseñanza y del régimen de formación de los maestros. Certero camino, porque es sabido que cada escuela debe manifestarse, no tanto como una existencia material, sino como un valor de cultura, por el poder de su espíritu propio con el cual se influye sobre las nuevas generaciones. Hay que tender a organizar y sostener escuelas liberadoras, no de propaganda y adoctrinamiento que se proponen la conquista de adeptos al precio insoportable de la muerte del espíritu.

No es posible olvidar que las delegaciones son voceros de cada país y en cada país, y que el problema educativo

es de incumbencia de cada pueblo. La Unesco no concurre a resolverlo de una vez para todos, sino a promover un debate, con el concurso de grandes entidades internacionales y de los gobiernos nacionales, a fin de que sea posible extraer sugerencias, generales y especiales, aprovechables y eficaces.

Con las recomendaciones de la Conferencia hay que insistir ante los poderes públicos de cada país sobre la necesidad de ampliar los presupuestos en educación. Los problemas son particulares de cada país, pero la solución repercute sobre todos y puede ser la obra de la cooperación. La Conferencia impulsa a la determinación de resolver el problema escolar en el área que a cada uno nos incumbe. Así el “proyecto mayor” de la Unesco sobre formación del profesorado primario resultará una iniciativa inoperante si los gobiernos no se deciden a complementarlo con aportaciones propias de gran consideración. La Unesco lo propuso como un símbolo para que sirva de estímulo a cada país, pero sabe bien que la formación de maestros es, en última instancia, un problema nacional. En su Memoria de 1856, publicada en Chile, Sarmiento llamó a la enseñanza de la escuela primaria *educación nacional*, porque el porvenir del país, su tranquilidad, su riqueza y libertad dependen de la mayor suma de instrucción que pueda impartirse al mayor número de habitantes y en el menor tiempo que sea dado a la acción combinada entre el Estado y la sociedad.

Sabemos que la realización de esta Conferencia ha sido un esfuerzo notable de la Unesco y, por ser esta, no es común; a todos nos alcanza la obligación de concurrir a la gran tarea de la formación humana y a gozar de sus nobles beneficios. En esta empresa, ha acompañado a la

Unesco la decisiva colaboración de la Organización de los Estados Americanos y del gobierno del Perú que permitieron llegar a su término con todo éxito. En la Conferencia, la oea aportó la experiencia y la información de los Seminarios Interamericanos de Caracas (1948), Río de Janeiro (1949) y Montevideo (1950), que estudiaron los problemas relativos a la educación de adultos, a la lucha contra el analfabetismo y a la propagación y perfeccionamiento de la escuela primaria. En estas etapas la Unesco se hizo presente con la cooperación de conocidos expertos. Además, la oea organizó, a continuación de la Conferencia Regional, la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación que trató, sobre la base de las recomendaciones de la Unesco, los siguientes temas: “Erradicación del Analfabetismo” y “Generalización de la educación primaria”. Los ministros de Educación, con un criterio realista para ver los problemas de cada país y la posibilidad de soluciones prácticas y efectivas, se empeñaron en asegurar la educación a los 45 millones de adultos analfabetos que hay en América Latina y a los 14 millones de niños que carecen de escuelas. Además de un llamamiento a la conciencia de América, formularon proyectos de planificación integral de la educación pública y señalaron las bases de la cooperación internacional.³⁰

[30] También tuvo lugar en Lima, desde el 3 hasta el 12 de mayo, la Segunda Reunión del Consejo Interamericano Cultural de la Organización de los Estados Americanos. Realizó una tarea intensa, en parte simultáneamente con la Conferencia Regional de la Unesco y la Segunda Reunión de Ministros de Educación. El consejo Interamericano Cultural, aparte del vasto plan desarrollado, se ocupó especialmente de educación, formulando resoluciones, declaraciones y recomendaciones concordantes con las de las otras dos asambleas, especialmente en lo que se refiere

A los gobiernos y a los pueblos continentales queda, después de tan luminosas y efectivas deliberaciones, la firme determinación de resolver el problema escolar en América Latina y, si esto no alcanza a ser la plena obra de la actual generación directiva de las sociedades y los Estados, quedan levantados los cimientos para que las futuras generaciones la prosigan como un deber irrenunciable y de honor. Para asegurar la educación primaria a 14 millones de niños que carecen de escuela, las naciones latinoamericanas necesitan aprovechar mejor las escuelas existentes y abrir otras. Necesitan 500.000 maestros, lo que determinará un aumento considerable en los presupuestos de educación, suma que tendrá que elevarse si se atiende también al mejoramiento cualitativo de la enseñanza y a las necesidades de la edificación escolar. La Conferencia de Ministros de Educación afirmó: "La mejor inversión que hacen tanto el Estado como los particulares

a la erradicación del analfabetismo y promoción de la educación fundamental. Recomendó al Consejo de la OEA "que colabore con los gobiernos de los Estados Miembros en el desarrollo de las siguientes actividades: a) Seminarios nacionales para estudiar el problema del analfabetismo, b) Fomento de bibliotecas populares, bajo la debida supervisión, y c) Proyectos Pilotos de Alfabetización y Educación fundamental con el propósito de utilizar los materiales para enseñar a leer y los materiales complementarios de lectura." También formuló recomendación sobre educación primaria, gratuita y obligatoria y formación de maestros, propiciando un aumento de información y estudios al respecto. En el mismo sentido se refirió a la educación técnico profesional, a la educación secundaria, a la educación de adultos y extraescolar, a la educación superior, revalidación de títulos y equivalencia de estudios, intercambio de profesores, estudiantes, obreros y especialistas, empleo de métodos audiovisuales. Declaró, entre otros anhelos y aspectos de su labor, la necesidad de estudiar la posibilidad y conveniencia de preparar un Diccionario Pedagógico de América.

es la educación, ya que esta posee el mayor multiplicador cultural y económico.” En el gran esfuerzo que hay que realizar, concurrirán las energías y la cooperación internacional a fin de que algunos países puedan aprovechar con ventajas y sin desdoro la experiencia y las conquistas pedagógicas logradas por otros.

Constituye una gran necesidad de esta época la de mejorar, en extensión y calidad, la escuela gratuita y obligatoria de América Latina, a fin de que su influencia no sea el privilegio de una minoría, sino el derecho de todos. A la concepción de “educar al soberano” que profesó el siglo xix, hoy ha sucedido la del principio de la “educación de masas”, atendida por la escuela primaria completa, obligatoria y gratuita. Con ella se asegura a cada niño el tratamiento educativo de seis años de escolaridad. Este es el gran problema de América Latina y también de la República Argentina.

La alfabetización y la educación fundamental

Un difundido escritor, Tibor Mende, autor del libro *L'Amérique latine entre en scène*, ha sostenido en 1953, en una publicación de la Unesco (1953), que una necesidad impostergable reclama de América Latina un gran esfuerzo educativo, y que esa empresa se ha convertido en una batalla que se libra desde dos frentes con un movimiento de tenaza que abarca los estudios superiores y la lucha contra el analfabetismo.

Grandes campañas de alfabetización se han promovido en este siglo en todo el mundo. Las causas están sintetizadas en unas palabras de James Yen, el animoso iniciador del Movimiento Chino de Educación Popular: “En sus tres cuartas partes, la población del globo está mal alojada, mal vestida, mal alimentada y es analfabeta.” Esta afirmación, no refutada, nos deja la imagen de la gran mayoría de la población del mundo viviendo en un estado de profunda insatisfacción, traducido en grandes déficits de salud, alimentación, vestido, técnicas de trabajo y producción y nivel de vida, que abarca numerosas regiones con escaso desarrollo por la penuria de los recursos locales, financieros y humanos. En esas regiones poco favorecidas, los efectos de las enfermedades endémicas vienen desde hace mucho tiempo, acaso siglos, asolando a sus poblaciones. A todo ello se une el aislamiento por las dificultades de comunicación, lo que mantiene a esas agrupaciones en un bajo nivel cultural.

Los Seminarios Internacionales de Educación reunidos en Caracas en 1948, Río de Janeiro, 1949, y Montevideo, 1950, han estudiado esta dura realidad y han planteado soluciones. Han dejado sentados estos datos: más de la mitad de la población del mundo es analfabeta; en varios países, el porcentaje de analfabetos supera el 80 o 90% de su población; América cuenta con 70 millones de analfabetos y hay 19 millones de niños en edad escolar sin que sea posible la concurrencia a establecimientos educativos. Estas cifras fueron atenuadas en la Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina, reunida en Lima en abril-mayo de 1956, afirmándose sobre cálculos provisionales que existen 45 millones de adultos analfabetos y 14 millones de niños en edad legal sin asistencia escolar. Se esperan censos nacionales y, sobre todo, el censo de la población mundial que se llevará a cabo hacia 1960. En esa oportunidad podrá responderse a una inquietante pregunta que hoy ha sido lanzada a la conciencia pública: “¿Está aumentando el número de analfabetos en el mundo, a pesar de los notables progresos realizados en muchos países en favor de la enseñanza primaria obligatoria?”³¹

La conciencia de la situación es cada día más segura y paralelamente se han formulado en nuestro continente bases para un plan interamericano de acción educativa y planes nacionales convergentes: plan para el fomento de la educación primaria, la educación fundamental y para la erradicación del analfabetismo que, en América Latina, como se ha visto en otras páginas de este libro, presenta caracteres graves que afectan su vida cívica y económica,

[31] *El Correo, Unesco*, marzo 1958, París.

la situación sanitaria y social de los pueblos y tienen repercusión sobre los problemas políticos y culturales.

Existe una marcada relación entre el desarrollo de los sistemas escolares y la situación del analfabetismo, y se comprueba que hay menos analfabetos allí donde se han mejorado los regímenes didácticos y que, en general, en América Latina, se han registrado en estas últimas décadas algunos adelantos de importancia. En primer término, son dignas de señalarse, las grandes campañas de alfabetización de adultos realizadas en diversos países: Brasil es uno de ellos. El Censo Nacional de 1950 señaló un 55% de analfabetos mayores de 15 años y despertó el gran interés de las autoridades. Se veía que la escuela corriente no tenía poder suficiente para resolver el problema. Se instituyó en 1942 el Fondo Nacional de Enseñanza Primaria que destinó el 75% al mejoramiento de los planes regionales de enseñanza primaria para los niños y el 25% restante para atacar el analfabetismo en las grandes masas de adolescentes y adultos.

La alfabetización no se limita a desarrollar la aptitud para reconocer o reproducir por escrito ciertas palabras o ciertas letras del alfabeto, sino la capacidad para comunicarse adecuadamente con otras personas por medio de la palabra escrita y entender y apreciar ciertas obras literarias. La alfabetización es el camino que conduce a la cultura, a la comprensión de sus expresiones y valores.

Dentro de la doctrina y la práctica de la Unesco, la alfabetización forma parte de la Educación Fundamental. Esta, que generalmente se realiza en zonas atrasadas, propone “ayudar al pueblo a realizar el progreso económico, social y cultural que ha de permitirle ocupar el puesto que le corresponde en el mundo moderno.” Se le llama Educación

Fundamental o Básica porque provee los cimientos culturales para la vida individual y social. Representa el mínimo básico de conocimientos y desarrollo para asegurar una vida eficiente y digna. La alfabetización es el punto de partida porque dota al ser humano del medio que lo encaminará a diversas esferas. Pero los objetivos de la Educación Fundamental son muchos más: *desarrollo profesional* para la agricultura, industrias caseras, oficios útiles, construcciones, etc., que aseguren el desarrollo económico del lugar; implica también un mejoramiento de las técnicas de producción y trabajo; *salud y alimentación* para asegurar la higiene del cuerpo, el cuidado de las enfermedades, la lucha contra los parásitos, la preparación y conservación de los alimentos, etc.; *educación sanitaria* para resolver problemas de los charcos, pantanos, desecación e irrigación, purificación del agua; *utilización de las fuerzas naturales*: agua, viento, corrientes fluviales, etc.; *defensa de manifestaciones artísticas populares*: tejidos, cerámicas, tallados, trabajos en cuero, danzas, canciones, leyendas, etc.

A estos contenidos de la educación dirigida a los adultos analfabetos de regiones poco desarrolladas, se suman otros, algunos de los cuales mencionamos a continuación: comprensión del ambiente físico y fenómenos sencillos de la naturaleza; conocimientos de otros pueblos y de sus principales manifestaciones y necesidades; medios de comunicación, lucha contra la erosión del suelo y enriquecimiento del mismo; instalación de pequeñas cooperativas; comprensión de las relaciones sociales, leyes y gobierno, etc. Tiene un lugar especial en el campo de la educación fundamental el aprovechamiento de las horas libres por medio de la lectura, cine, bibliotecas, actividades sociales,

danzas, corales, juegos, prácticas deportivas, teatro, títeres, labores femeninas, manualidades, etc.

Acaso sea innecesario hacer notar que el desarrollo de un programa de educación fundamental, no está sólo en manos de maestros. Requiere la estrecha cooperación de higienistas, médicos, agrónomos, técnicos en oficios e industrias, artistas, maestros de actividades recreativas, sociólogos, servicios de imprenta, bibliotecas, radio, cine, etc. Con esta orgánica colaboración se elevarán los niveles de vida material y moral, y se intentará la iniciación del hombre ignorante e insuficiente “en el arte de vivir la vida cotidiana.” (Ravera, 1953).³²

Dos grandes centros de preparación de especialistas en educación fundamental funcionan, uno desde 1951, en Pátzcuaro (México) –Centro Regional de Educación Fundamental (Crefal)– para asegurar a los países latinoamericanos personal experto en la preparación y realización de campañas de alfabetización. El otro se inauguró en 1952 en Sirsel-Layan, vasta población rural en el delta del Nilo, a 70 kilómetros al norte de El Cairo: forma hombres y mujeres para servir como dirigentes de la educación fundamental en diez países árabes. En ambos centros el personal se dedica también a la producción de material educativo: cartillas, textos y libros para el pueblo. La influencia de los dos centros en pocos años fue muy amplia y fecunda. Se han aumentado los centros sociales, las escuelas rurales y las fundaciones de agricultura e higiene para mejorar la vida de las comunidades.

[32] Ver: *Educación fundamental. Descripción y programa*. Unesco, París, 1949.

El proyecto principal de la Unesco

América Latina, por iniciativa de la Unesco y en acuerdo con todos los países que la integran, ha iniciado en 1957 los preparativos para la ejecución del Proyecto Principal sobre extensión de la escuela primaria, cuya obra comprenderá inicialmente diez años. A pesar de que la Constitución de cada país latinoamericano ha consagrado el principio de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, en su aplicación se pueden apreciar grandes desigualdades y limitaciones.

La Conferencia de Lima de 1956, a la que ya nos hemos referido, consideró posible vencer, en parte, las causas que determinan porcentajes elevados de adultos analfabetos y niños sin escuelas. Recomendó un período de escolaridad obligatoria no menor a seis años, en los distritos urbanos y en los rurales, es decir, consagró el principio de la escuela primaria completa. Recomendó también la adopción de métodos especiales para los niños retrasados, una preparación idéntica para los maestros, lo mismo para el que va a actuar en zonas rurales o urbanas; también, la construcción de locales escolares, la redacción de planes para la extensión de la educación gratuita y obligatoria y el apoyo de los organismos internacionales. La Reunión de Ministros de Educación, realizada a continuación, expresó su conformidad con las recomendaciones y aprobó las líneas generales del Proyecto Principal, solicitando a todos los países que examinen la posibilidad de participar en el mismo.

La Conferencia General de la Unesco, realizada en Nueva Delhi a fines de 1956, aprobó el Proyecto Principal y autorizó al director General a participar en él mediante acuerdo con los Estados interesados que pudieran referirse a la ayuda de

la Unesco en la siguiente forma: ayuda a formular planes mediante estudios y envío de misiones de expertos; a aumentar el número de maestros de enseñanza primaria y a mejorar la preparación de los mismos mediante la creación de escuelas normales y la organización de cursos para docentes en ejercicio; envío de técnicos; concesiones de becas y provisión de fondos para trabajos de investigación y publicaciones; ayuda a determinadas universidades de América Latina para realizar investigaciones sobre educación escolar; ayuda a la preparación de especialistas para actuar en ambientes campesinos a través del Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio (Venezuela), etc.

A fin de asesorar al director General de la Unesco en la Ejecución del Proyecto Principal, se ha constituido un Comité Consultivo, del que forma parte la Argentina, mediante un delegado. Este Comité reunido en Panamá, en abril de 1958, después de convenir nuevas iniciativas para que continúe el desarrollo del Proyecto, ha dirigido un importante llamado a los gobernantes, a los universitarios, a los maestros y a los pueblos de América para movilizar todas las energías posibles en favor de la educación primaria, para erradicar en un período de diez años, el analfabetismo de nuestra América. Si se asegura la concurrencia prolongada y orgánica de los niños a la escuela primaria, en el futuro no habrá adultos analfabetos, que hoy constituyen una pesada carga para las sociedades latinoamericanas.

Un llamado a la conciencia de América

Por constituir una verdadera doctrina de la educación popular, transcribimos a continuación el llamado del Comité Consultivo del Proyecto Principal de la Unesco para

la extensión y mejoramiento de la escuela primaria en América Latina:

América ha iniciado una gran empresa para hacer realidad el ideal de nuestras Constituciones Nacionales “escuela y educación para todos.” Tiende a dar efectividad al principio democrático de proporcionar iguales oportunidades a todos los niños en materia de educación; a salvar de una vida infrahumana a extensos sectores sociales; a redimir de la miseria espiritual y económica a grupos humanos que constituyen casi la mitad de la población de nuestro continente.

La magnitud de la obra y la nobleza de los ideales que persigue justifican y exigen todas las colaboraciones. Surgió el primer estímulo de organismos como la Unesco y la oea, inmediatamente acogido por todos los países; más en el momento, la coyuntura histórica precisa y propicia para comenzar y concretar efectivamente el gigantesco esfuerzo esbozado: asegurar una educación popular que conduzca a nuestros pueblos al goce de una vida digna en la que triunfen la paz y la convivencia democrática y se eliminen la injusticia, la miseria y la incultura.

Todos pueden y deben tener participación en esta magna obra: los gobernantes y los pueblos, las universidades y los maestros. A todos invitamos a aportar el máximo esfuerzo dentro de la esfera de su acción, inteligentemente dirigida, que supere las resistencias y los obstáculos que se interponen

para la consecución del trascendental propósito que América se ha trazado.

A todos, pues, pedimos apoyo.

A los Gobiernos

El primer problema nacional es el de la educación:

Dotar de educación a todo ser humano constituye un ineludible deber del Estado, pero también la más digna tarea espiritual y la más provechosa inversión económica que puede hacerse.

De ello se deducen importantes obligaciones:

- Superar toda diferencia o división ideológica y de partido cuando se trate de impulsar la educación;

- Hacer esfuerzos auténticamente extraordinarios para aumentar los presupuestos de educación de tal modo que permitan establecer y dotar suficientemente los servicios educativos necesarios;

- Proporcionar educación gratuita y obligatoria a toda niñez;

- Evitar desigualdades en materia de educación básica a los niños por el hecho de haber nacido en hogar o medio geográfico distinto;

- Procurar que el nivel y duración de la educación primaria permita el ejercicio consciente y de los derechos de ciudadanía y una incorporación fecunda a la vida del trabajo o de los estudios secundarios;

- Asegurar el mínimo de seis años de escolaridad a toda la población infantil;
- Mejorar la formación profesional de los maestros y su condición económica y social;
- Asegurar la asistencia social al escolar necesitado como medio para eliminar causas de deserción escolar. Que la obtención de las finalidades del Proyecto Principal de la Unesco sea, en fin, la primera y más importante obra de cada país.

A las Universidades

La alta misión rectora que ejercen en la vida de todo país los Centros de Formación Superior, confiere a las universidades, honrosas o ineludibles tareas en el campo de la educación popular. Toda indiferencia o desdén por los problemas del primer grado de la educación representaría desconcierto de la unidad indestructible del proceso educativo o a través de sus etapas.

Pedimos:

- Que en su misión de dirección, conservación e impulso de la alta cultura dediquen la atención máxima a los problemas de la educación popular;
- Que definan la filosofía de los planes educativos nacionales y formulen las altas orientaciones que deben configurarlos;
- Que colaboren en la obra de formación idónea de los dirigentes de la educación primaria y de los profesores formadores de maestros;

- Que impulsen y fomenten la investigación de los problemas educativos y la influencia de la acción de la escuela en el progreso económico y social;
- Que cooperen en la obra de educación popular de adultos mediante cursos de extensión cultural;
- Que utilicen su prestigio para influir en los dirigentes de la vida del país respecto a la actitud de ayuda generosa que deben prestar a la educación primaria.

A los maestros

Sabemos que es casi innecesario apelar a su ayuda porque la dan abnegadamente desde el día que eligieron la profesión de educadores; más el Proyecto Principal y cualquier plan educativo sería estéril y estaría condenado al fracaso sin su colaboración decidida.

América espera de ellos:

- Que den contenido y vida vigorosa a los propósitos del Proyecto Principal;
- Que sus escuelas sean de efectiva preparación para una vida mejor y que despierten así el interés y afán de los niños y de la sociedad en torno a ella;
- Que en su labor en la escuela dediquen especial atención a la enseñanza de los principios de las Naciones Unidas como medio de promover en las generaciones jóvenes un espíritu nuevo que conduzca a la paz y a la comprensión mutua de los pueblos;
- Que perfeccionen cada día su preparación profesional y su trabajo;

- Que hagan de la escuela un centro de auténtica utilidad para elevar el nivel de la comunidad;
- Que su acción movilice todas las energías sociales y las oriente en el propósito de proporcionar educación a todos los niños;
- Que las Asociaciones de Maestros, por encima de toda otra consideración y sin cesar en sus campañas para la consecución de reivindicaciones profesionales, secunden con su poderosa eficacia los ideales y objetivos del Proyecto Principal.

A los pueblos

En beneficio de ellos, se concibió el Proyecto Principal porque en la ignorancia y en el analfabetismo radica la causa fundamental de la miseria espiritual y material. El mejoramiento del nivel de vida, la efectiva capacitación profesional, la organización de una vida sana, alegre y culta, solamente se conseguirán cuando los beneficios de la educación lleguen a todas partes. Es necesario una acción entusiasta, organizada y continua, orientada hacia los siguientes propósitos:

- Que intervengan activamente en los procesos de la vida democrática para infundir mayor interés a los poderes públicos por la educación;
- Que sacrifiquen los beneficios económicos inmediatos para que sus niños puedan ir a la escuela;
- Que aporten su esfuerzo material a la obra de la extensión y mejoramiento de la educación primaria;

- Que los padres organicen entidades que vigilen incesantemente el sagrado derecho de sus hijos a una educación que ellos mismos pudieron no haber tenido oportunidad de recibir;
- Que secunden y protejan la acción de la escuela.

La obra que inicia América con el Proyecto Principal de la Unesco mantiene en expectativa a otros países del mundo; unos, que aportan su ayuda económica a través de los organismos internacionales; otros, para aprovechar nuestras experiencias y resultados en la solución de problemas idénticos. Para satisfacción generosa de los primeros, para ayuda efectiva a los últimos, aunemos nuestros esfuerzos en la singular y magnífica empresa que significa el Proyecto Principal para la extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina.

Finalmente, el Comité Consultivo deja constancia de su gratitud a los gobiernos que han comenzado a aumentar sus presupuestos, a las universidades que cooperan en las finalidades del Proyecto Principal, a los educadores que a través de sus organizaciones e individualmente colaboran en esta obra.

Este llamado a la cooperación de distintos poderes representativos de la sociedad, prueba la magnitud del esfuerzo a realizarse para convertir en hecho el ideal contenido en todas las Constituciones Nacionales y que puede expresarse en la fórmula: “escuela y educación para todos.” De este esfuerzo no puede quedar ausente ninguna voluntad, y todas las

colaboraciones posibles de pueblos y gobernantes, de universidades y maestros, deben sumarse y coordinarse. Para lograr los nobles objetivos encerrados en la gran campaña de educación que se inicia en América bajo el signo del “Proyecto Principal”, hay que superar las diferencias de partido y abatir la indiferencia frente a los problemas.

Las escuelas de temporada de Chile y su espíritu americano

Por una honrosa invitación de Doña Amanda Labarca, directora del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, hablo en este acto de apertura de la va Escuela de Verano de Valparaíso, a la que asisto complacido, por segunda vez, como profesor extranjero. Denominación formal, más que real, esta de profesor extranjero, porque en América los pueblos somos hermanos y no extraños, y venimos de un ideal de patria común, de una nacionalidad única que afirmaron tanto San Martín como Bolívar y los grandes pensadores del siglo xix, entre los cuales sobresalieron figuras chilenas de proyección continental.

Este viaje me trae el recuerdo de aquel mes de febrero de 1949, en el que por primera vez, la Universidad de Chile abrió cursos de esta índole en esta ciudad de los cerros junto al mar, de caracteres tan típicos y de un pueblo dotado de singular pujanza. Recuerdo que ardía aquí un cáldido entusiasmo por la cultura y por una vida propia e integral. Un claro movimiento en favor de la descentralización administrativa animaba a un grupo de hombres bien intencionados de esta ciudad y de esta región, en procura de una vida con mayor autenticidad y autonomía, pero con armonía inseparable del concierto nacional.

Han transcurrido cuatro años, y ahora es posible contemplar, como un signo de esa fecunda tendencia

[33] Leído el 5 de enero de 1953.

descentralizadora, esta Escuela de Verano de Valparaíso. Se encuentran en marcha, una similar de Temuco y en exitosas primeras tentativas de la Escuela de Primavera de La Serena y Ovalle, y la de Invierno en Antofagasta, Inque, Arica, Osorno, Magallanes y la próxima de verano en Valdivia, que funcionará del 8 al 28 de febrero.

Las Escuelas de Temporada, que forman parte del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, surgieron como una necesidad de ofrecer oportunidades breves e intensas a todo aquel que tuviese ansiedad de desarrollo y perfeccionamiento cultural, en su alto sentido o en sus formas sencillas de aplicación práctica, sin barreras de ingreso: se requería sólo una cultura elemental y una voluntad de superación como base y aliento para el trabajo mental, concentrado y animoso, durante el breve período de un mes. Mes de verano, como si dijéramos de descanso; y a fe que lo es, en cuanto en esta temporada se procura un retraimiento de las actividades externas, tanto como de las fatigas físicas. Igual que el ocio de los antiguos, alimentado exclusivamente por brotes interiores y frutos del espíritu puro, las Escuelas de Verano separan un instante del quehacer mundano, de la vida material y de las faenas obligatorias, y en la ciencia, las letras, la filosofía, así como en las artes de aplicación o en las prácticas domésticas, permiten que el hombre y la mujer se encuentren más en sí mismos en cuanto consultan de un modo desinteresado direcciones o preferencias de su espíritu. Pero estas escuelas han logrado, además, un sólido prestigio continental y se han convertido en una verdadera fuerza de confraternidad americana. Ningún esfuerzo, acaso, sea de mayor resultado para el acercamiento mutuo entre los pueblos y el desarrollo de

un ánimo de cooperación, como este vínculo entre profesores y estudiantes de América, creado por la convivencia temporaria y cordial.

En la afirmación de un clima fraterno y de estrecha relación entre los hombres de diversos pueblos americanos, Chile cuenta con una inequívoca y noble tradición. En el curso del siglo xix y en lo que corre del presente, ha sabido acoger con simpatía la colaboración de varones ilustres que, nacidos en otros lugares del continente, sirvieron con entusiasmo patriótico, al progreso material y espiritual de la nación chilena. Como un imperativo, surge aquí el recuerdo de Andrés Bello, ese venezolano y americano, fundador de la Universidad de Chile, y uno de los promotores principales de la organización jurídica y espiritual de la vida de esta nación. Junto a él desfilan otros nombres por todos conocidos, entre ellos los de grandes argentinos que encontraron en su larga proscripción un generoso asilo en la tierra chilena.

Me emociona recordar que, en *El Mercurio* de Valparaíso, dirigido por Manuel Rivadeneyra, que fuera más tarde en Madrid el famoso editor de los clásicos españoles, Sarmiento inició en 1841 su gran acción periódica con aquella evocación imaginaria de “La Batalla de Chacabuco” que firmara con el seudónimo “Un teniente de Artillería en Chacabuco”, como lo menciona José Lastarria en sus *Recuerdos Literarios*. En febrero de 1842 Vicente Fidel López funda aquí la *Revista de Valparaíso*, despertando con su tendencia liberal una gran reacción literaria, de la que es prueba la aparición del *Museo de Ambas Américas*, dirigido por el colombiano Juan García del Río. Desde las páginas de su revista, primero, y en la *Gaceta del Comercio*, después, López

publica en Valparaíso sus notables artículos en defensa del romanticismo.

Con anterioridad, en 1836, en la imprenta de *El Mercurio*, vieron la luz las *Reflexiones* de Juan Ignacio Gorriti, en cuyas páginas sistematiza un estudio profundo sobre las causas morales de las convulsiones internas de los nuevos Estados americanos y un examen de los medios eficaces para remediarlos. En Valparaíso, se instala Juan B. Alberdi en 1845 y desarrolla una intensa prédica periódica desde *El Mercurio*. En 1849 funda *El Comercio de Valparaíso*, e incorpora a su redacción a Bartolomé Mitre, que bien pronto pondría en evidencia sus grandes condiciones para el periodismo, a través de artículos medulares sobre los problemas políticos de Chile y de la Argentina, en lo que asoma la visión del futuro estadista.

Cuando Sarmiento va a emprender su viaje a Europa, en cumplimiento de la misión de estudio que le encomendara el ministro Manuel Montt, se embarca en este puerto de Valparaíso, recibiendo en esa ocasión el saludo expresivo de *El Mercurio*, cuya jefatura de redacción ejercía a la sazón Demetrio Rodríguez Peña, uno de los argentinos de la generación de Mayo de 1837 que encabezó Esteban Echeverría. En esta ciudad, publica Juan María Gutiérrez, en 1846 –también por la imprenta de *El Mercurio*– su gran obra la *América Poética*, la primera antología de poetas hispanoamericanos de su siglo, creando con ella un enlace entre la mayor parte de los pueblos de habla castellana de nuestro continente.

En este mismo ambiente de Valparaíso encuentra Alberdi la calma para elaborar las soluciones institucionales reclamadas por la patria ausente después del derrumbe de la tiranía. Aquí, concibe y da estructura a sus famosas

Bases en sólo dos meses, y se las envía el 1° de mayo de 1852 al General Justo J. de Urquiza, el vencedor de Caseros. Dos meses después, en julio, edita en Valparaíso también, la segunda edición de su célebre obra, notoriamente ampliada, a la que incorpora su Proyecto de Constitución para la República Argentina, modelo que siguió la Convención Constituyente de Santa Fe para sancionar la centenaria Carta Magna de 1853. Hace cien años –precisamente en estos días se cumple el centenario del episodio–, igualmente en Valparaíso, Alberdi difunde su famosas *Cartas sobre la Prensa y la Política Militante en la República Argentina*, que la historia denominaría *Cartas Quillotanas*, dirigidas a Sarmiento, y que éste contestaría con sus apasionadas y no menos famosas *Las Ciento y Una*. Más que dos ideas, se encontraron en esa batalla intelectual dos temperamentos contrapuestos, disímiles, pero ambos movidos por una misma inspiración patriótica. En Valparaíso, Alberdi, Sarmiento, Gutiérrez, López y Mitre alcanzaron un alto prestigio intelectual que crecería, aún más, a través del periodismo, los libros, la acción política y la obra de gobernantes.

La educación popular y la unidad cultural

La persistencia y continuidad de un país está en relación directa con su unidad; y el afianzamiento de esa unidad depende de su educación. De ello deriva la importancia de la enseñanza pública y la función docente irrenunciable del Estado.

En la letra de la Constitución y de las leyes de cada nación del continente, se afirma de un modo convergente que todo habitante puede aspirar a que el Estado le

proporcione una educación adecuada a sus posibilidades y una cultura libre de restricciones; todo esto como una consecuencia de las libertades fundamentales sobre las que se asentaron nuestras naciones. Estos principios tienen honda raíz histórica –en toda América, la latina y la sajona– en el ideario de la educación popular como fundamento de la democracia. Este pensamiento tuvo en los Estados Unidos como promotor doctrinario a Thomas Jefferson y, como realizador efectivo, a Horace Mann en el Estado de Massachusetts. En América del Sur, esa doctrina recibió el no igualado empuje de Domingo F. Sarmiento, que en tierra chilena sentó sus bases, concurriendo a la formación de educadores, como director fundador de la Escuela Normal de Santiago, en 1842 y, luego, con la publicación, al regreso de sus viajes, de *Educación Popular*, libro avanzado y precursor en su época, aunque tenga hoy, como es lógico, algunas páginas caducas.

Esa doctrina tiene también su expresión directa en el pensamiento escrito y en la acción práctica del uruguayo José Pedro Varela, discípulo de Sarmiento, cuya influencia reconoció y se percibe hasta en el título de su obra central, *La Educación del Pueblo*. La de Sarmiento es una pedagogía de acción, que se apoya en una definida filosofía social de la educación: un pueblo, si quiere persistir, debe asegurar la educación porque ésta es una necesidad del hombre como ciudadano y como trabajador. Como ciudadano, porque “no hay libertad donde el hombre es ignorante”, y como trabajador, porque “la prosperidad es obra de la inteligencia.”³⁴

[34] Varela, José Pedro (1874) *La Educación del Pueblo*. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Pero si América no carece de una clara tradición doctrinaria en materia de educación popular como fundamento de la vida democrática, le ha faltado, en cambio, un orgánico y tenaz esfuerzo de ese sentido y alcance, y una sistematización de los medios para su realización. La cruda realidad que muestran las cifras estadísticas, con su posible margen de error, que en nada afecta el fondo de la cuestión, refleja que casi la mitad de la población de América Latina es analfabeta. Considerada la población de este sector del continente en 150 millones de habitantes, calcúlese que 70 millones de personas mayores de catorce años, es decir, fuera de la edad escolar, no saben leer ni escribir. Si bien hay algunos países que ofrecen un alto promedio de alfabetos mayores de diez años de edad, como la Argentina, Chile, Costa Rica, Uruguay y Cuba, en los demás, por diversos y complejos factores sociales y económicos, el analfabetismo alcanza o sobrepasa con diferentes grados el 50%, llegando, en algunos, hasta el 75% y en otros al 80%. Este complejo fenómeno del analfabetismo es uno de los problemas más graves que hoy se presenta a las naciones de América latina, y que está ligado estrechamente a la realidad social y económica de cada país.

Para combatir el ausentismo y la deserción, al Estado le corresponde crear un sistema de medios que procure atraer y retener al niño en las aulas, no sólo para aprender a leer, escribir y contar, sino para adquirir otras formas tan altas como esas de vida humana: la higiene, la salud, la competencia en actividades útiles para la sociedad y para el propio individuo. La alfabetización debe convertirse en un medio eficaz y decisivo para el progreso general de los pueblos: debe constituir, tal como se intenta

promover por algunas iniciativas actuales, un verdadero plan de habilitación social que consulta, no sólo exigencias individuales, sino también las de la vida económica y material del país.

Así, por ejemplo, el principio de *educación fundamental*, alrededor del cual se deliberó en los Seminarios Interamericanos de Educación reunidos en Caracas en 1948, Río de Janeiro en 1949 y Montevideo en 1950, presupone que educar no es solamente enseñar los instrumentos de la cultura, sino también, a vivir con dignidad. Por eso la educación popular no puede reducirse al mero aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo; debe también atacar las enfermedades, la indolencia, la pobreza y el odio derivados de la ignorancia y el abandono social. Atacarlos mediante el desarrollo de hábitos conscientes de higiene, salud, trabajo útil y moralidad. Se necesita una educación que eleve al hombre hasta una vida feliz, libre y responsable. José Martí, en 1886, ante la visión de escuelas que *rapaban los intelectos, como las cabezas*, mutilando la originalidad de cada criatura, clamaba, frente a los grandes edificios escolares de Nueva York y sus ricas dotaciones de material, por escuelas donde se aprendiese la práctica de la vida en sus artes usuales y en su moralidad. El tipo humano de su ideal pedagógico lo expresó con esta fórmula: “¡Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes!”

La grave situación que ofrece el cuadro de la cultura popular en América Latina espera un esfuerzo extraordinario de parte de casi todos los países, algunos de los cuales, han puesto de manifiesto en estos últimos años un gran brío pedagógico, paralelo a su despertar democrático. Pocas naciones continentales alcanzan a invertir

el 30% de sus recursos en las necesidades de la enseñanza pública, cifra considerada como el mínimo indispensable para sostener una organización educativa que asegure un grado elemental y suficiente de cultura popular.

La educación y la imagen de la presente situación

En el cuadro de las materias que integran los cursos de las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile tienen cabida variados problemas pedagógicos, teóricos y prácticos, con los que se satisface la avidez intelectual de gran número de educadores y también de personas con hondo interés social, en las que no es extraña la preocupación por la realidad educativa, sus planteos y soluciones. Vivimos una época que no sólo reclama continuo aumento de escuelas, sino también, y de un modo concentrado, una revisión de las bases y orientaciones tradicionales que sirven de fondo a la enseñanza escolar. Pero esto no puede ser pretexto para intentar arbitrarios propósitos de cultura o verdaderas aventuras pedagógicas.

En medio de la complejidad y oscuridad espiritual de nuestra época, la educación se siente trabada por graves obstáculos en la determinación de sus fines y objetivos. La crisis espiritual contemporánea, como es sabido, ha traído una dislocación en las situaciones humanas fundamentales. Frente a esos fenómenos de deshumanización, que hoy prevalecen por efectos de circunstancias individuales y colectivas –que se manifiestan en frecuentes amenazas a los derechos del hombre y a su espíritu– la educación debe replantear sus problemas de fines y de medios. Necesita recobrar su sentido esencial de formar en el ser humano el doble espíritu de independencia y de

comunidad, cuyo desenvolvimiento obliga a echar mano de formas didácticas vivas, estimuladoras.

Una pedagogía clara y certera está siempre respaldada por una filosofía de la vida que renueva la fe en el hombre, en su totalidad y diversidad a la vez, es decir, en su unidad. Por eso se resuelve en una educación general como base de toda educación especial. Uno de los rasgos de la crisis actual es la frecuente pérdida de la imagen humana que debe presidir toda educación. Lo diverso sin unidad, la educación especial sin un fondo orgánico y unitario de cultura, determina un desequilibrio, una ruptura de relaciones entre el todo y las partes en el proceso educativo. A causa de esta misma necesidad de integración, no puede faltar en la educación de las nuevas generaciones la imagen de la situación presente, sino todo lo contrario, los hombres de Estado y los educadores deben introducirse en ella y escudriñar con serena objetividad sus hechos y sus signos. Es imposible que el maestro pueda hoy tener firmeza espiritual en sus problemas y actividades fundamentales de la época en que vive, en la noción de que está inmerso en una sociedad sometida a un proceso de intensa transformación. Este es el dato más importante para la gente joven que actualmente se forma. Los adolescentes de la segunda enseñanza y los jóvenes de la universidad no pueden terminar sus estudios con incapacidad para percibir lo que ocurre en su tiempo, no pueden formarse de espaldas a su época. Deben dejar las aulas en condiciones de resolver con libertad su militancia espiritual –no su circunstancial bandería política– y de descubrir por sí mismos sus deberes.

Recuerdos de dos americanos: Valentín Letelier y José Martí

Estos temas son incitaciones permanentes para toda vida humana en la que alienta el espíritu y para todo curso docente que se proponga armar al hombre de conciencia y pujanza. Pero hoy tienen un lugar especial en las Escuelas de Verano de la Universidad de Chile, que han colocado su labor de 1953 bajo la advocación de dos grandes figuras de América, con motivo del centenario de su nacimiento, la del cubano José Martí y la del chileno Valentín Letelier.

Tengo un motivo personal para rendir emocionado homenaje al esclarecido hijo de Chile, amigo de la Argentina y de los hombres de su universidad. En *Filosofía de la Educación* de Valentín Letelier abrevé en mi juventud mis primeras ansiedades en el estudio correspondiente a la especialidad pedagógica que inicié en las aulas de la Universidad Nacional de La Plata –a la que el ilustre maestro chileno dedicó en 1917 una de sus más grandes obras, editada en la Argentina, *Génesis del Estado y de sus instituciones fundamentales*. Aunque hoy no me cobije bajo la bandera filosófica que sirvió de base a las doctrinas y criterios educativos sustentados por Letelier, siento una profunda admiración por su obra de educador, pensador, político, sociólogo y jurista. Sus libros famosos sirvieron a la juventud universitaria de diversos países del continente y ejercen aún influencia perdurable. En su acción múltiple y fecunda dejó la huella de una vida luminosa, consagrada a la actividad intelectual, a la lucha por la cultura, al estudio de los problemas de la educación, de los principios del derecho, como así también a la defensa de altos ideales cívicos y políticos y de nobles concepciones humanas.

Pero sobre todo, se destaca la de Valentín Letelier como una vida educadora, por el ejemplo de su espíritu de tolerancia, la independencia de su juicio y la altura de sus miras, conducidas siempre por un aliento patriótico y una proyección universal.

Del cubano José Martí, muerto a los cuarenta y dos años, de los que sólo quince alcanzó a vivir en su tierra y veintisiete en el destierro, se puede asegurar que constituye una prueba inalterable de su propio pensamiento: “La muerte no es verdad cuando se ha cumplido bien la obra de la vida.” Aunque el escepticismo de esta época, acaso más intenso que el empuje de antiguas y nuevas creencias, conduzca a aceptar lo contrario, pueden inspirar confianza estas palabras de Martí: “Sólo la moralidad de los individuos conserva el esplendor de las naciones.” La dignidad es, para él, la suprema ley del hombre y de los pueblos: “El pan no vale que se le amase con la propia vergüenza”, dijo en la misma época en que sentó este principio lapidario, “Nada lastima tanto como un ser servil: parece que mancha; parece que hace constantemente daño.”

Martí creyó, como pocos, en el extraordinario poder de la inteligencia y en la fuerza de los valores espirituales: “Cuando el hombre ha vaciado su espíritu puede ya dejar la tierra.” Pero, fiel a su índole romántica, que tan hondamente alentó su prédica como su acción de apóstol de una liberación, puso inmensa fe en el sentimiento humano: “Amar no es más que el modo de crecer.”³⁵ Vio en el odio una fuente de males irreparables y, en la amistad, el remedio seguro de todas las penas, demostrándolo con sus grandes devociones, particularmente

[35] Este discurso fue pronunciado por José Martí en el Liceo Cubano en Tampa el 26 de noviembre de 1891.

con su ejemplar lealtad al constante amigo de su vida, el mexicano Manuel Mercado.

Luchador sin descanso por la independencia de su isla y por la dignidad del hombre, sintió a América como una unidad de espíritu, como pueblo, no como suma de pueblos: “Los americanos somos uno en el origen, en la esperanza y en el peligro”, dijo. Recordemos que la Constitución chilena de 1811 propiciaba la alianza de los pueblos americanos para defenderse de las amenazas europeas y para evitar guerras fratricidas; que el Reglamento Constitucional de 1817, de la República Argentina, no consideraba extranjeros a los americanos, y que la Constitución de la Provincia de Entre Ríos de 1822 establecía como condición para ser elegido diputado la de ser ciudadano natural de América.

Al pensarlo todo, ese gran americano que fue José Martí, creyó que la tierra se hizo, no para sepulcro, sino para pedestal del hombre, puesto que está tendida a nuestras plantas y que todo se agranda al ascender, como también, que el que clama vale más que el que suplica. Por esto mismo, vio en la educación la base de la libertad de un pueblo y en la escuela la raíz de la República. “Un pueblo que ha de ser gobernado por todos sus hijos [dijo en 1886], necesita constantemente a estos en capacidad de gobernarlos.” Y agregaba: “Criar a un pueblo de egoístas es criar un gobierno despótico. Un pueblo no puede ser libre, ni del extranjero ni de sí propio, si no enseña a sus hijos en las escuelas de modo que resulten hombres enérgicos, entusiastas y de juicio libre.” Porque vio en la educación de los hombres la forma futura de los pueblos, soñó la escuela como “una fragua de espíritu” y al maestro como “letra viva”. Bajo esta sombra, el hombre puede llegar a labrarse el propio yo, a

ser “criatura de sí mismo”, es decir, dueño de su propio ser, capaz de no dejarse arrebatar por la tormenta. Una verdadera educación tiende a despertar en el hombre la vida propia, original, creadora. “El que es capaz de crear, [decía] no está obligado a obedecer”. Porque José Martí se sintió continuamente fiel a sí mismo, vivió siempre para todos y hoy en su centenario alcanza lo que él llamó el “dulce premio” de vivir en todos.

Parte 2

Aspectos y problemas de la educación popular en la República Argentina

Situación actual de la educación primaria

La República Argentina ha demostrado desde su independencia en 1810 una preocupación evidente por el progreso de la cultura y de un modo particular por el adelanto de la educación pública. En medio de grandes dificultades, derivadas de la pobreza económica y de la falta de organización política estable, sus primeros gobiernos mostraron especial empeño en favor de este aspecto de la administración del país. Sobresalen en este sentido los nombres de Manuel Belgrano, Mariano Moreno, Juan de Pueyrredón, José de San Martín y Bernardino Rivadavia, hasta que más tarde, durante el período de la organización nacional iniciado en 1853 con la sanción de la Constitución y proseguido por el dictado de leyes nacionales y provinciales de educación común y superior, se impone la acción de Domingo F. Sarmiento, sustentada sobre principios renovadores de educación escolar y cultura pública.

A partir de esa acción, entre 1856 y 1886, la escuela primaria argentina recibe un vigoroso impulso en su número y orientación. El ilustre civilizador creía en la potencialidad de un pueblo educado en las primeras letras y en los elementos iniciales de la cultura, no solamente por el saber que representa y el mejoramiento individual que determina, sino por la base social que crea para ulteriores progresos y destinos personales y colectivos. Afirmó, por ello, la necesidad de la escuela primaria obligatoria y gratuita como una base esencial de la vida democrática.

La República Argentina presenta un régimen de educación amplio y complejo. De acuerdo con el sistema federal de gobierno que ha adoptado, la Constitución permite el sostenimiento de la instrucción primaria conjunta y separadamente a la nación, las provincias y las entidades privadas de carácter colectivo e individual. Esto ha asegurado un gran desarrollo de la educación primaria en el curso de los últimos ochenta años, como lo prueban las siguientes cifras de los censos nacionales y censos escolares relativas al analfabetismo en nuestro país de 14 y más años.

<i>Año</i>	<i>Población</i>	<i>Analfabetos</i>	<i>%</i>
1869	1.011.742	788.127	77,9
1895	1.305.738	1.305.738	53,5
1914	1.765.900	1.765.900	35,1
1943	1.688.800	1.688.800	16,6

El Censo General de 1947 estableció que sobre una población total de 16.108.537 habitantes, el 13,6% de la población mayor de 15 años (o sea de 11.131.000) era analfabeta, lo que da un total de 1.514.000 analfabetos. Pero esta cifra no ofrece garantías de exactitud porque el censo se realizó sobre la declaración personal del censado en la que la simple manifestación de saber firmar equivalía a ser alfabeto.

La situación actual es aproximadamente la siguiente: con un número de habitantes igual a 17.180.000, según datos de 1950, repartido en un 62,4% de población urbana y en un 37,6% de población rural, todo en una extensión de 2.789.882 km cuadrados, revelando una densidad

demográfica de 5,7%, la República Argentina ocupa, por su índice de analfabetismo de un 15% considerando la población mayor de 10 años, uno de los lugares más destacados entre los países de América Latina por su población alfabetizada. Su porcentaje de población escolar en 1950 es del 18% sobre la población total del país, o sea 3.092.400, considerando los niños de 6 a 13 años cumplidos. En 1950 fueron inscriptos en las escuelas 2.500.000 niños de esas edades, quedando sin escuela unos 592.400, lo que equivale a un porcentaje de niños en edad escolar sin asistencia educativa del 19,1%, el más bajo de todos los países latinoamericanos. Esto revela el esfuerzo cumplido en esta materia por nuestro país, como también la existencia de dificultades derivadas de complejas causas, entre otras, una gran masa de población dispersa en diversas regiones del territorio que impide conjurar el resto pendiente del analfabetismo sobre el que la lucha prosigue con empeño.

El censo escolar de 1943 demostró que casi el 41% de los niños en edad legal que no concurren a la escuela es porque residen a gran distancia de la misma, registrándose el promedio de una escuela por cada círculo de 257 km², lo que constituye un área excesiva para la influencia de un solo centro educativo. En la Patagonia, se registró la proporción de una por cada 1764 km². El campesino de estos y otros lugares de la República deja a su hijo sin educación escolar por las distancias insalvables. Adviértase los efectos del latifundio, que tanto paraliza el progreso de las pequeñas poblaciones. En nuestro país las tres cuartas partes del analfabetismo se encuentra en las zonas rurales, lugares donde tanto se requiere el esfuerzo inteligente y orgánico. Pero además de las distancias, otra razón de tipo social mantiene alejado de la escuela al niño

del campo: el trabajo en las cosechas y en las zafras. Una reforma de nuestro sistema agrario tendría que fijar su atención en este lado del problema.

La multiplicidad del gobierno escolar y la variedad de organizaciones educativas no ha sido obstáculo para mantener la unidad de los principios fundamentales de la enseñanza. Esos principios están asegurados por la tradición cultural del país compartida por la nación y las Provincias y por un entendimiento cada día más estrecho entre ambas jurisdicciones en lo que se refiere al desarrollo de la instrucción pública. Si es verdad que las provincias deben sostener la educación primaria, como una condición inherente a su existencia, también es cierto que la nación concurre en su ayuda de diversos modos para asegurar un desarrollo equilibrado de la educación en toda la amplitud de su territorio. En virtud de la Ley N° 4874, dictada en el año 1905, la nación puede crear escuelas primarias de cuatro grados en las regiones apartadas donde no se hace sentir la acción provincial. Leyes anteriores –de 1871 y 1889– aseguran subsidios permanentes de la nación para contribuir al sostenimiento de la instrucción primaria provincial. Desde hace aproximadamente casi veinte años se ha creado un vínculo mayor entre la nación y las Provincias en materia de instrucción primaria mediante planes de coordinación que determinan, de común acuerdo, la ubicación de esas escuelas para la mayor eficiencia de su distribución. En años más recientes, se ha producido una intensa unificación de los planes y programas de las escuelas de la nación y de las provincias, fijándose contenidos comunes que tienden a promover una mayor unidad espiritual del pueblo y otros de carácter

regional, tendientes a despertar el interés y la conciencia por los problemas locales de zonas importantes.

En el campo de la enseñanza primaria se ha producido casi siempre un aumento de escuelas para responder al crecimiento vegetativo de la población escolar y a las exigencias, tan difíciles de vencer, del analfabetismo aún subsistente. En ese mismo campo, corresponde mencionar la creación de numerosas secciones de preescolares, anexas a las escuelas primarias. Este aspecto educativo, que mira a los niños de tres a seis años, siempre ha despertado interés en los círculos pedagógicos. Pero desde hace más de veinte años, ha venido siendo impulsado por los gobiernos de la nación y las provincias y por la misma opinión pública, destacándose como una manifestación de ese interés la creación del Profesorado del Jardín de Infantes en 1937. También se han multiplicado en las escuelas nacionales y provinciales diversos tipos de educación para niños de edad preescolar, sobre todo en jardines de infantes.

Para la mejor ilustración de la realidad educacional argentina tomamos del iv° *Censo Escolar de la Nación*, de 1943, último de los realizados con ese concepto y alcance. La siguiente planilla correspondiente a la *población de 14 a 21 años*.

<i>Circunscripción</i>	<i>Totales</i>	<i>Concurren a la escuela primaria</i>	<i>Terminaron escuela primaria</i>	<i>No terminaron escuela primaria</i>	<i>Nunca fueron a escuela primaria</i> ³⁶
República	1.871.973	138.717	603.619	1.006.097	123.540
Capital	306.787	22.396	209.721	72.068	2.602
Provincias	1.419.825	104.405	368.863	845.915	100.642
Territorios	145.361	11.916	25.035	88.114	20.296

Ese cuadro estadístico, por el hecho de registrar cifras relativas a personas de 14 a 21 años, es decir, de una edad postescolar, constituye una expresión completa de la realidad del proceso educativo durante la edad escolar. Se advierte fácilmente el grave fenómeno de la *deserción* de la escuela y sus proporciones en las diferentes circunscripciones de la República. Tiene la particularidad de mostrar las cifras definitivas después de consumado el proceso educativo durante la edad escolar. Esa deserción, que tanto preocupa, puede verse con claridad en las siguientes cifras –correspondientes a los grados de la escuela primaria en toda la República, a medida que van siendo abandonados por los escolares– registradas por el citado Censo Escolar de 1943.

[36] De los que nunca fueron a la escuela, recibieron educación fuera de ella el 10,5%.

1er Grado	853.705	43,9%
2° Grado	366.134	18,8%
3° Grado	293.808	14,6%
4° Grado	206.005	19,6%
5° Grado	133.194	6,8%
6° Grado	103.479	5,3%

Fácilmente se advierte que sólo una ínfima parte de los niños argentinos cumplen los seis grados de la escuela primaria completa y que la deserción escolar es, entre nosotros, uno de los graves obstáculos del desarrollo de nuestra educación popular.

El mismo Censo determinó la proporción de *analfabetos* por grupos de edades y por circunscripciones geográficas. Considerando los censados de 14 años y más en una cifra total de 11.308.500, había en 1943 en la República, 1.693.900 analfabetos, lo que arroja el 15%. Este porcentaje del analfabetismo ofrece la siguiente variación en la progresión de las edades: de 14 a 21 años, 6,8%; de 22 a 49 años, 12,3%; y de 50 y más años, 28,8%. Si se toma únicamente la población censada de 14 a 21 años, se registra la siguiente distribución de promedios: en la capital de la República 0,7%; en las antiguas catorce provincias 7,3% y en los antiguos Territorios Nacionales 14,8%, lo que equivale a un total de 6,8%.

Puede considerarse a la escuela primaria como la institución básica de nuestro sistema de educación pública. De ella se desprende una educación práctica o técnica elemental, que constituye una educación postprimaria, y

otra de mayor alcance, la enseñanza media, que se dirige a la adolescencia con una educación de sentido general o de alcance general y profesional a la vez.

La educación postprimaria

Los establecimientos de educación postprimaria se proponen ampliar la educación general desenvuelta por la primera enseñanza y complementarla con una preparación técnica que habilite a jóvenes y adultos que, por distintas razones, no han podido continuar sus estudios, con una capacitación especial para un oficio o artesanía o el dominio de una materia práctica. En este campo pueden señalarse, entre otros, dos tipos de enseñanza: la que ofrece nuevos conocimientos o el perfeccionamiento para ciertas actividades prácticas o técnicas, que se realiza en las *escuelas de adultos*, organizadas y sostenidas por el Consejo Nacional de Educación. Estas cuentan con secciones primarias y cursos especiales concurren por alumnos de ambos sexos, mayores de 14 años, y *universidades populares*, instituciones de origen y sentimiento privado, que reciben en muchos casos la cooperación oficial, con un funcionamiento de horario nocturno, destinadas a impartir múltiples enseñanzas teóricas y prácticas de alcance complementario.

Los cursos de aprendizaje de oficios se imparten en las Escuelas de Artes y Oficios creadas a partir de 1910, y son carácter práctico con un complemento cultural. En 1934 se crearon las Escuelas Técnicas de Oficios ubicadas en los centros industriales, cuya finalidad es la de formar obreros especializados y calificados. Por decreto del 31 de marzo de 1948 se reorganizaron los planes de estudio de la enseñanza técnica y se convirtieron las antiguas

Escuelas de Artes y Oficios, en Escuelas Industriales de Ciclo Básico o de Capacitación, y las Escuelas Técnicas de Oficios, en Escuelas Industriales de Ciclo Medio o Perfeccionamiento. Por decreto del mes de junio del mismo año, se unificaron estas instituciones bajo el nombre de *Escuelas Industriales de la Nación*, y se distinguieron sus grados: ciclo básico, medio o superior.

Existen también establecimientos similares dependientes de los gobiernos de provincias, de las municipalidades y de entidades particulares. Entre estas últimas merece especial mención la acción desarrollada en favor del aprendizaje técnico por la Orden Salesiana, la Sociedad de Educación Industrial y la Unión Industrial Argentina.

Por decreto de 17 de julio de 1947 se crean las *Misiones Monotécnicas de Extensión Cultural*, cuya finalidad es la de hacer actuar, con carácter transitorio, en comunidades rurales alejadas de los centros poblados, establecimientos de capacitación técnica y cultural para la formación de artesanos. Para ingresar a esta enseñanza se requiere haber aprobado el cuarto grado de la escuela primaria o un examen de competencia equivalente; tener catorce años cumplidos y certificación médica de buena salud y aptitud física para el trabajo. La enseñanza es gratuita y se provee a los alumnos de instrumental, libros y útiles para el aprendizaje, pudiendo también gozar de una beca de veinticinco pesos mensuales por cada período de actividad escolar. Desde su fundación hasta la fecha han funcionado varias de estas Misiones Monotécnicas en diferentes especialidades –carpintería, albañilería, mecánicas de automotores, etc.– adaptadas a las características y exigencias de cada zona. Para las mujeres se han organizado *Misiones de Cultura y Doméstica*, en menor número.

Con el objeto de ampliar la acción del Estado, hasta entonces limitada a la vigilancia de las condiciones higiénicas y morales en que se desarrollaba el trabajo, dos decretos del Gobierno Nacional –el N° 14.538 del año 1944 y el N° 6648 del año 1945, convertidos en ley en 1948– determinaron la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, dependiente hasta 1951 del Ministerio de Trabajo y Previsión y, ahora, del Ministerio de Educación. En lo que respecta a la enseñanza bajo su jurisdicción se desenvuelven dos ciclos de aprendizaje: el primero, de capacitación, y el segundo, de perfeccionamiento técnico. De modo competente y especializado, estos ciclos facilitan a los obreros el acceso a superiores condiciones de vida y de trabajo y la capacitación necesaria para el desempeño de actividades de mayor responsabilidad en ese orden; también dotan a los mismos obreros de conocimientos que les permiten someterse al estudio de disciplinas científico técnicas superiores, para lo cual se ha creado por ley de 19 de agosto de 1948, la Universidad Obrera Nacional.

En 1951 se inscribieron en las escuelas dependientes de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, 29.012 alumnos (23.466 varones y 5546 mujeres). Existen, además, cursos nocturnos de perfeccionamiento obrero para los que están trabajando en su oficio. La iniciativa privada desarrolla en este orden una amplia labor docente, con planes de estudios supervisados por las autoridades oficiales. Se espera que este grado medio de la educación técnica pueda unificarse o coordinarse bajo una sola Dirección de Enseñanza y suprimir los inconvenientes actuales de dos dependencias diferentes.

La enseñanza media

La enseñanza media, que abarca la educación de la adolescencia en sus ramas secundaria o general, normal, comercial, industrial, agrícola, naval, militar, artística, etc., está totalmente en manos del gobierno nacional, salvo contadas excepciones. Algunas provincias sostienen establecimientos de ese grado, pero en número reducido, preferentemente los que tienen por objeto la formación de maestros primarios. Estas escuelas se han identificado con el espíritu y la orientación de los institutos similares de la nación y han adoptado para ello planes y programas de estudio de esa jurisdicción.

Escuelas comerciales y profesionales de mujeres de algunas provincias han pasado, después de haber cumplido una reconocida experiencia, a la directa dependencia de la nación, de acuerdo con una tendencia en marcha que procura dejar solamente en manos de las provincias el gobierno y el sostenimiento de una parte de la enseñanza primaria. Se responde de esta manera a un precepto constitucional en vigencia desde hace más de cien años en virtud del cual las provincias deben asegurar por su Constitución y leyes propias, el gobierno y sostenimiento de la educación primaria como uno de los requisitos indispensables para que el gobierno federal garantice a cada una el goce y ejercicio de sus instituciones.

La enseñanza media nacional comprende la educación secundaria de carácter general (bachillerato) y la enseñanza media de carácter técnico profesional. Los establecimientos que imparten estas enseñanzas dependen del Poder Ejecutivo de la nación, y de un modo inmediato del

ministerio de Educación, salvo algunos de carácter especializado que dependen del ministerio de Agricultura, de Ejército y de Marina.

En el transcurso del último cuarto de siglo, han producido algunas reformas importantes en el campo de la enseñanza media, de las que solo hacemos aquí una somera referencia. Por decreto del 22 de septiembre de 1941 el Gobierno Nacional dispuso una reforma de los planes de estudio para los colegios secundarios y escuelas normales, comerciales e industriales, que entró en vigor a partir del curso escolar de 1942. En casi todas las ramas, la reforma se redujo a simples cambios y nuevas coordinaciones en la distribución de materias, menos en las escuelas normales, donde el nuevo plan determinaba además una modificación en la estructura y extensión de los estudios. Estos fueron aumentados a cinco años en lugar de cuatro, como regía desde hacía largo tiempo, divididos en dos ciclos, uno básico de tres años de estudios generales, comunes con los del Colegio Nacional (bachillerato) y otro ciclo superior, de dos, profesional pedagógico y cultural formativo a la vez. El aspecto más importante de esta reforma ha sido la adopción del ciclo básico común. Acaso faltó extenderlo a las demás ramas de la enseñanza media, con lo que se habría realizado una importante unificación y ampliación de los estudios generales de finalidad cultural, y se habría cortado la prematura iniciación de los estudios especiales.

Después de seis años de aplicación de esta reforma que, no obstante su tibieza representó algún progreso, un decreto del 20 de febrero de 1948 dispuso la adopción de nuevos planes de estudio para el ciclo básico de la enseñanza secundaria y normal y también del ciclo superior del magisterio. En el primer ciclo se tendía al desarrollo de estudios

generales y se destacaba cierta tendencia humanística, con la acentuación de las disciplinas históricas y lingüístico literarias, particularmente con la incorporación del latín como materia básica en todos los cursos. Se acentuaban los contenidos nacionales de la enseñanza en todos los años. El plan de estudios de las escuelas normales se elevó a seis años, con un ciclo superior técnico pedagógico y cultural a la vez de tres. Antes de que se produjera la primera promoción de egresados conforme a este plan de seis años, el mismo Gobierno Nacional dictó el decreto del 27 de marzo de 1951 que retornaba a un plan de cinco años de estudios, dividido en dos ciclos: el básico que seguía siendo el mismo de tres, y el superior, reducido a dos.

El problema de la formación de maestros, tan estrechamente vinculado al de la educación popular, urbana y rural, requiere una reforma sustancial que mire, tanto a la formación general, como a la profesional y especializada, y destaque particularmente los deberes de la conciencia educativa.

Casi siempre se ha percibido una acentuada centralización del gobierno escolar, en la dirección de los estudios y en la designación del personal y, como consecuencia de ellos, una inconveniente tendencia hacia la uniformidad. Ahora comienza a desaparecer con la descentralización y autonomía que caracteriza al gobierno de la instrucción primaria y de las universidades. Se espera que no tarde en constituirse el Consejo Nacional de Educación Media.

Otros aspectos y problemas

La enseñanza privada recibe estímulos del gobierno y sus estudios no pueden ser reconocidos si no cumplen los programas oficiales y se someten al control estatal

en carácter de instituciones adscriptas. Se ha dado un gran paso hacia la propagación de oportunidades para los estudios con la extensión del principio de gratuidad a todas las etapas –primaria, secundaria y superior– de la enseñanza pública sostenida por el Estado. Constituye una necesidad inmediata, la tarea de asegurar a todos los niños del país la posibilidad de cumplir por lo menos el ciclo primario completo. También se necesita la sanción de una ley orgánica de la enseñanza media que asegure igual propósito al mayor número de adolescentes, mediante una educación atendida por un profesorado cultural y pedagógicamente preparado para ese fin, como ya lo tiene, desde hace muchos años, la enseñanza primaria por la acción del magisterio formado en las escuelas normales, en cuyo origen y desarrollo ejerció Sarmiento, el gran alentador de la educación popular y fecunda influencia.

En cuanto a la marcha administrativa y técnica, existe una marcada tendencia a la descentralización del gobierno de la instrucción pública, por razones de buena organización y como reacción contra la dirección centralizadora de los últimos años, que colocó en manos del ministerio de Educación la administración, orientación y fiscalización de todos los grados y ramas de la enseñanza pública. La complejidad y cantidad de obligaciones a este respecto son tantas que hacen prácticamente imposible esa centralización, por lo que se delegan funciones importantes en manos de personal que no tiene la responsabilidad de un ministro.

Junto al Consejo Nacional de Educación Primaria, habría que instaurar un Consejo de Enseñanza Media, confiados ambos a educadores y personas competentes, lo que daría lugar a un gobierno de equipos técnicos y responsables. El restablecimiento del Consejo Nacional

de Educación por el pleno imperio de la ley 1420 trajo aparejado el funcionamiento de los Consejos Escolares de padres, cooperadores indispensables e insustituibles en la empresa social de la educación popular.

Un buen gobierno de la enseñanza requiere cuerpos autónomos y responsables para la escuela primaria, la segunda enseñanza y la universidad. A medida que avanzamos en nuestro siglo, es mayor la demanda de educación, porque aspira a ella toda la clase media y gran parte del proletariado. La educación ya no es hoy el privilegio de una sola clase. La filosofía de la educación democrática no puede postular hoy sino una educación para una sociedad sin clases, cuyo principio básico es el de “la igualdad de oportunidades” que ya anunciamos. Este principio se convierte en un franco acceso a los institutos de enseñanza sin distinciones ni proscripciones de ningún género, y conduce a un proceso selectivo en virtud del cual los capaces y esforzados avanzan y se imponen. De la propia masa, no sólo de las clases acomodadas, pueden salir los que ascienden socialmente por sus capacidades y merecimientos.

Sin apartarse de los valores de la cultura universal que deben integrar el contenido de toda enseñanza, se destacan en las escuelas argentinas los valores que se refieren a la nacionalidad. Esto es una necesidad fundamental para un país de población heterogénea con una gran parte de procedencia inmigratoria, y de jóvenes tradiciones, como el nuestro. Debe por ello apelar a la acción de la escuela para contribuir a la mayor cohesión y unidad espiritual de la nación. Desde hace mucho tiempo es tradición de nuestra enseñanza el reconocimiento y la propagación que en sus aulas se hace de los esfuerzos. Valores y figuras de los demás países de América y del mundo.

Se alienta en la educación argentina un sentimiento de comprensión y de solidaridad internacional. El carácter obligatorio de la enseñanza primaria y la gratuidad de la misma y de los demás grados de la educación pública permiten acoger sin preferencias en las escuelas a los hijos de todos los habitantes, sin consulta de antecedentes éticos, religiosos o políticos. La educación primaria es legalmente común a todos y la República Argentina ha asegurado, por imperio de la ley, aunque muchas veces circunstancias y hechos se opongan, el principio de la escuela única, cuya conquista constituye aún el empeño de muchas naciones adelantadas. En este sentido, la escuela pública de nuestro país ha servido al ideal democrático que inspira su organización constitucional, sus instituciones políticas y la concepción de la vida que domina en toda la nación, donde no se reconocen discriminaciones de clases sociales.

Antecedentes

La educación primaria se rige en la República Argentina por leyes de la nación y leyes de las provincias. La Ley N° 1420, dictada en 1884, denominada de *Educación Común*, se aplica en la Capital Federal y, anteriormente, en los territorios nacionales convertidos actualmente en provincias.

Esa ley, que tiene ya 74 años de vigencia, es uno de los instrumentos civilizadores de la vida argentina. Los principios fundamentales sobre los que se apoya la escuela primaria son: enseñanza obligatoria entre 6 y 14 años de edad, gratuita y *laica*, o sea, neutral frente a las distintas creencias, sin renunciar a la enseñanza religiosa conforme a los credos de los escolares. El artículo 8° de la Ley 1420 establece: “La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase.” Por este artículo, la ley autoriza la enseñanza de cualquier culto admitido en el país, sin carácter obligatorio, a petición de los padres, por sus ministros respectivos, fuera del horario oficial de clase y sin su inclusión en el cuadro de las asignaturas necesarias para la promoción escolar. Esta fórmula amplia había resuelto el problema de la enseñanza religiosa en nuestra escuela primaria común, conforme al principio del laicismo que equivale a la prescindencia religiosa en la escuela como corresponde a la institución que se denomina *escuela común*. Es decir,

la escuela primaria pública, sostenida y orientada por el Estado, debe ser de todos, para lo cual elimina de su seno todo elemento de división religiosa, política, de posición económica y de razas. No hay en la *escuela común* de la República Argentina discriminación ni proscripción de alumnos por ninguna causa o factor.

Nuestros legisladores de 1884 siguieron, al dictar esa ley, antecedentes europeos, particularmente la ley de educación francesa de 1882 y, sobre todo, la inspiración de un grupo de hombres cuyo eje era Sarmiento. Creían ellos que, en un país nuevo, de gran extensión territorial y de escasa población, había que aumentar su potencialidad demográfica con aportes inmigratorios. Para ello había que dictar leyes liberales que permitieran acoger en el país gentes de diversos credos, razas y nacionalidades. La escuela debía recibir a los hijos de los pobladores extranjeros sin crearles situaciones de carácter religioso.

En este sentido, la ley de educación de 1884 es sabia y generosa, como corresponde a la tradición argentina. Esta ley rigió hasta el 31 de diciembre de 1943, en cuya fecha el gobierno provisional surgido el 4 de junio de ese año, presidido por el General Ramírez, dictó un decreto por el que implantaba en las escuelas primarias, post primaria, secundaria y especial, la enseñanza de la religión católica, la que sería impartida como materia ordinaria de los respectivos planes de estudio. Sólo podrían eximirse de esta enseñanza aquellos educandos cuyos padres manifestaran voluntad contraria por pertenecer a otra religión. Los alumnos exceptuados recibirían instrucción moral inspirada en los principios cristianos. Este decreto de 1943 se convirtió en ley de la nación en marzo de 1947. Como se advierte, esa ley dispuso la enseñanza de un sólo culto y

creó así un privilegio para la religión católica, no solamente para los niños de la escuela primaria, sino para los adolescentes de todas las ramas de la enseñanza media. El texto del artículo del decreto del 31 de diciembre de 1943, convertido en ley en 1947, dice:

En todas las escuelas públicas, de enseñanza primaria, postprimaria, secundaria y especial, la enseñanza de la religión católica será impartida como materia ordinaria de los respectivos planes de estudio. Quedan excluidos de esta enseñanza aquellos educandos cuyos padres manifiesten expresa oposición por pertenecer a otra religión, respetándose así la libertad de conciencia. A esos alumnos se les dará instrucción moral.

Con aquel decreto, luego ley, se interrumpió la tradición laica de nuestra escuela común, asentada en sesenta años de experiencia y aplicación. Pero a principios de 1955 el gobierno de Juan D. Perón, que había quebrado la tradición laica estableciendo la enseñanza religiosa, deja sin efecto su aplicación. Todo esto fue efecto inevitable de su enconada lucha contra la Iglesia.

El gobierno provisional, surgido de la *Revolución Libertadora* de septiembre de 1955, al asegurar la vigencia de la Ley N° 1420, restableció el principio del laicismo en ella contenido. Se estima que esta es la mejor solución para el país, porque pertenece a las características de la escuela democrática no imponer ningún dogma religioso. La educación popular, compatible con el régimen democrático del Estado, debe ser obligatoria, gratuita y laica. Si el Estado erige la libertad como el bien supremo para

la necesaria convivencia social, la educación no puede atentar contra la libertad que trata de asegurar. De donde resulta necesario suprimir toda enseñanza dogmática en la educación popular.

La educación no significa imposición de autoridad, sino expresión y liberación, preparación y formación progresiva hacia la autonomía del espíritu. Johann Pestalozzi impregnó sus institutos educativos de espíritu religioso, pero no sometió a sus discípulos a ninguna confesión determinada. El laicismo que, en su verdadero alcance, no es actitud antirreligiosa ni negación del sentimiento religioso, sino neutralidad y respeto, se ha convertido, en este sentido, en una tradición de la vida argentina concordante con la conciencia liberal que se ha formado en el curso de la historia nacional. Concurrir a garantizar la libertad de cultos; y, al asegurar en el campo escolar la neutralidad en materia religiosa, contribuye a la unidad espiritual del pueblo. La escuela, dentro de esta orientación, no aparece dividida en grupos de alumnos y maestros según credos religiosos.

Por estos conceptos, además de otros de alcance democrático, una gran parte de la conciencia pública defiende la Ley 1420. Ella organiza un sistema de educación fundado en contribuciones públicas, en el aporte del Estado y de los municipios, en el apoyo de los vecindarios y en el vínculo con los padres de familia. Han transcurrido 74 años desde la sanción de esa ley y puede decirse que conserva vigorosa vitalidad. Ella ha creado la *escuela común* argentina, uno de los grandes factores de nuestra vida democrática.

El fundamento de la enseñanza laica

No tratamos una cuestión religiosa, sino de política educacional. No nos preguntamos si el niño debe creer o no en Dios, pues la libre creencia religiosa es uno de los derechos humanos esenciales. Por eso la escuela pública de una democracia no puede sojuzgar, pero tampoco puede imponer a los niños una determinada fe. En síntesis, el planteo del problema puede formularse de este modo: la conciencia religiosa es ineludible; la imposición religiosa es inadmisible.

Por ser la religión un contenido de la cultura, la escuela no puede eludir su consideración objetiva en las materias que dan lugar a ello. Ni la historia, ni la filosofía, ni otras ramas de la enseñanza pueden dejar sin información al escolar sobre el fenómeno religioso y sus diferentes matices. Si este aporte, informativo y formativo a la vez, pertenece a la función de la enseñanza, no es, en cambio, misión de la escuela democrática imponer un dogma religioso. La educación no es una mera provisión de saber o de creencias autoritariamente comunicadas; tiene, sobre todo, el sentido de un despertar, de un continuo ejercicio de las posibilidades de cada ser. Por ello no se la puede entender como imposición.

La educación democrática debe ofrecer a todos iguales oportunidades y el aula tiene que volver, entre nosotros, a sus antiguas tradiciones: en su seno debe reinar la tregua política y la tregua religiosa, y un aliento indeclinable de unificación espiritual. Por eso no pueden ingresar a su ámbito elementos de separación. Si no concebimos a la escuela atea, propugnamos en cambio la escuela laica, la que es religiosamente prescindente. Sarmiento decía: “Es, pues, una impiedad y una calumnia hacer sinónimos *ateo*

y *laico*, y pedimos el respeto a la verdad, a la lengua y a la institución.”

El laicismo no debe ser entendido como negación del espíritu religioso en los escolares. Por exageración o desviación de algunos de sus partidarios, particularmente influidos por doctrinas filosóficas fundadas en el materialismo, degeneró en antirreligiosidad. La prescindencia no es antirreligiosidad, sino neutralidad. La escuela laica debe ser entendida como la escuela que no niega la idea de Dios que cada uno trae de su hogar, ni pretende sustituirla por otra, ni subestima religión alguna, sino que mira a todas con simpatía.

El Estado democrático y la educación

A la escuela pública, por ser el órgano de un Estado democrático, hay que desarmarla de todo proselitismo religioso o político. En cambio, debe educar el sentimiento de tolerancia y comprensión. No de tolerancia indiferente, sino de simpatía hacia cultos y creencias distintas, como hacia toda otra forma de ideas y sentimientos. Esto es unificador, no divide a los niños según credos religiosos, ideologías políticas, posición social o factores étnicos.

En cuanto a la *enseñanza libre*, dentro del régimen democrático, tal como ocurre en nuestro país y en muchos hispanoamericanos, puede resolverse adoptando la convivencia de la escuela pública y de la escuela privada, esta última bajo la supervisión del Estado, como una exigencia de la unidad del espíritu nacional y de la necesidad de defender la democracia, como concepción de la vida y como régimen institucional. Al defender la democracia, la escuela se defiende a sí misma como “servicio público”, que

guarda íntima relación con el desenvolvimiento histórico del pueblo, no como instrumento del poder político, característico de los Estados totalitarios.

Orientación y gobierno de la enseñanza

Son muy interesantes los movimientos de agitación pedagógica que en estos momentos han despertado en el país, tendientes a provocar el debate de las ideas fundamentales sobre la orientación y el gobierno de la enseñanza. Actualmente se perfilan dos: el de la enseñanza libre y el de la democratización de la enseñanza. El primero es de filiación católica y el segundo de dirección laica. Los distingue, en primer término, el papel del Estado en la educación del pueblo. Consideran los partidarios de la enseñanza libre que la instrucción y educación de los hijos es deber natural de los padres. Por ello denominan “libertad de enseñanza” al reconocimiento y protección que las leyes deben asegurar al derecho de educar que tienen las personas, las familias y las instituciones privadas. La escuela es vista como la institución auxiliar de la familia en la tarea educativa. En el seno de esta escuela pueden enseñarse los diversos credos religiosos.

El otro movimiento considera que, en la democracia, el Estado debe organizar escuelas para todos, sin discriminaciones de ningún género. No sostiene ni orienta la escuela como instrumento del poder político, tal como lo hacen los totalitarismos, sino como “servicio público” que guarda íntima relación con el desenvolvimiento histórico del pueblo. La instrucción pública se ha vuelto una de las grandes empresas del Estado moderno, sobre todo con el surgimiento de las nuevas condiciones de la sociedad, y

no supone, por cierto, el monopolio exclusivo del Estado, como acontece en los regímenes totalitarios, ni la libertad absoluta de enseñanza, como reinaba en los siglos anteriores, sino un sistema intermedio. En el régimen democrático, tal como ocurre en la República Argentina y en casi todos los países hispanoamericanos, la convivencia de la escuela pública y la escuela privada, esta última bajo la supervisión del Estado, constituye una solución adecuada a nuestras exigencias y características y se erige en el sistema denominado el “Estado docente”. Algunos críticos sostienen que el Estado no es una autoridad doctrinal. Sin embargo, es sabido que profesa principios que aseguran, por medio de la educación pública, la cohesión y coherencia de la vida nacional.

La supervisión del Estado en todo el campo de la educación es una demanda del espíritu nacional unificado. El Estado democrático no puede tolerar que lleguen al aula sino los grandes acontecimientos del mundo y del pueblo, como también, la vida de los hombres influyentes en el proceso histórico; en una palabra, los valores que el tiempo ha consagrado a través de realizaciones o aspiraciones. Están fuera de lugar los episodios de la calle y las disputas partidistas, tanto como las continuas alusiones y devociones a las personas de los gobernantes y sus familiares. La niñez y la juventud, no por ser edades en formación, pueden ser consideradas como patrimonio del Estado o del partido político que ha conquistado el poder.

El estado democrático, al orientar y costear la enseñanza, es el organizador de las oportunidades que cada uno tiene derecho a encontrar para su mejor desenvolvimiento dentro de principios superiores y de una convivencia fraternal. La educación debe ser, en los países

de América Latina, una función permanente del Estado como expresión de voluntad de organización nacional y de desarrollo de la cultura. En la época actual, el mundo tecnocrático que la caracteriza exige un preponderante papel docente del Estado en relación con los programas económicos, de salud y bienestar social que cada país desarrolle. La mayor adecuación del hombre al medio y la formación de equipos especializados demanda la organización del Estado.

La democracia, entre nosotros, si quiere ser verdadera, debe concebirse sobre un Estado que organice con seriedad la vida y cree condiciones cada vez mejores de existencia humana.

Sarmiento y José Pedro Varela

Junto al lugar de excepción que ocupa Sarmiento en la historia de la educación en América se destaca, por el pensamiento y la acción reformadora, José Pedro Varela, el patriota uruguayo de intenso realismo y singular desinterés en la acción. Estas cualidades superiores le permitieron servir con acierto al progreso del Uruguay en días difíciles, y dejar, con su experiencia de organizador y orientador de la enseñanza pública de su patria, una huella perdurable en nuestro continente. Vivió en la atmósfera ideológica de su época y predominó, en sus juicios y publicaciones, el criterio del racionalismo y de la escuela filosófica evolucionista que tuvo por figura central a Herbert Spencer, pero el campo de sus meditaciones era la realidad social de su patria. Como a todo revolucionario de las costumbres y el estado social, no le faltó tampoco el aliento del soñador. Recibió el vigoroso estímulo de Sarmiento, con quien se identificó en la propaganda y en la acción en favor de la educación popular. Ambos son espíritus de amplitud y proyección diferentes, hasta por la existencia prolongada del uno y la brevedad dolorosa del otro; sin embargo, sus nombres están ligados como el símbolo de los dos más grandes propulsores de la educación en los países que se levantan en las márgenes del Plata.

La tarea de Sarmiento y su generación ofrece direcciones contrapuestas: la antinomia viviente de la civilización y la barbarie. Por un lado, la crítica los lleva a señalar los males de la realidad social e histórica de sus países, la

extensión despoblada, la ignorancia y los resabios del sistema español. Por otro, el ímpetu constructivo los impulsa a querer suprimir el desierto con la inmigración, arrasar la incultura con el trabajo y la educación y sustituir el despotismo con la libertad, mediante la implantación de instituciones democráticas. Poseen la fuerza y la fe que enciende la acción arrebatada del gran civilizador que fue Sarmiento. Son derivaciones de su antítesis central. El núcleo de la empresa civilizadora tenía que ser la educación del pueblo y en su favor libra Sarmiento una prolongada batalla, sin igual, en nuestro continente, que se inicia en Chile, culmina en su patria y se proyecta sobre América.

José Pedro Varela, desde los veinte hasta los treinta y cuatro años (cuando muere), pudo penetrar en las condiciones sociales de su pueblo y proponer soluciones por medio de la educación. Respondía en este sentido al pensamiento dominante del siglo. Como Thomas Jefferson, Horace Mann y Sarmiento, tenía plena confianza en el prolongado poder que en el individuo y la sociedad alcanza la escuela común. Por eso, José Pedro Varela representó el espíritu de progreso: puso su fe en el pueblo y quiso asegurarle la educación, suprema necesidad, pues solo por medio de ella, pensaba, se llegaría a la cura de muchos de los males sociales imperantes, entre ellos, la ignorancia y al aumento de su capacidad para la riqueza, la felicidad y el poderío de la nación entera.

Como los grandes pensadores de las postrimerías del siglo xix concibe a la democracia inseparablemente ligada a la educación. La democracia es una forma de vida que exige el continuo mejoramiento del hombre y, creía Varela, que la ignorancia, en un país con vocación democrática, podía conducir al falseamiento institucional y

a la anarquía. Era imprescindible imponer la enseñanza obligatoria, gratuita y laica, los tres principios ineludibles de la educación republicana. En una época como en la de Varela era necesario, frente al caos, edificar un orden.

Hombre dinámico, jamás se detuvo ante las incomprendiones ni los obstáculos, porque la fe impulsaba su empresa que era, a la vez, de realista y soñador. De este modo una labor personal se convirtió en heroica gesta, porque su idea de la educación equivalía a levantar al pueblo, enseñarle a trabajar, conocer la verdad, a vivir conforme a normas de dignidad y libertad. El suyo era un espíritu reformador, a lo Sarmiento. Semejante hasta en el optimismo crítico y comunicativo que lo lleva a actuar sin tomar en cuenta las barreras que se le oponen, se parece al sanjuanino, además, en el genial autodidactismo, en la inclinación a los viajes, en el trato con los grandes hombres, en la lectura insaciable y en la aceptación, no sin crítica, del pensamiento de un grupo de hombres directivos del siglo xix: George Washington, William Penn, Benjamin Franklin, Thomas Jefferson, Horace Mann, Domingo F. Sarmiento. Todos ellos representan la conciencia social histórica de esa época en América.

En 1867 José Pedro Varela hizo un viaje a Europa y después a los Estados Unidos; reprodujo, en cierto modo, la marcha de Sarmiento en el esclarecimiento del mundo y el progreso de los medios civilizadores. Se sintió fascinado por el gran país del Norte, y el espectáculo progresista le reveló su vocación de reformador. Ni las letras, en las que se inició como poeta, ni sus labores juveniles de comercio, constituyeron desde entonces el camino para su vida: se consagró a la lucha por el progreso institucional de su patria, sobre todo mediante la reforma de la educación.

En el ambiente de ambicioso y seguro perfeccionamiento, que era el de los Estados Unidos, conoce a Sarmiento, que ya admiraba la pujanza y el espíritu de trabajo y educación que imperaba en el Norte. A su regreso, el 18 de septiembre de 1868, en su primera conferencia en la Universidad de Montevideo, Varela expresó:

Durante mi permanencia en Estados Unidos, en la conciencia por así decirlo, del pueblo norteamericano, que no concibe la república sin la educación, y en los escritos de Horace Mann, Wickersham y de Andrews, de tantos otros, y sobre todo en las obras y en las palabras de don Domingo Sarmiento, argentino por el nacimiento y por la lengua, norteamericano por las ideas y la educación, he adquirido mi entusiasmo por la causa de la educación popular y el fondo general de las ideas que me propongo desarrollar.

Sarmiento había publicado en 1849, después de su viaje a Europa y la primera visita a Estados Unidos, *Educación Popular* –libro que nace de las entrañas del *Facundo*, aparecido en 1845, que encierra una doctrina y una práctica de la educación del pueblo, y expresa, a la vez, el mensaje de un civilizador– e impulsa a José Pedro Varela, casi su compatriota, porque había nacido en 1845, en el destierro de su padre, don Jacobo D. Varela, hermano de Florencio Juan Cruz y Rufino Varela. Del contacto con el ilustre educador argentino, se enciende en Varela un fervor por la causa de la educación del pueblo. Visita escuelas, asiste a conferencias y se relaciona con educadores y publicistas. En ese momento, triunfaba la obra de

Horace Mann, iniciada en Massachusetts. Sarmiento, que era por entonces ministro argentino ante el gobierno de los Estados Unidos, descubre al predestinado joven uruguayo y le confiere algo así como el bautismo para la obra de redención de un pueblo.

Más tarde, José Pedro Varela, de regreso en su patria, pronuncia conferencias sobre educación y funda la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, eje de la empresa reformadora. El gobierno uruguayo no tarda en ofrecerle la Presidencia de la Comisión Nacional de Instrucción Pública, verdadero consejo nacional de educación integrado, además, por siete miembros que el mismo Varela propuso, y cuya función era la de ejercer la dirección de todas las escuelas del país. No obstante las vacilaciones que tuvo para aceptar tan alto cargo en una dictadura, comprendió que era la oportunidad inaplazable para intentar la obra de educación que ayudaría a salir del caos y a elevar los intereses públicos. Vivió el arduo sacrificio de conciencia que la situación le creaba, aumentado con el alojamiento de los amigos; pero se lanzó a la batalla que pronto lo convertiría en el reformador de la educación uruguaya. Escribe *La Educación del Pueblo* y *La Legislación Escolar*, patrocina la aparición de revistas pedagógicas, funda una biblioteca de esa especialidad, traduce libros de educación, y hace rendir, en fertilidad y entusiasmo, la breve vida que le sería concedida. En plena acción, en momentos en que defendía su proyecto de *Ley de Educación Común*, atacado por la incomprensión y la mala política que todo lo perturba y paraliza, traza este recuerdo de Sarmiento:

Encontrándonos entonces en la ciudad de Nueva York, decíamos una vez: dedíquese a estudiar las cuestiones relativas a la educación del pueblo; encontrará en ellas un medio de servir eficazmente a su país, si quiere hacerlo; y además ese estudio le servirá de puerto de refugio, de abrigo, de consuelo, siempre que se sienta abatido por las contrariedades de la vida y desalentado por el desconsolador espectáculo que tan a menudo presentan las repúblicas sudamericanas.

A José Pedro Varela y a Sarmiento los une el haber enarbolado los dos, cada uno en su patria, la bandera de la educación común. Esta educación, lejos de servir para obligar a los hombres a perpetuarse en el seno de la clase o grupo social en el que han nacido, es un factor orientado a elevar a cada uno según su capacidad individual o posibilidades. La escuela común es la institución educativa de la democracia, el crisol donde se encuentra y conviven para formarse como hombres los hijos de familias pobres y ricas sin que ello incida como elemento de discriminación.

La idea de democratizar la sociedad mediante la educación común, igual y abierta para todos constituyó la base de la prédica y la acción de Sarmiento y Varela y, acaso, fue una de las mejores herencias que de ellos recibimos, insuflada desde las márgenes del Plata para todos los pueblos de América. La escuela pública de la democracia debe ser *escuela única o común*: si obliga a los hijos del pueblo a recibir gratuitamente su enseñanza debe asegurarles, también, una convivencia cordial y pacífica, un ambiente de amplia tolerancia, absteniéndose de introducir en su seno disputas de partido o de confesión. La educación democrática tiene

que despertar ideales cívicos, de trabajo y honradez, y convertirse en factor de formación política; pero la escuela, por ser de todos, como quería Sarmiento, no es posible que se vea colocada jamás al servicio de ningún proselitismo. De igual modo en materia religiosa debe ser neutral, absteniéndose de imponer, tanto como de sojuzgar, creencias que pertenecen a lo más íntimo de la conciencia individual. Sarmiento no propugnó la existencia de una escuela atea, sino religiosamente prescindente.

Varela, por su parte, al considerar a la educación lo mismo que al ejército, la policía y la justicia, como un servicio de utilidad pública que debe pagar la nación, decía:

Sólo la escuela gratuita puede desempeñar con éxito esa función igualitaria, indispensable para la vida regular de las democracias. Gratuita para todos, abierta a todos, recibiendo en sus bancos niños de todas las clases y de todos los cultos, hace olvidar las disensiones sociales, amortigua las animosidades religiosas, destruye las preocupaciones y las antipatías e inspira a cada uno el amor a la patria común y el respeto por las instituciones libres.³⁷

Fue Varela el reformador de la educación y el luchador, contra las costumbres retardatarias de su tiempo. Sus libros pueden ser considerados como el estudio objetivo de la realidad social. Al exponer los fundamentos de la ley de Educación Común aparece un examen de la causa económica, política y financiera de los males que afligen al país.

[37] Varela, José Pedro (1874) *La Educación del Pueblo*. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

La primera, dice, deriva de que se gasta mucho y se produce poco en la vida privada, por falta de inteligencia y de trabajo; la segunda se origina en que las instituciones escritas no se adaptan al estado de sociabilidad, pues mientras las poblaciones rurales no conciben otra cosa que el absolutismo del caudillo, las poblaciones urbanas, dirigidas por el gremio de doctores-abogados, marchan por sendas extraviadas debido a que la enseñanza de la Universidad inculca teorías ideales que sólo sirven para divorciar las clases del pueblo y para dar a la acción preponderante de los caudillos la forma culta de las aulas; y la tercera causa, la financiera, procede de que el Estado no gradúa sus consumos por el monto de las rentas. El autor vislumbra en el porvenir grandes peligros, si no se hacen esfuerzos para modificar el mal presente. El mal tiene remedios complejos, uno de los cuales sería la instrucción del pueblo.

El 24 de octubre de 1879 José Pedro Varela muere en Montevideo. La desaparición de una figura tan joven y tan influyente en la evolución de su país repercutió hondamente en Buenos Aires. Sarmiento dijo de él en un mensaje dirigido al Consejo de Educación de la provincia de Buenos Aires:

Hecha accidentalmente la honorable mención, llega la noticia de la muerte temprana del joven educacionista oriental, al que su patria ha tributado merecidas honras por sus trabajos y asidua consagración a la difusión de la instrucción. Deja en ambas márgenes del Plata admiradores, y sus obras

sobre educación extenderán a todos los pueblos del habla castellana, en esta parte de América, su benéfica influencia.

Como dijo Bartolomé Mitre en *La Nación*, Varela “era una luz en medio de las tinieblas que oscurecen el horizonte político-social de la patria de los Treinta y Tres; luz del porvenir, luz de verdad, luz de regeneración y de engrandecimiento.” Acaso su patria deba mucho de su progreso institucional a la organización educativa que inició la reforma de Varela y que colocó a Uruguay a la cabeza de los pueblos de América del Sur. El amor que ese pueblo profesa a las instituciones libres y al gobierno civil en forma colegiada, lejos de toda prepotencia caudillesca o de absorción unipersonal del poder, proviene, en parte, de la educación democrática que realiza sin tregua su escuela popular, la que Varela fundó.

Sarmiento y la actualidad

En esta hora de reconstrucción y esperanza, el futuro es la mira severa de los hombres jóvenes y maduros del país. Pero el futuro carece de sentido histórico si no arraiga en el pasado, porque la formación nacional se hace con persistencias y mudanzas, se elabora en la dinámica entrecruzada de continuidad y superación. El doble sentimiento de conservación de valores, que afianza la unidad, y de evolución, que asegura el progreso, hace que los pueblos se recreen cuando están arraigados en grandes tradiciones, no paralizadoras si no fecundas que, al servir de punto de partida, preparan al advenimiento de nuevas etapas. Esas tradiciones se encarnan también en nombres

ilustres, como el de Sarmiento que, no sólo pensaron e hicieron lo que su época imponía de modo inmediato, sino que dejaron una herencia de pensamiento y acción. Las vidas que dejan un legado histórico son promotoras y proféticas, y siguen teniendo, por encima de su circunstancia, y a través de lo fundamental que era su espíritu, una vigencia imperecedera. Podemos eludir lo que haya caducado de sus pasos y de sus páginas escritas, pero no podemos hacer renuncia total de Sarmiento. Hombre dinámico, consideraba mortales los períodos históricos impregnados de indiferencia. Esta es una de las más grandes consignas que le debemos.

Bajo el amparo de este gran Sarmiento, pensemos en la época que nos ha tocado vivir. El terreno sembrado a sus pies se llenó de cizaña, sin ahogar la buena espiga. Pero necesitamos una escuela que no se satisfaga simplemente con enseñar a leer y escribir, sino que ayude al hombre para que lo sea plenamente. Para ello deberá enseñarle el respeto de sí, la memoria de lo que es como criatura humana. Oscuras son las épocas en que el hombre se olvida de sí, fascinado por seducciones externas. Pero una escuela liberadora es la que corresponde a un período de afirmación de la libertad, como es el que ahora estamos viviendo. De ningún modo es educación la que se empeña en imponer, hasta humillar, en *adoctrinar*, mediante juicios dictados y consignas ideológicas. Esto es opuesto al sentido clásico de la educación, entendida como un *despertar* de sí mismo. Por eso, decía Sarmiento en *Recuerdos de Provincia*, al temer el efecto de los odios sobre las nuevas generaciones: “Ay de los hijos de los que se están educando en la escuela de los *mueras* y de la violencia”.

Una escuela que libere al espíritu debe estar en manos de maestros dignificados en su posición social, atendidos en sus necesidades morales y materiales. Es poca la compensación que el maestro generalmente percibe y, por eso, criminal someterlo a torturas morales, exigirle lo que en conciencia se niega a conceder. Niños entregados a la influencia de educadores amargados por lesiones a su dignidad, no son los seres privilegiados que con tanto alarde se proclamara. Privilegiados son los niños que se forman bajo el influjo humano de educadores que les enseñan, con su ejemplo, a vivir con dignidad.

Como nadie, Sarmiento intentó elevar al maestro. Le atribuía una función radical en el seno de la sociedad, la cura de profundos males que ningún otro es capaz de alcanzar como él, “ni el juez, ni el sacerdote, ni el militar”, tal como expresara con extremado optimismo. Pero la dignificación, por una parte, es obra del maestro mismo, que no debe descuidar su cultura, y, por otra, de la sociedad y del Estado, que deben rodearlo de respeto, estímulo y justa protección. Simplista es la creencia de que al maestro sólo se lo asiste aumentando su sueldo; esta es una de las primarias exigencias, sobre todo en una época de crisis, como la presente. Debe atenderse su situación integral. Lo que más necesita un país como el nuestro, que tiene en la escuela uno de los instrumentos de unificación espiritual del pueblo, es un magisterio amparado por leyes que se cumplan y por disposiciones que aseguren y mejoren su condición material y moral, la consideración social y el respeto oficial que se le debe. Cuando hay maestros de la enseñanza primaria, cesantes sin sumario, que esperan justicia, el espíritu de Sarmiento clama por ellos.

La suerte de la escuela depende, en gran medida, del estado de ánimo del docente. El porvenir espiritual de la nación sufre cuando la escuela pública se halla en manos de educadores cuya estabilidad y ascenso se ven continuamente amenazados; porque el maestro aumenta su influencia bienhechora cuando está libre de la inseguridad. Para obrar educativamente, necesita independencia de espíritu. Ya se sabe que el maestro influye en el alma de sus discípulos, mucho más con la totalidad del ser que con su mero saber. Nadie puede educar para la libertad si no posee espíritu libre. Decía Plutarco: “Dad vuestro hijo a un esclavo para que lo eduque, y en vez de un esclavo tendréis dos.” Se empobrece la enseñanza y el prestigio cultural de un país cuyos maestros están sometidos a consignas, directas o indirectas, sobre actitudes cuya decisión incumbe únicamente a la conciencia personal. Es cierto que el maestro es, aparentemente, un funcionario del Estado; pero, en el fondo, es un servidor permanente de la nación, un factor acaso anónimo, pero efectivo, de su cultura y de su historia. Sufre el país cuando se confía la escuela a personas sin títulos docentes, a veces sin cultura y sin moralidad. Cuando esto ocurre clama el espíritu de Sarmiento.

Bien hacen los educadores en rendir homenaje a Sarmiento. Hemos pasado muchos años sin poder hacerlo; contemplando, indignados, cómo la mayoría de las veces se nos quería arrebatar su nombre para desfigurarlo. Es que, para todas las tiranías, el gran sanjuanino ha sido siempre una acusación. El espíritu de Sarmiento, vivo en la marcha de la formación argentina, denuncia males, vicios, ignominias y afirma la libertad. No se puede ser maestro si no se cree en la libertad y se la siente consustancial con el

ser, porque en ese caso no se tiene fe en el espíritu, eje de la persona humana. Tal es el fin supremo de la educación para la democracia, entendida esta como sistema político, como forma de vida y modo de ser del hombre.

En una época como la actual, el campo de la educación es el individuo y la vida social. Por eso en el hombre hay que educar el doble espíritu de independencia y comunidad, evitar los graves vicios de conformismo y egoísmo que tanto dañan a la personalidad y a la solidaridad, y llegar a su anulación. Ideales son estos para la educación de nuestra época. Del viejo tronco que dio vida y persistencia a la estructura y al espíritu de la escuela argentina, deben surgir los brotes remozados. Sarmiento echó las bases de la gran obra y, a las generaciones que le siguen, les corresponde mantenerlas y renovarlas.

Fundamento realista

Nadie ignora el poder indeleble que la educación tiene en el desarrollo de la cultura y de la economía en una determinada sociedad humana. En el curso de la segunda guerra mundial se comprobó que un ejército moderno no puede funcionar con eficacia y seguridad si sus tropas no alcanzan un nivel de educación relativamente alto. Y la postguerra demuestra cada día cómo los trabajadores en la paz requieren una gran diversidad de habilidades manuales y de ingenio que, en gran medida, se ven desarrollados por una adecuada educación. Los progresos de la ciencia y de la técnica y los conflictos en el campo social y político, sumados al extraordinario incremento de los medios de comunicación y propaganda, han convertido a la educación en una exigencia indispensable del mundo contemporáneo. En cualquier lugar o posición a que el hombre se vea conducido por las circunstancias o por su propia voluntad debe demostrar eficiencia humana, que significa dominio y certeza en el trabajo o la creación, dignidad y decoro en la conducta. A estas calidades se llega por el conocimiento, el ejercicio y la dirección, tres vertientes inseparables e integradoras de la educación formativa y de la cultura del hombre. Sería peligrosa una educación que, antes que formar en el hombre lo verdaderamente humano, se afanase por hacer del mismo el órgano especializado para una sociedad tecnocrática.

Además de la influencia decisiva que la educación tiene en el desenvolvimiento del individuo, concurre también a formar la nación, la estructura del pueblo de cuyo seno brotan la dirección y la dinámica integral de un país, la unidad de su cultura y el sentido propio de su historia. La educación forma al hombre en la cultura y en la nacionalidad. Como principio espiritual formativo encuentra sus apoyos en el pasado y en el devenir histórico. Sobre lo recibido, debemos construir para transmitir. La educación nunca es un proceso abstracto, pues al individuo hay que formarlo dentro de una determinada comunidad de historia y de espíritu para que pueda participar libremente en ella.

Este fundamento realista la educación argentina, en su sentido y fines, deriva de las tradiciones constructivas de la República, como el pensamiento democrático de Mayo y los principios republicanos y federalistas que cuajaron en nuestra Constitución y leyes orgánicas. Deriva, especialmente, de la concepción general del mundo y de la vida imperante, del sistema político y social adoptado, de la organización administrativa del Estado, de la participación de las provincias y de los municipios, de las ideas pedagógicas predominantes, del grado de desarrollo alcanzado por las instituciones educativas, de la mayor o menor intervención de los padres y de los maestros, graduados y estudiantes en la dirección de la educación pública, etc. Teórica y prácticamente es indiscutible el derecho del Estado a dirigir la educación en cuanto no puede desprenderse de la tarea de conducir al pueblo hacia una forma de vida común, en medio de las naturales diferencias que debe respetar y alentar. Para eso, el Estado democrático organiza y sostiene la escuela como un servicio público, proporciona igualdad de oportunidades

a todos y estimula los rasgos individuales, la originalidad de cada uno, o sea, el derecho a la personalidad. El reino de la uniformidad, la supresión de lo personal, son características de la escuela antidemocrática, instrumento del poder político, en cuya educación, por encima de los individuos y los aspectos vocacionales, se impone la voluntad del Estado.

Tradición e ideal: la educación común

En el panorama actual de la cultura argentina, la educación aparece como una de las fuerzas ineludibles de la reconstrucción nacional. Desquiciada durante los últimos diez años por una estrechez de espíritu partidista y una desorganización que parecía no tener término, la educación reclama hoy los mayores esfuerzos para volverla a su sentido de formación humana; es decir, para que no sea la suya sólo una tarea parcial y pasiva de provisión de saber y recepción de consignas, sino un intenso desenvolvimiento del juicio independiente y de la conciencia ética.

A la escuela que nos dejó la dictadura hay que desarmarla de su intención y fuerza de adoctrinamiento partidista, si se quiere que tienda hacia la renovación mental que requiere la reconstrucción del país. Estamos en una situación y tarea semejante a las que tuvieron que enfrentar, después de Caseros, los constituyentes y sus continuadores, los hombres del 80, y las posteriores promociones que alcanzaron nuestro siglo.

En realidad, la Argentina moderna es fruto de las formas educativas implantadas después de 1853 como una necesidad de la organización institucional. El retorno a la vida democrática, después del áspero interregno, reclama

una amplia difusión y reorientación cultural y educativa. Nos corresponde revivir y perfeccionar continuamente el ideal de la educación común, legado de Sarmiento, con el que se proseguirá la democratización de la sociedad. Ese ideal sirvió de atmósfera en 1884 para dar vida en nuestra patria al principio de la *escuela única*, mucho antes que en los países de mayor desarrollo cultural. La escuela pública se fundaba en la creencia de que, al obligar a los hijos del pueblo a recibir gratuitamente la enseñanza primaria, debía abstenerse de introducir en su seno discriminaciones sociales y disputas de partido o de confesión. Ni Sarmiento, ni la Ley 1420 propugnan la existencia de una escuela atea, sino religiosamente prescindente, es decir, laica, en la que la religión puede ser impartida en las aulas antes o después de las horas de clase y por los ministros de los respectivos cultos. Principios todos que habían llegado a constituir una tradición de la vida argentina y que ahora, por decretos-leyes del Gobierno Provisional, reviven con la restauración plena de la Ley 1420 y de su órgano ejecutor, el Consejo Nacional de Educación. Es necesario que esos principios fundamentales de orientación y organización de la enseñanza se extiendan a las provincias, porque ellos entrañan, entre nosotros, el punto de partida de la educación democrática.

El sostenimiento del ideal de la educación común presupone la aplicación de los principios del federalismo a la educación: afirmación y desarrollo de las diversidades tanto como de la unidad de un mismo espíritu nacional, democrático y republicano. Con la instauración de los Consejos Regionales de Educación se expresa un claro reconocimiento de las peculiaridades de las grandes regiones argentinas. La provincialización de antiguos

territorios obligará al traspaso de las escuelas nacionales a su actual jurisdicción, que debe hacerse sin menoscabo de las condiciones materiales y morales de que el maestro ha gozado y las nuevas que podrían beneficiarlo bajo la jurisdicción nacional.

Exigencias imprescindibles

Es imprescindible elevar la formación de los maestros y profesores en estrecha relación con las nuevas situaciones sociales y los progresos técnicos de la enseñanza. Hay que instituir, sin demora, los servicios oficiales de perfeccionamiento docente mediante orgánicos cursos obligatorios de cultura general y profesional, seminarios, viajes de estudios, cursos por correspondencia y radiofónicos, becas, publicaciones y exposiciones pedagógicas. A este efecto habría que estimular y reconocer las actividades que, con fines de perfeccionamiento docente, realizan las asociaciones de maestros y profesores.

En esta ocasión me permito hacer un llamado a los jóvenes que se interesen o sientan vocación por los estudios pedagógicos superiores para que se decidan a proseguirlos, ya que es muy reducido el número de la gente formada en las Ciencias de la Educación, tan necesarias para el progreso de nuestra enseñanza y cultura. También hay que fomentar con amplitud la orientación vocacional y profesional para procurar una íntima adaptación de las especialidades a las tendencias y modalidades humanas. Es crecida la cantidad de jóvenes que abandonan los estudios algunos años después de haberlos comenzado ante la tardía comprobación de que no responden a las tendencias de su espíritu o a su vocación.

La anunciada creación del Consejo Nacional de Enseñanza Media constituirá un nuevo paso hacia la descentralización del gobierno escolar que, con el restablecimiento del Consejo Nacional de Educación Primaria y los Consejos Universitarios, habrá de aumentar la independencia, la eficiencia técnica y la responsabilidad en todo el campo de la enseñanza. Permitirá, en días próximos, la reforma de nuestra educación secundaria que, en el cuadro de la educación contemporánea, es la más necesitada de una urgente y honda transformación y de un profesorado con título para la docencia y dedicación exclusiva. Igualmente reclaman coordinación las distintas formas de educación técnica. En la Universidad, una feliz conjunción de esfuerzos de profesores, graduados y estudiantes prepara la reforma de un régimen de estudios y de sus planes con un criterio moderno de integración de la educación general y de la educación especial, con sistemas didácticos que reconocen la personalidad del alumno y su derecho a la autoactividad.

Sería necesario el análisis de otros aspectos y problemas de la educación argentina actual, como también de un amplio programa de educación extraescolar que complemente, vigore o reemplace en el orden físico, intelectual, moral o artístico a los institutos educativos en el desenvolvimiento integral de todas las edades. Con este objeto convendría utilizar los múltiples medios técnicos que permiten un fácil intercambio cultural y la organización de vehículos eficaces, tales como misiones pedagógicas, exposiciones ambulantes de arte, conferencias, etc., muchos de los cuales, ya se aplican y requerirían mayor coordinación y distribución. Habría que agregar otras instituciones circunescolares, clubes de niños y

asociaciones juveniles seriamente concebidas y realizadas; también, incitar a las provincias y a los municipios de los medios rurales y urbanos para que fomenten una asistencia cultural agraria destinada a crear la conciencia y el sentido del trabajo campesino en las diferentes zonas, y extender la práctica agrícola a escuelas cuyos ambientes así lo aconsejen; generalizar las escuelas-hogares para llevar la instrucción a zonas donde la población dispersa hace imposible la instalación de escuelas comunes.

Como hemos sostenido en otros trabajos recientes, es indispensable un nuevo impulso educativo en la República, que mire a la gran masa y a los grupos que, emergiendo de ella, aspiren a una formación superior. Es deber democrático crear amplias y diversificadas oportunidades educativas y estimular, cuantitativa y cualitativamente, los dos niveles reclamados por la vida nacional: por una parte, la educación universal, gratuita y obligatoria para que todos puedan alcanzar la necesaria iniciación cultural y una capacitación para el trabajo consciente; y, por otra, la formación de núcleos de individuos de alta cultura y de especialización intensa, a fin de asegurar los elementos promotores del progreso material y moral del país.

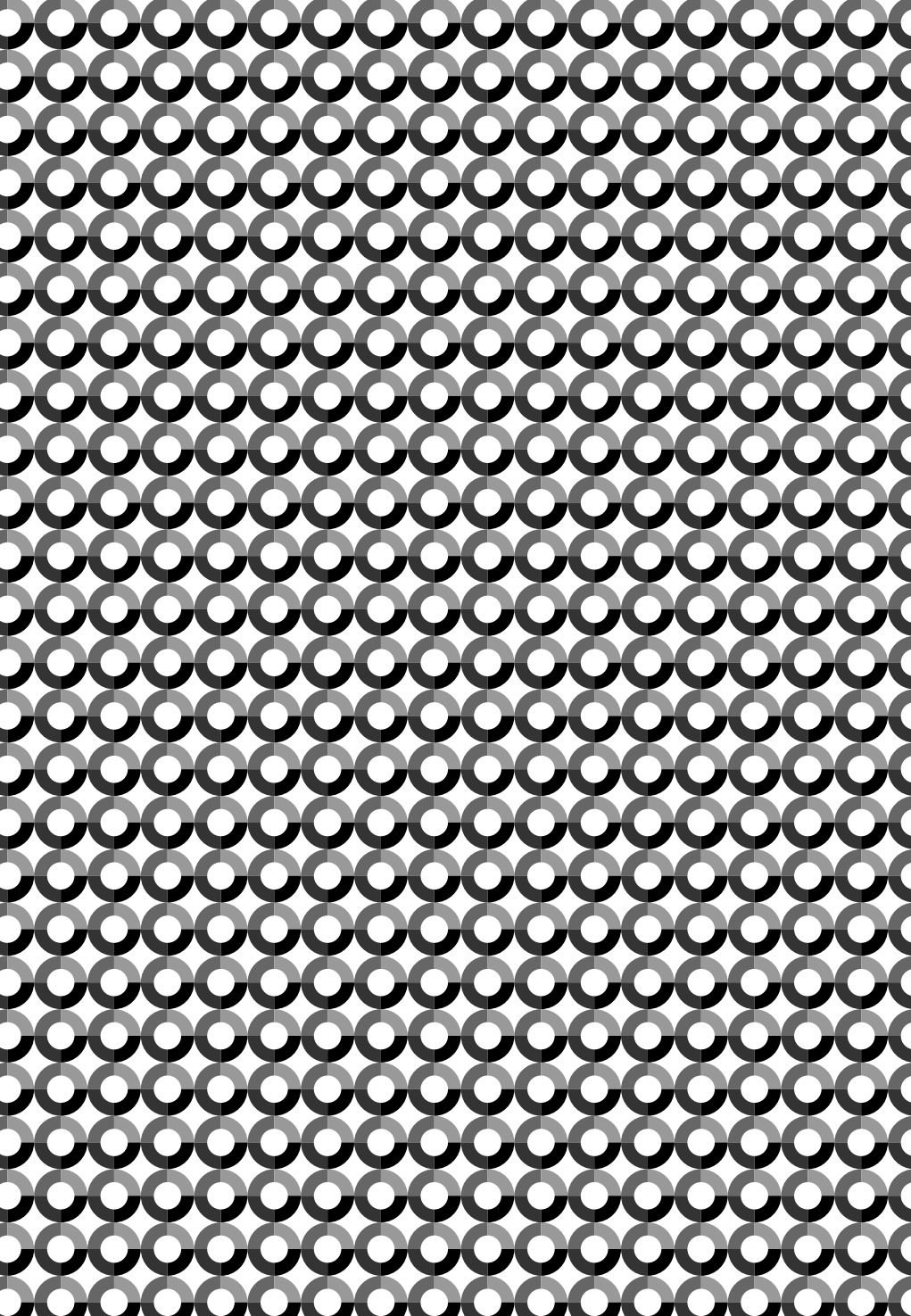


- Altamira, R. (1911). *Historia de España y de la civilización española*. Barcelona: Editores Herederos de Juan Gili.
- Amunátegui, M. L. (1895). *Don Manuel de Salas*. Santiago de Chile: Imprenta Nacional.
- Chaneton, A. (1942). *La instrucción primaria en la época colonial*. Buenos Aires: Biblioteca de la Sociedad de Historia Argentina, tomo XII.
- Compayré, G. (1883). *Histoire critique des doctrines de P'éducation en France depuis le seizieme siècle*. París: Hachette, tomo II.
- Conant, J. B. (1941). *Educación para una sociedad sin clases. La tradición Jeffersoniana*. Washington: Oficina de Cooperación Intelectual, Unión Panamericana.
- De Jovellanos, G. M. (1839). *Obras*. Barcelona: Librería de Oliva, tomo V.
- Dilthey, W. (1945). *De Leibniz a Goethe*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Donoso Torres, V. (1946). *Filosofía de la Educación Boliviana*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- — (1953). *Bases para una reforma integral de la educación*. La Paz, Bolivia: Editorial Don Bosco.
- Durkheim, E. (1938). *L'Evolution Pedagogique en France*. París: Librairie Félix Alcan, tomo II.
- Ferreira, J. A. (1934). Resultado e impulso, *La Nación*, Buenos Aires, 8 de julio de 1934.

- Ghioldi, A. (1934). *Formación de la escuela argentina. Educación popular*. Sociedad Luz, N° 191, Serie II, Buenos Aires.
- Godoy Urrutia, C. (1952). *Analfabetismo en América*. Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación Pública.
- Hippeau, C. (1881). *L'Instruction Publique en France pendant la Revolution*. Didier et Cie. París: Libraires-Editeurs.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile, Imprenta Universitaria.
- — (1944). *Bases para una política educacional*. Buenos Aires: Losada.
- Mantovani, J. (1950). Sarmiento: la educación del pueblo y la formación de la Nación. En *Épocas y hombres de la educación argentina*, Buenos Aires: El Ateneo.
- — (1951). *Echeverría y la doctrina de la educación popular*. Buenos Aires: Cursos y Conferencias, Colegio Libre de Estudios Superiores.
- Mende, T. (1953). *El hombre contra la ignorancia*. París: Unesco.
- Mc Bride, M. (1938). *Chile: su tierra y su gente*. Trad. de Guillermo Labarca. Chile: Prensas de la Universidad de Chile.
- Palacios, A. L. (1938). *El dolor argentino*. Buenos Aires: Claridad.
- — (1944). *Pueblos desamparados*. Buenos Aires: Kraft.
- Picón Salas, M. (abril de 1939). Destino y educación venezolana. *Revista Nacional de Cultura*, Caracas.
- Prieto F., L. B. (1951). *De una educación de castas a una educación de masas*. La Habana: Lex.

- Ravera, A. (enero de 1953). *Análisis y crítica de la educación fundamental*. Montevideo: Enciclopedia de Educación.
- Rodríguez Bou, I. (dir.) (1947). *Problemas de Educación de Puerto Rico*. Puerto Rico: Consejo Superior de Enseñanza, Universidad de Puerto Rico.
- Sanz, M. J. (1953). *Informe sobre Instrucción Pública*. Caracas: Ministerio de Educación, Dirección de Cultura y Bellas Artes.
- Sarmiento, D. F. (1849). *De la educación popular*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin y Cía.
- Tosta, V. (1953). Apéndice documental. En *Ideas educativas de venezolanos eminentes*, Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, Dirección de Cultura y Bellas Artes.
- Zea, L. (1949). *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica. Del Romanticismo al Positivismo*. México: Colegio de México.

La Educación popular en América Latina
de Juan Mantovani
se terminó de imprimir
en diciembre de 2024 en CABA.



SERIE **FUENTES & ARCHIVOS**

El desenvolvimiento histórico de la educación popular es un tema original y un componente central de las iniciativas que se reconocen como parte del caudal de las pedagogías latinoamericanas. Entre los argumentos volcados en este libro, Mantovani sostiene que la educación americana (a través de sus manifestaciones humanas, sus tradiciones, sus principios y sus anhelos) no puede terminar de comprenderse ni en el plano de las realidades nacionales, ni como prolongación de las ideas y prácticas originadas en Europa. En cambio, sostiene que su lectura e interpretación debe apoyarse -entre otras figuras- en torno a la noción de comunidad.

Acompañada por los estudios preliminares de Juan Cruz Giménez y María Eugenia Guida, esta nueva edición de *La Educación Popular en América. Aspectos y problemas* continúa la serie *Fuentes & Archivos*, una iniciativa de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). La serie se propone reeditar textos de facturas y temáticas disímiles, que guardan -sin embargo- una característica en común: alumbran acontecimientos que ensanchan nuestra comprensión del pasado educativo. Se trata de un trabajo curatorial abierto que se desarrollará con el tiempo, privilegiando siempre la incorporación de materiales difíciles de hallar, poco conocidos o de difícil acceso.

ISBN 978-631-90154-3-0

