

Stefan Rinke (ed.)



»Entre Espacios:
La historia latino-
americana en el
contexto global«



Actas del XVII
Congreso
Internacional de
AHILA, Berlin, 9-13 de
septiembre de 2014

Entre espacios: la historia latinoamericana en el contexto global

Actas del XVII Congreso Internacional de la
Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos (AHILA)
Freie Universität Berlín, 9-13 de septiembre de 2014

editado por

Stefan Rinke

Berlín
Freie Universität
Colegio Internacional de Graduados “Entre Espacios”
2016

ISBN-13: 978-3-944675-35-0

DOI: 10.17169/FUDOCS_document_000000024129

URL: http://edocs.fu-berlin.de/docs/receive/FUDOCS_document_000000024129

Publicado bajo Creative Commons Attribution 4.0 Licence (CC BY 4.0):

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**Simposio 073 PROYECTOS Y PRÁCTICAS
EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA
ENTRE LA MODERNIDAD Y LA
GLOBALIZACIÓN (1850–2000): MODELOS
IMPORTADOS E INTERPRETACIONES
LOCALES**

COORDINADORES:

Hugo Cancino Troncoso

Ålborg Universitetscenter, Dinamarca

Rogelio de la Mora Valencia

Universidad Veracruzana, México

RESUMEN:

El objetivo central de este simposio es repensar críticamente los proyectos educacionales en América Latina desde la formación de los estados nacionales hasta los inicios del siglo XXI. En esta perspectiva, nos interesa debatir las ideas que fundamentaron las diversas experiencias educativas, el papel desempeñado por los hombres de cultura y las influencias de los paradigmas tanto europeos como norteamericanos. En tal contexto, privilegiaremos los estudios en torno a la instrucción primaria, a la cual el estado asignó una función significativa en la construcción de las identidades y la cultura nacional. Por consiguiente, consideramos pertinente examinar las diferentes concepciones de la escuela: sus funciones y sus relaciones con el estado y la sociedad civil, así como las distintas experiencias transformadoras. Por ejemplo, la escuela socialista del presidente Lázaro Cárdenas en México, el modelo de Escuela de la Revolución cubana, la Escuela Nacional Popular de Juan Domingo Perón, el proyecto de la Escuela Nacional Unificada de la Unidad Popular en Chile y, finalmente, la escuela primaria en la época de las experiencias neoliberales en América Latina.

Ecuador: La escuela pública confesional garciana, 1860-1875

Rocío Rosero Jácome
Universidad Internacional del Ecuador

Resumen:

La reforma educativa instituida en Ecuador por el presidente Gabriel García Moreno se enmarca en la estructuración del Estado Nacional Confesional.¹ Este trabajo revisará: 1) Antecedentes para caracterizar, someramente, la época garciana y la educación; 2) Las escuelas primarias públicas y la reforma; 3) El método productivo de enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador; 4) La enseñanza femenina y 5) Conclusiones.

Palabras clave: Ecuador; educación; conservadurismo; garcianismo; lancasterianismo

1. Antecedentes

Centralismo garciano

El Ecuador en 1859 estuvo a punto de desaparecer, tenía cuatro gobiernos: 1) triunvirato liderado por García Moreno, dominaba la sierra hasta Chimborazo, 2) Guillermo Franco era Jefe Supremo de Manabí y Guayas, 3) Jerónimo Carrión lideraba Cañar y Azuay, y 4) Manuel Carrión Pinzano, era jefe civil y militar de Loja, Machala y Tumbes; paralelamente Ecuador enfrentó el bloqueo peruano.² El historiador Enrique Ayala Mora sostiene que el gobierno garciano promovió el concepto de “consenso nacional”, dice: “*No fue un caudillo regional [...], sino –que hizo– un intento de equilibrio, destinado a mantener el poder latifundista tradicional, pero impulsar al mismo tiempo la modernización y la dinamización comercial*”.³ Este mandatario consideró al Oriente parte inclusiva del territorio nacional. El historiador Amédée Fabre afirma que el Gobierno Provisional garciano comprendió que “*las divisiones no podían sino provocar contra él*

¹ “[...] sin moral bien constituida, no existe Patria, si no hubiéramos fundado el orden social de nuestra República sobre la roca siempre combatida y siempre vencedora de la Iglesia Católica”. Gabriel García Moreno. “Mensaje a la Convención Nacional”. Citado por: Demélas, Marie-Danielle/Saint-Geours, Yves. *Jerusalén y Babilonia: Religión y política en el Ecuador 1780-1880*. Quito: Corporación Editora Nacional e Instituto Francés de Estudios Andinos, 1988, p. 153.

² Ayala Mora, Enrique. “La fundación de la república, panorama histórico, 1830-1859”, en: *Nueva Historia del Ecuador*, Época Republicana I. vol. 7, p. 195.

³ Ayala Mora, Enrique. *Manual de Historia del Ecuador; Época Republicana*, T.II. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional, 2008, p. 56.

*odios irreconciliables y quitarle toda fuerza. [Por ello concedió] amnistía general [...] para ganarse a los diferentes partidos”;*⁴ buscó la reconciliación y la unidad nacional para poder gobernar.

1.2. Modernismo garciano y educación

Aunque García Moreno era el líder de mayor influencia de la coalición oligárquica terrateniente, aun no dominaba el gobierno.⁵ La Constitución de 1861 no era centralista como anhelaba el presidente, ni federalista como querían los cuencanos y lojanos. Un sector de la oligarquía privilegió el orden⁶ sobre la libertad⁷ y el valor de la estabilidad como clave del progreso económico.⁸ Los federalistas serranos buscaban empoderar los gobiernos provinciales para asegurar autonomía regional y limitar al Ejecutivo.⁹ El presidente anhelaba un gobierno centralista; muchos historiadores lo consideran conservador ultramontano¹⁰ por su gobierno autoritario, defensa enérgica del orden y alianza política con la Iglesia Católica para dirigir la educación¹¹ como instrumento de unificación nacional¹² y soporte ideológico del régimen.

Al parecer, García Moreno, en el extremismo conservador y confesional católico vio la oportunidad de crear “unidad nacional” como alternativa al “liberalismo doctrinario” del Siglo de las Luces, aplicado en el Ecuador durante el primer proyecto de Estado Nacional propuesto por Olmedo, ejecutado en el gobierno de Rocafuerte y obstaculizado por la iglesia católica entre 1830-1845. Sobre la Constitución, comentó: “*Me han elegido presidente pero ataron mis manos. Yo las desataré [...]. La Constitución es una trampa que pusieron en mi camino, pero si tengo que escoger entre salvar la Nación o sacrificar la Constitución, no vacilaré en escoger al país*”.¹³

La integración nacional plasmó en infraestructura: caminos y puentes, planificó modernizar la relación costa-sierra mediante la construcción de un ferrocarril. La comunicación y la educación incrementarían la producción y el intercambio de bienes y servicios a nivel interno e internacional; procuró la unificación de la clase terrateniente, se esforzó y logró mantener el equilibrio, más de una década, entre los contrapuestos intereses regionales.¹⁴ Su administración modernista

⁴ Fabre, Amédée, en: Lara, Darío: *La vitrina de un país sobre el mundo*. Quito: Abya Yala, 1997, pp. 186 y 189.

⁵ Henderson, Peter. *Gabriel García Moreno y la formación de un estado conservador en los Andes*. Quito: CODEU, 2010, pp.47-67.

⁶ García Moreno y otros delegados no solo luchaban por el poder sino por la idea de desterrar las rebeliones en el país, en: Henderson. Op. cit., pp. 66-68.

⁷ “Ni una cátedra, ni una publicación, ni una expresión pública del pensamiento quedaron al margen de la injerencia clerical”, en: Ayala Mora, Enrique/Cordero Aguilar, Rafael. “El periodo garciano: Panorama histórico 1860-1875”, en: *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7, p. 226.

⁸ Los constituyentes favorecían los planes liberales del desarrollo que promovían el libre comercio. Ibidem.

⁹ Decreto de García Moreno, 26-X-1860, en ANH, Serie Gobierno, Pichincha, 1860, N° 35, en: Maiguashca, Juan. *Historia y Región en el Ecuador, 1830-1930*. Quito Corporación Editora Nacional, 1994, pp. 101-105.

¹⁰ Henderson advierte que, a mediados del siglo XIX e inicios del XX, el ultramontanismo dividió al catolicismo tanto en Europa como en Sudamérica. La Reforma católica proponía la supremacía del Papa y la jerarquía eclesiástica. Pío IX proclamó la doctrina de la “infallibilidad papal” en 1870; op. cit., p. 32.

¹¹ La dirección educativa confesional del país aprobó el Congreso de mayoría conservadora. El liberal Arteta valoró la labor educativa de los jesuitas y sus aportes a la ciencia, Luciano Moral, liberal guayaquileño, advirtió la injerencia política de los jesuitas en Nueva Granada y sus represalias contra los liberales, los caracterizó de: “inútiles y despóticos”. *Diario de los trabajos de la Convención Nacional reunida en la capital de la república el año 1861*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1861, pp.135-149.

¹² Henderson. Op. cit., p. 32.

¹³ García Moreno a Antonio Borrero, 23-II-1861, en: Llor, Wilfrido: *Cartas de Gabriel García Moreno*, t. II. Quito: La prensa Católica, 1956, pp. 374-375; García Moreno a Felipe Sarrade, 15-II-1861. Op. cit., p. 370.

¹⁴ Quintero, Rafael: “Estudio introductorio”, en: *La Dictadura y la Restauración en la República del Ecuador de Juan León Mera*. Quito: Corporación Editora Nacional, 1982, p. 22.

significó para el Ecuador un salto al progreso: organizó el aparato estatal mediante leyes y reformó lo fiscal, financiero, lo militar, y religioso, enfatizó en la educación pública, estructuró y aplicó la Ley Orgánica de Instrucción Pública desde 1869 y puso en marcha la Reforma Educativa en 1871 con enfoque técnico, encargada a religiosos/as extranjeros/as. El presidente buscó tener la vigilancia de los centros de educación, así, la Constitución de 1869, dice: “*Tener la suprema inspección en todos los objetos de policía y establecimientos públicos de instrucción y beneficencia conforme a los reglamentos, estatutos y leyes que los rijan*”.¹⁵ Mario Monteforte indica:

... sentar las bases del capitalismo moderno, fomentar la creación de la burguesía y liquidar los estamentos coloniales y pre-capitalistas en América Latina, correspondió a grandes liberales; García Moreno es un caso insólito y complejo.¹⁶

El pacto oligárquico terrateniente sierra-costa permitió reestructurar los organismos municipales evitando su autonomía.¹⁷ Despolitizó y capacitó las fuerzas armadas, creó la Escuela Militar y la Escuela Naval; se hizo nombrar Comandante General del Ejército, redujo el número de soldados, les pagó mejor y más regularmente.¹⁸ Fomentó la formación de mano de obra especializada en diversas técnicas, creó la Escuela de Artes y Oficios, el Conservatorio de Música y la Escuela de Pintura y Escultura; las ramas científicas fueron apoyadas desde la Escuela Politécnica y las humanistas relegadas, clausuró la Universidad Central.¹⁹ Sus lineamientos programáticos fueron: respeto y protección a la religión católica, adhesión a la Santa Sede, fomento al comercio, la agricultura y la industria, represión del crimen, la demagogia y anarquía, buscaba “*un país moral y libre, civilizado y rico*”.²⁰

1.3. El Concordato, la reforma eclesiástica y la educación

El Concordato del 20 de abril de 1866 celebrado entre el Ecuador y el Estado Vaticano fue declarado ley de la República.²¹ García Moreno adjudicó a la Iglesia Católica poder político-social; la Iglesia se atribuye una “esfera privada” en la superestructura,²² así, entre los deberes del ecuatoriano están respetar la religión del Estado,²³ además, legitimó su proceso político y administrativo, decía: “La Religión de la República es la Católica, Apostólica, Romana, con exclusión de cualquier otra. Los poderes políticos están obligados a protegerla y hacerla respetar”.²⁴ Demélas y Saint-Geours comentan: “*En cierto modo la verdadera constitución es el catolicismo, al que hay*

¹⁵ Numeral 9 del Artículo 60, 1869, atribuciones del Presidente, en: http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1869.pdf, (19.02.2016)

¹⁶ Monteforte, Mario. *Signos del Hombre*. Quito/Cuenca: PUCE/UCE, 1985, p. 148.

¹⁷ Artículo 83.- Habrá Municipalidades en todas las capitales de cantón, y serán presididas por los Jefes Políticos. La ley determinará sus atribuciones en todo lo concerniente a la policía, educación e instrucción de los habitantes, de la localidad, sus mejores materiales, recaudación, manejo e inversión de las rentas municipales, fomento de los establecimientos públicos y demás objetos y funciones a que deban contraerse. Constitución del 11-VIII-1869, en: http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1869.pdf (19.02.2016)

¹⁸ Ayala Mora, Enrique. “El periodo garciano 1860-1875”, en: *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7, p. 225.

¹⁹ Ayala Mora. Op. cit., pp. 223-224.

²⁰ García Moreno a Borja, Quito, 16-XII-1868 en: Loo, Wilfrido. *Cartas*, vol. 4. Quito: 1955, pp. 88-90.

²¹ Cordero Aguilar, Rafael. “El Concordato con la Santa Sede”, en: *Nueva Historia del Ecuador*, vol.7, p. 230.

²² Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, 1972, pp. 11-12.

²³ Constitución de 1861, sección II, art. 6, en: http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1861.pdf 19.02.2016

²⁴ Constitución: 1861, título III, se refiere a la religión de la República, el art. 12; op. cit., idem.

que adecuar a la forma republicana”;²⁵ A. Berthe al respecto dice: “En el fondo era este un ensayo de Iglesia Nacional”.²⁶ Así, emprendió una severa reforma del clero,²⁷ especialmente del convento de Santo Domingo, que debía poner fin a los sacerdotes agitadores de protestas populares; el escritor Benjamín Carrión comenta:

El dictador aristocratizante y gamonal necesita unos curas rubios, buenos mozos y, [...] dependientes exclusivamente de su propia autoridad, que le ayudaran al sometimiento de esos indios y cholos levantiscos que ya querían libertad, igualdad y fraternidad.²⁸

Usó represión y desprecio al clero nacional, en contraste, con los defensores nacionalistas marcionistas de 1845.²⁹ Solicitó a Francia religiosos académicamente preparados para establecer un sistema educativo similar al europeo, decía: “Escuelas y escuelas ante todo, y nuestra hermosa patria aprovechará [...] de la enseñanza científica [...]. Para escuelas no nos faltarán recursos”.³⁰ El presidente tenía desconfianza de la calidad moral y preparación educativa del clero nacional, dice: “La reforma es urgentísima, pues ha llegado a su colmo la escandalosa disolución y la bárbara ignorancia del sacerdocio ecuatoriano”.³¹

Al parecer, el Congreso no favorece la aprobación del Concordato, García Moreno busca apoyos para la votación, escribe a su hermano Pedro Pablo, diputado, dice:

los hombres no católicos condenan la libertad e independencia que se deja a la iglesia; los frailes se irritan contra la vida común, los obispos y canónigos encuentran malísima la erección de nuevas diócesis y la consiguiente disminución de sus sueldos.³²

El Concordato crearía condiciones político-religiosas donde la Iglesia sería eficaz instrumento de consolidación política ideológica del Estado confesional, conservador, centralizador y modernizante.³³ Berthe dice:

²⁵ Demélas/Saint-Geours. Op. cit., p. 152.

²⁶ Berthe, Alfonso. *García Moreno Presidente de la República del Ecuador, vengador y mártir del derecho cristiano*, t. I. París: Víctor Retaux e hijo Libreros-Editores, 1892, p. 377.

²⁷ Los frailes italianos reformadores del convento de Santo Domingo, dice el historiador Ayala, quitaron bienes a los religiosos ecuatorianos mismos que fueron negociados por ellos para su beneficio. Varios frailes fueron perseguidos y encarcelados, torturados o desterrados a las selvas. *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7, p. 227.

²⁸ Carrión, Benjamín. *García Moreno el santo del patíbulo*. Quito: Editorial el Conejo, 1984, p. 449.

²⁹ Olmedo, Roca y Noboa delinearon el primer proyecto de Estado Nacional. La revolución nacionalista del 6-III-1845 defendió los principios liberales; en: Rosero Jácome, Rocío. *Olmedo Político, Patriota o Desertor...?* Quito: Eskeletra, 1994, pp. 331-340.

³⁰ Lara, Jorge Salvador: “García Moreno y los estudios científicos en el Ecuador”, en: *Boletín de Informaciones Científicas Nacionales*, Números 96-100, enero-diciembre de 1971; reimpresso en: *Apuntes para la Historia de las Ciencias en el Ecuador*, t. 1. Quito: IPGH, 1978, p. 109.

³¹ “Las seducciones intra confessionem son muy repetidas [...] el clero se envilece y la sociedad se pierde” Gabriel García Moreno a Ignacio Ordóñez, 10-IV-1862, en: Loor, Wilfrido: *Cartas de García Moreno*, tomo III. Quito, 1966, p.60, citado por: Demélas/Saint-Geours. Op. cit., p. 166.

³² Gabriel García Moreno a Pedro Pablo García Moreno, 30-V-1863 en: Villalba, Jorge. *Epistolario Diplomático del Presidente Gabriel García Moreno 1859-1869*. Quito: Ediciones de la Universidad Católica del Ecuador, 1976, p. XLIX.

³³ Ayala Mora, Enrique. “Gabriel García Moreno y la gestación del Estado Nacional en el Ecuador”, en: *Cultura. Revista del Banco Central del Ecuador*, vol. IV, Nº 10. Quito: Editorial Don Bosco, 1981.

Los abusos en materia de pobreza fueron suprimidos, y los ejercicios de religión o de estudio fueron restablecidos [...] de manera que pudiesen renacer por la disciplina y el trabajo estas tres flores del orden monástico: la virtud, la ciencia y la piedad.³⁴

El mandatario conoció Europa, estuvo en Inglaterra, Alemania y estudió en Francia, en París estudió ciencias básicas,³⁵ desde Ecuador escribía para la *Academia de Ciencias de París*,³⁶ combinó la mentalidad conservadora católica con los intereses liberales en ciencia y tecnología. El Arzobispo Pólit Lasso dice:

García Moreno fue [...] discípulo, imitador y continuador de Rocafuerte, a quien de joven admiraba sobremanera, aun fuera de la gratitud que le tenía por haber recibido de su mano la beca que le abrió el Convictorio de San Fernando.³⁷

1.4. Educación católica y transformación política

García Moreno buscaba una Constitución a su medida, manipuló y consiguió limitar algunas garantías ciudadanas,³⁸ se amplió el período presidencial a seis años³⁹ con posibilidad de inmediata reelección y, como condición de ciudadanía, ser católico;⁴⁰ decía: “*es el único vínculo que nos queda en un país tan dividido por los intereses y las pasiones de partidos, de localidades y de razas*”.⁴¹ A esta Constitución se le llamó *Carta Negra*, y la asamblea eligió presidente a Gabriel García Moreno para el periodo 1869-1875. Fue el primer funcionario público en tomar juramento religioso antes de posesionarse en su cargo;⁴² mantuvo la participación de las oligarquías seccionales, pero el respaldo unánime fue desapareciendo conforme radicalizaba la religiosidad y exigencia. Aplicó los conceptos políticos de Francisco Suárez sobre la administración del Estado

³⁴ Berthe. Op. cit., p. 400.

³⁵ Física, Química, Análisis de Química Orgánica, Álgebra superior, Cálculo infinitesimal, Mecánica racional, Geología y Botánica. Lamenta su ignorancia, dice: “pero algo aprenderé”, piensa que la aplicación de conocimientos prácticos puede dar ganancias al país. García Moreno a Roberto Ascázubi: 15-VII-1856, vol.2, p.37 y p. 46; citó Demelas. Op. cit., p.144.

³⁶ Fue miembro de la Societé Geologique de France, en: Salvador Lara. Op. cit., p. 104.

³⁷ Ladázuri Camacho, Carlos. *Vicente Rocafuerte, Epistolario*, t. I. Quito: Banco Central del Ecuador, 1988, p. 19.

³⁸ Constitución de 11-VIII-1869, el Artículo 102 corresponde a la libre expresión, y el 109 a la libre asociación, debían respetar la religión, la moralidad y la decencia, en: Destruge, Camilo. *Historia de la prensa de Guayaquil*, 2 vols. Quito: Tipografía y Encuadernación Salesianas, 1924.

³⁹ Constitución 1869, Artículo 56.- El Presidente de la República durará en sus funciones seis años, [...] Artículo 80.- Los Magistrados de la Corte Suprema y los de las Cortes Superiores durarán en sus destinos seis años, pudiendo ser reelegidos; en: <http://biblioteca.espe.edu.ec/upload/1869.pdf>.

⁴⁰ Constitución 1869, Artículo 9.- La Religión de la República es la Católica, Apostólica, Romana con exclusión de cualquiera otra, y se conservará siempre con los derechos y prerrogativas de que debe gozar según la ley de Dios y las disposiciones canónicas. Los poderes políticos están obligados a protegerla y hacerla respetar. Artículo 10.- Para ser ciudadano se requiere: 1. Ser católico; 2. Saber leer y escribir; 3. Ser casado o mayor de veintiún años, en http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1861.pdf (19.02.2016)

⁴¹ García Moreno: “Mensaje a la Convención de 1869”, en: Novoa, Alejandro. *Recopilación de Mensajes dirigidos por los presidentes, vicepresidentes de la república, jefes supremos y gobiernos provisorios a la convenciones y Congresos Nacionales*, t. III. Quito: Imprenta Novoa, 1900, p. 105. en: Ayala Mora, Enrique. *Manual de Historia del Ecuador*, Época Republicana, t. II, pp. 36-39.

⁴² “Yo, N.N., juro por Dios Nuestro Señor y estos Santos Evangelios desempeñar fielmente el cargo de Presidente de la República, profesar y proteger la Religión Católica, Apostólica, Romana, conservar la integridad e independencia del Estado, guardar y hacer guardar la Constitución y las leyes. Si así lo hiciere, Dios me ayude y sea en mi defensa; y si no, él y la Patria me lo demanden”. Art. 58, Constitución 11-VIII-1869 en: http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1869.pdf (19.02.2016)

confesional,⁴³ y de Nicolás Rohrbacher donde la Iglesia era la cabeza del cuerpo social,⁴⁴ de allí la consagración de la República al *Sagrado Corazón de Jesús*.⁴⁵

La *Carta Negra* produjo fuertes resistencias, aun los católicos de tendencia liberal buscaban un gobierno menos represivo y más participativo. Pedro Carbo, liberal, representante de la oligarquía guayaquileña nucleó a los grandes comerciantes e intelectuales de los sectores medios contra García Moreno y la *Carta Negra*; Juan Montalvo fustigó los abusos del poder en *El Cosmopolita*;⁴⁶ el liberalismo de entonces fue sinónimo de antigarcianismo. García Moreno fue continuador de la “educación pública nacional” iniciada por Vicente Rocafuerte,⁴⁷ el enfoque ideológico era diametralmente opuesto. El primero, religioso y reaccionario, encomendó y responsabilizó a la iglesia católica la labor educativa;⁴⁸ esta se encargó de censurar libros y comportamientos; la educación pasó del enfoque deliberante al obediente, de la discusión y reflexión a la memorización mediante la instauración de catecismos⁴⁹ tanto de doctrina eclesiástica como de saberes⁵⁰ y, la población debía ser feligrés católica⁵¹ para alcanzar ciudadanía.

El ultramontanismo garciano responde al segundo *Concilio Quitense* de 1869 que estableció la división entre “los católicos sinceros y los liberales-católicos”⁵² y la Obediencia al “Sylabus” instaurado por Pío IX en 1864 en su batalla contra el liberalismo.⁵³ El historiador Le Gohuir escribe:

Algunos escritores [...] dejan la interpretación e inteligencia de las Sagradas Escrituras a la razón privada, [...] destruye la unidad de la Iglesia de Jesucristo que para ser santa, católica, apostólica, tiene que ser una. [...] El libre examen produjo los desórdenes de la revolución y abrió las puertas al racionalismo, al naturalismo, al socialismo, al comunismo y a todos los errores que tienden hoy a dominar el mundo.⁵⁴

El Presidente obtuvo del Congreso de 1869 que la escuela primaria fuera incumbencia del Estado, contrató de Francia a los Hermanos de las Escuelas Cristianas para la educación de los niños,⁵⁵ a las hermanas del Sagrado Corazón y de la Providencia para la enseñanza de las niñas, y a los

⁴³ Que si el poder venía de Dios estaba depositado en las manos del pueblo, quien por contrato delegaba al Soberano, de allí lo esencial para el bien común es la unión entre mandatario y pueblo. “Pero una vez dado el consentimiento el pueblo debe desaparecer, ante el Estado soberano”, en: Plongerón, Bernard: *Theologie et politique u siecle de Lumiers (1770-1820)*. Ginebra, 1973, p.67; cita Demelas. Op. cit., p. 137.

⁴⁴ Demélas/Saint-Geous. Op. cit., p. 141.

⁴⁵ Hidalgo Nistri, Fernando. *La República del Sagrado Corazón: Religión, escatología y ethos conservador en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional, 2013, pp. 264-267.

⁴⁶ Los dos personajes tenían la misma esencia desde ideologías contrapuestas, Juan Montalvo escribe así: “No puede haber cosa útil si no es honesta”, en: *El Cosmopolita*, t. I, N° 3, p. 199.

⁴⁷ Pedro Fermín Cevallos señala que la Constituyente sancionó el decreto del 25-VIII 1835, así Rocafuerte pudo organizar la educación pública. La legislatura de 1837 creó el cargo de Director General de Estudios, se elaboró el Reglamento de Instrucción pública y se reformó el 9-08-1838 en: *Resumen de la Historia del Ecuador*, tomo VI, p. 41 y ss.

⁴⁸ Ayala Mora. Op. cit. *Revista Cultura*, Vol. IV, N° 10, Quito, 1981, pp.141-174

⁴⁹ Catecismo significa . Obra que, redactada frecuentemente en preguntas y respuestas, contiene la exposición sucinta de alguna ciencia o arte. <http://dle.rae.es/?id=7vvUJSA> (19.02.2016)

⁵⁰ Juan León Mera escribió el *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador*, Guayaquil, 1884.

⁵¹ Constitución de 1869, Artículo 10 en: <http://biblioteca.espe.edu.ec/upload/1869.pdf>.

⁵² Gohuir Raud, José María Le. *Historia de la República del Ecuador*, libro IV (1860-1869). Colección Grupo Aymesa, N° 4, 1925, p. 383.

⁵³ Paladines, Carlos. *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, Vol. 33. Quito: Banco Central del Ecuador, 1988, p. 89.

⁵⁴ Gohuir Raud. Op. cit., pp. 383-384.

⁵⁵ La metodología lasallana representaba el ideal perfecto de educación, enseñaba religión, lectura, escritura, nociones de aritmética y otras materias de provecho para la vida. La educación era incluyente. La Salle organizó escuelas dominicales para obreros y correccionales para niños y jóvenes desadaptados. Fundó seminarios pedagógicos y escuelas normales para maestros laicos [...] su objetivo era la enseñanza gratuita con instrucción práctica y técnica para obtener oficios, en: Abbagnan/Visalberghi: *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura

jesuitas españoles para los colegios. Para “convencer” a los padres de familia y en particular a los indios de escolarizar a sus hijos fueron previstas multas, castigos y recompensas. Tuvo graves inconvenientes con los hacendados porque exigía obediencia a la ley, dice: “*Principié pues por estos amenazándolos con la multa si no enseñan o hacen enseñar a los hijos de los peones*”.⁵⁶ Escribió al Gobernador Tungurahua Juan León Mera:

Tiene usted razón en decir que a la gente campesina hay que hacerle el bien por la fuerza, pero para que el uso de ésta sea lícito es necesario: 1º que la justicia lo rija y, 2º que no quede otro medio de hacer bien [...] sin castigo alguno he conseguido que en la Escuela que sostengo a mi costo en Guachalá, envíen los indios a sus hijos dos veces por semana, imponiéndoles esta obligación en vez de la faena de longos.⁵⁷

García Moreno comenta que el niño estudiante está enfrentado a un sinnúmero de doctrinas contradictorias como el ateísmo, deísmo, panteísmo y socialismo:

¡Quien lo entiende! [...] sin saber cuál de las opuestas teorías es la verdadera, [...] el Falansterio de Fourier, ... las sociedades cooperativas de Owen ... la Icaria de Cabet o el nuevo cristianismo de Saint-Simon. ¡Pobre niño!⁵⁸

García Moreno logró que el gobierno rigiera la educación como única autoridad,⁵⁹ buscaba unificar el enfoque educativo.

2. Las escuelas primarias públicas y la reforma

La planificación y sistematización ideológica, pedagógica y didáctica compilados en *El método productivo de enseñanza primaria aplicada a las escuelas de la República del Ecuador*, escrito en 1869⁶⁰ por Francisco Salazar, reúne en 326 páginas el “método general” y los “métodos específicos” para las asignaturas a enseñarse. *El Método Productivo...* es un manual para docentes y para la enseñanza masiva pública. El capítulo primero sintetiza la teoría de los métodos europeos de aprendizaje y responde a las preguntas ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? acorde a los “requerimientos garcianos” de: a) modernidad, utilidad y aplicación práctica y rápida de los conocimientos en un oficio o profesión, y b) enfoque religioso que procurará: obediencia, laboriosidad, elevado espíritu cívico e identidad nacional en la religión católica. Se aplicaría a todas las culturas del territorio.⁶¹

Económica, 2001, pp.312-313. También en: Moreno, Manuel y otros: *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo, 1986, pp. 249-253.

⁵⁶ Pattee, Richard. *Gabriel García Moreno y el Ecuador de su tiempo*. México: 1962, p. 326 en: Demelas. Op. cit., p.186.

⁵⁷ García Moreno a J. L. Mera: Cotacollao: 24-V-1873, en: Tobar Donoso, Julio. *García Moreno y la Instrucción Pública*. Quito: Editorial Ecuatorina, 1940, p. 202.

⁵⁸ García Moreno. *La Defensa de los Jesuitas*, Prólogo, pp. 8-9.

⁵⁹ Tobar Donoso, Julio. Op. cit., pp. 198-199.

⁶⁰ Salazar, Francisco Javier. *El Método Productivo de Enseñanza Primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*. Quito: Imprenta Nacional, 1869.

⁶¹ Los aliados terratenientes, conservadores, centraron su interés en defender la “continuidad” del pasado, la religión; buscaban desarrollo en los procesos productivos, para ello García Moreno contó con el brazo armado y del expresidente Flores a quien escribe: “tenemos que poner un ejemplo terrible para que los malhechores se abstengan de rebelarse” y que los conspiradores comparezcan ante un tribunal militar, decía: “si no, no tendrían nada qué temer”.

La publicación del *Método Productivo...* obedece al Decreto del Consejo General de Instrucción Pública de 3-I-1868.⁶² Utiliza el método de “enseñanza mutua de Bell y Lancaster”, modificado en Francia e Inglaterra,⁶³ porque “parece el único conveniente en las escuelas que pasan de cien niños”,⁶⁴ así también porque “los monitores están obligados a explicar lecciones (cosa prohibida en las demás escuelas)”⁶⁵ no así en la escuela inglesa de Borough Road que aplicó el método productivo alemán⁶⁶ manteniendo los monitores con un nivel más alto de participación, responsabilidad y exigencia, Francisco Salazar escribe:

Satisfecho con tan precioso hallazgo ya no trepidé en proponer en esta obra que no se abandone el método de enseñanza mutua en las escuelas en las que se reúne un gran número de alumnos, por ser en ellas dicho método mucho más cómodo y barato que el simultáneo.⁶⁷

Ecuador, con el *Método Productivo* unió los dos métodos, el de Enseñanza Mutua y el Simultáneo con modificaciones europeas y adaptaciones ecuatorianas acordes a la cultura del país, en consecuencia: 1) Los monitores participarían en el trabajo de clase, al estilo del método simultáneo. 2) La instrucción religiosa impartiría el preceptor y el catecismo sería verificado en los grupos por monitores. 3) Se emuló el “método alemán modificado”, aplicado en la escuela inglesa Borough Road. 4) La enseñanza del cálculo mental sería apoyada por los monitores en los cuatro primeros niveles, con sustento ideológico y metodológico. 5) La enseñanza de gramática castellana sería trabajada solamente por el institutor, según el método simultáneo.⁶⁸ Este manual permitió igualar y estandarizar los conocimientos en todos los establecimientos de educación pública primaria del país.⁶⁹

2.1. Reforma de la instrucción primaria

García Moreno expuso al Congreso de 1871 como prioridad nacional la educación primaria: “La enseñanza primaria es la primera en importancia por ser la que se dirige a todos y la que sirve de preparación a la secundaria y superior, ha recibido la preferencia, la protección del gobierno”.⁷⁰ Considera la instrucción pública condición esencial de la civilización y denota la incompreensión de los padres sobre la educación para sus hijos, dice: “*quedándose más de la tercera parte o tal vez la mitad de niños privados de toda enseñanza por falta de escuelas o por la increíble resistencia de padres culpables*”.⁷¹ Señala las penosas condiciones de la población indígena, dice: “la raza indígena, especialmente en las provincias interiores, sigue todavía abyecta, embrutecida y

⁶² “El Método productivo de enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador”. El Consejo general de Instrucción pública, en uso de la atribución 5ª del artículo 4º de la ley orgánica de tal ramo, designa la citada obra como texto de enseñanza para los establecimientos públicos de la República. El Presidente del Consejo general de instrucción pública, José Manuel Espinosa.- Joaquín Enríquez, Secretario”. (Salazar, 1869).

⁶³ El Método de Enseñanza Mutua fue reformado en Francia con las doctrinas de Mr. Sarazin, Mr. Gerando y la Señora Sauvan; también en Inglaterra hubo adaptaciones en la escuela Borough Road, en: Salazar. Op. cit., p. V.

⁶⁴ Salazar. Op. cit., p. IV.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Este Método considera al niño como “agente capaz de coleccionar, originar y producir la mayor parte de las ideas necesarias para su educación”; en: Salazar. Op. cit., p. V.

⁶⁷ Salazar. Op. cit., p. VI.

⁶⁸ Salazar. Op. cit., pp. VI-VII.

⁶⁹ Reforma Complementaria a la Ley de Instrucción Pública, 3-XI-1871, Art.7 “Autorizar los métodos, textos y programas de enseñanza cuidando que sean uniformes en toda la República”.

⁷⁰ Tobar Donoso. Op. cit., p. 196.

⁷¹ Tobar Donoso. Op. cit., p. 197.

degradada”,⁷² y pide al Ministro de Instrucción Pública que presente el “*proyecto de Ley Complementaria a la Ley Orgánica de Instrucción Pública*” para remediar los males expuestos, y solicita al Congreso autorización para aumentar el número de escuelas existentes, reorganizarlas y elevar, al menos, a 200000 los niños que reciban escolarización obligatoria y/o voluntaria. Dice: “*que cuantos la necesiten y deseen puedan adquirirla gratuitamente*”.⁷³ El Congreso aceptó el proyecto remitido por el Ejecutivo el 3-XI- 1871⁷⁴ y fue sancionado cinco días después. Por esta Ley, el Consejo General de Educación será auxiliar del Ministerio,⁷⁵ fueron abolidos los Consejos Académicos Municipales⁷⁶ y centralizó la dirección de todas las escuelas, los sueldos del magisterio debían ser pagados del tesoro nacional⁷⁷ y estableció un régimen común para la enseñanza primaria.

Durante el segundo periodo presidencial 1869-1875 declara la “*obligatoriedad de la enseñanza primaria para niños y niñas de seis a doce años*”, los padres y representantes debían cumplir la ley, si no, pagarían multa entre tres y diez pesos anuales por cada niño que dejara de escolarizarse y recibir catecismo.⁷⁸ José Nemecio dice: “Mas, si el Estado reconoce el derecho de los padres a escoger plantel para sus hijos, y si esta elección puede hacerse, efectivamente, la ‘obligatoriedad’ de la enseñanza es un beneficio social”.⁷⁹ La pretensión garcina fue: “*suprimir el analfabetismo de los niños nacidos después de 1860*”⁸⁰ y prometía, además, “*exonerar a todos los varones que supieran leer y escribir, de la contribución personal llamada trabajo subsidiario*”.⁸¹ La ley señala que si en una población hay cincuenta niños o niñas de seis a doce años se abrirá una escuela,⁸² y, si pasan de cien, se abrirá una para niños y otra para niñas.⁸³

Las escuelas crecieron con rapidez: en 1873 había 431, de ellas 255 públicas y 176 privadas.⁸⁴ Las escuelas aumentaron en relación con el aumento de estudiantes: en 1867 se escolarizó a 13495 estudiantes; en 1871 a 14731 alumnos; en 1873 a 22458 niños/niñas; finalmente, en 1875, se escolariza a 32000 estudiantes.⁸⁵ Fray José María Vargas en *Historia de la cultura ecuatoriana*, aclara el componente de la cifra de 1875, dice: “*El número de niñas incluido en la cifra anterior era de 8513, que recibían su educación en locales separados; pues se habían eliminado las escuelas mixtas*”.⁸⁶ El porcentaje de escolaridad de las niñas bordea el 25%.

⁷² Ibidem.

⁷³ Tobar Donoso. Op. cit., p. 198.

⁷⁴ Tobar Donoso. Op. cit., p. 200.

⁷⁵ Ley Reforma de la Educación, 3-XI-1871, Art. 22.

⁷⁶ Ley complementaria Instrucción Pública, 3-XI-1871 Art. 16: Quedan suprimidos los Consejos Académicos. El nombramiento de institutores a institutoras se hará por el gobierno, a propuesta de los Gobernadores de Provincia, previos los requisitos exigidos por la ley de Instrucción Pública. Las atribuciones de los consejos Académicos las ejercerá el Gobierno por sí o por medio de sus agentes.

⁷⁷ Ley complementaria Instrucción Pública, 3-XI-1871, Art. 15: Los sueldos de los institutores e institutoras serán pagados del tesoro nacional desde 1872 en adelante.

⁷⁸ Ley Complementaria Instrucción Pública, 3-XI-1871, Art. 2.

⁷⁹ Nemecio, José. “Ensayo de Derecho Administrativo”, tomo II, p. 150 en: Tobar Donoso. Op. cit., p. 201.

⁸⁰ Tobar Donoso. Op. cit., p. 202.

⁸¹ Parafraseando a Enrique Ayala en: “Municipio del Siglo XIX” en: *Procesos*. Revista Ecuatoriana de Historia, N°1. Quito: Corporación Editora Nacional, 1991, pp .69-86. Hacia 1850, cuando el tributo desapareció, se estableció obligatoriedad para todos los vecinos, hacer cuatro jornales íntegros para obras públicas, regulados por los reglamentos de jornaleros del propio Municipio. Muchos pagaban la contribución subsidiaria en dinero.

⁸² Ley Reforma adicional Ley Educación de 3-XI-1871, Art. 5

⁸³ Ley Reforma adicional Ley Educación de 3-XI-1871, Art. 7.

⁸⁴ Tobar Donoso. Op. cit., p. 205.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Vargas, José María. *Historia de la Cultura Ecuatoriana*, en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-la-cultura-ecuatoriana--/html/0027fcd4-82b2-11df-acc7-002185ce6064_28.html. (19.02.2016)

La ley de Educación de 1871 contempla tres tipos de institutores según el lugar y tipo de conocimiento;⁸⁷ también prevé su jubilación: “*se separará el 5% de su sueldo y se depositará este fondo en uno de los Bancos*”.⁸⁸ Además, regula la formación pedagógica. Las primeras Escuelas Normales fueron dirigidas por el Instituto La Salle, el Estado costeaba la formación de normalistas y profesionalizados sean los directores de las escuelas públicas en los lugares que el gobierno los designe. El Estado pagaba el Noviciado de los Hermanos Cristianos que se formen maestros.⁸⁹

Se reguló la duración del año escolar para que inicie el 25 de septiembre y termine el 31 de julio; los exámenes de aceptación, del 1 al 10 de agosto. Los estudiantes cubrirían 150 días de colegiatura incluidas fiestas y vacaciones,⁹⁰ además, el Presidente dispuso que el Hermano Visitador Yon José elaborara el Reglamento para las Escuelas Primarias que entraría en vigencia en el periodo escolar 1873-1874.⁹¹

3 . El método productivo de enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador

El libro *Método Productivo* consta de 5 capítulos, un adendum para estandarización de infraestructura educativa y otro, para estandarización de la cotidianidad. El presente trabajo se limitará a enunciar los ítemes de la justificación metodológica del primer capítulo, que vislumbra todo el contenido del texto. El autor enfatiza en su aplicabilidad, más aun, cuando por ley es obligatorio para el trabajo de institutores y tutores. El capítulo primero tiene cinco temas, el quinto se refiere al “método general” que se desarrolla a la luz de 9 máximas⁹² o enunciados metodológicos. Luego, enfoca las condiciones psicopedagógicas del entorno educativo y desarrolla diez métodos específicos acorde las asignaturas previstas para el estudio.

⁸⁷ Ley de Educación de 1871, Art. 11: Los institutores e Institutoras se dividen en tres clases, 1ª, 2ª y 3ª. La 1ª tendrá trescientos sesenta pesos anuales, la 2ª trescientos, la 3ª ciento ochenta. En la costa estos sueldos serán el doble. Art. 12 la 1ª clase consta de los institutores e institutoras que enseñen, a más de los ramos necesarios, los facultativos, designados en el art. 21 de la Ley de Instrucción Pública y sus alumnos lleguen a cuarenta. Los que tengan menor número ganarán sueldo a prorrata. Art. 13: La 2ª clase comprende los que den la enseñanza esperada en el artículo anterior, sin reunir las dos condiciones expresadas. Art. 14: La 3ª abraza a los institutores e institutoras no comprendidos en las clases precedentes, siempre que enseñen todos los ramos obligatorios del citado art. 21 y sus alumnos lleguen a cuarenta. Los que tengan menor número ganarán su sueldo a prorrata. El Art. 21 se refiere a la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 28-VIII-1869.

⁸⁸ Ley Reforma a Ley Educación de 1871, Art. 20.

⁸⁹ Tobar Donoso. Op. cit., p. 208.

⁹⁰ Decreto Ejecutivo: 2-VIII-1872.

⁹¹ Decreto Ejecutivo: 1-V-1873.

⁹² Salazar. Op. cit., pp. 6-22.

3.1 Justificación del uso del método: los lineamientos:

	Lineamientos	Contenido
1	La educación e Instrucción	“El medio principal de la educación es la instrucción [...] que se hace de los conocimientos y habilidades a otra persona”.
2	Utilidad de la educación cristiana y de una buena instrucción	“no solo depende de ella la felicidad temporal y la eterna dicha del individuo, sino también el poder y la fuerza de las naciones”.
3	Necesidad de educación, instrucción de la juventud	“bajo la dirección de la Iglesia y el Estado”.
4	¿Qué deben encerrar la instrucción y la educación que se da en las escuelas?	“la formación y ejercicio de las facultades espirituales y de la voluntad, y al desarrollo de las dotes del cuerpo”.
5	Plan que deben seguir los preceptores: desempeño de sus deberes	“Cómo ha de enseñar [...] La disciplina escolar [...] La educación física [...] Los deberes en sus diversas relaciones [...] Las cualidades de entendimiento voluntad”.

Notas #1⁹³, #2⁹⁴, #3⁹⁵, #4⁹⁶, y #5⁹⁷

Capítulo 1 ¿Cómo debe enseñar el preceptor? Contiene los siguientes subcapítulos:

- 1) Objetos de la enseñanza (ejercicio de las facultades y formas estudio específico de cada asignatura).
- 2) Importancia de una buena enseñanza (El método).
- 3) ¿Cómo se consigue un buen método de enseñanza (conferencias, visitas, observaciones).
- 4) Del método y su división (general y particular por asignatura).
- 5) Del método general: Las máximas.

A continuación se esquematiza el “Método General y las Máximas” para ver sus contenidos.

⁹³ Idem., p. 2.

⁹⁴ Idem., p. 3.

⁹⁵ Idem., p. 4.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Salazar. Op. cit., p. 5.

	Las Máximas	Explicación
1era	El preceptor debe enseñar a sus discípulos según el espíritu del Evangelio	Enseñar obediencia, importancia de lecturas para: salvación o perdición; decisión por todo lo bueno, lo justo y lo bello.
2da	Procure el preceptor ganar el amor y la confianza de sus discípulos	Evitar debilidades, así tendrá respeto y honra: tener paciencia, dar ejemplo, tener disciplina, distancia, orden e imparcialidad.
3era	El preceptor haga la enseñanza interesante y agradable	Hacer las tareas con placer: evitar enojo, impaciencia, parcialidad; destacar utilidad y aplicaciones de tareas.
4ta	Empéñese el preceptor en que la instrucción sea liviana	Enseñanza gradual, discurso claro, de lo conocido a lo desconocido, lecciones cortas con preguntas.
5ta	Enséñese lo fundamental	Enseñanza utilitaria, prolija, clara y comprensible; establecer consecuencias, desarrollar la observación y el análisis.
6ta	Cuide el preceptor de la fácil inteligencia y profunda impresión de las materias que enseñe	Leer en voz alta, conociendo el significado, copiar. Reglas para repasos: siguiendo el orden, en sentido inverso, cuestionarios, evitar amonestaciones.
7ma	Esfuércese el preceptor en hacer la enseñanza tan palpable como sea posible	Hacer material didáctico; ir del todo a las partes; trabajar con descripciones, semejanzas y diferencias, sucesos históricos, parábolas y comparaciones.
8va	Procure el preceptor enlazar muchos objetos en cada una de las materias que enseña	Lectura: amonestaciones y advertencias de la lectura, escribir y hablar; reflexionar, construir ejemplos, unir y relacionar objetos, analogías, preceptos morales.
9na	Procure el preceptor que su enseñanza se extienda a todos los alumnos	Igualdad de vigilancia y esmero; trabajo socializado y de grupos, ayudarse de los más capaces; enseñar acorde los niveles de aprendizaje, adaptarse a las diferencias individuales; usar las diferencias y capacidades de los niños.

El texto contempla las directrices para varios “métodos de enseñanza”, en función del enfoque de la asignatura, así: Método para la enseñanza de Caligrafía y Escritura;⁹⁸ de Aritmética;⁹⁹ de Ortografía;¹⁰⁰ de Redacción;¹⁰¹ de Geografía;¹⁰² de Historia Natural;¹⁰³ de Física;¹⁰⁴ de Geometría y Esterometría;¹⁰⁵ de Mecánica;¹⁰⁶ de Religión.¹⁰⁷ “Ninguna materia se comience a enseñar a los alumnos sin que se hallen aptos para entenderla y estudiarla con provecho”.¹⁰⁸ La “forma de

⁹⁸ Salazar. Op. cit., pp. 83-94.

⁹⁹ Idem., pp. 94-143.

¹⁰⁰ Idem., pp. 143-171.

¹⁰¹ Idem., pp. 171-180.

¹⁰² Idem., pp. 180-188.

¹⁰³ Idem., pp. 188-191.

¹⁰⁴ Idem., pp. 191-193.

¹⁰⁵ Salazar. Op. cit., pp. 193-196.

¹⁰⁶ Idem., pp. 196-204.

¹⁰⁷ Idem., pp. 204-223.

¹⁰⁸ Idem., p. 41.

enseñanza” se clasifica en: (1) típica o modelado, (orden, claridad, ej. Lectura bien pronunciada), 2) Exegética o explicativa, 3) Erotemática o de preguntas, 4) Heurística o de ejercicios que se apliquen al tema de estudio.¹⁰⁹

Para la enseñanza de “niños indígenas” quichua hablantes, el maestro deberá alfabetizarlos en lengua quichua, todos deben tener silabarios en quichua y castellano para que cada lección sea comprendida y comparada en las dos lenguas, dice: *“cuidese de que los niños aprendan a leer en castellano y a pronunciar este idioma conforme a las reglas y al modo con que lo hablan los hombres cultos de España y América”*; ¹¹⁰ por su parte, el “preceptor” debe causar buena impresión en los estudiantes y quitar a los niños la vergüenza y el temor de hablar *“que miren al preceptor como un hombre al que deben amar y respetar”*.¹¹¹ Se recomienda al instructor explicar el “origen, uso y utilidad de las cosas”¹¹² las semejanzas y diferencias así como establecer conceptos de carácter espiritual;¹¹³ (...) *enseñará lectura mediante el deletreo por el reconocimiento del sonido y la grafía de las vocales y consonantes [...] y les habla del significado de algunas palabras.*¹¹⁴

3.2 El Método Productivo aconseja “Gradación de la enseñanza de lectura”

	<i>Tipos de lectura</i>	Explicación
1)	Leer mecánicamente:	“No se permita [...] a los adelantados leer más de prisa que los demás”
2)	Leer con inteligencia:	“Aclararles todo lo confuso... de modo breve y sencillo”
3)	Leer con rapidez y tonos convenientes:	“lea algo con falso énfasis y se hace corregir de ellos, obligándoles a dar la razón de sus rectificaciones”
4)	Explicar el compendio de la lectura:	“ejemplos notables de abnegación, amor, generosidad... o de terribles consecuencias del vicio, [...] inculcar a los niños obediencia a las leyes, amor a las instituciones patrias y respeto a las autoridades
5)	Lectura elegante y perfecta de alumnos más ejercitados:	“escoge los libros convenientes después de examinarlos escrupulosamente y sean adecuados a la edad y a la inteligencia de los alumnos, y [...] para fomentar y ensalzar los sentimientos morales y religiosos

Notas #1)¹¹⁵, #2)¹¹⁶, #3)¹¹⁷, #4)¹¹⁸ y #5)¹¹⁹

¹⁰⁹ Idem., pp. 27-38.

¹¹⁰ Idem., p. 79.

¹¹¹ Idem., p. 44.

¹¹² Idem., p. 46.

¹¹³ Idem., p. 47.

¹¹⁴ Idem., p. 58.

¹¹⁵ Idem., p. 68.

¹¹⁶ Idem., p. 69.

¹¹⁷ Idem., p. 72.

¹¹⁸ Idem., p. 73.

¹¹⁹ Idem., p. 76.

Señala que un buen “plan de estudios” distribuirá las horas del día de acuerdo a la prioridad. “*La enseñanza de las materias que importa saber a todos, como la religión, se dé por la mañana hasta el medio día*”.¹²⁰ También en la mañana la Gramática. Se alterne las asignaturas difíciles con las más fáciles y las materias orales con las que exijan absoluto silencio.

Capítulo 2: *La disciplina escolar:* Revisa, a través de reglamentos, la aplicación adecuada de recompensas y castigos. Se destaca la importancia del silencio.¹²¹

Capítulo 3: *De la educación Física:* Considera prioridades la limpieza y el aseo; señala las advertencias y amonestaciones.¹²²

Capítulo 4 *Deberes del preceptor:* Con relación a la escuela, a los útiles de la escuela, antes de las horas de enseñanza, al tiempo de la entrada de los niños; en las oraciones que se hacen en la escuela; deberes en el horario escolar, después de las horas de escuela; en el templo; las condiciones de los exámenes y la aplicación de éstos. El preceptor en relación a su oficio tiene deberes de comportamiento con: el cura de la parroquia, el sacerdote instructor de dogmas a los niños, con las autoridades públicas, con sus ayudantes, con la institución, con los padres de los alumnos, con los vecinos de la parroquia.¹²³

Capítulo 5: *De las cualidades de un buen institutor.* Corporales: salud y no tener ninguna deformidad. Intelectuales: personas con rápida comprensión. Espirituales: temor de Dios, observancia religiosa, amor a su profesión y a los niños, paciencia y mansedumbre, aplicación y actividad, frugalidad, decencia, modestia y prudencia, buen humor.¹²⁴

La “estandarización de la infraestructura educativa”, expone las formas, condiciones y medidas que debe tener cada elemento relacionado con la enseñanza-aprendizaje: las edificaciones, el entorno, la salubridad, las aulas, los espacios recreativos, los lugares de reunión, el mobiliario. Llama la atención la minuciosidad de medidas, localización y uso de útiles educativos.¹²⁵

La organización escolar o “estandarización de la cotidianidad” busca establecer una rutina diaria para las escuelas de enseñanza mutua, dirigidas por un institutor y seis monitores. “Los alumnos se dividen en ocho clases denominadas 1^o, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a y 8^a en las enseñanzas de escritura y aritmética”¹²⁶; para el estudio de la doctrina cristiana y del catecismo se dividen en tres grupos. “*Las clases de lectura se dividen en grupos de 8 o 9 individuos en semicírculos, también [...] para la clase de aritmética*”.¹²⁷ La clase de escritura se divide en escuadras “Cada escuadra es comandada por un sub-monitor”;¹²⁸ en aulas grandes, se colocarán vigilantes uno a la derecha y otro a la izquierda, están subordinados a los monitores, cuidan el orden, corrigen los ejercicios pero no dictan. Los monitores desempeñan una labor de responsabilidad frente al grupo: “*deben tam-*

¹²⁰ Salazar. Op. cit., p 42.

¹²¹ Idem., pp. 223-250.

¹²² Idem., pp. 250-254.

¹²³ Idem., pp. 255-273.

¹²⁴ Idem., pp. 273-279.

¹²⁵ Idem., pp. 281-289.

¹²⁶ Ibidem.

¹²⁷ Idem., p. 287

¹²⁸ Ibidem.

bién ser instruidos según el método simultáneo en las materias de enseñanza forzosa, y además [...] en la teoría del sistema de enseñanza mutua".¹²⁹

El Institutor escogerá a los monitores por sus cualidades personales: “buena inteligencia y facilidad de explicación y los preparará al desempeño de su cargo por medio de lecciones especiales dadas a horas extraordinarias”.¹³⁰ Las actividades inician con la señal de la cruz y plegarias al Espíritu Santo: “Venid, oh Espíritu Santo, llenad el corazón de nuestros fieles y encended en ellos el fuego de vuestro amor”. [...] Nosotros os lo pedimos por nuestro Señor Jesucristo, Así sea”.¹³¹ El rezo diario se completa con el Padre nuestro, el Ave María, el Credo, el Yo pecador y termina con el signo de la cruz.

El trabajo semanal se distribuye por días e indica que ningún ejercicio durará más de una hora, así:

Lunes: lectura, recitación, escritura y aritmética. Martes: religión, gramática, ortografía. Miércoles: Lectura, recitación, escritura, aritmética. Jueves: Religión, aritmética, geografía. Viernes: lectura, recitación, escritura, gramática, ortografía, aritmética. Sábado: religión, sistema legal de pesos y medidas.¹³²

El comportamiento del estudiante se mide por las “recompensas” que son: diarias, mensuales, ocasionales y de exámenes.¹³³ Los “castigos” también tienen su gradación y se aplican siete tipos de penas.¹³⁴ Al final del año debe haber una solemne distribución de premios. A la distribución de premios siguen las vacaciones. Las escuelas recopilan información personal en “Registros” de: a) Asistencia y Ausencia de estudiantes –el monitor lista en la mañana y luego del recreo–; b) Visitas a la escuela; c) Distribución de premios; d) Aspirantes; d) Calificaciones; e) Cargo y data; f) Inscripción y Promoción por estudiante.¹³⁵

Hacia 1873, el Visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador, José Yon, estableció por pedido del presidente, el *Reglamento de las Escuelas Primarias adoptado por el Supremo Gobierno para todas las de la República*¹³⁶, sus objetivos son: 1) Igualar los procesos educativos en todas las escuelas primarias del país: precisar y determinar los contenidos, métodos y procedimientos; 2) Entregar a los maestros una guía y plan de trabajo utilizando métodos efectivos, ya probados; 3) Estandarizar la enseñanza. Este Reglamento,¹³⁷ completa y simplifica el trabajo presentado en 1869, por Francisco Javier Salazar en el *Método Productivo de enseñanza primaria, aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*. Al Reglamento le sustenta la Ley Orgánica de Educación de 1869 y la Reforma a la Ley de 1871. Los principios fundamentales de la Conduite o Reglamento Lasallano, tiene cuatro aspectos: a) la educación, b) la instrucción o ejercicios, c) la organización de la escuela y d) la calidad de los maestros.¹³⁸ Enfatiza en la formación de los

¹²⁹ Salazar. Op. cit., p. 287.

¹³⁰ Idem., p. 317.

¹³¹ Idem., pp. 291-292.

¹³² Idem., p. 289.

¹³³ Idem., p. 324.

¹³⁴ Idem., p. 325.

¹³⁵ Idem., p. 326.

¹³⁶ Paladines, Carlos. *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, Vol. 33, Doc. 15. Quito: Banco Central del Ecuador, 1988, pp. 443-505.

¹³⁷ Paladines. Op. cit., pp. 403-503.

¹³⁸ Los Hermanos de las Escuelas Cristinas fundaron su Comunidad en 1862 para educar niños pobres; sustituyen la enseñanza colectiva por la individual. La Salle escribió varios libros pedagógicos: “*Conduite des ecoles*” “*Guía de las Escuelas*”, “*Reglas de cortesía y urbanidad cristiana*” “*Meditaciones sobre el Ministerio de Enseñanza*”, en: Gar-

docentes en procedimientos pedagógicos probados, para mantener la “uniformidad de la enseñanza”, este es el método llamado “simultáneo”, pretendía erradicar las prácticas del “lancasteriano” que proponía un solo docente y varios monitores; sin embargo, en Ecuador, debido a las distancias, la diversidad geográfica y los costos económicos, mantuvo el “método de enseñanza mutua o Lancasteriano”;¹³⁹ para su divulgación se imprimieron textos con hojas de actividades y aplicación de tareas o ejercicios.¹⁴⁰

4. Enseñanza Femenina

A partir de la Reforma de 1871 se cuida e insiste en la educación de las niñas, por ejemplo, el Artículo 8:

Donde se establezca solo una escuela, habrá necesariamente en ellas una clase de niñas, completamente separada de la de niños y a cargo de una mujer honesta, en presencia de la cual el institutor de la escuela dará enseñanza.¹⁴¹,

el Artículo 10:

Se prohíbe, so pena de destitución y multa, que aun en las escuelas particulares puedan tenerse niños y niñas en las mismas clases, sea la que fuese la edad que tuvieren, y que una clase o escuela de niñas esté bajo la dirección de un hombre, sino con arreglo a lo dispuesto en el Art. 8.¹⁴²

También se consideró el (...) “establecimiento de una sección pedagógica en los Institutos de los Sagrados Corazones y de las Hermanas de la providencia”,¹⁴³ para la formación de profesoras. A partir del Decreto de 27-X-1874 se crearon veinte becas en cada uno de los colegios de los Sagrados Corazones de Quito y Cuenca y de la Providencia para alumnas internas, se considera el Artículo 1º, inciso 5º:

será esencial la religión, para que cuando separadas del establecimiento y emancipadas de toda vigilancia, sepan cumplir con sus deberes, por difíciles que sean las circunstancias en que se hallen.¹⁴⁴

cia Ahumada, Enrique. *Aporte de La Salle a la educación en América Latina*, Simposio “Historia y Pensamiento Educativo Latinoamericano”, octubre-noviembre 2008 en: <http://es.scribd.com/doc/49593195/Aporte-de-La-Salle-a-la-Educacion#scribd> (19.02.2016)

¹³⁹ Salazar. Op. cit., p. VI.

¹⁴⁰ Miguel de Febres Cordero adaptó conocimientos y textos a los requerimientos educativos, su trabajo fue posterior al garcianismo sus textos se utilizaron hasta mediados del siglo XX. G. M. Bruño fue el seudónimo de Febres Cordero, era conocido como Hno. Miguel, hoy santificado; escribió textos de: Aritmética, Álgebra, Geometría, Lenguaje español, Literatura, Ortografía, Física, Botánica, Religión, Historia sagrada, Tabla de logaritmos, Contabilidad. Se difundió en hispanoamérica; en:

http://ec.aciprensa.com/wiki/San_Juan_Bautista_de_la_Salle (19.02.2016)

¹⁴¹ Ley Reforma adicional a la Instrucción Pública, 3-XI-1871, Asamblea Nacional, (Consultas: Mayo de-2014).

¹⁴² Ibidem., Asamblea Nacional, (Consultas: Mayo2014)

¹⁴³ Tobar Donoso. Op. cit., p. 237.

¹⁴⁴ Ibidem.

Según Julio Tobar Donoso, dos requisitos eran indispensables para la transformación de la enseñanza de la mujer ecuatoriana: “*la abolición de las escuelas mixtas*¹⁴⁵ *y el establecimiento de escuelas normales destinadas a la preparación del magisterio femenino*”.¹⁴⁶ En el Artículo 1, inciso 6to del Decreto de 27-X-1874 indicaba las asignaturas que debía enseñarse a las niñas:

instrucción religiosa, historia sagrada y eclesiástica, lectura castellana, caligrafía, gramática castellana, aritmética, historia del Ecuador, Geografía física y política, pedagogía, higiene, economía doméstica, costura, bordados y tejidos. Estos ramos se cursarán en cinco años, pero el curso durará seis, para que el último se ocupe en el repaso general y en la práctica de la enseñanza.¹⁴⁷

4.1. Las religiosas institutoras

La primera orden religiosa fue los Sagrados Corazones. Se expandieron de Quito a Riobamba, Cuenca y Guayaquil; hacia 1875 llegaron a tener 264 alumnas y 13 maestras. El programa de enseñanza fue el siguiente:

Religión, lectura, escritura, aritmética, teneduría de libros, gramática, literatura, estilo epistolar, geografía física, historia sagrada, profana, del Ecuador, y natural; , francés, inglés, piano, costura, bordado, dibujo lineal, lavar, planchar, zurcir y remendar.¹⁴⁸

Para 1875 el Ministro del Interior indicó que existían en el país 164 escuelas públicas para niñas en contraste con las 41 escuelas que existían hasta 1857; y el número de alumnas era de 8513.¹⁴⁹ García Moreno, en el mensaje de 1873, señaló que había dificultades para la educación de las niñas por falta de institutoras y edificios suficientes, además el (por favor quitar el espacio separado. Gracias) “*poco interés y aun repugnancia que muchos padres y madres de familia sienten por la educación de sus hijas [...] sin la educación cristiana [...] la sociedad perecerá ahogada por la barbarie*”.¹⁵⁰

El colegio *Sagrados Corazones* era aristocrático, para niñas de clase alta. García Moreno buscaba educar a las mujeres de clase media y baja en profesiones técnicas de habilidad manual y de comercio, que les permitiera autosustentarse y sostener a sus hijos, por ello, decidió llamar a las hermanas de la Providencia, el 10 de mayo de 1871, mediante contrato se acordó regentarían las casas de huérfanas, hospicios, escuelas y pensionados. Llegaron a Quito a fines de 1872: “En la casa de huérfanas se habían recogido 85 niñas sin hogar, [...] en la escuela se fundaron dos secciones: internas y externas [...] Ambas casas proporcionaban [...] igual enseñanza de carácter eminentemente práctico y técnico.”¹⁵¹

El programa de estudios de la Providencia era el siguiente: Doctrina cristiana, moral, urbanidad, buenas maneras. Nociones de historia sagrada, de historia eclesiástica, de historia antigua y

¹⁴⁵ El padre de la Vaissiere dice: “el estudio de la diversidad de los tipos psicológicos conduce a conclusiones contrarias a la coeducación”; en: Tobar Donoso. Op. cit., p. 234.

¹⁴⁶ Tobar Donoso. Op. cit., p. 233.

¹⁴⁷ El Nacional Nº 375, en: Tobar Donoso. Op. cit., p. 238.

¹⁴⁸ Tobar Donoso. Op. cit., pp. 239-240.

¹⁴⁹ Idem., p. 238.

¹⁵⁰ Idem., pp. 238-239.

¹⁵¹ Tobar Donoso. Op. cit., pp. 242-243.

moderna. Caligrafía, gramática castellana, aritmética, sistema métrico, geografía física, política y descriptiva. Principios de estilo epistolar. Aritmética comercial. Elementos de historia natural, elementos de literatura y elementos de física. Teneduría de libros por el sistema de partida doble. Lengua francesa, inglesa, alemana e italiana. Música vocal, lecciones de piano. Dibujo lineal, de adorno, de paisajes. Pintura oriental de flores y adornos. Ejercicios de declamación, ejercicios de gimnástica. Coser y cortar trajes, camisas, etc. Bordar en blanco, en lana, en seda, en oro. Hacer encajes, labores de crochet. Fabricar flores artificiales. Hacer puntos de aguja y punto de encajes.¹⁵²

El objetivo de la Providencia era lograr que las mujeres ecuatorianas de estratos socioeconómicos deprimidos tuvieran suficientes conocimientos para ser buenas madres de familia, guiar la economía del hogar; estas religiosas confiaban en la fuerza interior femenina para luchar y desarrollarse, decían de la mujer: “*ella es la que ha de inspirar y regular toda la educación general que le demos*”.¹⁵³ Al parecer, las dos instituciones religiosas femeninas competían por lograr más estudiantes, el beneplácito de las clases sociales y el apoyo del Presidente por los resultados prácticos.

4.2. La Escuela Doméstica

Es una compilación de varios artículos escritos “para la familia católica” por Juan León Mera, en el periódico *El Fénix*,¹⁵⁴ durante la segunda presidencia de García Moreno. Estos artículos de carácter “doméstico” llegan a los hogares de sus lectores con la actualidad ideológico-política, dice: “*las cuestiones que entrañan el liberalismo, comunismo y socialismo [...] impactan sobre la organización viciada de los defectos de muchas familias*”¹⁵⁵ y añade: “*La familia es la escuela primaria de la sociedad*”.¹⁵⁶ Mera destaca el “sentido social de culpa y desconfianza”, dice: “*A medida que crece el niño se va el ángel y viene el hombre; se cierra el cielo y se abre el mundo; huye el placer inocente y se acerca el dolor precedido del goce culpable*”.¹⁵⁷

La Escuela Doméstica señala el rol de la mujer como “inteligencia resignada”, amante, tolerante y pacífica mediadora del hogar, dice: (Por favor quitar el espacio, esto va junto con el texto anterior. Gracias) “*Si alguna vez el esposo, justa o injustamente, monta en cólera, la amable cordura de la esposa le devuelve la calma; si entristece, ella es el ángel del consuelo que le levanta y avigora el ánimo*”.¹⁵⁸ Y más adelante señala que las palabras se guardan en el corazón, pero el ejemplo se atesora profundamente,¹⁵⁹ dice: “*las niñas aprenden la ciencia de la mujer fuerte, la maestra es la madre y el texto el Catecismo*”.¹⁶⁰

¹⁵² Tobar Donoso. Op. cit., p. 244.

¹⁵³ Ruiz Amado, Ramón. *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Barcelona: Librería Religiosa, 1917, p. 45.

¹⁵⁴ Mera, Juan León. *La Escuela Doméstica*. en: *El Fénix*. Quito: Imprenta del Clero, 1880.

¹⁵⁵ Mera. Op. cit., p. 11.

¹⁵⁶ Ibidem.

¹⁵⁷ Mera. Op. cit., p. 69.

¹⁵⁸ Mera. Op. cit., p. 18.

¹⁵⁹ Consta de los siguientes capítulos: I) Ideas preliminares, II) La familia católica, III) Dentro de casa.- Caracteres opuestos, IV) Sigamos dentro de casa.- Otros caracteres; V) Todavía dentro de casa.- Más caracteres; VI) Niños y jóvenes; VII) Fuera de casa. Varios grupos; VIII) Sigamos fuera de casa.- Otros grupos; IX) cosas y cositas; X) Escuelas y colegios; XI) Matrimonios.

¹⁶⁰ Mera. Op. cit., p. 21.

La Escuela Doméstica evidencia la violencia intrafamiliar, describe diversos tipos de personajes cotidianos, mujeres y hombres, y se sirve de sus características para establecer lecciones morales y de convivencia, su propósito era suscitar la reflexión de los lectores “padres de familia”, dice:

Los padres haraganes, cansados de charlar [...] se recogen a casa a seguir durmiendo y fumando en medio de sus hijos a quienes inician en el arte de no hacer nada. Y esos maridos exigentes y descontentadizos que atormentan a sus mujeres pidiéndoles más atenciones y servicios de lo que ellos se merecen y ellas pueden darles. [...] Las lecciones de los padres han hecho que los hijos sean insensibles con el amor más noble y tierno que abriga el corazón de la mujer, el amor maternal.¹⁶¹

Mera magnífica y enaltece a la mujer victimizada y dependiente. El silencio, el trabajo hasta el cansancio y sufrimiento son cualidades inherentes a la madre.

4.3. Responsabilidad social para la mujer

La sociedad garciana convierte a la “mujer religiosa” en un poderoso “actor social nacional”, responsable y transformador, obediente; enfatiza los comportamientos femeninos y sus repercusiones sociales. Sobre sus hombros se sustenta la sociedad católica. El proyecto educativo garciano se consolida en silenciosa alianza con la mujer ecuatoriana de clases media y baja, muy poco valorada socialmente, ahora tomada en cuenta por la Iglesia, como eje del desarrollo del país para la educación de sus hijas e hijos en el “hogar católico”. El presidente valora la mujer asociada a la religiosidad, a la vez, responsabiliza a las “mujeres-madres” por el resultado social de sus hijos/as en la “escuela pública” cuya perspectiva es la inserción de jóvenes profesionales técnicos, poseedores de un oficio, al proceso productivo nacional que propicie su independencia económica y ascenso social.

Juan León Mera ideólogo del conservadurismo, enfatiza las “labores hogareñas” y la “obligación cívica” femenina:

la mujer cuida del orden y moralidad del hogar, faltando de él lo menos posible... cúmplele la economía en los gastos y no rompe la bolsa... en compras innecesarias y vanas frivolidades...Cúmplele la despensa y la cocina todos los días... No abandona al ropero al repugnante desarreglo ni desdeña de hacer personalmente cortes y costuras... Cúmplele... sujetarse a las reglas de la prudencia no olvida las necesidades que pueden venir más tarde... El juicio de Dios favorable al alma ha de fundarse más en el mérito del puntual cumplimiento de los deberes de su estado, que en la profusión de rezos.¹⁶²

La mujer laboriosa, ahorradora, fatigada y buena administradora del hogar, cuenta con el “juicio favorable de Dios”. La propuesta garciana es establecer un Estado Nacional Confesional, esto requería de un “plan educativo nacional ideologizante” que insertara la modernización de contenidos para la profesionalización en diversas técnicas y relacionara la educación a los objetivos nacionales, a sus instituciones, costumbres, cultura, entorno físico e historia.¹⁶³

¹⁶¹ Mera. Op. cit., pp. 65-66.

¹⁶² Mera. Op. cit. pp. 122-123.

¹⁶³ Monteforte, Mario. *Los signos del hombre*. Cuenca: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 1985, p. 145.

5. Conclusiones

1.- La escuela pública confesional garciana, 1860-1875, representa un serio avance hacia la modernización a pesar de las contradicciones ideológicas y culturales: la mayoría poblacional era rural e indígena y se impulsó la tesis contradictoria: los indígenas no accederían a la cultura del Estado mientras no abandonen su cultura –habla, costumbres, tradiciones– y acogieran las pautas de la civilización cristiana,¹⁶⁴ sin embargo, su impermeabilidad permitió conservarla.

Surgieron nuevos actores sociales: el hogar católico, la mujer obediente, las “mujeres-madres” y su responsabilidad cívica, los alfabetos y analfabetos, los ciudadanos y no ciudadanos, los verdaderamente católicos y los católicos liberales, por citar unos cuantos. Este modelo no pudo ser sostenido en el contexto de las diversidades culturales e ideológicas.

2.- El modelo confesional se impuso en el territorio del país, adecuado a la necesidad y cultura ecuatorianos (mestizos hispano parlantes) mediante textos de producción nacional o modificados, con sustento doctrinal católico que confrontaran las tendencias liberales; el garcianismo educativo tuvo logros en alfabetización, pero, desde lo ideológico, marcó dos vertientes en constante contradicción; si por un lado, la orientación metodológica establecía la modernización de conocimientos, el utilitarismo y la tecnología en la educación, contrastaban con el integrista y el centralismo gubernativo.

3.- La búsqueda de una identidad nacional subyace en la escuela confesional y se asocia a la religión católica que homogeniza conocimientos y habilidades en todos los estratos sociales y económicos. Estableció la religión y alfabetización como condición para obtener ciudadanía. La aplicación de parámetros de igualdad constituyeron “marcas autoritarias de esta forma escolar”¹⁶⁵ porque las escuelas religiosas masculinas y femeninas no generaron igualdad, enseñaban por estratos sociales, en horarios diferentes y se mantenían exclusiones a pesar de que el ideal de la pedagogía era homogenizante. El docente lleva la mayor carga de responsabilidades.

4.- El éxito de la escuela pública garciana reside en la legalidad: a) Se sustenta en la Ley de Instrucción Pública de 1863; en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869; en la Reforma la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1871; b) Todo el andamiaje teórico, metodológico, doctrinal, didáctico, procedimental e instrumental se asienta en *El Método Productivo de Enseñanza Primaria, aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*, escrito por Javier Salazar en 1869, aprobado por el Ministerio del Interior e Instrucción Pública y autorizada su publicación por el Consejo General de Instrucción Pública (3-01-1868), se difundió como texto nacional de enseñanza para los establecimientos públicos en 1869; c) el *Reglamento de las escuelas primarias compilado por el Hermano Yon-José, Visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador, y adoptado por el Supremo gobierno para todas las de la República*, de 1873, con la condición de general y único.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Ley Orgánica de Instrucción Pública, 29-X-1869, Artículo 2: Impedir que se enseñen en los establecimientos nacionales y libres, doctrinas contrarias a las instituciones republicanas, a la religión católica, a la moral y buenas costumbres. (Asamblea Nacional, Mayo, 2014).

¹⁶⁵ Narodowski, Mariano. *Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

¹⁶⁶ *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, pp. 443-505

5.- La rapidez en la difusión y su permanencia metodológica se debe: A) *Estandarización interna y externa de la enseñanza*: a) se igualan los procesos educativos en todas las escuelas primarias del país, esto es, se precisan y determinan los contenidos, métodos y procedimientos; b) se entrega a los maestros una guía y plan de trabajo utilizando métodos efectivos ya probados; c) el currículo unificado elaborado por el Estado con detalle de contenidos y forma de enseñar. B) *Estandarización de instrumentos pedagógicos*: a) registros de recolección de datos: asistencia y ausencia, visitas, distribución de premios, aspirantes, calificaciones, cargo y data, inscripción y promoción de estudiantes; b) el Método general para: Institutores y Monitores; c) los métodos específicos por asignatura: Caligrafía y escritura; Aritmética, Ortografía, Redacción, Geografía, Historia natural, Física, Geometría y Esterometría, Mecánica, Religión. C) *Estandarización de infraestructura educativa*: especificidad de medidas y distribución para bienes: a) Muebles y b) Inmuebles.

6.- La utopía pedagógica de la modernidad garciana, fue financiada por el Estado, en aras de la productividad, legitimada por la alianza escuela-familia y sustentada por ley de obligatoriedad escolar. Valeria Salmaín, paralelamente, sobre la Utopía de la Modernidad de Comenius, dice: “Mediante la escolarización todos alcanzarían la ‘felicidad’, serían restituidos en su esencia. Las posibilidades de un futuro mejor estaban al alcance de todos.”¹⁶⁷ Salmaín, además, recoge el pensamiento de Dussel y Southwell sobre la modernidad y la educación, dicen que:

La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común que garantizaría la libertad y la prosperidad general. [...] que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas cosas. Esta forma de escolaridad abrazaría por igual a todos los habitantes.¹⁶⁸

Para finalizar y hacer una extrapolación con la actualidad, diré que hay un reposicionamiento del Estado y la promesa de una misma educación, para todos, en el marco de la igualdad de oportunidades. Ecuador al momento tiene grandes logros internacionales, sin embargo, retomo las palabras de Narodowski:

la vieja promesa de la escuela moderna se reposiciona en la capacidad del Estado no solo de financiar –como pedían Comenius y los pedagogos de los siglos XVII a XIX– sino también de legitimar una utopía, y de producir procesos masivos de disciplinamiento escolar con fuertes efectos homogeneizadores y universalizantes.¹⁶⁹

Y añadiría, en el marco de las necesidades y perspectivas productivas de la postmodernidad, que, es presionada por la centralidad capitalista sobre las diversas periferias, tomo, de fines del siglo XIX, la misma recomendación que hiciera Juan León Mera sobre el pensamiento de Guizot: “Los pueblos deben ser generosos pero no desmemoriados”.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Salmain, Valeria: “Desde la gran utopía pedagógica de la Modernidad hacia una época de incertezas totalizantes” en: http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgOFjAA&url=http%3A%2F%2Fecathsl.s3.amazonaws.com%2Fpedagogiainet%2F160939997.aportes_18_salmain.pdf&ei=Hq5cU8TSBu7lsASHpoLIBQ&usg=AFQjCNGd08LjYtepE3QN63O0d6FD9SkYMw&bvm=bv.65397613.d.cWc (19.02.2016)

¹⁶⁸ Dussel, Inés/Southwell, Myriam. “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”, en: *Cuadernillo*, Cátedra Pedagogía, UNLZ, 2009.

¹⁶⁹ Narodowski, Mariano/Carriego, Cristina. *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006.

¹⁷⁰ Rocío: “Juan León Mera y su influencia perviviente en la educación”, en: *Coloquio Internacional “Juan León Mera”*, t. 1, pp. 321-355, Municipio de Ambato 25-28-10-1994, p.352 citado por Miño, Reinaldo: *Juan León Mera*

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola/Visalberghi, Aldo. *Historia de la Pedagogía*. México/Buenos Aires, 2001.
- Agoglia, Rodolfo. *Pensamiento Romántico Ecuatoriano*, t. 5. Quito, 1980.
- Ayala Mora, Enrique. “Gabriel García Moreno y la gestación del Estado Nacional en el Ecuador”, *Cultura*, vol. IV, N° 10, 1981. Pp.141-174
- _____. “Municipio del Siglo XIX” en: *Procesos*, Revista Ecuatoriana de Historia, N° 1, 1991. P.p. 69-86
- _____. *Manual de Historia del Ecuador; Época Republicana*, t. II., Quito, 2008.
- Ayala Mora, Enrique/Cordero Aguilar, Rafael. “El periodo garciano: Panorama histórico 1860-1875”, en: *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 7. Quito, 1990, pp.197-230. Pp.141-174p.p.69-86
- Berthe, Alfonso: *García Moreno Presidente de la República del Ecuador. Vengador y Mártir del Derecho Cristiano*, t. 1. París, 1892.
- Carrión, Benjamín. *García Moreno el santo del patíbulo*. Quito, 1984.
- Cevallos, Pedro Fermín. *Resumen de la Historia del Ecuador*, t. VI. Ambato, 1972.
- Cordero Aguilar, Rafael. “El arreglo de la deuda externa” en: *Nueva Historia del Ecuador*, Época republicana I, vol.7, 1990. Pp.197-230
- Constitución: 29-X-1869 http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1869.pdf (19.02.2016)
- Cueva Tamariz, Agustín. *Fray Vicente Solano, Epistolario*, t. I. Cuenca, 1953.
- Demélas, Marie-Danielle/Saint-Geours, Yves. *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador, 1780-1880*. Quito, 1988.
- Destruge, Camilo. *Historia de la prensa de Guayaquil*, 2 vols. Quito, 1924.
- Diario de los trabajos de la Convención Nacional reunida en la capital de la república el año 1861*. Quito, 1861. ANH/Quito, Serie Gobierno, Pichincha, 1861. Intervenciones de: Tamariz, Albornoz, Borrero, Moral y Arteta, pp.135–149. <http://biblioteca.culturaypatrimonio.gob.ec/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=64652> (19.02.2016)
- Dussel, Inés/Southwell, Myriam. “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”, en: *Cuadernillo*, Cátedra Pedagogía, UNLZ, 2009.
- García Moreno, Gabriel. “Mensaje al Congreso de 1873”, en: Novoa, Alejandro: *Recopilación de Mensajes dirigidos por los presidentes, vicepresidentes de la república, jefes supremos y gobiernos provisorios a la convenciones y Congresos Nacionales*. Quito, 1900.
- Gohuir Raud, José María Le. *Historia de la República del Ecuador*, vol.4, libro 5, Quito, 1993.
- Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, 1972.
- Henderson, V. N. Peter. “La Constitución Ecuatoriana de 1861, el Debate”, en: *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, 30, semestre II. Quito, 2009, en: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2114/1/RP-30-ES-Hendersofn.pdf> (13.04.2014)
- _____. *Gabriel García Moreno y la formación de un Estado conservador en los Andes*, Quito, 2010.
- Hidalgo Nistri, Fernando. *La República del Sagrado Corazón: Religión, escatología y ethos conservador en Ecuador*. Quito, 2013.
- Lara, Darío. *La vitrina de un país sobre el mundo*. Quito, 1997.
- Landázuri Camacho, Carlos. *Vicente Rocafuerte, Epistolario*, t. I. Quito, 1988.
- Ley Orgánica de la Instrucción Pública, 29-X-1869; Biblioteca Asamblea Nacional (). (29.05.2014)

- Ley Adicional a Ley Orgánica de Instrucción Pública, 3-XI-1871; Biblioteca Asamblea Nacional . (29.05.2014)
- Lezama, Migdalia. *El Pensamiento Político de García Moreno, en busca del orden*, vol.1., N°2, Nueva Serie, 2001.
- Loor, Wilfrido. *Cartas de Gabriel García Moreno*, vol. 2. Quito, 1956.
- _____. *Cartas de Gabriel García Moreno*, vol. 4. Quito, 1955.
- Loor, Wilfrido (comp.). *Cartas de García Moreno*, vol. 3. Quito, 1966.
- Maiguashca, Juan. *Historia y Región en el Ecuador, 1830-1930*. Quito, 1994.
- Mera, Juan León. *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador*, Texto de enseñanza para las escuelas ecuatorianas, adoptado por el supremo gobierno de 1874. Guayaquil, 1884.
- Mera, Juan León. *La Escuela Doméstica*, en: *El Fénix*, Quito, 1880.
- Montalvo, Juan. *El Cosmopolita (1866-1869)*, 2 tomos. París, 1923.
- Monteforte, Mario. *Los signos del hombre*. Cuenca, 1985.
- Moreno, Manuel y otros. *Historia de la Educación*. Editorial. Madrid, 1986.
- Narodowski, Mariano. *Después de clase Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, 1999.
- Narodowski, Mariano/Carriego, Cristina: *La escuela frente al límite*. Buenos Aires, 2006.
- Novoa, Alejandro. *Recopilación de mensajes dirigidos por los presidentes, vicepresidentes de la república, jefes supremos y gobiernos provisorios a la convenciones y Congresos Nacionales*, t. III. Quito, 1900.
- Paladines, Carlos. *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*, vol. 33. Quito, 1988.
- Pattee, Richard. *Gabriel García Moreno y el Ecuador de su tiempo*. México, 1962.
- Plongerón, Bernard. *Theologie et politique u siecle de Lumiers (1770-1820)*. Ginebra, 1973.
- Quintero, Rafael. “El carácter de la estructura institucional de representación política en el Estado Ecuatoriano del siglo XIX”, en: *Revista Ciencias Sociales*. Quito, 1978, vol.II, nos.7-8.
- Quintero, Rafael. Estudio introductorio a *La Dictadura y la Restauración en la República del Ecuador de Juan León Mera*. Quito, 1982.
- Rodríguez Castelo, Hernán. “La ojeada histórico – crítica sobre la poesía ecuatoriana de Juan León Mera”, Estudio introductorio. Quito, s/f.
- Roig, Arturo. Educación para la integración y utopía en el pensamiento de Simón Rodríguez. Romanticismo y reforma pedagógica en América Latina , en: *Cultura*, vol. IV, N°11, Sep-Dic. Quito, 1981, pp.35-70
- Utopía e identidad en escritores latinoamericanos. Semiótica y utopía en Simón Rodríguez“. *Revista interamericana de bibliografía*, vol. XLIV, n° 3 Washington (1994): 393-409.
- Rosero Jácome, Rocío. *Olmedo Político, Patriota o Desertor...? .* Quito, 1994.
- _____. “Una aproximación al ser social ecuatoriano como resultante cultural de la escolástica y humanística”, en Cancino Troncoso, Hugo/Sierra Carmen de (coords.): *Ideas, Cultura e Historia en la creación intelectual latinoamericana de los siglos XIX y XX*. Quito, 1997. Pp.399-425
- Ruiz Amado, Ramón. *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Barcelona, 1917.
- Salazar, Francisco Javier. *El Método de Enseñanza Productivo, aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*. Quito, 1869.
- Salmain, Valeria. “Desde la gran utopía pedagógica de la Modernidad hacia una época de incertezas totalizantes” en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/160939997.aportes_18_salmain.pdf (19.02.2016)

- Salvador Lara, Jorge. "García Moreno y los estudios científicos en el Ecuador" Centenario de la Escuela Politécnica, del Observatorio Astronómico y del Colegio Central Técnico; *Boletín de Informaciones Científicas Nacionales*, Números 96–100, enero-diciembre de 1971, reimpresso en: *Apuntes para la Historia de las Ciencias en el Ecuador*, t. 1. Quito, 1978.
- Tobar Donoso, Julio. *García Moreno y la Instrucción Pública*; Publicaciones de la Academia Ecuatoriana Correspondiente de la Española, segunda edición corregida y aumentada. Quito, 1940.
- Villalba Freire, Jorge. *Epistolario Diplomático del Presidente Gabriel García Moreno 1859-1869*. Quito, 1976 p. XLIX.
- Vargas, José María. *Historia de la cultura ecuatoriana*, http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-la-cultura-ecuadoriana--0/html/0027fcd4-82b2-11df-acc7-002185ce6064_28.html (19.02.2016)
- Yon, José. "Reglamento de Escuelas primarias, adoptado por el Supremo Gobierno para todas las de la República", Doc.15, en: *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*. Quito, 1988.,pp.443-503

Webgrafía

- http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1861.pdf (19.02.2016)
- http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1869.pdf (19.02.2016)
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Catecismo> (30.04.014)
- <http://dle.rae.es/?id=7vvUJsA> (19.02.2016)
- <http://books.google.com.ec/books?id=4Zn1H9JDU0MC&pg=PA325&lpg=PA325&dq=Escuela+Borough+Road,+siglo+XIX&source=bl&ots=Jdna3CJ52c&sig=qXhheJqP47T0CvU-sTIEMSIKXCs&hl=es&sa=X&ei=-> (30.05.2014) (ok. 19.02.2016)
- http://books.google.com.ec/books?id=4Zn1H9JDU0MC&pg=PA325&lpg=PA325&dq=Escuela+Borough+Road+Inglaterra+siglo+XIX&source=bl&ots=Jefb0EM8_c&sig=5XxU5AMoSBCziQJV_pqa3ycFylM&hl=es-419&sa=X&ei=NUIWU5DtNNSAtv8oAg&ved=0CDUQ6AEwAw#v=onepage&q=Escuela%20Borough%20Road%20Inglaterra%20siglo%20XIX&f=false (02.06.2014) (ok. 19.02.2016)
- <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/559/1/RP01-CN-Ayala.pdf> (18.05.2014) (ok. 19.02.2016)
- http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-la-cultura-ecuadoriana--0/html/0027fcd4-82b2-11df-acc7-002185ce6064_28.html (19.02.2016)
- <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n16/n16a02.pdf> (19.02.2016)
- http://ec.aciprensa.com/wiki/San_Juan_Bautista_de_la_Salle (19.02.2016)
- [sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fecat%2Fpedagogiainet%2F160939997.aportes_18_salmain.pdf&ei=Hq5cU8TSBu7lsASHpoLIBQ&usg=AFQjCN_Gd08LjYtepE3QN63Q0d6FD9SkYMw&bvm=bv.65397613.d.cWc](http://s3.amazonaws.com%2Fpedagogiainet%2F160939997.aportes_18_salmain.pdf&ei=Hq5cU8TSBu7lsASHpoLIBQ&usg=AFQjCN_Gd08LjYtepE3QN63Q0d6FD9SkYMw&bvm=bv.65397613.d.cWc) (19.02.2016)
- http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-la-cultura-ecuadoriana--0/html/0027fcd4-82b2-11df-acc7-002185ce6064_28.html (19.02.2016)
- <http://biblioteca.culturaypatrimonio.gob.ec/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=64652> (19.02.2016)

La construcción de la identidad a través de los libros de texto en Argentina de fines del siglo XIX. El papel de los hombres de la cultura ilustrada

Bernardino Pacciani

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Marta Mercedes Poggi

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Resumen

Los libros escolares tuvieron un lugar central en el proceso de construcción de la identidad argentina a fines del siglo XIX. Figuras del ámbito cultural participaron en este proyecto. Juan María Gutiérrez y Vicente Fidel López fueron autores de textos, en tanto Bartolomé Mitre actuó como referente de los autores más difundidos en el sistema escolar. Con menor visibilidad participaron Miguel Navarro Viola, Osvaldo Magnasco, Lucio V. López, Francisco Latzina, como jurados en los concursos de selección de textos. Analizar estas participaciones permite identificar algunos de los modelos y mecanismos que el Estado Nacional implementó en educación primaria.

Palabras Clave: Proyecto educacional; Textos escolares; Construcción identitaria; Elite ilustrada; Interacción político-cultural

Introducción

Los libros escolares son considerados instrumentos de sociabilización formal, informantes de la ideología oficial, efectivos aparatos ideológicos y soporte físico de contenidos culturales. Hubo, a través del tiempo, modificaciones en sus contenidos, diagramación, vocabulario y organización. Impactan nítidamente en estas las políticas del Estado Nacional, alternando períodos de mayor o menor control sobre contenidos y autores. El tratamiento temático que presentan es resultado de un inestable entrecruzamiento de criterios propios de la enseñanza disciplinar, los aportes de la investigación histórica y los usos del pasado implementados, principalmente, desde el Estado.¹ Se afirma, asimismo, que estos libros, al influir fuertemente en el comportamiento individual y colec-

¹ Para la importancia de los textos en la educación ver Tedesco, Juan Carlos. Educación y Sociedad en la Argentina 1880-1945. Buenos Aires, 1986; Rodríguez, Martha/Dobaño Fernández, Palmira (comp.). Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia. Buenos Aires, 2001.

tivo, contribuyeron a construir la nación, favoreciendo la formación de un imaginario compartido que garantizó un mínimo de cohesión.²

La educación actuó como vehículo privilegiado de penetración ideológica y los libros en uso en las escuelas, pautados al igual que los programas y en concordancia con éstos, ocuparon un destacado lugar en este proceso constituyéndose en su mejor rastro. En la década de 1880 las autoridades educativas implementaron un sistema de control de textos. Se realizaron licitaciones para abastecer las escuelas con los ejemplares necesarios y concursos para su selección. En 1904 la opinión mayoritaria a favor de los textos había desaparecido y estos perdieron la centralidad que habían tenido en el proceso educativo por los logros percibidos en la formación docente.³

En el siglo XIX, los libros escolares, fundamentalmente los de historia, geografía y lectura, fueron ampliamente utilizados en el proceso de construcción de la nación. Desde 1861, cuando la historia argentina se constituyó en materia de estudio escolar desgajada de la historia universal, el uso didáctico de los textos en el aula adquirió una importancia central pues la ausencia en cantidad y calidad de maestros los constituyó en pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La historia se vio compelida a participar en la tarea de afirmación de la identidad colectiva nacional.⁴ Problema este ya presente en la Generación del 37 que constituye, para José Carlos Chiamonte, “uno de los mejores ejemplos que podemos encontrar para el concepto de ‘invención’, pero no justamente de una tradición, sino de un futuro, puesto que nos dicen con toda claridad que su propósito es hacer posible la constitución de una nación argentina, y que para ello es necesario dar previa existencia a una aún no vigente nacionalidad argentina”. Consecuentemente, sus integrantes elaboraron en forma orgánica una imagen ideal de los argentinos.⁵ Este proceso se dio en un contexto particular, pues “para el hombre de estado/escritor del siglo XIX podía no haber una distinción epistemológica clara entre la ciencia y el arte, la narrativa y los hechos y, en consecuencia, entre la historia ideal y los acontecimientos reales”.⁶ Serán Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, Juan María Gutiérrez, miembros de la generación del 37, y sus más jóvenes seguidores, Domingo Faustino Sarmiento, Bartolomé Mitre o Vicente Fidel López, quienes instalaron esa

² Para la relación entre historia, historiografía, construcción de la identidad nacional y libros de texto ver Halperín Donghi, Tulio. *Ensayos de historiografía*. Buenos Aires, 1996; Palti, Elías José. *La nación como problema. Los historiadores y la “cuestión nacional”*. Buenos Aires, 2002; Bertoni, Lilia Ana. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, 2001; Riekenberg, Michel (comp.). *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, 1991; Devoto, Fernando. *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una historia*. Buenos Aires, 2002; Cattaruzza, Alejandro/ Eujanian, Alejandro. *Políticas de la historia. Argentina 1860-1960*. Buenos Aires, 2003; Oszlak, Oscar. *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, 1999.

³ Para la política implementada con respecto a los textos escolares y libros de texto en uso entre 1860 y 1900 ver Carbia, Rómulo. *Historia crítica de la historiografía argentina (desde sus orígenes en el siglo XIX)*. Buenos Aires, 1940, pp. 287-301; Tedesco (1986); Rodríguez/Dobaño Fernández (2001); Devoto, Fernando/Pagano, Nora. *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires, 2009, pp. 78-81, 107-112.

⁴ Para el proyecto educativo de la generación del ochenta ver Tedesco (1986); Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885/1916*. Buenos Aires, 1990; Albergucci, Roberto. *Educación y estado. Organización del sistema educativo*. Buenos Aires, 1996; Bertoni (2001); Devoto (2002); Halperín Donghi (1996); Palti (2002); Devoto (2002); Cattaruzza y Eujanian (2003).

⁵ Chiamonte, José Carlos. “En torno a los orígenes de la nación argentina”, en Carmagnani, Marcello/Hernández Chávez, Alicia/Romano, Ruggiero (coords.). *Para una historia de América II. Los nudos (1)*. México, 1999, pp. 313-314.

⁶ Sommer, Doris. “Un romance irresistible. Las ficciones fundacionales de América Latina”, en Bhabha, Homi (comp.). *Nación y narración entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires, 2010, p.107.

cuestión en la cultura argentina. La indagación sobre la existencia y las modalidades de una nacionalidad serán centrales en la reflexión intelectual del país desde ese momento.⁷

Considerados padres de la historiografía argentina, Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López, establecieron los términos de referencia que marcaron la producción de otros historiadores que se vieron compelidos a alinearse con una de ambas visiones. La gran perduración de sus planteos se debió, en parte, a la pedagogía patriótica estatal. Los usos del pasado permitieron la concepción de la Argentina como país latino-europeo y los textos apoyaron los intereses legitimadores, glorificaron el movimiento independentista y plantearon una visión optimista del progreso.⁸

La importancia otorgada a los libros escolares en la enseñanza de la historia implicó que figuras políticas y literarias de gran prestigio estuvieran ligadas a estos textos. En el Congreso Pedagógico de 1882 estas voces adquirieron resonancia y precisión. Se discutió qué modelo de educación seguir; la utilidad de la enseñanza de la historia, los programas a implementar, y, obviamente, la importancia de los textos en la educación. En estos debates, y también fuera del ámbito de este Congreso, se analizaron alternativas que provenían del exterior.⁹

La consideración de Estados Unidos como primera nación del mundo en educación, los factores raciales, la admiración de sus instituciones educativas pero también fuertes impugnaciones por el sacrificio de los indígenas y la volubilidad de sus principios, enmarcaron los planteos presentados. Se alternaron otros arquetipos, como el modelo suizo y el prusiano, con ataques al criterio comparativo en sí.¹⁰ Muy visible fue la impronta de Jules Ferry y la tradición laico-democrática de la Tercera República, de las leyes francesas de 1881-1882 y las discusiones sobre obligatoriedad, gratuidad y neutralidad de la enseñanza. Compararon el sistema comunal británico con el centralismo administrativo francés, y consiguientemente, el carácter constitucional o anticonstitucional de los intentos que, desde Buenos Aires, pretendían dirigir la enseñanza primaria de todo el territorio. Se destacó la importancia de la Argentina y Uruguay como modelos a nivel continental.¹¹

En estas discusiones participaban los hombres de la cultura ilustrada, que alternaban su producción literaria, académica, científica, con la participación política. La Generación del ochenta asistió a los primeros pasos de las instituciones fundamentales y los grandes organismos nacionales, preocupada por percibir su sentido en el futuro. Eran hombres que habían incorporado la cultura literaria y científica de la época, formados algunos en Europa y otros en institutos locales. Personajes políticos relevantes, como Marcos Sastre, Juan María Gutiérrez, Domingo F. Sarmiento, escribieron libros escolares.¹²

⁷ Chiaramonte (1999), p. 317.

⁸ Halperín Donghi (1996), pp. 45-48. Madero, Roberto. La historiografía entre la república y la nación: el caso de Vicente Fidel López. Buenos Aires, 2005, p.133. Para la incidencia de Mitre en la historiografía y los libros escolares ver Riekenberg (1991), pp.14-15; Devoto (2002), pp. 4-13.

⁹ Para el Congreso Pedagógico, ver Weinberg, Gregorio. Debate parlamentario. Ley 1420. 1883-1884. Buenos Aires, 1984.

¹⁰ Bertoni (2001), p. 199, nota 72.

¹¹ Biagini, Hugo. La generación del ochenta. Cultura y Política. Buenos Aires, 1995, pp. 146-149; Weinberg (1984); Devoto (2002), pp. 27, 63.

¹² Tedesco (1982), p. 65. Para La Generación del ochenta ver Jitrik, Noé. El mundo del Ochenta. Buenos Aires, 1982, p. 64.

Gradualmente, la elite comenzó a percibirse asediada por la inmigración y reivindicó su antigua residencia para consolidar su preeminencia. La necesidad de neutralizar fuerzas heterogéneas acentuó la intención de ciudadanizar a la población local y argentinizar a los extranjeros. En este contexto, el proyecto educativo adquirió su real magnitud, pues uno de los problemas más acuciantes para la intelectualidad local fue la competencia de elites extranjeras que buscaban constituir otras identidades dejando al descubierto “la endeblez de los rasgos que conformaban la propia nacionalidad”.¹³ Consecuentemente, en esta investigación nos centramos en algunas de las figuras del ámbito cultural que participaron en el proyecto de construcción de la identidad y la cultura nacionales argentinas, implementado a fines del siglo XIX, incidiendo en los libros escolares. En el primer apartado, analizamos referentes y autores de textos; en el segundo, nos referiremos a jurados de las comisiones evaluadoras de textos para la enseñanza de la historia.

Referentes historiográficos y autores de textos escolares de historia

Las elites ilustradas finiseculares consideraban la historia un elemento fundamental para la conformación de los Estados y el proyecto historiográfico argentino, muy valorado en su época, fue esencial en la conformación de una nueva memoria. La producción historiográfica tuvo en los textos escolares un importante difusor funcional al amplio proyecto de construcción identitaria implementado.

Figura política ineludible, Bartolomé Mitre es notable por la incidencia de su obra histórica en la historiografía nacional. Nacido en 1821 en Buenos Aires, presidió la República entre 1862 y 1868. Su actividad como político y militar convivió con otras facetas como las de periodista, escritor, orador y traductor. José María Aubin, docente y autor de textos escolares de historia, incluye en *Mármol y Bronce*, libro con lecturas históricas, un apartado titulado “Nacimiento de Mitre”. Menciona la carrera política previa a la presidencia y resalta paralelamente sus publicaciones, desde la inicial *Ecos de mi lira*.¹⁴ Participaba Mitre de la concepción que señalaba como estímulo de los jóvenes escritores “tanto la necesidad de completar una historia que aumentaría la legitimidad de la nación emergente como la oportunidad de dirigir una historia hacia un futuro ideal”. Llegaron, así, a “considerar que la narrativa es la historia e hicieron un llamado a una acción literaria que se ajustase al desafío general de construir naciones”.¹⁵ Ya en 1847 Mitre “publicó un manifiesto que promovía la producción de novelas constructoras de la nación”, pues consideraba que estas enseñarían al pueblo su historia, costumbres, ideas y sentimientos.¹⁶

La personalidad de Mitre como hombre político encuentra en su obra histórica un fuerte vehículo de penetración y difusión ideológica. Fue la *Galería de Celebridades*, publicada en 1857, la obra inicial de una transformación en la producción histórica que se completó con la Historia de Belgrano. Ambas obras ejercieron una gran influencia sobre los autores de textos escolares.¹⁷ Una

¹³ Bertoni (2001), p. 307; Devoto (2002), p. 19.

¹⁴ Aubin, José María. *Mármol y Bronce*. (El año patriótico). Buenos Aires, 1911, pp. 501-504.

¹⁵ Sommer (2010), pp. 107-108.

¹⁶ Devoto (2002), p. 6.

¹⁷ Para la incidencia de Mitre en la historiografía y los libros escolares ver Riekenberg (1991), 15; Devoto (2002), 4-13; Devoto/Pagano (2009).

opinión favorable de Mitre era fundamental para los autores que no se privaban de hacerla constar en sus escritos, además de incluir tanto citas como alusiones a su obra.¹⁸ Mitre otorgó a sus escritos el mérito de la verdad de los hechos y construyó un relato identificatorio de fuerte y perdurable impacto en la memoria social.¹⁹

Las biografías de los hombres ilustres brindan modelos a la posteridad y, considera Mitre en la introducción de la *Galería*, que la historia patria es fecunda en hombres notables cuya gloria constituye una valiosa herencia para el pueblo argentino.²⁰ Los próceres y el pasado militar fueron considerados también, por los autores de textos, como los basamentos que sustentaban al progreso de la nación.²¹ Iniciaba Mitre, y los textos con él, la historia argentina con Solís, pero afirmaba que las invasiones inglesas y la Revolución de Mayo eran los fundamentos del heroico pasado nacional. En consecuencia, los textos escolares presentaban a las invasiones inglesas como jornadas preparatorias de la revolución, señalando la actuación valerosa de los habitantes de Buenos Aires.²² Pobló Mitre la galería con próceres con dotes de nivel continental, pues pretendía consagrar “no una personalidad individual sino una colectiva: la nación argentina y su revolución”. Esa doble articulación se consolida en la historia de Belgrano como una voz, pero una voz unida a un coro polifónico.²³ Esta biografía actuó como reflejo de la conciencia pública de su época y como hilo conductor para plantear su visión de la revolución, centrando su argumento en el desarrollo gradual de la idea de independencia del pueblo argentino.²⁴ Se explica que los invasores encontraron un ejército popular en el que “cada ciudadano era un soldado y cada soldado un héroe”.²⁵ Este pueblo era el de Buenos Aires.²⁶

Mitre definió los valores y principios que identificarían la nacionalidad desde su origen, explicando su evolución, y otorgó a la Revolución de 1810 un sitio privilegiado en ese proceso.²⁷ Fernando Devoto destaca que fue Mitre quien formuló un relato fundacional del “mito de los orígenes” y vio que la lectura del pasado proveía el fundamento adecuado para un destino común, pues “el futuro estaba inscrito en el pasado”.²⁸ Fue su confianza en el destino nacional la que le permitió organizar la historia de la Nación “como historia de un pasado no concluso, abierto al presente y al porvenir”.²⁹ Una revolución memorable que, realizada por una población diminuta y heterogénea,

¹⁸ Manso, Juana. Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874. Buenos Aires, 1881, p. 170; Fregeiro, C. I. Compendio de la Historia Argentina. Buenos Aires, 1881, pp. 6, 162; Larraín, Nicanor. Compendio de Historia Argentina para el uso de las escuelas y colegios de la República. Buenos Aires, 1885, p. 100.

¹⁹ Mitre, Bartolomé. Historia de Belgrano y de la independencia argentina. Buenos Aires, 1947, t.1, pp.17-22, 33-36, 51-53, 245, 363, 385; Mitre, Bartolomé. Galería de celebridades Argentinas. Biografías de los personajes más notables del Río de la Plata. Buenos Aires, 1857, pp. 64, 124.

²⁰ Mitre (1857), pp. 1-2, 38; Mitre (1947), t.1, p. 7. Para la Revolución de Mayo en los textos ver Poggi, Marta Mercedes. “La consolidación y difusión de un mito fundacional. La Revolución de Mayo en los textos escolares, 1880-1905”. Anuario del Instituto de Historia Argentina, 10, 2010, pp. 165-198.

²¹ Pelliza, Mariano A. El argentino. Buenos Aires, 1896, p. 114. Ver Manso (1881), p. 170; Fregeiro (1881), pp. 6, 162; Pelliza, Mariano A.. Glorias Argentinas. Batallas. Paralelos. Biografías. Cuadros históricos. Buenos Aires, 1888, prólogo de Andrés Lamas, pp. XI-XV.

²² Mitre (1857), pp. 1-2; Mitre (1947), t.1, p. 396; Manso (1881), pp. 35-39; Martínez (1888), pp. 25-32, 44-50; Pelliza (1896), pp. 19-21; Larraín (1885), pp. 38-40.

²³ Devoto (2002), p. 11.

²⁴ Mitre (1857), pp. 1-2, 40-41; Mitre (1947), t.1, pp. 37, 55-56, 253, 351-352.

²⁵ Mitre (1857), p. 52; Mitre (1947), t.1, pp. 221.

²⁶ Mitre (1947), t.1, pp. 216, 248-250.

²⁷ Mitre (1857), p. 1-2.

²⁸ Devoto (2002), p. 4.

²⁹ Halperín Donghi (1996), p. 43.

fundó seis repúblicas y constituyó cuatro naciones con los incoherentes elementos del virreinato proclamando la igualdad de derechos y razas. Mitre consolidó una imagen de excepción para esta nación en el continente, pero, en esta Argentina libre, independiente y rica, diferenció internamente dos colonizaciones. Desmerece la mediterránea en tanto valora la del Plata y considera a Buenos Aires alma y cabeza de un cuerpo informe, en el que convivían instintos democráticos y vicios coloniales.³⁰ Entre 1857 y 1887, conformó una perspectiva de la revolución cada vez más ecuménica e integradora, que incluía sectores sociales y fuerzas regionales en el origen de la nación. Los protagonistas principales, la minoría ilustrada porteña; como protagonista secundario, un pueblo que no discute. Interpela al interior preservando el liderazgo porteño.

La influencia de Mitre se extiende notablemente con la difusión del periódico *La Nación* y con su presencia en el ámbito escolar. En 1901, *El Monitor de la Educación* lo homenajea invitando a directores de las escuelas primarias a dirigir la palabra a sus alumnos en el aniversario de su nacimiento presentándolo como “modelo de patriotismo y virtudes cívicas”.³¹ Sus obras sobre Belgrano y San Martín fueron utilizadas como soportes para incentivar los actos patrióticos. Se señala que “la historia de estos dos grandes capitanes ha sido publicada por el teniente general Mitre, quien ha pagado así una deuda de gratitud de todos sus conciudadanos”.³² Pero no solamente los grandes héroes son rescatados. “Los Sargentos de Tambo Nuevo” se incluyen en el tema de actos patrióticos y se destaca que Mitre fue quien inmortalizó a “tres héroes oscuros” en su historia de Belgrano. El apartado continúa con un resumen que explica que “los actos de patriotismo pueden realizarse en todos los tiempos y por todos los hombres” y que no implican siempre verter la sangre por la patria, pues también en la paz el sacrificio personal en pos del bienestar general es un servicio a la patria. Se cierra el tema con una ejercitación que, entre otras opciones, incluye “¿qué haríais vosotros en el caso de una guerra extranjera o cuando la patria se sintiese amenazada por cualquier causa?” y propone la presentación de ejemplos de patriotismo en la milicia y en la vida civil.³³

La impronta de Mitre no impidió que se levantaran voces opuestas a su visión de la historia argentina. La polémica mayor fue con Vicente Fidel López quien escribió textos escolares y manuales para maestros y profesores, ejerciendo una gran seducción sobre sus lectores. Nacido en Buenos Aires en 1815, fue destacado jurista y político. Fue diputado nacional y rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Hijo de Vicente López y Planes integró el Salón Literario y la Asociación de Mayo. Emigró a Uruguay y luego a Chile. Allí publicó una revista cultural, fundó con Sarmiento un establecimiento educacional y trabajó como maestro. De regreso en Argentina fue ministro en la gobernación de la provincia de Buenos Aires. Fue convencional constituyente en 1853. Entre 1871-1877 dirigió, junto con Gutiérrez y Andrés Lamas, la *Revista del Río de la Plata, periódico mensual de historia y literatura de América*. Son obras literarias de su autoría *La novia del hereje* y *La loca de la guardia*.³⁴

³⁰ Mitre (1857), p. 76; Mitre (1947), t.1, pp. 58-78, 101, 110-112, 349,396, 400, 411-413.

³¹ *El Monitor de la Educación Común*, t. XVII, N° 340 (1901), p. 1141.

³² *El Monitor de la Educación Común*, t. XVII, N° 328 (1900), p. 405.

³³ *El Monitor de la Educación Común*, t. XVII, N° 328 (1900), pp. 404-406.

³⁴ Para López historiador ver Halperín Donghi (1996), pp. 35-43, 46. Para la polémica Mitre-López ver Madero (2005); Halperín Donghi (1996), p. 47; Devoto (2002), p. 9, nota 11; Cattaruzza y Eujanian (2003), pp. 23-32, 60-67.

Carlos Iburguren, en un estudio preliminar del *Manual de la Historia Argentina, dedicado a los profesores y maestros que la enseñan*, de López, considera que fueron varias las influencias que confluyeron en la formación del criterio histórico del autor y detalla que “la filosófica de Guizot, la romántica e imaginativa de Michelet, la científica y reconstructora de Niebuhr, encontró en Macaulay el modelo y el maestro anhelado”.³⁵ Este *Manual* fue seleccionado en el Concurso de textos de 1898-1900 para la enseñanza secundaria y normal y permanecía vigente como obra de consulta en 1910.³⁶ A nivel escolar tuvo fuerte impacto *La gran semana de 1810: Crónica de la revolución de mayo* que el Consejo Nacional de Educación (CNE) hizo distribuir en las escuelas de su jurisdicción. Impreso como folleto, reunía cartas particulares ficticias intercambiadas entre los iniciadores de la Revolución. Fue considerada como novedosa recopilación histórica, de gran interés, pues generaba reconocimiento y respeto “en el corazón argentino” destacando a los “ilustres patricios”.³⁷

López se distanció de Mitre al considerar la República Argentina una evolución espontánea de la nacionalidad y la raza española. Plantea que los mismos principios y acontecimientos obraban desde fines del siglo XVI ligando la historia colonial con la Revolución de Mayo.³⁸ Considera que el presente, hijo del pasado, es el padre del porvenir y en concordancia con esto afirmó que “la revolución se produjo como una emergencia natural de sus propios antecedentes sin solución de continuidad”.³⁹ Esta concepción de la historia nacional se percibe en la introducción del *Manual* en el que señalaba que sería bueno que los profesores iniciaran

sus lecciones de Historia Nacional dando una noción general de lo que es la Historia como ciencia, como emanación espontánea del espíritu humano y como obra literaria. Expuesta la materia en resumen bajo estos tres aspectos, se conseguiría que los alumnos se apercibiesen que la historia de nuestra patria no es un hecho aislado en el gran conjunto de las naciones y de las ciencias, sino una derivación genuina de los más nobles orígenes en el curso de las Edades: que de padres a hijos, vincula nuestro país, por lazos de familia, a la raza y tradiciones, que partiendo del mundo antiguo han elaborado la serie de progresos que constituyen la sociabilidad del tiempo en que vivimos.⁴⁰

Critica y señala deficiencias en la colonización, pero remarca siempre la moderación y sensatez de la administración española.⁴¹ Entiende que “nuestros padres”, siendo el virreinato de la raza y la corona española, estuvieran trastornados por los sucesos peninsulares y consideraran preferible estar sometidos a alguien de igual raza y no a Napoleón.⁴²

En coincidencia con Mitre hace mención a los “argentinos” tras la derrota de los ingleses. Explican ambos que la victoria extendió la fama militar y la valorización de la capital tanto ante el resto del continente como puertas adentro. Dice López que Buenos Aires dio un ejemplo audaz e influyó en el interior para socavar el antiguo respeto que les tenían a las autoridades y remarca que, que

³⁵ Iburguren en López (1920), p. 20.

³⁶ El Monitor de la Educación Común, t. XV, N° 298 (1898), 859-861; t. XVI, N° 303 (1898), 144; t. XXXIII, N° 448 (1909), pp. 60-62.

³⁷ El Monitor de la Educación Común, t. XXIX, N° 437 (1909), 57, 401. Para la Gran semana de Mayo ver Saab y otros (2001), p. 67.

³⁸ López (1883), pp. VI-IX, XVIII, LIV- LX.

³⁹ López (1883), pp. XVIII. 2001), p.67.

⁴⁰ López (1920), p. 23.

⁴¹ López (1883), pp. 80-121. Ver Madero (2005), p. 125.

⁴² López (1920), pp. 224-229.

como “todos sabemos”, las ciudades mediterráneas se caracterizan por la estrechez del ambiente. Agrega que todas las revoluciones sudamericanas fueron vencidas menos la de Buenos Aires que triunfó desde su inicio. Pero López habla de la fuerza bruta de una multitud apasionada que para impedir que los europeos la contrariaran podrían llegar a la injuria o el maltrato, y de patriotas revolucionarios, apoyados por una multitud agitada dispuesta a seguir a sus decididos jefes. El gran día de la emancipación había llegado con una plaza colmada. Similar es el planteo de López y Mitre al respecto.⁴³

La historia de la revolución argentina es, a criterio de López, el testimonio de los fracasos del gobierno representativo y federal. Estas críticas lo alejan de Mitre.⁴⁴ Considera que comenzar con una rebelión fue normal, pero las condiciones fatales en las que nació la Junta la forzaron a convertirse en un poder militar agresivo que con prepotencia destruyó las garantías y moderación del antiguo régimen. Surgida del voto público, la pasión popular y la poderosa máquina de guerra derivaron en una concentración despótica de la autoridad. La revolución cumplió la función de darnos una patria independiente pero no una organización libre y representativa que sustituyera la sensatez de la que destruyó.⁴⁵ López brilla con cualidades de novelista, pero es la obra de Mitre, especialmente la biografía de Belgrano, la base del relato que nutrió la memoria y la pedagogía escolar.⁴⁶

Autor de textos escolares fue también Juan María Gutiérrez, en su época una de las figuras más polifacética y reconocida por sus valores intelectuales. Se lo destaca como hombre de letras, pero realizó estudios de ingeniería y derecho, graduándose de doctor en jurisprudencia. Aubin incluye sus datos en *Mármol y Bronce*, y señala que en 1809 nació en Buenos Aires el “gran polígrafo doctor” Gutiérrez. Destaca en este “distinguido hombre político” su afiliación a la Asociación de Mayo, su oposición a Rosas y estadía en Chile. Gutiérrez fue Convencional Constituyente y Ministro de Relaciones Exteriores.⁴⁷ Como rector de la UBA (1861-1874), cambió el plan de estudios del departamento preparatorio y agregó lengua nacional. Fernando Degiovanni señala que *El lector americano*, la obra didáctica que preparó para esos cursos, “refleja precisamente los objetivos de su plan: la formación de alumnos a través de fragmentos ejemplares destinados a ser imitados en los ejercicios de lectura y composición” y que “desde ese momento, la literatura nacional sería parte de un programa cultural destinado a facilitar la constitución de un espacio discursivo relativamente homogéneo”, ligado a las funciones del poder.⁴⁸

Colaboró Gutiérrez con la *Revista del Río de la Plata* y la *Revista de Buenos Aires*. Valorado como investigador y crítico literario, fue un activo compilador que rescató del olvido a poetas nativos de la época colonial. *América poética*, publicada en 1846, es la primera compilación conocida por el público letrado argentino y americano. Entre sus numerosas obras podemos agregar, utilizando como elemento de selección su importancia educativa, *El Canto a Mayo*, vencedor del certamen poético de 1841 destinado a “solemnizar el recuerdo” de la revolución, *Estudios biográficos y críticos de poetas sudamericanos anteriores al siglo XIX*, *La Literatura de Mayo*, *El capitán de Patricios*. Presidió una comisión que presentó el “proyecto de un plan de instrucción general y uni-

⁴³ López (1881), t.1, p. 17-18; López (1920), pp. 223-251.

⁴⁴ Madero (2005), pp. 129-133.

⁴⁵ López (1883), pp. XIX-XXIV.

⁴⁶ Devoto (2002), pp. 9-13.

⁴⁷ Aubin (1911), pp. 361-364.

⁴⁸ Degiovanni (2007), p. 79.

versitaria” y publicó *Origen y desarrollo de la enseñanza superior en Buenos Aires*.⁴⁹ En el amplio espectro que cubren sus actividades sus ideas centrales se hacen visibles de diferentes maneras.

Gutiérrez incursionó en la historia y es el autor de la biografía de Bernardino Rivadavia incluida en la *Galería de Celebridades*, de Mitre.⁵⁰ La *Galería* inició una nueva etapa en la historiografía argentina, pero los libros escolares implicaron un nivel de difusión mucho más amplio, pues del aula trascendían al hogar. Gutiérrez fue autor de libros de estudio y de lectura de historia y geografía que perduraron notablemente en uso. La *Historia elemental del continente americano* fue valorada como obra de consulta para la enseñanza secundaria y normal. Su *Historia Argentina* participó de las licitaciones de 1883, 1884, 1886, 1887 y fue presentada en la Exposición de París de 1889. En este envío se incluyó también *El lector americano*.⁵¹

En estos libros Gutiérrez reivindica la nación como asociación de hombres libres gobernados por una constitución republicana y federal. La considera política y geográficamente, describe su organización y hace referencia a la obligación del gobierno de asegurar los beneficios de la libertad para los argentinos y para todos los hombres que quisieran habitar aquí. Esta nación era, para Gutiérrez y para muchos de los intelectuales de su época, blanca, europea y excepcional en el contexto latinoamericano. Los extranjeros encontraban en esta generosas garantías constitucionales, una posición distinguida y amplias posibilidades de empleo.⁵² Las colonias, aseveraba, reunían en paz y uniformidad a todas las razas, nacionalidades y creencias cristianas. De esta manera,

una raza sana, fuerte y laboriosa resultará del comercio y relación entre argentinos, suizos, franceses, italianos, alemanes, ingleses que pueblan las colonias. Esa raza que vendrá a ser la argentina, será naturalmente mas apta para la práctica de las instituciones que el país ha creado en su constitución política, las cuales tienen por base la más amplia libertad de que sea dado gozar al hombre, en cuanto al empleo de su actividad física y al ejercicio de su razón.⁵³

Esta visión de la nación incide en el análisis de sus componentes no europeos. La defensa de los indígenas se limita al pasado y a los abusos que les infligió la corona española. Rescata Gutiérrez a los calchaquíes como agricultores y artesanos y considera que deben cultivarse las lenguas indígenas, pero, paralelamente, alaba el avance militar de la frontera que dejaba para la “población civilizada” tierras de pastoreo y labranza ocupados hasta el momento por nómades ociosos, enemigos de la civilización, interesados solamente en invadir.⁵⁴

Mitre y López coincidieron en la valoración de la significación histórica de las invasiones inglesas para la Argentina, especialmente para Buenos Aires. También Gutiérrez le otorgó un carácter excepcional a esta nación en el contexto sudamericano y a Buenos Aires con respecto al interior. Más allá de sus disidencias compartieron elementos que caracterizaron a una elite intelectual que

⁴⁹ Degiovanni (2007), pp. 28-39, 6573. Aubin (1911), pp. 361-364.

⁵⁰ Devoto/Pagano (2009), p. 21.

⁵¹ El Monitor de la Educación Común, t. II, N°27 (1883), 259-261; t. III, N° 50 (1884), 308-309; t. VI, N° 110 (1887), 316-317; t. VI, N° 120 (1887), 752 y ss.; t. VIII, N° 145(1888), 229; t. VIII, N° 153 (1889), 679-680; año XI, N° 154 (1889), 713 y ss.; t. VIII, N° 145 (1888), 202; t. IX-X, N° 189, (1890); t. XV, N°298 (1898), 860.

⁵² Gutiérrez, Juan María. Geografía de la República Argentina para uso de la juventud que se educa en sus escuelas y colegios. Buenos Aires, 1877, pp. 9-12.

⁵³ Gutiérrez (1877), pp. 56-57.

⁵⁴ Gutiérrez (1877), pp.12, 29, 43, 131.

percibió la importancia de la educación, la enseñanza de la historia y de los textos escolares para la consolidación de una nación en gestación. La impronta de la concepción de Mitre de la historiografía, la presencia activa de López en la formación docente y en textos de difusión escolar, y la pervivencia de los libros de Gutiérrez ponen en evidencia la importancia otorgada a los proyectos historiográfico y educativo entre los objetivos políticos de la elite finisecular.

Integrantes, funciones e importancia de los concursos de textos en el siglo XIX

A fines del siglo XIX, los libros escolares fueron difundidos, controlados y uniformados por las autoridades educativas. Ya en 1871 el uso de los textos en las escuelas primarias se promovía subvencionando a las provincias. En el contexto de los cambios educativos emprendidos a partir de 1880 se acentuó la atención prestada a los textos. En el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882, convocado a instancias de Sarmiento por el Poder Ejecutivo Nacional y que sesionó con representantes nacionales y extranjeros, los informes de los inspectores escolares señalaban la ausencia de textos aprobados y la diversidad de los que estaban en uso. Se multiplicaron los pedidos de ordenamiento y uniformidad.⁵⁵

En 1882 se creó una comisión cuyo objetivo era organizar una exposición de objetos escolares. Pocas provincias enviaron libros para su apreciación. La provisión de textos para el año 1883 se realizó en base a un informe presentado por una comisión reunida específicamente a tal fin. Este fue el punto de partida del proceso de difusión, control y homogeneización de los textos escolares que caracteriza al período 1880-1905.⁵⁶

La Ley 1420 de Educación Común de 1884 disponía la adopción de los libros más adecuados para las escuelas públicas, su edición y mejoramiento por medio de concursos u otros estímulos, y su difusión uniforme a precios módicos, por un término mínimo de dos años.⁵⁷ Ante la diversidad de obras en uso, las autoridades nacionales implementaron listados de libros aprobados, y licitaciones para abastecer a las escuelas. Se dispuso que el CNE prescribiera y autorizara los libros más adecuados, para favorecer la edición de textos y mejorar su calidad.⁵⁸

Se constituyeron comisiones evaluadoras de Lectura y escritura; Moral e Instrucción Cívica; Gramática e Idioma extranjero; Historia y geografía; Aritmética y nociones de ciencias matemáticas; Nociones de ciencias físico-naturales; Dibujo y música, para las obras presentadas en el concurso de 1887 abierto para los años 1888-1890. Los textos aprobados serían los únicos que podrían utilizarse en las escuelas en ese lapso. Además de establecer orden en el magisterio, se contribuía, así, a la economía familiar, se evitan problemas a los alumnos que cambiaran de escuela y se ga-

⁵⁵ El Monitor de la Educación Común, t. I, N° 19 (1882), 603; t. II, N° 32 (1883), 404-405; t. III, N° 42 (1883), 41-45; N° 45 (1883), 135-138; t. III, N° 52 (1884), 356-360; t. IV, N° 64 (1884), 104-106; t. VI, N° 97 (1886), 1234.

⁵⁶ El Monitor de la Educación Común, t. I, N° 6 (1882), 161-164; t. II, N° 24 (1883), 157-158; N° 27 (1883), 259-261.

⁵⁷ El Monitor de la Educación Común, t. II, N° 37 (1883), 563-588.

⁵⁸ El Monitor de la Educación Común, t. I, N° 9 (1882), 260; N° 14 (1882), 428 y N° 15 (1882), 448; t. II, N° 27 (1883), 259-261; N° 30 (1883), 359; N° 32 (1883), 429; N° 33 (1883), 451-453; N° 35 (1883), 527 y N° 38 (1883), 627-630; t. III, N° 50 (1884), 308-309, 317; N° 52 (1884), 356-360, 367, 370; t. IV, N° 64 (1884), 119; N° 65 (1884), 157-158; N° 66 (1884), 183 y N° 68 (1884), 243; t. V, N° 75 (1885), 460 y N° 76 (1885), 499; N° 81 (1885), 691; N° 82 (1885), 740; t. VI, N° 96 (1886), 1195; N° 98 (1886), 1266-1269; t. VIII, N° 108 (1887), 235-239; N° 110 (1887), 316-317; N° 120 (1887), 752 y ss.; t. IX, N° 139 (1888), 914-915.

rantizaba una colocación y un plazo razonable que compensaría la inversión realizada por autores y editores.⁵⁹

Los informes de los inspectores daban cuenta de una gran cantidad de textos extranjeros en circulación. En este llamado se puso especial énfasis en atraer a autores americanos, pero, ante la falta de calidad y adecuación a los programas, se amplió el concurso a textos en francés, inglés e italiano, que en caso de ser aceptados serían traducidos a satisfacción del Consejo. El concurso puso en evidencia las dificultades que implicaba proveer a las escuelas con buenos textos.⁶⁰

La presencia de muchos textos escolares argentinos en la Exposición de París de 1889 demuestra el interés de las autoridades por los libros y su afán por exhibir el avance educativo. Las licitaciones efectuadas entre 1883 y 1888 y el listado de los libros presentados en la Exposición permiten establecer origen, autoría y vigencia. Más de un 60% fue publicado en el país, mayoritariamente en Buenos Aires. Los restantes provenían de París, Nueva York, Leipzig y Madrid. Las dificultades persistían. Los resultados fueron tan poco satisfactorios que pocos libros fueron aprobados y un gran número, “los menos inadecuados”, autorizados.⁶¹

La integración de las comisiones era crucial. Títulos universitarios y docentes eran requisitos. Los doctores Miguel Navarro Viola, Lucio V. López, Francisco Latzina compartieron con el doctor Adolfo S. Orma y el maestro Francisco Guerrini la comisión de historia y geografía designada en 1887, que retrasó la presentación del informe, argumentando “lo numeroso e inadecuado” de los textos presentados. Sugerían al CNE que abriera los concursos con más tiempo, determinara qué asignaturas requerían textos, e, incluso, estipulara mínimo y máximo de páginas.⁶²

Para la historia argentina, la oferta era más amplia que satisfactoria según los juicios emitidos. La comisión juzgó favorablemente al *Compendio*, de Manso. La *Historia al alcance de los niños*, de Gutiérrez, fue considerada excesivamente detallada y su *Historia de América* apta exclusivamente para el secundario. Algunos textos fueron juzgados como aceptables, otros con errores, no pertinentes o deficientes. Las obras presentadas por Clemente Fregeiro fueron objetadas por ser favorables a Artigas. Consideraron que los textos europeos trataban la historia argentina de modo defectuoso e inexacto. No aprobaron ninguno de los textos nacionales de historia, si bien algunos fueron declarados admisibles por la necesidad que implicaba una provisión pronta y eficaz.⁶³ La historia general estaba representada por una traducción de Lavissee realizada por Juan Tufró. Ernest Lavissee planteaba su interés por difundir el conocimiento del carácter de los principales pueblos y apreciar sus aportes a la obra general de la civilización. Consecuentemente, al adaptar el texto, Tufró incluyó menciones que abarcan al régimen opresor español, las invasiones inglesas, el 25 de mayo, las expediciones libertadoras y datos biográficos de San Martín. Circulaban también los *Compendios de historia de la Edad Media y de historia de los tiempos modernos*, de Víctor

⁵⁹ El Monitor de la Educación Común, t. VIII, N° 111 (1887), 333-335.

⁶⁰ El Monitor de la Educación Común, t. VIII, N° 111 (1887), 333-335; N° 119 (1887), 716; N° 139 (1888), 914-915.

⁶¹ El Monitor de la Educación Común, t. VIII, N° 145 (1888), 202-207; t. XI, N° 153 (1889), 679-680 y N° 154 (1889), 713-714.

⁶² El Monitor de la Educación Común, t. VI, N° 108 (1887), 235-236; N° 111 (1887), 333-335; N° 119 (1887), 716; t. VII, N° 140 (1888), 954-955; t. VIII (1889), N° 154, 713 y ss. Para la Comisión evaluadora de 1887, ver Bertoni (2001), pp. 45-47.

⁶³ El Monitor Escolar, t. VII, N° 140 (1888), 954-955; t. VIII (1889), N° 154, 713 y ss. Para Artigas y los caudillos, ver Fregeiro (1881), pp. 162, 184-185. Ver también Saab (2001), pp. 55-87.

Duruy, quien fuera ministro de Instrucción Pública de Francia. En 1888 estas historias, y la *Historia Sagrada*, de Duruy, fueron consideradas inaplicables para el plan vigente, pero continuaron en circulación. La influencia francesa se verifica también en la inclusión en *El Monitor* de fragmentos de “imitación de Michelet” en relación a ¿Qué es lo que constituye la patria? con ejercicios de aplicación.⁶⁴

Así como algunos autores de textos, los jurados de los concursos eran reconocidas figuras del ámbito cultural y político de la época. Entre estos nombres destacamos a Miguel Navarro Viola, nacido en Buenos Aires en 1830. A su muerte en 1890 los maestros erigieron, en reconocimiento a su apoyo, un busto en su tumba y fue José María Aubin quien presidió el acto. Vicente López y Planes fue su tutor al morir su padre. Identificado como legislador, magistrado, jefe de facción, crítico, periodista, escritor, jurisconsulto, erudito, historiógrafo y educador, Navarro Viola tuvo una agitada vida política. Resumió él mismo su trayectoria al considerarla aval para su participación en el Congreso Pedagógico indicando que fue Diputado, Constituyente, Senador y Presidente del Senado.⁶⁵ Su última participación fue la gestación de la Revolución del Parque. Su actividad política fue consustancial a su participación en el ámbito cultural como miembro del CNE, del Instituto Histórico-Geográfico, de la Sociedad de Amigos de la Historia Natural, de la Facultad de Humanidades de la UBA, de la Société Royale des Antiquaires du Nord de Copenhague y de la Société des Sciences Médicales et Naturelles de Bruselas.⁶⁶

Entre sus múltiples publicaciones podemos mencionar el *Mosaico Literario*, la revista enciclopédica *El Plata Científico y Literario*, en la que participaron López, Cané y Gutiérrez. Editó la *Revista de Buenos Aires*, que incluyó las primeras obras de Lucio López, y, posteriormente, la *Biblioteca Popular de Buenos Aires*, que incluía obras de católicos franceses. Entre sus propias obras se destacan *Bosquejo Histórico de las Repúblicas Sudamericanas*, *Abolición del cristianismo en la enseñanza*.⁶⁷

Miguel Navarro Viola tuvo una activa participación en el ámbito educativo. Fue inspector de escuelas de las parroquias de Montserrat y San Cristóbal en 1881 y se involucró en la problemática del sueldo docente con una Memoria elevada al ministro Filemón Posse.⁶⁸ Actuó en el Congreso Pedagógico y encabezó algunas de sus comisiones.⁶⁹ Presidió Sesiones de la Cámara de Diputados en las que se discutió la ley de reforma educativa. Constituyó en este ámbito una de las voces fuertes en los debates sobre laicidad enfrentándose duramente con Leandro Alem.⁷⁰ Fue uno de los fundadores de *La Unión*, importante periódico católico en ese momento.

⁶⁴ Tufro, Juan. *Nociones de Historia General según E. Lavisse*. [s.l.], 1890, pp. 132-138. *El Monitor de la Educación Común*, t. IX, N°145 (1888), 202; N°145 (1888), 954; t. XI, N°201 (1891), 18; t. XVII, N°328 (1900), 404.

⁶⁵ “Congreso Pedagógico Internacional”, 1882. En www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900003&num_img=432, p. 439, 28/06/2014.

⁶⁶ Ver Rivero Astengo (1947); Aubin (1911), pp. 725-426.

⁶⁷ Rivero Astengo (1947), p. 227.

⁶⁸ Rivero Astengo (1947), p. 274.

⁶⁹ “Congreso Pedagógico Internacional”, 11/04/1882. En www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900003&num_img=144; continuación, N°19, 1882. En www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900003&num_img=625; continuación, N°21, 1883. En www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900002&num_img=51, 28/06/2014.

⁷⁰ “Congreso Pedagógico Internacional”, continuación, N° 40, 1883, En www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900001&num_img=26, p. 30 “Congreso Pedagógico Internacional”, continuación, N° 41, 1883. En www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900001&num_img=58, pp. 59-60. 28/06/2014.

En 1882 al presentar a discusión un proyecto educativo manifestó su posición ante los libros de texto apoyando su abolición en las escuelas infantiles, “y la introducción en las elementales de simples prontuarios, conservándose únicamente en ambos los libros de lectura que deberán ser designados por el CNE cada tres años”.⁷¹ Como autor escolar publicó en 1863, *Fastos de la América española*, texto complementario con anécdotas, leyendas y láminas.⁷²

Presidió la comisión escolar de la 6° sección de la capital. En sus informes se verifica su preocupación por temas que involucran aspectos diversos como las inasistencias de los empleados escolares, la supervisión de la actividad de los docentes o el número excesivo de niños en primer grado. Insistió en que los directivos debían orientar a los maestros “a hacer prácticos sus conocimientos, aplicándolos a la enseñanza de los grados que se les confie”.⁷³ En el mismo escrito hizo referencia al avance de la enseñanza en el sentido de no abusar de la memoria, limitándola solo a lo indispensable en las lecciones de objetos, dibujo, aritmética, geografía. Pero, señala,

se nota a este respecto un verdadero retroceso en el ramo de la historia. Sea que los textos no estén escritos con la deseada precisión; sea que los maestros se atengan exclusivamente al texto y no expliquen lo bastante cada hecho, como para que los alumnos puedan emanciparse de la letra de un relato, no reteniendo sinó nombres biográficos, geográficos, fechas; ello es que se ha visto que los niños, no solo relegaban completamente su inteligencia para ocuparse del giro de una frase con todos sus más mínimos detalles, cual si se tratara de una recitación teatral; sinó que, como consecuencia de la abdicación que hacían de su propio juicio al espresarse, no pocas veces confundiendo un personaje con otro, seguían de una tirada, sin fijarse en el anacronismo y en el ridículo que de ello emanaba.⁷⁴

Ante esta mengua de la enseñanza de la historia patria y más allá de la elección de textos propone una “circular manifestando la necesidad de abolir en la enseñanza de la historia la frase aprendida de memoria, como depresiva de la inteligencia del alumno, convertido en papagayo”. Piensa Navarro Viola que se podría conciliar, sobre “un plan de nociones suscintas”, el pensamiento alemán de la enseñanza sin textos con una necesaria pauta conformada por un cuadro sinóptico razonado.⁷⁵

Analizó los cantos escolares, explicando que hay que escoger bien las canciones y que “no faltará quien reúna las de nuestros buenos poetas”. Pero señala que en algunas escuelas ha faltado el himno. Destaca el patriotismo del autor de la poesía; la calidad de la música compuesta por un catalán que, como tantos otros buenos españoles, ha aportado a la patria naciente. Señala que “ese himno es toda la crónica de los triunfos de la patria” en sus tres primeros años, transcurridos entre 1810 y la aclamación del Himno por la Asamblea Constituyente de 1813. No debe ser cantado exclusivamente en mayo y julio porque así está reglamentado, “sino aun hacerlo materia de análisis geográfico, explicando a los niños cada uno de los nombres que aquél contiene, pertenecientes al Virreinato de Buenos Aires entonces y hoy a diversas republicas independientes, en cuyo territorio

⁷¹ “Congreso Pedagógico en la Exposición Continental”, 14/04/1882. En www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900003&num_img=243, p. 244, 28/06/2014. Biagini (1995), p. 131.

⁷² Bertoni (2002), p. 283.

⁷³ El Monitor de la Educación Común, t. XIII, N° 50 (1883), 356; El Monitor de la Educación Común, 7/05/1883. En www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900002&num_img=436; www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900001&num_img=197, 28/06/2014.

⁷⁴ El Monitor de la Educación Común, t. XIII, N° 50 (1883), pp. 358.

⁷⁵ El Monitor de la Educación Común, t. XIII, N° 50 (1883), pp. 359-360.

se libraron los primeros combates de la libertad”. Menciona el reconocimiento del himno en el exterior y las traducciones que existen en inglés, francés e italiano.⁷⁶

Formó parte de la comisión de 1887 con Navarro Viola, Lucio Vicente López. Nacido 1848 en Montevideo, durante el exilio de sus padres. López falleció trágicamente en Buenos Aires en 1894. Fue escritor, periodista, abogado y político. Hijo de Vicente Fidel López y nieto de Vicente López y Planes, perteneció a la generación del 80 y su vinculación con la generación proscrita de los románticos fue tanto de índole familiar como ideológica. Se graduó de abogado en la UBA en 1872 y trabajó como secretario universitario de Gutiérrez, su maestro y tutor de tesis. Inició tempranamente la publicación de versos y participó con notas lingüísticas en la *Revista del Río de la Plata*, dirigida por su padre, Gutiérrez y Andrés Lamas. En política colaboró en el diario *El Nacional*, junto con Cané recibiendo ambos la influencia de Sarmiento. En 1879 fue diputado en la legislatura de Buenos Aires y en 1880, diputado nacional. En 1884 fundó el periódico *Sud-América*. Adhirió al roquismo y participó en la revolución contra Juárez Celman. Fue Ministro del Interior de Luis Sáenz Peña e interventor de la provincia de Buenos Aires en 1893.⁷⁷

Incursionó en la crónica periodística y el relato de viajes, géneros literarios modernos de consumo masivo, predominantes en la cultura argentina finisecular. Es reconocido por su aporte a los orígenes de la novela nacional y por su sólida formación clásica. Publicó *Recuerdos de Viaje* primero como artículos en *El Nacional* y luego como libro en 1880. *La gran aldea* apareció primero como folletín en *Sud América* y, en 1884, como libro editado por Biedma con el subtítulo *Costumbres bonaerenses*. *La gran aldea* presenta la evolución de la sociedad de Buenos Aires entre 1852 y 1884 con tonos sarcásticos y pesimistas. Póstumamente, se publicó una de sus mejores obras de ficción, *El Salto de Ascochinga*. Por su formación profesional publicó un libro sobre *Derecho administrativo y Lecciones de historia argentina*, para sus alumnos como profesor de historia en la Facultad de Humanidades.⁷⁸

Lucio López no participó de los debates sobre la Ley de Educación Común, pero fue favorable a esta.⁷⁹ *El Monitor de la Educación Común*, en 1911, presentó con el título *Páginas olvidadas, El centenario de Rivadavia en el Océano*, indicando en nota que estas “sabrosas páginas del inolvidable Lucio V. López” las ha proporcionado el hijo del “talentoso y malogrado escritor”.⁸⁰ El problema de la modificación del himno nacional lo llevó a debatir con el diputado Osvaldo Magnasco, mientras era Ministro del Interior. Disputa esta que ocupó gran espacio en los periódicos de la época y que lo implicaban directamente no solo como funcionario sino como nieto del autor.⁸¹

Fue integrante de la comisión evaluadora de 1887 como especialista en geografía, Franz (Francisco) Latzina. Reconocido por haber sido jefe de la Dirección General de Estadística de la Nación durante treinta y seis años, Latzina nació en Brun, Moravia meridional y falleció en 1922,

⁷⁶ *El Monitor de la Educación Común*, t. XIII, N°50 (1883), p. 360.

⁷⁷ Estudio preliminar de Iber H. Verdugo en Lucio V. López, *La Gran aldea*. Buenos Aires, 1965. Virginia C. Martín. *La representación de la Universidad en la Generación del ochenta: Miguel Cané, Eduardo Wilde y Lucio V. López*. Bahía Blanca, 2009, p. 196.

⁷⁸ Degiovanni (2007), 268-269. Martín (2009), 199. Para un análisis de *La Gran Aldea* ver Viñas, David. *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires, 1982.

⁷⁹ Martín (2009), p.196.

⁸⁰ *El Monitor de la Educación Común*, 1911. En: www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150835&num_img=99, pp. 99-109, 29/06/2014.

⁸¹ Bertoni (2002), pp. 180-183.

en Buenos Aires. Formado como matemático y meteorólogo, estudió astronomía en Istria. Trabajó luego en el Observatorio Astronómico Nacional de Córdoba, en la Escuela de Minas de Catamarca y en la cátedra de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro activo de la Academia de Ciencias, dictó conferencias abiertas al público sobre fenómenos físicos y naturales, demografía y estadística. Integró el Instituto Geográfico Argentino y la Sociedad Científica Argentina. Fue miembro honorario del Instituto Internacional de Estadística y de la Royal Statistical Society, ambos con sede en Londres; de las sociedades de Geografía, de Geografía Comercial y de la Sociedad de Estadística de París. Participó en distintos certámenes, obteniendo premios en las Exposiciones Universales de París y Chicago.⁸²

A partir de 1880, como jefe de la Oficina de Estadística, Latzina coadyuvó a la modernización administrativa del Estado y concretó el establecimiento de una oficina responsable de las cifras oficiales.⁸³ Esta práctica imperaba entre los intelectuales de la época pues, como señalara su hijo, “la civilización se distingue de la barbarie, por la previsión, que no conocen los bárbaros. La institución del seguro, en todas sus aplicaciones, es el exponente más alto de la previsión, y es a la estadística que suministra los materiales para el cálculo de los riesgos que el seguro corre, que se debe este excelso factor de cultura”.⁸⁴ La estadística aplicada con propósitos censales permitía presentar una nación atractiva para los inmigrantes. Se debía constatar el “progreso” que, según las ideas vigentes, debía operarse gradualmente en las características antropométricas y socioeconómicas de los habitantes. El censo periódico establecía el grado de “higiene social” alcanzado. En este ideal de sociedad se presentaban orden, salud y virtud, conformando una unidad indisoluble.⁸⁵ Incluso *El Monitor* dará cuenta de la “ayuda del calculista” haciendo referencia a la información aportada sobre la extensión, población, comercio de los principales estados del mundo.⁸⁶

Latzina compiló el Censo Escolar de 1884. Al anunciarse la publicación del primer tomo del censo de la capital se destacó que el material contenía “elementos cuya difusión sería de utilidad entre nuestros maestros y alumnos” y que el CNE debería mandar ejemplares a las escuelas. El Censo incluye la historia de Buenos Aires, “sus grandes obras y monumentos, sus diversos servicios públicos, su beneficencia, templos, cárceles, clima”, asuntos con los que los maestros deberían familiarizarse para enriquecer su mente, vivir la vida real, ilustrar sus lecciones y dar a la enseñanza un fin práctico del que generalmente carecía, por falta de conocimientos, para despertar la atención y el sentimiento nacional de los niños. Se considera que “Buenos Aires es el cerebro de la república” por su concentración de población, por recibir el 75% de los productos extranjeros y por recoger las materias “primas o elaboradas que devuelve en cambio al extranjero”. Es aquí donde, se plantea, convergen todas las inteligencias, surgen las empresas de importancia, reside el gobierno federal y el congreso.⁸⁷

⁸² González Bollo, Hernán. “Perfil biográfico: Francisco Latzina (1843-1922), funcionario estadístico del estado argentino (1880-1916)”. *Estadística e Sociedade*, 3, 2013, seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade, pp. 112-113; Santilli, Haydée/Cornejo, Jorge N. “La ciencia y la educación en ciencias en la conformación temprana de la nación argentina”. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 55/5. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3827Santilli.pdf>, 15/06/11.

⁸³ González Bollo (2013), p. 112.

⁸⁴ E. Latzina en Santilli/Cornejo (2011), p. 6.

⁸⁵ Santilli/Cornejo (2011), p. 5.

⁸⁶ *El Monitor de la Educación Común*, 1901. En: www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150819&num_img=308, pp. 308-312, 19/04/2014.

⁸⁷ *El Monitor de la Educación Común*, 1889. En: www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150807&num_img=567, pp. 567-568, 18/IV/2014.

Latzina fue también autor de una *Geografía de la República Argentina*. Se felicitó al editor Lajouane “por el nuevo libro con que enriquece su colección de obras nacionales” y al autor “por el mérito intrínseco de la labor, y de la inteligencia, acumulada en sus páginas instructivas”. Libro considerado útil para los maestros como obra de consulta y para ilustrar las materias que se tratan en las escuelas.⁸⁸ Diseñó un Mapa geográfico y estadístico de la República en 1882. Aportaba información para los inmigrantes sobre leyes, valores de la tierra, medios de comunicación y precios de artículos de consumo popular. Se editaron ejemplares en alemán, español, francés, inglés e italiano, para ser distribuidos en representaciones consulares. Como científico, funcionario estatal y evaluador de textos, colaboró en el proceso de legitimación del Estado-nación en su configuración territorial, su constitución como una entidad operante en el imaginario simbólico de sus habitantes, y como un territorio atrayente para la afluencia de europeos.⁸⁹

Una inmigración que modificaba constantemente a la sociedad, forzaba al sistema educativo a redoblar esfuerzos para mantener sus metas. Los avances logrados en la homogeneización de los textos eran considerables y se pretendió poner en evidencia los logros alcanzados y el progreso al que la administración escolar contribuía con su accionar. En 1890 se modificó la Ley de Subvenciones Nacionales de 1871, pero la adquisición de libros continuó vigente. Nuevos concursos se realizaron en 1891, 1893, 1898 y 1901. El número de obras y autores se fue acrecentando.⁹⁰

El llamado a concurso para proveer de textos a las escuelas para los años 1893-1895 señalaba que solo se podrían utilizar los aprobados, y que era necesario “descartar las obras deficientes que solo por carencia de otros superiores se han admitido” y seleccionar las que favorezcan el progreso didáctico. Requisito esencial era su concordancia con los programas vigentes. Los aprobados contarán en la carátula con la inscripción “Aprobados y adoptados como texto por el CNE, para los años 1893, 1894 y 1895”. La lista sería publicada y solamente los aprobados podrán usarse en las escuelas. Las comisiones se formaron con cinco miembros pertenecientes al profesorado o al magisterio.⁹¹

La libertad de los docentes para elegir los textos a utilizar o, al menos, su consulta y participación en el proceso de selección fueron temas que se debatieron arduamente. Al vencer el plazo establecido y publicarse las listas de libros aprobados, la comisión evaluadora de textos de historia y geografía integrada por Osvaldo Magnasco, Eduardo Lamadrid y Úrsula de la Puente no se había manifestado aún al respecto. Al expedirse, aclarando que no podían desconocer lo dispuesto por la Ley Nacional, optaron por aprobar todos los textos presentados ordenándolos exclusivamente por su correlación con los programas y la tendencia general del plan. Argumentaban que “la libertad de textos, con sus inconvenientes y todo, es preferible a la adopción obligatoria para los maestros” y que “es lástima que no podamos solicitar al Honorable Consejo su palabra y su voto, en favor de esa libertad, desconocida actualmente”. Esta decisión fue aceptada por las autoridades del CNE.⁹²

⁸⁸ El Monitor de la Educación Común, 1888. En: www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150806&num_img=810, pp. 810-811, 18/IV/2014.

⁸⁹ Santilli/Cornejo (2011), pp. 6-7.

⁹⁰ El Monitor de la Educación Común, t. IX, N° 139 (1888), 914-915; t. X, N° 190 (1890), 876-914. t. XI, N° 218 (1892), 490-499; t. XII-XIII, N° 247 (1894), 855; t. XV, N° 298 (1898), 859-861; t. XVI, N° 303 (1898), 144; t. XVII, N° 339 (1901), 1127.

⁹¹ El Monitor de la Educación Común, t. XI, N° 201 (1891), 18.

⁹² El Monitor de la Educación Común, t. XI, N° 201 (1891), 18; N° 218 (1892), 490-499; t. XII-XIII, N° 223 (1893), 50, 289-290; N° 241 (1894), 538-539; N° 232 (1893), 286; N° 245 (1894), 775-776 y N° 247 (1894), 855.

Integró esta comisión un futuro ministro. Osvaldo Magnasco nació en la provincia de Entre Ríos en 1864 y falleció en 1920, en Temperley. Hijo de inmigrantes italianos, estudió en el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay y se graduó de Doctor en Jurisprudencia en la UBA. Fue docente de Derecho Romano en la Facultad. En 1890 fue elegido Diputado Nacional por el Partido Autonomista Nacional. Apoyó la presidencia de Miguel Juárez Celman, y se incorporó luego al entorno de Carlos Pellegrini. Fue mentor del Reglamento General de los Ferrocarriles de 1891. Roca nombró a este joven intelectual de su entorno, Ministro de Justicia e Instrucción Pública en su segunda presidencia. Este nombramiento generó gran entusiasmo. Se lo consideraba un “espíritu joven y emprendedor, un intelectual”, “cuya sólida preparación y práctica institucional constituyen la mejor garantía de un éxito fecundo y tenaz”. Una joven promesa.⁹³

Sus antecesores en el Ministerio de Instrucción Pública, Antonio Bermejo y Luis Beláustegui plantearon la necesidad de modificar los planes de estudio de los colegios nacionales con una orientación eminentemente práctica. Magnasco mantuvo los lineamientos anteriores con idénticos resultados negativos. Organizar definitivamente la enseñanza media permitía completar el ordenamiento operado en la década del ochenta. Esta nueva etapa se proponía consolidar el progreso material, al favorecer el desenvolvimiento económico en búsqueda de la modernización. Consideraba que la educación secundaria carecía de vinculación con la realidad social-económica y, por tanto, se esforzó en crear escuelas secundarias técnicas, industriales y agropecuarias. Intentó reformar la educación pública de raíz para orientarla hacia la formación de recursos humanos, con escuelas donde se aprendieran diferentes profesiones y oficios, integradas en el sistema educativo nacional.⁹⁴

En 1899, con la firma de Roca y Magnasco, se elevó al Congreso Nacional un proyecto de Plan de Enseñanza General y Universitaria. En el mensaje que acompañaba el texto se explicitaban los deseos del gobierno de dar a la enseñanza un carácter más utilitario. Procuró Magnasco “introducir el orden y la economía en la administración” y propuso una ley de educación técnica y secundaria que afectaba la tradición iniciada en los años sesenta, y chocaba con demasiados intereses, pues pretendía reemplazar varias escuelas normales por escuelas técnicas. Plan atípico que incluía el reparto equilibrado del presupuesto de instrucción pública y una tendencia descentralizadora. Era una reforma global de política escolar. Este proyecto ocupó la atención de la Cámara de Diputados durante varios meses hasta que, finalmente, fue rechazado. La oposición fue encabezada por Alejandro Carbó, egresado de la Escuela Normal de Paraná, que se oponía al traspaso de la educación secundaria a las provincias y al debilitamiento de la formación docente. Según Carbó el proyecto era antidemocrático, pues dejaba a un sector de las provincias sin posibilidad de renovar localmente sus élites y excluía de la formación general a un vasto sector del alumnado. En este debate se percibe que la discusión sobre los modelos extranjeros se mantiene vigente.⁹⁵ El rechazo

⁹³ Criminología Moderna, número 1, año 1, 1898, en http://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/revistas/c_1_1.pdf, p. 2, 16/VII/2014.

⁹⁴ Tedesco (1982), p. 81. Miranda, Roberto Alfredo/Iazzetta, Osvaldo Miguel/Bruera, Ricardo (prologuista). Proyectos políticos y escuela 1890-1920: la política escolar nacional, los planes de los ministros Magnasco, Saavedra Lamas y Salinas: aspectos macrosociales y sistema escolar. Rosario, 1982, p. 49.

⁹⁵ Memoria presentada al Congreso de la Nación de 1900. En: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150818&num_img=525, 18/VII/2014; Tedesco (1982), Nota al pie en la página 84; Miranda/Iazzetta/Bruera (1982). Ver También Dussel, Inés. “El debate parlamentario sobre el proyecto de reforma a la enseñanza secundaria (1900: la construcción de equivalencias)”. En: file:///C:/Users/pc/Downloads/05_Cap.%20III%20El%20debate%20parlamentario%20sobre%20el%20proyecto%20de%20reforma%20la%20ense%C3%B1anza.pdf, 16/07/2014

se extendió a la prensa y *La Nación* lanzó una campaña contra el proyecto, y contra Magnasco. El acercamiento político entre Roca y Mitre lo obligó a renunciar en 1901.⁹⁶

La tendencia homogeneizadora de los textos escolares perduraría algún tiempo más. Al modificarse los programas de enseñanza en 1897 se abrió para el período 1898-1900. Se aprobarían tres libros por asignatura, prohibiéndose el uso de otros textos. Las críticas arreciaban. Abarcaban los libros concursados y advertían que, cuanto mejores fueran los docentes, menos necesario sería este “incómodo auxiliar escrito. Un último concurso se abrió para la provisión de textos para 1901-1903. Se criticó la excesiva cantidad y diversidad de libros admitidos, su falta de adecuación a los programas y hasta la mala concepción de adornos y viñetas. Se propuso eliminar los textos, salvo el de lectura, en los primeros tres grados. La enseñanza de la historia nacional había quedado limitada exclusivamente a cuarto, quinto y sexto grado, en tanto la historia general era programática en quinto y sexto grado.⁹⁷

Los concursos fueron un útil instrumento para la homogeneización de los textos escolares y su análisis permite conocer no solo la férrea decisión de controlar qué enseñar en la escuela, sino también qué se enseñó y quiénes fueron los que incidieron en esa determinación. Figuras del ámbito cultural se involucraron en el proyecto de construcción identitaria con actividades diversas. Una de estas fue la participación en los concursos evaluadores de textos.

Conclusiones

Bartolomé Mitre fue presidente de la República; Juan María Gutiérrez y Vicente Fidel López, rectores de la Universidad de Buenos Aires; Francisco Latzina, Jefe de Estadística Nacional; Osvaldo Magnasco, Ministro de Instrucción Pública; Miguel Navarro Viola legislador y editor; y Lucio López, reconocido literato y ministro. Estos aspectos convivieron en cada uno de ellos con otras múltiples facetas, tal vez, de equivalente importancia. Parentescos, amistades y enemistades, los ligaban conformando ejemplos nítidos de una elite caracterizada, en su accionar, por la vinculación estrecha entre la política y la cultura. Compartieron en algunos casos, el exilio, los estudios de derecho, la función gubernamental, la participación en publicaciones periodísticas, la escritura literaria, pero es en su vinculación con los textos escolares de historia dónde hemos centrado el análisis de su obra.

Estos hombres de la cultura ilustrada se involucraron en el proyecto educativo implementado a fines del siglo XIX pues valoraban la educación como fuerza transformadora de la sociedad y elemento esencial para lograr la adhesión a la nación. El carácter nacional de los contenidos, la difusión de libros autorizados de autores nacionales y la subordinación de la escritura de la historia a los intereses políticos se relacionaron nítidamente con la conformación del Estado y la conciencia nacional.

⁹⁶ Viñas (1982), p. 253.

⁹⁷ El Monitor de la Educación Común, t. XV, N° 285 (1897), 236; N° 298 (1898), 859-861; t. XVI, N° 303 (1898), 144; t. XVI, N° 304, (1898), 171,175; t. XVII, N° 327 (1900), 365-367, 381-382; N° 334 (1900), 850-851; N° 339 (1901), 1127; t. XVIII, N° 341 (1901), 46-48.

La enseñanza de la historia adquirió una dimensión particular articulando las propuestas historiográficas con las demandas propias de la enseñanza escolar. Una historia utilizada para forjar una visión determinada del pasado. Los libros escolares son rastro eficiente de un proyecto educativo de larga permanencia. Contribuyeron fuertemente a la difusión de explicaciones exitosas, compartidas por diferentes generaciones, participando en la formación de la memoria. Actuaron como inventarios de lo que era necesario saber de la Argentina y constituyeron relatos identificatorios, con las que todo habitante conocía su historia y se reconocía en ella.

La versión de la historia argentina que los textos escolares difundieron tiene sus fundamentos en los aportes historiográficos de diversos autores, entre los que se destacan nítidamente Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López. Mitre dio cuenta, a la vez, de pasado, presente y futuro. Destacó un proceso unificador en el que confluyeron todas las corrientes que a través de su choque lograron un resultado superador. La nación es el sujeto principal de la historia y la revolución de la independencia sirvió para profundizar las cualidades de una sociabilidad igualitaria apta para el republicanismo y la democracia. Incluyó la obra historiográfica previa en sus libros y articuló un relato histórico sobre el mito de los orígenes de la nacionalidad. Vinculó la revolución de independencia con el porvenir de una Argentina predestinada para la grandeza y lo concibió como única lectura posible de la historia argentina. Esta lectura prácticamente sin variantes fue la impuesta por la enseñanza oficial. Es esa visión optimista la que recogen los textos escolares utilizados entre 1880 y 1905. Pero López, con una escritura fluida y emotiva, fue pilar fundamental para el conocimiento de la historia nacional de los maestros formados en las escuelas normales. El prestigio de Juan María Gutiérrez vincula los diferentes niveles educativos, desde la primaria a la universidad. Sus libros de texto circularon décadas por las escuelas.

Coincidieron Mitre, López y Gutiérrez, en consonancia con la época, en articular literatura e historia en un todo consustanciado con su participación política. Es por esto que sus obras son parte esencial de un proyecto de construcción de la nación que imbuyó a la cultura ilustrada de la época. Concordaron en esto, desde la función pública, la obra literaria, la escritura de la historia. Consolidar una nación que, según Gutiérrez, “nuestros padres” hicieron independiente y que debía ser conservada, defendida y engrandecida en carácter de absoluta propiedad hereditaria. Una nación argentina que, para esta elite, se distinguía en el contexto americano, como Buenos Aires se destacaba con respecto al interior.

Conformar la ciudadanía e incorporar a los inmigrantes a una única nación requirió fortalecer la educación primaria, y asegurar que la historia enseñada fuera la adecuada. Es decir la que destacara los próceres que gestaron y consolidaron la Argentina. Hombres y acciones de un pasado glorioso, sobre el que fuera posible articular presente y futuro. Con pocos maestros, o maestros poco formados, fue en los libros escolares donde se depositó el peso del conocimiento histórico que debía transferirse. Los modelos europeos incidieron en esta elección tanto como en los modelos de enseñanza implementados. Si Michelet influenció en los historiadores, es sobre todo Lavissee y su efectiva legitimación de la III República Francesa, a través de la apología y su identificación progresiva con la patria, la influencia más notoria en los libros escolares.

Difundir los textos escolares, pero controlados y homogeneizados, fue considerado, en este contexto, imprescindible. Se instituyeron procesos de evaluación como medida previa a su aceptación o rechazo. La designación de los jurados de estos concursos pone de evidencia la importancia dada

a la educación y a los libros en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del proyecto modernizador de fines del siglo XIX.

La importancia y prestigio de los jurados en diferentes ámbitos, y su compromiso con esta tarea es realmente significativa. Miguel Navarro Viola, Osvaldo Magnasco, Lucio V. López y Francisco Latzina sirven como ejemplo, pues sus trayectorias, formación e inserción laboral presentan una gran diversidad que no les impidió, con menor visibilidad que los autores de textos, unir esfuerzos en torno a metas en común.

El inicio del nuevo siglo se acompañará con cambios significativos en la enseñanza de la historia. Nuevas miradas historiográficas y nuevas prácticas docentes se sumaron a una mayor confianza en la formación del magisterio, con la consiguiente disminución de la importancia del texto escolar, su desaparición en los primeros cursos y la posibilidad, si bien restringida, de los docentes de elegir el libro más adecuado. Pero, con nuevos nombres, rasgos y desafíos, el proyecto de construcción de la nación siguió vigente manteniendo en las primeras décadas del siglo XX la impronta que supo imprimirle la elite ilustrada del siglo XIX.

Bibliografía

- Albergucci, Roberto H. *Educación y estado. Organización del sistema educativo*. Buenos Aires, 1996.
- Aubin, José María. *Mármol y Bronce. (El año patriótico)*. Buenos Aires, 1911.
- Bertoni, Lilia Ana. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, 2001.
- Biagini, Hugo. *La generación del ochenta. Cultura y Política*. Buenos Aires, 1995.
- Carbia, Rómulo D. *Historia crítica de la historiografía argentina (desde sus orígenes en el siglo XIX)*. Buenos Aires, 1940.
- Cattaruzza, Alejandro/Eujanian, Alejandro. *Políticas de la historia. Argentina 1860-1960*. Buenos Aires, 2003.
- Chiaromonte, José Carlos. “En torno a los orígenes de la nación argentina”, en Carmagnani, Marcello/Hernández Chávez, Alicia/Romano, Ruggiero (coord.). *Para una historia de América II. Los nudos (1)*. México, 1999, pp. 286-317.
- Degiovanni, Fernando. *Los textos de la patria. Nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*. Rosario, 2007.
- Devoto, Fernando. *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una historia*. Buenos Aires, 2002.
- Devoto, Fernando/Pagano, Nora. *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires, 2009.
- Dussel, Inés. “El debate parlamentario sobre el proyecto de reforma a la enseñanza secundaria (1900: la construcción de equivalencias)”. En file:///C:/Users/pc/Downloads/05._Cap.%20III%20El_debate_parlamentariosobre_el_proyecto_de_reformasa_la_ense%C3%B1anza.pdf, 16/07/2014.
- El Monitor de la Educación Común*. 1881-1909, Tomos I-XXXIII.

- Fregeiro, C. I. *Compendio de la Historia Argentina. Desde el descubrimiento del Nuevo Mundo (1492) hasta la muerte de Dorrego (1828) seguido de un sumario histórico que comprende los principales acontecimientos ocurridos hasta 1862*. Buenos Aires, 1881.
- González Bollo, Hernán. “Perfil biográfico: Francisco Latzina (1843-1922), funcionario estadístico del estado argentino (1880-1916)”. *Estatística e Sociedade*, 3, 2013, pp.110-121, seer.ufn.br/estatisticaesociedade, 15/04/2014.
- Gutiérrez, Juan María. *Geografía de la República Argentina para uso de la juventud que se educa en sus escuelas y colegios. Libro de texto de lectura*. Buenos Aires, 1877.
- Halperín Donghi, Tulio. *Ensayos de historiografía*. Buenos Aires, 1996.
- Jitrik, Noé. *El mundo del Ochenta*. Buenos Aires, 1982.
- Larrain, Nicanor. *Compendio de Historia Argentina para el uso de las escuelas y colegios de la República*. Buenos Aires, 1885.
- López, Lucio V. *La Gran aldea*. Buenos Aires, 1965. Estudio preliminar de Iber H. Verdugo.
- López, Vicente Fidel. *La revolución argentina. Sus orígenes, sus guerras y su desarrollo político hasta 1830*. Buenos Aires, 1881.
- _____. *Historia de la República Argentina, Su origen, su revolución y su desarrollo político hasta 1852*. Buenos Aires, 1883.
- _____. *Manual de la Historia Argentina dedicado a los maestros y profesores que la enseñan*. Buenos Aires, 1920.
- Madero, Roberto. *La historiografía entre la república y la nación: el caso de Vicente Fidel López*. Buenos Aires, 2005.
- Manso, Juana. *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874*. Buenos Aires, 1881.
- Martín, Virginia C. *La representación de la Universidad en la Generación del ochenta: Miguel Cané, Eduardo Wilde y Lucio V. López*. Bahía Blanca, 2009.
- Martínez, Benigno T. *Nociones de historia argentina*. Buenos Aires, 1888.
- Miranda, Roberto Alfredo/Iazzetta, Osvaldo Miguel/Bruera, Ricardo (prologuista). *Proyectos políticos y escuela 1890-1920: la política escolar nacional, los planes de los ministros Magnasco, Saavedra Lamas y Salinas: aspectos macrosociales y sistema escolar*. Rosario, 1982.
- Mitre, Bartolomé. *Galería de celebridades Argentinas. Biografías de los personajes más notables del Río de la Plata*. Buenos Aires, 1857.
- _____. *Historia de Belgrano y de la independencia argentina*. Buenos Aires, 1947.
- Oszlak, Oscar. *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, 1999.
- Palti, Elías José. *La nación como problema. Los historiadores y la “cuestión nacional”*. Buenos Aires, 2002.
- Pelliza, Mariano A. *Glorias Argentinas. Batallas. Paralelos. Biografías. Cuadros históricos*. Buenos Aires, 1888.
- _____. *El argentino. Texto de lectura*. Buenos Aires, 1896.
- Poggi, Marta Mercedes. “La consolidación y difusión de un mito fundacional. La Revolución de Mayo en los textos escolares, 1880-1905”. *Anuario del Instituto de Historia Argentina* 10, 2010. pp. 165-198.
- Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885/1916*. Buenos Aires, 1990. (*Historia de la educación en Argentina*, Tomo I).
- Riekenberg, Michael (comp.). *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, 1991.

- Rivero Astengo, Agustín. *Miguel Navarro Viola. El opositor victorioso, 1830-1860*. Buenos Aires, 1947.
- Saab, Jorge/Suárez, Carlos/Maristany, José/Sánchez, Laura. “De Fregeiro a Levene. Apuntes para una historia de los manuales de historia”, en Rodríguez, Martha/Dobaño Fernández, Palmira (comps.). *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*. Buenos Aires, 2001, pp. 55-87.
- Santilli, Haydée/Cornejo, Jorge N. “La ciencia y la educación en ciencias en la conformación temprana de la nación argentina”. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* 55/5. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3827Santilli.pdf>, 15/06/2011.
- Sommer, Doris. “Un romance irresistible. Las ficciones fundacionales de América Latina”, en Bhabha, Homi K. (comp.). *Nación y narración entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires, 2010.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y Sociedad en la Argentina 1880-1945*. Buenos Aires, 1986.
- Tufró, Juan. *Nociones de Historia General según E. Lavisse*. S/I, 1890.
- Viñas, David. *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires, 1982.
- Weinberg, Gregorio. *Debate parlamentario. Ley 1420. 1883-1884*. Buenos Aires, 1984.

O Museu Paraense Emílio Goeldi, Centro de Pesquisa e Educação: Um patrimônio amazônico de difusão científica regional

Yara Felicidade de Souza Reis
Universidade de São Paulo, Brasil¹

Resumo:

Criado em meados do século XIX na cidade de Belém, capital da então Província do Grão Pará, o Museu Paraense, atual Museu Paraense Emílio Goeldi, instituição pioneira dedicada à ciência na região amazônica, tentou, na sua fase de formação, implantar um estabelecimento científico que pudesse suprir a ausência de ensino superior na província. Este artigo gera alguns questionamentos sobre as dificuldades e obstáculos que se opuseram aos ideais previstos nos estatutos do museu, no sentido vislumbrado pelos seus dirigentes por meio de uma formação educacional alternativa ao ensino superior, e também complementar, dirigida aos estudantes das escolas da capital da província.

Palavras-chave: Museu Paraense Emilio Goeldi; Educação; Instituições Científicas no Brasil

Introdução

A intenção de criar uma instituição onde fosse possível estabelecer vínculos estreitos com o sistema educacional vigente no Pará, além de promover e divulgar intercâmbios científicos, atividades técnicas e culturais regionais, esteve presente nas bases de criação do Museu Paraense Emilio Goeldi em meados do século XIX.

Entretanto, sua formação como núcleo de saber e de pesquisa expõe questões conflitantes que se desenvolviam no âmbito da educação regional, demonstrando, nesse domínio, uma evidente preocupação de homens que pensavam a província em local distante dos incipientes centros de cultura no Brasil imperial, e ao mesmo tempo, as dificuldades inerentes à implantação de um sistema de ensino nas suas instituições escolares, numa realidade precária e com escassez de escolas primárias que suprissem o ensino básico.

¹ Este artigo amplia em alguns pontos a comunicação apresentada no XVIII Seminário Acadêmico APEC – Associação dos Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na Catalunha, em 2013.

Por volta de 1861, a ideia da criação de um Museu de Historia Natural já circulava nos setores mais progressistas da província, liderada por Domingos Soares Ferreira Penna, etnógrafo, geógrafo, jornalista e político regional. No ano seguinte, um projeto apresentado pelos deputados da Câmara Provincial Dr. Joaquim Corrêa de Freitas e José Joaquim de Assis previa uma verba destinada à criação do museu pelo governo. No entanto, somente no ano de 1866, com a fundação da *Associação Filomática do Pará*, por Ferreira Penna, que são lançadas as bases para o núcleo do que viria ser o Museu Paraense, com a escolha de sua primeira diretoria e cuja presidência seria ocupada pelo próprio Ferreira Penna.

O Museu Paraense nas Bases de sua Formação

A implantação do Museu ocorre numa fase de transição império-república, momento de consolidação dos ideais positivistas que vinham dar suporte aos ideários republicanos baseados no liberalismo político e no trabalho de construção de uma identidade nacional, envolvendo a conjuntura histórica do Brasil desde a segunda metade do século XIX. Os adeptos, que contemplavam o âmbito filosófico, político e pedagógico dessas ideias, já difundidas pela Europa, ensejavam colocar o país em sintonia com esse espírito científico, buscando o repasse de um ensino nas escolas que priorizasse aquilo que fosse prático, objetivo e claro. No Grão Pará, essas ideias ainda que embrionárias, estavam claramente manifestas na concepção do Museu Paraense, em 1861.

Entre 1861 e 1866, a ideia de criação do museu vinha se fortalecendo com as reuniões realizadas na residência de Ferreira Penna. Daí em diante, já com uma sede própria, em local provisório, finalmente ocorre sua fundação em 25 de março de 1871, com um fundo orçamentário destinado para sua sede e instalação de uma biblioteca.

Estando entre as mais antigas instituições científicas do país e pioneira em estudos sobre o patrimônio natural e cultural amazônico, o “Museu Paraense de História Natural e Ethnographia” passa a ser regido pelos mesmos Estatutos da *Associação Filomática*, mas, diferente desta, cuja administração particular se mantinha com subvenções populares, embora aceitando o apoio e auxílio financeiro do governo, o Museu Paraense passa para a órbita administrativa do Governo da Província (Bertho, 2009:181). Conjuntamente com sua criação e, parte de um mesmo projeto, instala-se uma biblioteca pública na cidade, cujo acervo, em grande parte, vinha de doações particulares, aceitas tanto em Obras, como em dinheiro.

O nome Associação Filomática ou Sociedade “Philomática” vem da inspiração no organismo de formação e ações culturais *Société Philomatique de Paris*, fundado em 1788, cuja atuação se direcionava para a difusão das ciências, das letras, das artes e dos avanços técnicos. Para tanto, cabia aos integrantes da *Société*, formada por intelectuais, profissionais liberais e políticos, uma ação permanente no sentido de promover debates, conferências e exposições.

Não havendo escolas superiores em Belém à época de criação do museu, os Estatutos de fundação previam suprir esta ausência, difundindo a instituição como um centro de estudos alternativo ao ensino superior e, ao mesmo tempo, uma extensão para escolas primárias e secundárias da cidade, propondo também uma biblioteca especializada, com seções para estudos da fauna, flora, história,

geologia e do ambiente amazônico. Nesse aspecto, seus primeiros estatutos, de 1871, preservam um certo pioneirismo em relação a outras instituições científicas no Brasil criadas no século XIX, como o Museu Paulista (São Paulo) e o Museu Nacional (Rio de Janeiro), que não previam a implantação de um sistema de ensino atrelado às funções realizadas em um museu.

O acervo da biblioteca formou-se a partir de doações. Uma coleção quase completa da primeira Revista do Instituto Histórico do Rio de Janeiro e ofertas de livros novos trazidos pelo naturalista e geólogo norte americano Frederick Hartt, contrastavam com o que ocorria na maioria das cidades provinciais, cuja frequência de leitores em bibliotecas era muito escassa e limitada (Pará, 1871:15). Hartt foi ex-aluno de Jean Louis Agassiz, médico e naturalista suíço, naturalizado norte americano, fundador do *Museum of Comparative Zoology* da Universidade de Harvard. Entre 1865 e 1867, quando esteve Brasil, Agassiz percorreu a região para pesquisar os peixes da Bacia Amazônica a fim de provar sua oposição às teses evolucionistas de Darwin e comprovar as suas teorias raciais.

Segundo relatório do Presidente da Província, de 1867, Agassiz “fôra o primeiro a demonstrar a conveniência de criação de um museu nesta cidade, lamentando não se encontrar aqui reunidos em tal estabelecimento tantos objetos úteis e interessantes”. Na avaliação do Presidente, os objetos encontrados pelos cientistas eram continuamente remetidos, uns como mimos, e outros vendidos, para a Europa ou Estados Unidos, onde iriam enriquecer os museus públicos ou particulares (Pará, 1867:33).

A Associação Filomática, em seu primeiro núcleo, dá início às suas atividades no salão principal da sede do poder político da província. O Palácio do Governo, construção do século XVIII, situado no centro histórico de Belém, acolhe a Associação em suas dependências, o que pode ser interpretado como reconhecimento e significância da instituição para a cidade, face sua instalação em local portador de forte conteúdo simbólico.

No ano de 1871 passou a funcionar em local anexo ao pavimento inferior do Liceu Paraense, edificação que abrigou a instrução primária e secundária efetivada na Província do Grão pela Lei no. 97, de 28 de junho de 1841 e, até então, o único estabelecimento público de instrução secundária existente na Província.

Ao dividir o mesmo espaço físico com o Liceu Paraense, já está implícita a iniciativa de estabelecer o vínculo com o sistema educacional que vigorava. Através das aulas e visitas realizadas *in loco*, procurava-se atrair os estudantes das escolas da capital para o espaço museológico e, mesmo sem acomodações adequadas, recebia um grande número de visitantes, segundo relatório da Província (Pará, 1871:16).

A permanência no local deveria ser em caráter provisório, como era o previsto, porém, se manteve nas dependências do Liceu por quase 30 anos. Sem uma sede própria, e sob a inconstância do improvisado, ficaria em local impróprio para a conservação de seu acervo, que vinha aumentando através da colaboração dos habitantes, cientistas e pesquisadores, que em expedição pela Amazônia recolhiam objetos e duplicatas do que encontravam e ofertavam ao museu.

Nessa fase de formação já se tornara ponto de referência para muitos pesquisadores que passavam pela região, mas mantinha por princípio a aproximação com o seu entorno social. Visitas

de cientistas, estudos em andamento e resultados de algumas explorações, eram divulgadas para a população por iniciativa de seu diretor Ferreira Penna, através dos jornais de Belém. O propósito dos fundadores e colaboradores do museu era fortalecê-lo enquanto instituição, impedindo que os achados arqueológicos saíssem da Amazônia para museus estrangeiros, bem como, o comércio indiscriminado e escavações amadorísticas dos sítios (Bertho, 2009:182).

Desde sua fundação o museu enfrentaria obstáculos de toda ordem; em particular, na esfera administrativa e financeira, causando entraves para sua estabilidade enquanto centro propulsor cultural. A falta de um local adequado para suas instalações também gerariam limitações no âmbito da conservação do material exposto e do acesso do público. Todo esse processo duraria até os últimos anos da Monarquia. Em 1888, um ano antes da proclamação da República, os deputados da Assembleia legislativa, sob os argumentos de que o museu era uma sobrecarga financeira como repartição pública, decidiram pela sua extinção; mas contrariando ao que fora ordenado, a instituição não é extinta totalmente, permanecendo em funcionamento algumas atividades, ainda que precariamente.

A Questão da Educação Regendo os Estatutos, de 1871

Como centro de acolhimento da ciência da natureza no Pará, o museu foi concebido, como mencionado anteriormente, para ser o primeiro núcleo de um estabelecimento de ensino superior e um prolongamento do ensino para alunos das escolas básicas. O regulamento expedido com vistas ao desenvolvimento dos estudos superiores determinava que em cada semana um dos membros do respectivo conselho administrativo desse uma aula pública sobre um tema do ramo das ciências, distribuído à seção a cargo desse membro do conselho.

Contudo, ao mesmo tempo da criação deste regulamento, a diretoria informava que não seria possível colocá-la em vigor naquele momento devido ainda não se achar organizado o conselho administrativo.² A dificuldade causada pela falta de profissionais com alguma especialização na área científica surge dentro da própria diretoria, cujo único profissional com formação científica era Ferreira Penna.

A instituição que pretendia suprir a ausência de ensino superior na província, logo de imediato não atingiria os resultados esperados, fato decorrente da pouca qualificação do quadro de funcionários do museu. Outro obstáculo quase inconciliável com as propostas apresentadas nos Estatutos vinha da condição precária do ensino na região, onde não havia sequer escolas primárias que dessem conta de um ensino básico. A falta de professores, agravada pelas distâncias entre o interior e a capital, bem como a inexistência de locais apropriados para as apresentações de aulas, conferências e conservação do incipiente acervo, geravam impedimentos, frustrando os idealizadores da instituição.

²Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial na segunda sessão da 17ª legislatura pelo Dr. Abel Graça, Presidente da Província. Pará, Typ. do Diário do Gram-Pará, 1871, pp. 14, 15, 16.

Havia uma defasagem significativa entre o número de habitantes e o de alunos matriculados nas escolas primárias. Em 1861, no mesmo ano em que surge a ideia de criação do museu, havia na província do Grão Pará 77 escolas primárias, das quais 73 encontravam-se providas, sendo 53 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Frequentavam a escola 3391 alunos, sendo 2851 do sexo masculino e 540 do feminino. Considerando uma população estimada em 250.000 habitantes, o número de escolas e alunos se mostrava insuficiente.³

Na instrução secundária (concentrada na capital), o Liceu contava com 8 professores para as seguintes matérias: retórica e poética, geografia, filosofia, francês, inglês, historia universal, contabilidade, escrituração mercantil, aritmética, álgebra e geometria, sendo que, frequentavam as aulas, 93 alunos. No final do ano de 1860, na mesma escola, foram examinados e aprovados em diversas matérias 84 alunos e, em 1872, eram 164 escolas públicas de ensino, dentre as quais 17 não funcionavam por falta de professor, totalizando, 5494 alunos (Pará, 1872:18-19).

O quadro não mudaria muito em relação ao ano de 1861, a não ser pela criação em 1870 do Instituto Paraense de Educandos e Artífices, escola profissionalizante, e no ano seguinte, a Escola Normal, que ainda levaria alguns anos para ter uma edificação adequada e solucionar problemas para seu funcionamento efetivo, como escola de ensino secundário normalista. Porém, ainda que com Leis que favorecessem o surgimento de escolas graduadas, isso não representaria grandes conquistas no plano pedagógico devido à falta de professores em toda a Província para exercer o magistério.

Durante todo o período imperial a situação do ensino no Grão Pará foi mantida de maneira incerta. Duas questões em particular dominavam as discussões sobre o tema e, de maneira recorrente, eram mencionadas nos documentos oficiais. De um lado, se colocava a dificuldade de formar professores para o exercício profissional; de outro, criticava-se a maneira como o professor encarava o magistério, conforme declaração do Presidente da Província, Francisco Carlos Brusque⁴, no ano de 1861:

Nesta Província, o magistério na instrução primária não é ainda uma profissão, é um meio de vida; não é um sacerdócio, é um simples emprego, para o qual se entra de ordinário sem arte e sem escola, sem a ciência do ensino, e não poucas vezes se verá entregue a sorte de uma escola à instituidores sem consciência do seu dever e do papel que representam (Pará, 1961:20).

A primeira lei geral relativa ao ensino primário foi promulgada em 27 de outubro de 1827, cinco anos após a Independência do Brasil. Porém, sem as condições materiais para sua implantação, foi sendo adiada indefinidamente. Pelo Ato Adicional de 1834, o poder central delegou às Províncias o encargo de criar e manter escolas primárias, sendo que a educação básica ficaria sujeita aos contratempos econômico-financeiros dos governos regionais.

Na Província do Grão Pará, a Lei no. 97, de 28 de junho de 1841, mencionada anteriormente, foi efetivada quatorze anos após a criação da Lei Geral da Instrução Pública e sete anos de vigência de

³ “Relatório dirigido à Assembleia Legislativa da Província do Pará” na segunda sessão da XII legislatura pelo Exm. Sr. Dr. Francisco Carlos de Araujo Brusque, presidente da mesma Província, em 17 de agosto de 1861. Pará, Typ. do Diario do Gram-Pará, 1872, pp. 18-19, [n.d.] pp. 20, 21, 22.

⁴ Idem, p. 20

Ato adicional. De acordo com a análise de França (1997:112,116), a dificuldade de implantação do ensino estava na falta de uma diretriz geral que orientasse as Províncias no seu trabalho legislativo sobre o ensino, fazendo com que cada uma delas arcasse com a definição da política interna de organização escolar. Reproduzimos, por concordância, o que disse a autora:

atribuir a precariedade desses estudos somente à ausência de pessoal qualificado era desconsiderar todo um aparato administrativo e político que relegava a último plano a instrução pública primária e a formação dos professores, não levando em conta as condições de trabalho, os baixos salários e as disputas políticas regionais que, na maioria das vezes, deixavam os professores à mercê de interesses partidários e ‘apadrinhamento’

Esses dados nos levam a refletir sobre a implantação no Museu na Província do Grão ainda em princípios da segunda metade do século XIX. O que se processava na política imperial para a educação, o ensino nas escolas das províncias e seu rebatimento para as administrações provinciais, não impediram iniciativas como a de criar uma instituição com aspirações científicas avançadas, abarcando conhecimentos diversos sobre a natureza Amazônica.

Não havia curso superior na Província do Grão Pará durante o período de formação do museu, somente muito anos depois, mas precisamente em 1902, é criada a Faculdade de Direito. Um dos argumentos que alavancaram a criação do museu, foi a de suprir a falta do ensino superior, bem como dar formação educacional complementar às escolas da província. Contudo, não havia sequer uma estrutura de ensino que desse suporte a instrução básica e a escola primária.

Novos Tempos para o Museu

A fase de implantação da República, embora com dificuldades em vários setores nos campos das disputas políticas regionais, mostrava-se favorável no setor educacional. O primeiro governador republicano, Lauro Sodré (1891 a 1897) investiu em obras e na criação de novas escolas normais, o que pode ser entendida, na avaliação de Costa e Corrêa (s/d:8), como uma das estratégias de campanha política que traz a mensagem subliminar da demonstração do compromisso dos republicanos com o desenvolvimento do Estado. Seu sucessor, Paes de Carvalho, assume o governo em 1897, “dando prosseguimento à doutrina que ajudou a construir no Estado, tendo por intuito o desenvolvimento do ideário republicano aliado a princípios liberais prevendo o desenvolvimento do setor educacional descentralizado” (Costa e Corrêa, s.d:8).

Convidado por Lauro Sodré, o zoólogo Emílio Goeldi assume a direção da instituição em 9 de junho de 1894 que, no mês seguinte, por decreto do Governo, passa a ter uma nova estrutura, com normas mais exigentes, buscando adequação aos museus científicos de todo o mundo e pelas quais a instituição se enquadraria de modo geral até os dias atuais (Cunha, 1986:9). O novo regulamento estabelecia o funcionamento de quatro seções: zoologia, botânica, etnologia e geologia.

Em 16 de março de 1895 o museu muda-se do centro antigo para os arrabaldes, na Avenida Independência (atual Avenida Nazaré), inaugurando assim seu parque zoobotânico, onde permanece sua sede principal numa área que atualmente possui aproximadamente 52000m² e que, em menos de uma década, estavam construídos seus muros e gradis; quiosques, laboratórios, oficinas, ga-

binetes, chalés para moradia de funcionários e em fase adiantada de desapropriação dos terrenos em volta para aumentar sua área. A partir de 13 de dezembro de 1900, por decreto do Governador Paes de Carvalho, passa a chamar-se Museu Emílio Goeldi, denominação que permanece até 3 de novembro de 1931 quando se torna Museu Paraense Emílio Goeldi.

As reformas educativas e reformas urbanísticas na antiga província do Grão Pará marcam a passagem para o século XX. Entendemos que dois fenômenos contribuíram para alavancar esse processo de transformação, e ambos se desenvolveram dentro de contextos específicos. Um, de ordem política, e mais abrangente, motivado pelo movimento republicano; e outro, mais particular, e de natureza econômica, gerado pela exploração da borracha na região.

Sob os decretos expedidos pelo Governo Federal e seguindo as orientações constitucionais de 1891, cresce, no interior e na capital, o número de escolas; os chamados Grupos Escolares, que como parte de um projeto inspirado nas ideias positivistas, previa a ampliação e qualificação do ensino primário. Dentro do mesmo projeto estavam as escolas profissionalizantes de “artes e ofícios” que com suas atividades e técnicas supriam, por exemplo, os regimentos militares, confeccionando uniformes; e as repartições públicas, com os mobiliários, utensílios e objetos decorativos.

Os negócios proporcionados pelo comércio da borracha na região amazônica vêm alterar de maneira profunda a vida na capital. A ascensão de uma burguesia urbana enriquecida trará transformações nos modos de vida e no cotidiano dos seus habitantes. O crescimento da população urbana e o desenvolvimento econômico-financeiro em torno da nova economia, ampliam o movimento cultural da região. Segundo Weinstein, (1993:16) a borracha criou uma deslumbrante fachada para a região amazônica: com teatros de ópera mundialmente famosos, mansões suntuosas e, por trás desta fachada, havia um sistema de produção e uma rede de trocas que pouco diferiam das estruturas socioeconômicas características do período colonial.

O Museu se estabelece em local determinante na definição do sentido de crescimento da cidade, em eixo viário onde serão instaladas várias instituições de ensino primário e secundário. Uma larga avenida arborizada e de trajeto dos bondes que serviam as novas elites locais. As aquisições de terrenos contíguos ao museu vão possibilitar a ampliação de sua área e melhor definição e distribuição de seus espaços para pesquisas. Suas seções de estudos, laboratórios e biblioteca passam a funcionar dentro de condições adequadas às suas funções.

Com a criação de seu parque zoológico inaugura-se uma tradição mantida há mais de um século na capital, ou seja, o Museu Paraense Emílio Goeldi como uma atração pública e popular. O habitante da região passa a visitá-lo como um atrativo de instrução e entretenimento, apreciando seu espaço, como uma manifestação viva da natureza regional. Entretanto, a crise na economia da borracha partir de anos de 1910, viria afetar drasticamente o seu funcionamento pela falta de verbas, tanto para manutenção do parque, como para pagamentos de salários dos seus funcionários. Durante nove anos, entre 1921 e 1930, o movimento técnico-científico se paralisa, permanecendo apenas a biblioteca com alguma permuta de publicações com instituições internacionais (Cunha, 1986:12-13).

O interventor Joaquim de Magalhães Barata, levado ao governo do Estado por Getúlio Vargas em fins dos anos de 1930, nomeia para o cargo de diretor do museu Carlos Estevão de Oliveira, que

embora não fosse um cientista de formação se destacava pelo conhecimento que possuía sobre a ambiência amazônica, sobretudo as questões indígenas, ecológicas e arqueológicas. Entre 1931 e 1945 a instituição passa por um processo de ampliação de seu espaço físico com a construção de novas áreas para o zoológico, que passa a abrigar em torno de 20000 exemplares com centenas de espécies amazônicas raras ou pouco conhecidas. Próprio da política ditatorial da época o governo paraense exigia das prefeituras do Estado doações de animais e quantias em dinheiro para o museu. (Cunha, 1986:13).

A morte de Carlos Estevão em 1945 traz outra crise, agravada nos últimos anos pela falta de verbas e de intercâmbios com instituições científicas internacionais oprimidas pela segunda Guerra Mundial. Sancionada pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, a Lei no. 1310 de 15 de janeiro de 1951 cria o Conselho Nacional de Pesquisas. O Museu esteve vinculado desde princípios da década ao recém criado CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas, atual, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) intensificando assim suas atividades científicas, apesar das dificuldades. As décadas seguintes foram decisivas para as ampliações e mudanças físicas, com o deslocamento de vários setores do museu para áreas mais distantes do centro da cidade, como ocorreu com o Departamento de Botânica e a Biblioteca. Desde o ano de 2000 está subordinado ao Ministério da Ciência e Tecnologia dando continuidade a sua trajetória como instituição dedicada à ciência na região, mas que se apresenta como um novo momento para a existência da instituição.

Acervos e Espaços Patrimônios

Ao longo de um século e meio foram crises em diversos setores, mas embora tantos entraves, foram mantidas as atividades científicas e de extensão cultural nas várias áreas do conhecimento, fundamentalmente nos campos da arqueologia, antropologia, geografia, história e zoologia, seduzindo os habitantes da cidade para o seu espaço como um atrativo que envolve a ciência, a educação e o lazer. A coleção arqueológica e etnográfica está entre os pioneiros bens tombados no Brasil, inscrita no Livro de Tombo Arqueológico e Etnográfico e Paisagístico do antigo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1940, atual Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O Parque zoobotânico foi tombado em 1994 e atualmente passa por uma reforma, com investimentos de capital público e privado, visando sua adequação às normas que regulamentam a conservação do patrimônio histórico recomendadas à época do tombamento, de maneira que venha a ser realizada corretamente o manejo das espécies animais e vegetais que integram parte do vasto acervo da instituição. Por ser um espaço público com áreas de estudos que abrangem o conhecimento pré-histórico dos povos amazônicos, dotado de uma rica flora e fauna presentes na floresta, e de uma paisagem repleta de árvores centenárias e inúmeras espécies da fauna regional, o Museu tornou-se ao longo dos anos um espaço intensamente vivido pela população; espaço de convivência secular reforçada pelas suas funções culturais e turísticas, constituindo-se em um dos componentes mais representativos da paisagem de Belém.

Construção do século XIX pertencente ao acervo do Museu Parque Zoobotânico



Fuente: Foto Lydia Scatolin

Considerações Finais

As limitações impostas para efetivação dos ideais estabelecidos nos Estatutos de fundação do Museu Paraense Emilio Goeldi, incluindo a busca de um local apropriado para serem exercidas adequadamente suas atividades educativas e museológicas, marcariam por quase um século a afirmação da instituição como centro de pesquisa.

Ao se desenvolver dentro de uma difícil realidade, de condições adversas e tenazes no âmbito do ensino e da educação do século XIX na Província do Grão Pará, é nomeadamente um distintivo de resistência que desde sua concepção, há quase um século e meio vem transpondo barreiras para seguir difundindo e ampliando o conhecimento sobre a região amazônica e seus habitantes. Sem escolas de ensino básico na Província, sem professores para atuar nas salas de aulas, agravadas pelas distâncias entre o interior e a capital, vivia-se a impossibilidade de cumprir o que previam seus idealizadores. Dessa forma, àquela época, não houve avanços nas propostas vislumbradas pelos dirigentes do museu, nem no âmbito da formação escolar, e nem no plano de uma proposta pedagógica. Porém, permanecia a sua função acadêmica, abrindo novas perspectivas de educação nos mais diversos níveis.

Com o advento da República, o Museu Goeldi atinge o primeiro apogeu de toda a sua trajetória desde a sua fundação. Embora de pouca duração, esse é o momento de afirmação como um centro de pesquisa, conjuntura facilitada pelos ideários políticos, no âmbito nacional; e pela economia da borracha, no domínio regional, circunstâncias que favoreciam a manutenção, conservação e

custeio de suas atividades. Consagra-se nessa fase uma tradição, aquela que leva os habitantes da cidade aos passeios pelos bosques do Museu, especialmente nos finais de semana, quando famílias inteiras se reúnem para usufruir desse espaço que congrega a entidade científica-cultural e o lazer.

Vivenciando ainda penosas restrições das mais diversas naturezas, outras épocas se passaram entre os altos e baixos da instituição, como durante o Estado Novo. A partir da década de 1970 os vínculos com o CNPq abrem possibilidades para novas perspectivas pela aquisição de novas áreas com vistas à ampliação dos seus laboratórios e novas linhas de pesquisas. Subordinado ao Ministério da Ciência e Tecnologia desde o ano 2000 vem dando continuidade a sua trajetória como instituição dedicada à ciência na região, com significativos ganhos no campo das pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação, iniciação científica, seminários, congressos.

Na relação que estabelece com a cidade, o Museu Paraense Emílio Goeldi incorpora uma parte significativa de referências históricas no âmbito urbanístico, reconhecidos nos lagos, na vegetação, na arquitetura dos laboratórios e chalés. Os locais onde estiveram instaladas as suas dependências, desde a fundação, podem sugerir vestígios para estudos sobre a própria evolução urbana de Belém.

Referências Bibliográficas

- Bertho, Angela Maria de Moraes. O Museu Paraense Emílio Goeldi no contexto cultural da Amazônia. A Amazônia na crise da modernização. Belém, 2009.
- Cunha, Osvaldo R. da et al. O Museu Paraense Emílio Goeldi. São Paulo, 1986.
- Corrêa, Paulo Sérgio de Almeida e Costa, Renato Pinheiro da. A institucionalização do ensino no Estado do Pará e as reformas educativas materializada nos grupos escolares. Belém, Programa de Pós graduação em Educação- PPGED da Universidade Federal do Pará, s/d. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../KkjZXdd.doc.
- França, Maria do Perpetuo Socorro de Souza Avelino de. Raízes históricas do ensino secundário público na Província do Grão Pará: O Liceu Paraense 1840-1889. Campinas, Universidade Estadual de Campinas/FE, dissertação de mestrado, 1997. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000123963>.
- Pará. Governador Lauro Sodré. Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará. Belém, 1920. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1041/000002.html>.
- Pará. Governo. Relatório dirigido a Assembléia Legislativa da Província do Pará pelo Exm. sr. Dr. Francisco Carlos de Araujo Brusque, Presidente da Província, em 17 de agosto de 1861. Belém, 1861.
- Pará. Governo. Relatório com que o Presidente da Província, dr. Pedro Leão Vellozo passou a administração da mesma ao Sr. 1º vice-presidente, Barão do Arary, no dia 9 de abril de 1867. Belém, 1867.
- Pará. Governo. Relatório apresentado a Assembléia Legislativa Provincial pelo Dr. Abel Graça, Presidente da Província, 1871. Belém, 1871.
- Pará. Governo. Relatório apresentado ao Barão da Villa da Barra, por ocasião de passar a administração da Província ao 2º vice-presidente, o Barão de Santarém, em 5 de novembro de 1872. Belém, 1872. Disponível em: www.crl.edu > ... > [Provincial Presidential Reports \(1830-1930\)](#).

Conquistar los progresos de la civilización: El proyecto de una escuela común en Centroamérica, 1893-1921

Rogelio de la Mora

Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana, México

Resumen

Una de las preocupaciones centrales que acapara la atención de los letrados centroamericanos de fines del XIX e inicios del XX consiste en formular, para luego adoptar, de manera conjunta un sistema educativo común en las naciones del área. Sistema regenerativo que, en armonía con los aires del tiempo, debía fundamentarse en las tendencias pedagógicas modernas vigentes tanto en Europa como en los Estados Unidos, a fin de forjar una nueva patria centroamericana que estuviera a la altura de los países propulsores de la civilización. En tal contexto, esta contribución analiza la participación de los portavoces intelectuales y políticos en las controversias sobre la reorientación ideal de la educación. Se pretende aquí aportar respuestas, así sea de manera provisional, a la interrogante de cuál es el contexto cultural e intelectual en que dichos actores participan en foros públicos, principalmente en seno del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano (1893) y en los debates sobre la educación en la prensa escrita en vísperas del Centenario de la independencia política de las repúblicas centroamericanas, el 15 de septiembre de 1921.

Palabras clave: educación; Centroamérica; intelectuales; modernidad; congresos

El presente trabajo es un avance de investigación en el que se examina el debate en torno a la creación y adopción de un sistema educativo unificado en las repúblicas de América Central a fines del siglo XIX y las primeras dos décadas del siglo XX. En este giro de siglo centroamericano, donde se busca reorientar la educación en el marco de la pedagogía moderna al mismo tiempo que surgen nuevas prácticas de difusión e intercambio de ideas, nos interesa dilucidar el papel desempeñado por los educadores y hombres de letras más encumbrados a través de su participación en espacios públicos y foros de debates. Partimos del supuesto de que si los miembros de la intelectualidad operaron en este debate como productores, portavoces y difusores de ideas –mediante la publicación de materiales impresos, en particular artículos en revistas culturales y pedagógicas, pero también en otros foros–, orientaron, así, la conformación de un sistema de educación público y contribuyeron a moldear el pensamiento de los ciudadanos centroamericanos.

En este andar, nos detendremos en dos episodios significativos que delimitan nuestro espacio temporal: el Primer Congreso Pedagógico Centroamericano, convocado por el gobierno de Guatemala, en abril de 1893, en la ciudad de Guatemala, durante el cual se abordan dos puntos centrales: la

unificación de la enseñanza y la organización de las escuelas elementales, por una parte y, por otra parte, los debates sobre la educación en vísperas del Centenario de la independencia política de las repúblicas centroamericanas, el 15 de septiembre de 1921, en los que se discute la construcción de un extenso sistema de educación pública para la Unión. En ambos momentos la educación es señalada como el aspecto más importante del problema centroamericano, a partir del cual se ha de construir la nueva patria. Por tanto, todos los esfuerzos se centrarán en cómo educar al pueblo.

Antes de incursionar en el núcleo de la problemática sirviéndonos de guía, consideramos oportuno recordar aquí, así sea esquemáticamente, los diversos intentos por construir una unión de estados centroamericanos. Esta parte de la historia inicia durante el imperio de Agustín de Iturbide (julio 1822 - 19 de marzo de 1823), cuando México engloba ese espacio físico que lo une con América del Sur. Poco después del fin del efímero imperio, el Congreso Constituyente firma el Acta Absoluta de Independencia Centroamericana así como el documento constituyente de la República Federal Centroamericana (julio de 1823 - hasta fines de mayo, fecha de su disolución). Un año más tarde, inspirada en la Constitución Política de los Estados Unidos de Norteamérica y en la Constitución de Cádiz de 1822, se emite la Constitución de la República Federal de Centroamérica, el 2 de noviembre de 1824. De vida breve, la República será disuelta por el Congreso cuatro años después (30 de mayo de 1828). En lo subsiguiente, la historia estará jalonada por varios infructuosos intentos jurídicos y políticos con miras a rescatar la unión regional, la añorada Patria grande centroamericana. Uno de estos intentos fallidos, conocido como la Convención de Chinandega, será impulsado por El Salvador, Honduras y Nicaragua, precisamente en Chinandega, Nicaragua, el 17 de marzo de 1842, de donde surgirá la Confederación Centroamericana. Guerras fratricidas pronto pondrán fin a esta nueva experiencia.

A escasos cinco años de la Convención, de nueva cuenta asistimos a un intento más de unificación, protagonizado por El Salvador, Honduras y Nicaragua, quienes convocan a una Asamblea General Constituyente, el 17 de octubre de 1847. En la práctica, la asamblea nunca se reunirá, por lo que los pactos, conocidos como Dieta Nacaome, tampoco tendrán vigencia. Transcurrirá un par de años más, cuando estos tres mismos países se pronuncian con ardor por una reunión de representantes en León, Nicaragua. Costa Rica y Guatemala se oponen al proyecto, oposición que cuenta con el apoyo de Gran Bretaña, por considerar al unionismo como una amenaza a sus intereses en la región. El fin de la Conferencia de León estará marcado por la derrota de los ejércitos de El Salvador y Honduras frente a las fuerzas armadas de Guatemala, en la batalla de La Arada, el 2 de febrero de 1851.

Seguirán casi tres décadas de inestabilidad, periodo durante el cual se firman pactos orientados a crear una identidad centroamericana. En este lapso se produce la Reforma Liberal en Guatemala, encabezada por Justo Rufino Barrios (1871), en la que se realiza la separación Iglesia-Estado; posteriormente, el 6 de marzo de 1885, la Asamblea Nacional de Guatemala decreta la existencia de la Unión Centroamericana y designa al presidente de la república Rufino Barrios para asumir el mando de una fuerza militar centroamericana, pero es derrotado y muere en la batalla de Chalchuapa. Habrá que esperar hasta las postrimerías del siglo para presenciar la firma de los Pactos de Amapala y República Mayor, con los cuales se funda la República Mayor de Centro América (o República de América Central) (1895). Por esas fechas se desata la guerra entre El Salvador y Guatemala (1897), conflicto que provoca la intermediación de los Estados Unidos y de México, al término del cual se logra la firma del Tratado de Paz Marblehead. Derivado de este pacto, se firma

un tratado adicional en San José, Costa Rica, consistente en la creación de una Oficina Centroamericana que tiene como objetivo impulsar el desarrollo de intereses comunes de los países del Istmo; en este documento se contempla también la creación de un Instituto Pedagógico, destinado a facilitar la coordinación de la enseñanza en el ámbito regional¹. También es de destacar el surgimiento del Partido Unionista de Centro América (PUCA), en Guatemala (1899), entre cuyos fundadores sobresale Salvador Mendieta, autor de *Las enfermedades de Centro América* (1912-1934), admirador de los unionistas (Francisco Morazán, Gerardo Barrios, Máximo Jerez y Justo Rufino Barrios) e inspirado en las obras de Émile Zola y Herbert Spencer. Paralelamente, en el ambiente cultural de la época surge el movimiento del modernismo, de Rubén Darío y Juan Ramón Molina.

Así y todo, los regímenes liberales en turno disfrutaron de los beneficios derivados de una economía cafetalera próspera en este fin de siglo². Pongamos como ejemplo la producción de café en Costa Rica, que a partir de 1880 será superada por la de El Salvador y Guatemala. En este contexto de integración al mercado mundial, los gobernantes centroamericanos entienden que para construir la nación es preciso modelar e impulsar desde arriba el sentimiento amalgamador del nacionalismo, a través de la educación y de la economía. Además de los desafíos políticos e ideológicos (debates sobre la libertad de la enseñanza y sobre la laicidad), la cuestión de la educación depende de consideraciones de orden económico (construcción de edificios, mantenimiento de estos mismos inmuebles, pagos de nómina).

De la mano de sus asesores los hombres letrados, los gobernantes se inspiran en las teorías provenientes esencialmente del mundo francófono y anglosajón: el Positivismo de Augusto Comte, Herbert Spencer y Stuart Mill, así como el krausismo de Guillaume Tiberghien y Heinrich Ahrens, del espiritualismo de Victor Cousin, y del social darwinismo. Así como lo observará posteriormente Leopoldo Zea, el hombre americano tenía que resolver sus problemas con urgencia y una de las soluciones se las ofrecía la cultura de Europa; de aquí que se apropiase de este tipo de soluciones. América hasta ayer eco y sombra de la cultura europea, tiene que procurarse tierra firme y resolver por cuenta propia los problemas de su circunstancia³. De tal manera, se introduce el espíritu científico en la educación. Es un hecho que los detentores del poder no desean una revolución; buscan, al contrario, afirmarse en tanto que clase dominante por otros medios políticos. El darwinismo le suministrará la justificación y la legitimación. El mecanismo de la selección natural afirma que la dominación social es el fruto de una implacable competencia entre iguales, donde únicamente los mejores se imponen⁴. Credo emancipador frente al oscurantismo eclesiástico, la ciencia se opondrá a los valores y a la tutela clerical. Legado de la Ilustración, la instrucción aparece como medio por excelencia esa emancipación.

¹ Los cinco países del área firmarán un convenio similar en Washington (1907), por el cual se comprometen a crear y desarrollar un Instituto Pedagógico Centroamericano, cuya finalidad es “la unificación moral e intelectual del magisterio de Centroamérica, así como conseguir una educación común y homogénea” (citado por González, 1988: 339).

² La nueva generación de liberales, positivista: Justo Rufino Barrios en Guatemala (1835-1885), Rafael Zaldívar en El Salvador (1876-1885).

³ Zea, Leopoldo. “El problema de América”, en *América como conciencia*. México: UNAM, 1932.

⁴ Las obras de Darwin en América Latina serán conocidas primero a través de comentaristas y divulgadores franceses. Clémence Augustine Royer traduce al francés *El origen de las especies (L'origine des espèces ou des lois du progrès chez les êtres organisés)*, en 1862. Sobre este punto, ver: Miranda/Marisa/Vallejo (comps.). *Darwinismo social y Eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005; Puig, Thomas Miguel Angel Samper/Ruiz, Rosaura (comps.). *The Reception of Darwinism in the Iberian World*. Boston Studies, Kluwer Academic Publisher, 2001; Pruna, Pedro. “La recepción de las ideas de Darwin en Cuba durante el siglo XIX”. *Quipu*, sept. – dic. 1984, vol. 1, no. 3, pp. 369-389.

En el combate contra el analfabetismo de las masas, era preciso desarrollar una extendida red de escuelas, misión en la cual la intención del Estado es decisiva. En sintonía con Comte, Spencer y Mill, la clase gobernante se aferrará a la idea de que la única vía para la redención de la humanidad es la de la educación, privilegiando la educación popular. Armados con estos recursos teóricos y enarbolando el lema de “instrucción para el progreso”, los liberales se empeñarán en intentar subir a los países centroamericanos al tren de la modernidad.

Si bien la educación laica y gratuita se había instituido en la Comuna de París (1870), las Leyes de Jules Ferry en Francia (1881), estipulando un sistema educativo gratuito, obligatorio y laico para todos, marcarán la pauta en la modernización educativa⁵. Sus postulados coinciden con la impostergable necesidad de arrancar a las jóvenes generaciones de las prácticas de la superstición, la ignorancia y la corrupción, características de ese pasado colonial del cual se querían distanciar. La religión cívica debía remplazar tales “viejos dogmas”. Así, por ejemplo, en Guatemala⁶, la reforma constitucional de 1885 especifica que la ciudadanía está reservada a aquellos que saben leer y escribir el castellano. Saber leer y escribir se torna un principio civilizador. Desde la consumación de los procesos independentistas, pensadores tales como Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi, en Argentina; José de la Luz y Caballero, en Cuba; Andrés Bello, en Uruguay; Juan Montalvo, en Ecuador; Simón Rodríguez, en Venezuela, y José María Luis Mora, Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez, en México, en lugares y tiempos diferentes habían propuesto realizar mediante la educación pública primaria una auténtica emancipación de España.

En este sentido, el concepto de nación, importado igualmente de Europa, étnica y culturalmente correspondía a una idea ajena a la realidad vivida en esta área del continente americano (93% de analfabetas en Guatemala, a fines del siglo XIX). Entonces, ¿cómo pensar la nación? ¿Cómo lograr la homogenización de la sociedad? La instauración de un nuevo orden institucional, de entrada implicaba suprimir el poder de la Iglesia y subordinar las oligarquías al Estado nacional. Hasta entonces, por ejemplo, en Guatemala las escuelas primarias permanecían bajo control y vigilancia de los sacerdotes en cada parroquia (Ley sobre instrucción pública, 1852). Gobiernos autoritarios como el de Justo Rufino Barrios (1873-1885) asumirán directamente el destino de la educación, combatiendo al clero, introduciendo el positivismo en el programa educativo y poniendo en marcha programas de desarrollo de escuelas primarias (Pérez 2010: 108)⁷. Por su parte, José Santos Zelaya, en Nicaragua, emprende igualmente la modernización del país (1893-1910) y con ella el desarrollo de la educación primaria. Mientras tanto, en Costa Rica, Bernardo Soto Alfaro, (1885-1886, 1886-1889) promueve la Reforma Educativa, en la que la solidez de la escuela primaria constituye la piedra angular.

⁵ Este proceso modernizador en América Latina también se refleja en dos aspectos que por cuestiones de espacio no profundizaremos aquí: la creación de Academias de Lenguas, correspondientes de la REA: Academia Salvadoreña (1875), Academia Guatemalteca (1887); mientras que en los demás países de América Latina: Academia Colombiana (1871), Academia Ecuatoriana (1874), Academia Mexicana (1875), Academia Venezolana (1883), Academia Chilena (1885), Academia Peruana (1887), por una parte y, por otra parte, el establecimiento de escuelas normales primarias, para asegurar la formación de profesores laicos (propuesta que ciertamente arranca desde las cortes de Cádiz). Por ejemplo, en Guatemala se funda la Escuela Normal Central de Varones, en 1875, dirigida por el pedagogo cubano José María Izaguirre, amigo de José Martí, quien impartirá clases en esa institución en 1877.

⁶ Desde 1879, la Constitución de Guatemala estipula claramente la educación laica.

⁷ A los tres meses de iniciado su gobierno, Barrios expulsa a la orden de los jesuitas, y a partir de 1872 establece la Secretaría de Instrucción, encabezada por Marco Aurelio Soto (1846-1908), quien apoya el Movimiento Reformista, y se convertirá en presidente de la república de Honduras (1883-1886), de donde es originario.

En general, entre las elites liberales finiseculares existe la convicción de que de la instrucción laica, científica y nacionalista surgirá el hombre nuevo, el hombre nuevo centroamericano. El primer paso para crear las condiciones y la atmósfera propicia consistía en regenerar la escuela primaria, la escuela del pueblo, a fin de transformar los sistemas de valores y la mentalidad popular. Ahora bien, para educar al pueblo es necesario contar con un número suficiente de profesores capaces y competentes, recursos humanos de los cuales se carecía. Es este vacío que abonará el terreno para el surgimiento de una nueva generación de intelectuales, la de los pedagogos, a partir de 1870⁸ (Rama 1995). Los espacios de debate y la discusión en foros en torno a aspectos torales de la educación de una comunidad centroamericana imaginada, tal como el Congreso de 1893, estarán íntimamente ligados al proyecto unionista. Así como lo señala Pérez Brignoli (2010: 115), el triunfo del separatismo es paralelo a la consolidación de los Estados.

De esta suerte es como por iniciativa de la Academia Central de Maestros de Guatemala y convocado por el Ministro de Instrucción Primaria Manuel Cabral (bajo la presidencia de José María Reyna Barrios) tiene verificativo el Primer Congreso Pedagógico Centroamericano, en la Ciudad de Guatemala, durante el mes de diciembre de 1893. Los organizadores aspiran a que el congreso logre “la unificación de enseñanza, que seguramente será la mejor base sobre la que descansa la unión definitiva de Centroamérica”. Según el Reglamento del Congreso, entre los temas enfocados a investigar los medios prácticos de unificar la enseñanza en el Istmo, debían ser discutidos los aspectos siguientes: el medio más eficaz para “civilizar a la raza indígena” (Primer Congreso Pedagógico, 1894: 104-105); el sistema de escuelas de párvulos que debería adoptarse en Centroamérica, y sobre la organización de las escuelas normales.

De entonces acá, el Congreso se integra con delegados de todos los gobiernos, directores de establecimientos públicos de educación, delegados del Ministerio de Instrucción Pública, directores de colegios particulares y lo más florido de la intelectualidad de los cinco países. Si el lector de este texto hubiese estado presente en la sesión inaugural, hubiera sido testigo de cómo el delegado costarricense Juan Fernández Ferraz marca el tono de la reunión, expresando su convicción de que es por medio de la escuela primaria como habrá de lograrse temprano o tarde la unión efectiva y completa. El orador añadirá que sobre la base de la escuela elemental y en el marco de una patria común se homogeneizarían los sentimientos e ideas. Cabe señalar que Juan, al lado de su hermano Valeriano, ambos inmigrantes españoles e introductores del krausismo en Costa Rica, priorizan la educación, en detrimento de la instrucción. El también costarricense escritor y filólogo Carlos Gagini afirma que el camino hacia la unión del Istmo pasa necesariamente por la triple unificación de los libros de texto, la legislación y los programas de estudio. En su intervención, el guatemalteco Antonio González Saravia señala que el objetivo central debe estar encaminado a “instruir a los pueblos en sus comunes intereses”, formando una educación nacional, para una nación que no podía ser sino centroamericana (Primer Congreso Pedagógico 1894: 379). Poco antes de la clausura de los trabajos, se forman comisiones encargadas de dictaminar los puntos acordados, que conformarán la Memoria del evento, ahora invaluable herramienta de consulta para todos aquellos que nos interesamos en ese pasado presente centroamericano. Si bien el objetivo principal –la unificación de los sistemas educativos– en la práctica quedará como una tarea pendiente, ciertas de

⁸ En Costa Rica, por ejemplo, Buenaventura Corrales, Carlos Gagini, Miguel Obregón Lizano, Pedro Pérez Zeledón, Valeriano Fernández Ferraz y Alberto Brenes Córdoba, entre otros. En Guatemala, en torno a la sociedad literaria El Porvenir, Domingo Estrada, Salvador Falla, Manuel Montúfar, Delfino Sánchez, entre otros. Sus objetivos giraban alrededor de la necesidad de la educación para el ejercicio de la libertad y el de la formación de un espíritu científico.

estas resoluciones contribuirán en mayor o menor medida a reformar el sistema educativo de los países allí representados.

Desde el vecino país del norte, la revista pedagógica *México intelectual* (1899-1904), de Enrique C. Rébsamen, informará sobre la discusión abierta en Guatemala alrededor del kindergarten y la atención de los gobiernos a la demanda escolar. A propósito del Primer Congreso Pedagógico, transcribe los ejes temáticos centrales, y comenta sobre la exhibición de libros de texto, mobiliario escolar y materiales de enseñanza, planos y proyectos completos de edificios escolares, durante el evento.

En el transcurso de los años que van desde la clausura del Primer Congreso y la inauguración de las festividades del centenario de las independencias, se registran acontecimientos que, por insoslayables en la problemática que nos ocupa, se evocarán en forma telegráfica a continuación. Así, por ejemplo, con la resistencia de los otros estados implicados, el presidente de Nicaragua José Santos Celaya intentará *manu militari* establecer la Federación de Centroamérica (1907). Por otra parte, a partir de la derrota española en la guerra contra Estados Unidos (1898), esta nación ejercerá una creciente influencia en el continente americano y en el mundo; su predominio político y militar en Puerto Rico (1898), Cuba (1899-1902), Panamá (1903) y Nicaragua (1912), así como la presencia económica de la United Fruit Company en el Caribe (ya consolidada alrededor de 1920) así lo evidencian. En el contexto internacional, se producirá la revolución mexicana (1910-1920), la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y la Revolución Rusa (1917). En el escenario interregional, se palpa un resurgimiento de las corrientes unionistas centroamericanas; con la oposición del presidente republicano de los Estados Unidos Warren Harding, Guatemala, El Salvador y Honduras establecen la República Federal de Centroamérica (9 de septiembre de 1921, estableciendo la sede del gobierno central en Tegucigalpa), que se disuelve un año más tarde, y de la cual nos volveremos a ocupar más adelante. El unionismo es por estas fechas un movimiento social nutrido en parte tanto del gobierno y de la mística de la revolución mexicana (Pastor 1990: 210) como del pacifismo de la posguerra y el antiimperialismo, entre otros elementos⁹. Según García Giráldez, “estadistas y pedagogos contribuyeron a formar la opinión pública, como arma política nueva, contra las tradicionales de intriga y amenaza [...] los intelectuales unionistas eran forjadores de opinión pública, ‘sembradores de ideas’” (García Giráldez 2003: 3 y 5). Sobre el estado actual de la enseñanza en Centroamérica, cada una de cinco repúblicas cuenta con una ley de educación común, base sobre la cual se reglamenta la enseñanza primaria (obligatoria en los cinco países), secundaria, normal y universitaria. Los beneficios de la instrucción, variando en cada lugar, solo cubre a un número muy limitado de la población escolar, figurando en la cima de la pirámide Costa Rica (41,6 % de alumnos con matrícula) y Guatemala en la base (16,2 %) (Torres 1921). El problema común es el exiguo presupuesto destinado por los gobiernos a la educación. Otro más consiste en retener a los estudiantes en las escuelas, una vez inscritos, aunado a la falta de adaptación de las escuelas a las necesidades del medio. En cuanto a la enseñanza superior, cada país cuenta con una o más escuelas profesionales, sin eje coordinador y careciendo de una organización.

Avanzando en el tiempo encontramos que en vísperas del Centenario de la independencia política, las repúblicas se preparan para la celebración, para lo cual la Asamblea decreta una semana festi-

⁹ De la Mora, Rogelio. “Intelectuales guatemaltecos en México: del movimiento Claridad al Antifascismo, 1921-1939”. *Signos Históricos*, no. 27, enero-junio 2012, p. 105.

va, del 11 al 18 de septiembre. En Guatemala, la conmemoración estará marcada por el golpe de estado del general José María Orellana mediante el cual es depuesto el presidente interino Carlos Herrera (8 de abril-5 de diciembre de 1921), perteneciente a una de las familias económicamente más poderosas del país. Durante este lapso las polémicas más importantes sobre el rumbo de la educación se ventilan en gran parte en las columnas de los periódicos antagónicos *La Patria* y *El Unionista*, este en oposición al unionismo oficial. También se pueden apreciar los argumentos pedagógicos fundamentales dominantes sedimentados en la Constitución Política de la República de Centroamérica, cuyo artículo 194 estipula que es un deber de la Federación y de los Estados miembros incluir en la enseñanza, la de la moral y la educación cívica, “a fin de cultivar en el alma colectiva el sentimiento de la nacionalidad centroamericana”. Además, la Secretaría de Instrucción Pública, a través de El Centro Técnico, establecería las escuelas “Normal del Hogar y Amas de Casa”, normales para la enseñanza primaria y secundaria, así como una Universidad Nacional, priorizando la agricultura, las industrias, el comercio y las Matemáticas. Como se puede observar, de manera explícita en ese apartado de la Ley Suprema se consagra la laicización de la moral; se habla de moral y educación cívica (y no de moral y educación religiosa). El destierro de Dios y la exclusión de los sacerdotes será uno de los temas centrales de la prensa conservadora. Para los católicos organizados, la moral es consustancial a la religión.

Simultáneamente, en el marco del Primer Centenario de la consumación de la Independencia nacional en México, por iniciativa José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional, la Liga Panamericana de Estudiantes, a través de la Federación de Estudiantes del Distrito Federal, presidida por Daniel Cosío Villegas, se lleva a cabo en la capital de la república el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, del 17 de septiembre al 1º de octubre de 1921. Por Centroamérica participan Miguel Ángel Asturias, Rafael Heliodoro Valle, Carlos Samoya Aguilar, Roberto Barrios, Guillermo G. Maritano, Salomón de la Selva, Oscar Humberto Espada, Antonio Celaya Castillo y Gustavo Jerez Tablada. Entre las resoluciones del Congreso destacan las concernientes al papel que debían desempeñar las asociaciones de estudiantes en cada país, consistente en constituirse “en el censor técnico y activo de la marcha de las escuelas, a fin de convertirlas en garantía del presente y en institutos que preparen el advenimiento de una nueva humanidad” (Resolución Segunda, I); en lo concerniente a las asociaciones de Costa Rica y Nicaragua, los asambleístas conminaban a sus miembros a efectuar un trabajo activo, en el sentido de que sus países respectivos formen parte de la República Federal recién constituida (Resolución Quinta, VI). Si bien las resoluciones quedarán en el papel, el contacto en México de los delegados centroamericanos con intelectuales consolidados, tales como José Vasconcelos, en el momento en que éste inicia la puesta en práctica de su proyecto del nacionalismo cultural, constituirá una experiencia enriquecedora. A su retorno en Guatemala, por ejemplo, Miguel Ángel Asturias y Carlos Samoyoa Aguilar emprenderán la creación de la Universidad Popular.

En Costa Rica, los programas que se distribuyen desde un día antes del inicio de los actos festivos evidencian entusiasmo y anhelo renovador. Arturo Torres Martínez, exdirector de la Escuela Normal de Costa Rica, en donde también enseñan Roberto Brenes Mesén y Joaquín García Monge, analiza la situación, constatando que en todos los programas “se propone el estudio de problemas directamente relacionados con la educación del pueblo”. Este exdiscípulo de John Dewey en la Universidad de Columbia admira el hecho de que en todas partes se comprenda de manera precisa “que el aspecto más importante del problema centroamericano es el aspecto educativo”. Tal celebración coincide con los esfuerzos por construir la Unión que había existido entre los cinco países

hasta 1838. En esencia, los argumentos, las ideas, las propuestas que agitan a los pedagogos de la primera generación, luego del Congreso Pedagógico de 1893, se mantienen vigentes. Para que en el futuro la Unión Centroamericana se convierta en una realidad, era indispensable que todos los esfuerzos se concentraran en el establecimiento de un extenso sistema de educación pública. En consonancia con el pragmatismo de John Dewey, Charels Sanders Pierce y Williams James –según el cual es preciso privilegiar en el individuo la iniciativa y el espíritu de empresa–, Torres insiste en el hecho de que la educación iría modificando paulatinamente el pensamiento y moldeando el imaginario de los ciudadanos; como ejemplo, evoca la federación de los Estados Unidos de Norteamérica, que había comenzado como un sueño en 1787 (Torres 1921).

García Monge se convierte en el segundo director de la Escuela Normal, al remplazar en el cargo a Arturo Torres (1917). Previamente, había estado como becario durante tres años en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (IPUC) (1901-1904), donde se gradúa de profesor de Estado para la enseñanza del castellano. Poco después de su retorno a Costa Rica, en colaboración con Brenes Mesén, también egresado de la IPUC, redacta los Programas de las Escuelas Primarias, mediante los cuales proponen nuevas formas pedagógicas. En ellas los grupos conservadores vislumbran resonancias de la Nueva Escuela, de Ferrer Guardia, por lo que su vigencia será de un año (1908). Años más tarde lo encontramos al frente de la Secretaría de Educación, función que desempeña durante los ocho meses del gobierno de transición de Francisco Aguilar Barquero (1919). Es en este año que publica su *Memoria de Instrucción Pública* y sale a luz el primer número del semanario de su creación *Repertorio Americano* (hasta 1958), destinado a convertirse en una de las revistas más importantes, en torno a la cual girará lo más granado de la intelectualidad de la América Latina de la primera mitad del siglo XX. A vuelta de año (1920), García Monge fungirá como director de la Biblioteca Nacional (hasta 1936), puesto que desempeña sin desatender las colecciones por él fundadas: *Convivio* (1916), *Ariel* (1906) y la *Edad de Oro*, lecturas para niños, suplemento de *Repertorio Americano*.

El pensamiento educativo de García Monge está nutrido de las obras de diversos autores y corrientes que abarcan desde Froebel y J. F. Herbart (y a través de él, Pestalozzi), pasando por Herbert Spencer y el pragmatismo de William James y John Dewey, hasta el bolivarismo. En efecto, el antiimperialismo y el anticolonialismo inspirados en Simón Bolívar son considerados por García Monge como una de las expresiones inaplazables del arielismo (corriente de pensamiento derivada de *Ariel*, de Enrique Rodó) en América Latina. “Por eso uno de mis mayores empeños –declarará sin ambages–, como editor y profesor, ha sido el de contribuir a crear el culto a Bolívar entre los jóvenes costarricenses”, para enseguida añadir, “Llevar a las escuelas públicas, a los liceos de América, la preocupación de América, el comentario de la vida americana, en sus actividades políticas, comerciales, literarias, científicas, agrícolas, históricas” (García Monge 1921).

En México, la revista *El Maestro* (no. 5), fundada por José Vasconcelos, hace eco en sus columnas de lo que acontece en Guatemala, en una nota intitulada “fracaso unionista”. El autor del artículo se refiere también al rechazo por Costa Rica de reconocer el pacto de la unión, lo que causaba profundo malestar en las otras repúblicas participantes, quienes a través del Comité de la Unión Centroamericana lanzan un llamado para izar la bandera a media asta y colocar en el mismo lábaro patrio un lazo negro en señal de duelo. A raíz de este acontecimiento, el gobierno de Somoza en Nicaragua cerrará todas las escuelas del país. Actitud contraria a los principios de Vasconcelos,

quien cifraba las esperanzas de reconstrucción en la alfabetización y en la práctica educativa, como único camino a la civilización y contra las tiranías.

Consideraciones finales

Desde el momento mismo de la independencia política de España, la preocupación por conquistar los progresos de la civilización mediante la educación es palpable en Centroamérica. Sin embargo, es a partir de las reformas liberales (1871) que la circulación y el intercambio de ideas relacionadas con la creación de un sistema educativo unificado tomarán nuevas dimensiones. Dichas reformas coinciden con las Leyes de Jules Ferry en Francia y la introducción de las teorías positivistas (Comte, Spencer, Pestalozzi), y con ello el surgimiento de una nueva generación de intelectuales interesados particularmente en la pedagogía moderna. Posteriormente, a comienzos del siglo XX, la educación cimentada en el pragmatismo de Williams James y en el utilitarismo de John Dewey estarán igualmente presentes en ciertas propuestas (Arturo Torres, García Monge), si bien contrarios a un espíritu imitativo. El positivismo es, pues, básicamente el paradigma que inspirará la instrucción nacionalista y científica en los programas de educación, la cual conducirá sin escalas a la redención del pueblo centroamericano. Una educación concebida por cierto solo en castellano, en detrimento de las lenguas locales, mayoritarias en países como Guatemala. Los manuales de historia, de geografía, de moral, desarrollarían el sentimiento de la Patria grande y fijarían las imágenes de los próceres. Como una nueva práctica de difusión e intercambio de ideas, además de la prensa escrita de información (difundida por los ferrocarriles), los congresos se convierten en foros privilegiados de debate, donde la historia intelectual nos aconseja tomar el pulso de las palpitations culturales de la época. Así como hemos podido apreciar en las partes centrales del cuerpo principal de nuestro texto, a estos foros acuden los más distinguidos educadores y hombres de letras, en su búsqueda por reorientar la educación en un sentido moderno y global regional.

Con un mundo a la cabeza del cual se instalará progresivamente Estados Unidos –debido a su progreso material, científico, económico, político y tecnológico–, en los dos congresos analizados se ha podido vislumbrar la vigencia de la importancia que las repúblicas centroamericanas atribuían a la educación primaria y a la necesidad de la educación para el ejercicio de la libertad. En este sentido, la participación de escritores y pedagogos, tales como Calos Gagini, Arturo Torres, Brenes Mesén y García Monge, por citar solo algunos, puede considerarse como decisiva en la elaboración de proyectos y programas de educación. Su rebeldía, que aspiraba a liberar de la opresión espiritual a la patria en estado naciente, sería igualmente transmitida y contribuiría a moldear nuevos imaginarios. Para cerrar este apartado final, agrego que, al ser la presente contribución el avance de un amplio trabajo, numerosas preguntas quedan sin respuestas.

Bibliografía

Alfaro, J. et al. *Integración en Centroamérica: cultural, social, política y económica*. San José, Costa Rica: Instituto de Estudios Latinoamericanos, IDELA, 2002.

- Brenes Mesén, Roberto. *Programas de Educación Primaria. Escuelas rurales*. San José, Costa Rica: Ministerio de Instrucción Pública, Imprenta Alsina, 1918.
- Brenes Mesén, Roberto/Joaquín, García Monge. *Proyecto de programas de instrucción primaria*. San José: Tipografía Nacional, 1908.
- Buenaventura, Corrales. *Bibliografía pedagógica y medios materiales de enseñanza*. San José: Tipografía Nacional, 1896. Disponible en <http://www.sinabi.go.cr/> (consultado el 22.07.2013).
- De la Mora, Rogelio. "Intelectuales guatemaltecos en México: del movimiento Claridad al Antifascismo, 1921-1939". *Signos Históricos*, no. 27, enero-junio 2012, pp. 104-139.
- Facio, Rodrigo. *Trayectoria y crisis de la Federación Centroamericana*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional, 1949.
- Fischel Volio, Astrid. *Consenso y represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense*. San José: Editorial de Costa Rica, 1990.
- García Giráldez, Teresa. *La patria grande centroamericana: la elaboración del proyecto nacional por las redes políticas unionistas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2003. Disponible en <http://www.ues.edu.sv> (consultado el 05.03.2014).
- García Monge, Joaquín. "Francia y Costa Rica". *Repertorio Americano*, 15 de enero de 1921, vol. I, no. 11, pp. 162-164.
- González Orellana, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala*. Guatemala: Editorial Universitaria, 1996.
- Jiménez Núñez, Enrique. "Los nuevos ideales de la escuela". *Repertorio Americano*, 13 de febrero de 1922, vol. III, no. 25, pp. 345.
- Karnes, Thomas. *Los fracasos de la Unión: Centroamérica 1824-1960*. San José, Costa Rica: ICAP, 1982.
- Newland, Carlos. "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales". *Hispanic American Historical Review*, no. 17, 1991, pp. 335-364.
- Pakkasvirta, Jussi. *¿Un continente, una nación? Intelectuales latinoamericanos, comunidad política y revistas culturales en Costa Rica y el Perú (1919-1930)*. San José: Ediciones de la Universidad de Costa Rica, 2005.
- Pastor, Rodolfo. *Historia de Centroamérica*. Guatemala: Editorial Piedra Santa, 1990.
- Pérez Bregoli, Héctor. *Breve historia de Centroamérica*. Madrid: Alianza, 1990.
- Primer Congreso Pedagógico Centroamericano. Primera exposición escolar nacional, instalados en la Ciudad de Guatemala en Diciembre de 1893, bajo la protección del señor General José María Reina Barrios, presidente constitucional de la República*. Guatemala: Tipografía y Encuadernación Nacional, 1894. Disponible en internet: <http://archive.org/details/primercongreso00guat> , (consultado el 04.03.2013).
- Quesada Camacho, Juan Rafael. *Estado y educación en Costa Rica: del agotamiento del liberalismo al estado interventor 1914-1999*. 2003. Disponible en <http://www.sinabi.go.cr/>, (consultado el 22.07.2013).
- _____. *Un siglo de educación costarricense 1814-1914*. 2005. Disponible en <http://www.sinabi.go.cr/>, (consultado el 22.07.2013).
- Rama, Carlos M. *Historia de las relaciones entre España y América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca, 1995.
- Salazar Mora, Orlando. *El apogeo de la república liberal en Costa Rica, 870-1914*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1990.

Secretaría de Instrucción Pública. *Organización superior y escuelas profesionales*. San José, Costa Rica: Tipografía Nacional, 1889.

_____. *Leyes, decretos. Decreto orgánico y programas oficiales de segunda enseñanza aprobados por el Gobierno de la República de Costa Rica*. San José: Tipografía Nacional, 1892. Disponible en <http://www.sinabi.go.cr/>, (consultado el 22.07.2013).

Taracena Arreola, A. “Liberalismo y poder político en Centroamérica (1870-1929)”. *Historia General de Centroamérica*, tomo IV. Madrid: FLACSO, Sociedad Estatal Quinto Centenario, Comunidades Europeas, 1993.

Torres, Arturo. “Consideraciones sobre la educación en Centro América”. *Repertorio Americano*, 12 de septiembre de 1922, tomo III, no. 2, pp. 34-38.

Franz Tamayo y la pedagogía en Bolivia a principios del siglo XX

Javier Buenrostro

École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, Francia

Resumen:

A principios del siglo XX que tenía que invertir en su política educativa como motor del futuro desarrollo de la nación. Se estudiaron los sistemas educativos de Francia, Alemania, Bélgica, Suiza e Inglaterra y en base a eso se fundó la Normal de Maestros en Sucre en 1909. El escritor Franz Tamayo entabló una discusión con Felipe Segundo Guzmán, Ministro de Instrucción. La pedagogía boliviana se debatió entre una propuesta de corte positivista y otra de carácter romántico y vitalista.

Palabras clave: educación, modernidad, nacionalismo, indigenismo, Bolivia

A fines del siglo XIX Bolivia tenía un panorama poco alentador, había perdido los territorios del litoral en una disputa fronteriza con Chile en 1879 (Guerra del Pacífico) y estaba sumergida en un conflicto con Brasil por la región del Acre que a la postre habría de perder. Los gobiernos conservadores tenían una disputa abierta y agria con los liberales (como en casi todo el continente) por el control del gobierno y del territorio. Aún más importante, había un enfrentamiento ideológico sobre el camino para construir la nación boliviana.¹

Aunque Herbert Klein ubica la creación del Estado-nacional boliviano en el periodo de 1809 a 1841, (desde las primeras revueltas que desafiaban abiertamente al poder de la Corona, pasando por la declaratoria de Independencia de 1825 por Bolívar hasta el final de la Confederación Perú-Boliviana) lo cierto es que Bolivia fue durante el siglo XIX un territorio cuyos habitantes, por pertenecer a decenas de grupos lingüísticos y étnicos, no gozaban de una identidad común. Aunado a esto, lo accidentado de la geografía lo hacía inconexo a nivel nacional y facilitaba los regionalismos. De 1825 a 1880, Bolivia vivió en guerra al interior y al exterior de sí misma, sin fronteras definidas y con varias pérdidas de territorio y riquezas naturales.² El estancamiento económico e institucional de Bolivia hacía que el propio Ministro de Hacienda, Isaac Tamayo, declarará que

¹ El siglo XIX en Bolivia fue, en muchos sentidos, similar al resto de América Latina: un periodo de definición en la construcción de las identidades coloniales y la consolidación del Estado-nacional. Liberales y conservadores, federales y centralistas en constante oposición –mucho más de formas que de fondo– intentaban definir los caminos por los que habían de transitar las nuevas naciones. Pero la mayoría de las élites nacionales no querían un rompimiento ni abrupto ni total con el Antiguo Régimen e implementaron como políticas nacionales muchas ideas que provenían desde Europa y Estados Unidos.

² Demélas, Marie Danielle. *Nationalisme sans nation?: La Bolivie aux XIXe-XXe siècles*. París, 1980, p. 1.

“quizás en estos momentos no tengamos condiciones de nación, porque somos una porción de pueblos esparcidos, sin afectos, sin relaciones, sin espíritu de nacionalidad”.³

Sin embargo, a partir de 1880, con la Guerra del Pacífico y la pérdida de sus litorales, se empezó a gestar un sentimiento nacional en las élites bolivianas, sentimiento que no era compartido por la mayoría del pueblo boliviano, indígena en su mayoría, dividido por regiones y grupos lingüísticos y sin acceso a la información política o de la vida pública nacional. Las élites empezaron a considerar que la falta de identidad nacional los dejaba en la indefensión ante la amenaza de enemigos exteriores que sí se encontraban cohesionados. Había que poner manos a la obra en un auténtico proceso de construcción nacional. Era el nacimiento de la Bolivia moderna.

Los últimos dos decenios del siglo XIX marcaron el aumento de la querrela por la construcción de la nación boliviana y su identidad. Lo que definía a Bolivia como nación y más importante aún, las veredas que debía transitar para estar a la par de las naciones europeas en el banquete de la modernidad fueron parte del enfrentamiento ideológico entre liberales y conservadores. La disputa adquirió la forma de un regionalismo que enfrentaba a las élites locales (Sucre y La Paz) por tener el control del gobierno e imponer al otro sus ideas y propuestas para esta nueva etapa del país andino. La Paz estaba representada por una clase media en incesante ascenso gracias a las minas de estaño, mientras que en Sucre se hallaba la rancia oligarquía ligada a la extracción de la plata, pero que estaba perdiendo su relevancia debido a la disminución de su poderío económico. Los desencuentros se sucedieron hasta 1899, con el triunfo de los liberales en la Guerra Federal y el establecimiento de los poderes en La Paz.⁴ Con la victoria liberal, una nueva etapa estaba por comenzar en Bolivia: su consolidación como nación en la modernidad.

Modernidad nacional y regeneración de la patria

Ante los nubarrones del pasado colonial y de un Estado que estaba conformado por distintos grupos sin elementos en común, Bolivia parecía botín fácil de los adversarios externos. Las élites bolivianas consideraron que la construcción de una nación moderna era el paso obligado para la formación de un país estable que permitiera su desarrollo económico. Pero, ¿cómo hacerlo?, ¿por dónde empezar esa cohesión e identidad nacional?⁵

A fines del XIX, las cuestiones nacionales en Latinoamérica pasaban por dos vertientes principales. En el campo teórico o discursivo, el tema de la raza es el que más acaparaba la atención, como

³ Arguedas, Alcides. *Historia General De Bolivia 1808-1921*. Archivo y Bibliotecas Nacionales de Bolivia, p. 351.

⁴ Las diferencias ideológicas no eran las únicas. El poderío económico de la élite de Sucre, ligada a la extracción de la plata estaba en decadencia, mientras que los paceños disfrutaban de un auge económico por la explotación del estaño que trajo consigo un crecimiento demográfico en La Paz, volviéndola la ciudad más activa de Bolivia y bastión del Partido Liberal.

⁵ Para un estudio de la historia intelectual en lo concerniente a los procesos de formación de las identidades nacionales durante el siglo XIX y principios del siglo XX, una buena referencia es el trabajo coordinado por Aimer Granados y Carlos Marichal, *Construcción de las identidades latinoamericanas. Ensayos de historia intelectual (siglos XIX y XX)*. México, El Colegio de México, 2004. Aunque este libro no tiene información relevante para el tema de Bolivia, incluye ensayos interesantes sobre México, Argentina, Uruguay y Perú o de los derroteros intelectuales de personajes como José Vasconcelos, Francisco Bulnes (México), José Carlos Mariátegui y Víctor Raúl Haya de la Torre (Perú), Manuel Ugarte y Deodoro Roca (Argentina), Francisco Bilbao (Chile) o José María Torres Caicedo (Colombia), entre otros.

definitorio para poder ser un país que se pudiera integrar a la “civilización” que en ese momento se pensaba como exclusiva de Europa y de la raza blanca.⁶ Por otra parte, después de un parto difícil después de las independencias latinoamericanas y casi un siglo de enfrentamientos internos y externos entre sus élites era el momento de dar pasos más en firme en la consolidación de los gobiernos y la administración pública.

Bolivia no era la excepción. Al ser el país más indígena de Latinoamérica (en términos de porcentaje) y un Estado sumamente débil y fragmentado, tenía que resolver estas cuestiones si quería subirse al llamado tren del progreso. Con la victoria en 1899, el Partido Liberal intentó cohesionar y profundizar su proyecto, el cual contemplaba no la erradicación violenta del elemento indígena, pero sí su condenación a los sótanos de la sociedad y de ser posible su transformación en algo más, en algo no nativo sino de carácter más europeo.⁷ La Bolivia blanca (al igual que la mestiza), que era la que gobernaba el país, percibía al indígena como un lastre y un peligro para la sociedad. Este pensamiento se alimentó todavía más por el enfrentamiento entre los indígenas que bajo el liderazgo del aymara Pablo Zárate Willka habían combatido en el mismo lado de Juan Manuel Pando y los liberales, pero que terminaron en un enfrentamiento abierto con sus antiguos aliados, en algo que pareció ser una “guerra de razas” que solo finalizaría con el encarcelamiento y la ejecución del coronel aymara en 1903.⁸

Dentro de los muros de la ciudad letrada de Bolivia, había un debate intenso a principios del siglo XX acerca del mejor camino para la construcción de la nación boliviana y sobre el lugar que debía ocupar el indígena en este proceso. Algunos de los intelectuales o de los “letrados” que tomaban parte en esta controversia eran Alcides Arguedas, Armando Chirveches, Rigoberto Paredes, Bautista Saavedra, Daniel Sánchez Bustamante y Franz Tamayo. Los intelectuales de origen mestizo y criollo se apropiaron de las categorías occidentales que analizaban la realidad y legitimaban al mismo tiempo su superioridad social, y por lo tanto de su indisputable derecho para disfrutar sus privilegios sociales y para ejercer autoridad: “[Their] perception of the ‘Indian problem’ –and of their own place with regard to the indigenous people– gave rise to rethinking, or better, a rein-

⁶ Aunque la categoría de “indio” o “indígena” se origina a principios del siglo XVI, en el periodo colonial fue utilizada principalmente como categoría fiscal en la esfera económica. En la arena política, el indígena era reducido a nada; era un salvaje al que debía educarse desde la perspectiva del derecho natural, y desde el punto de vista de la filosofía aristotélica estaba bajo la autoridad del hombre “civilizado”: el hombre blanco. La idea de raza no ganó *momentum* hasta el siglo XIX con la independencia de las colonias, la abolición de la esclavitud y la construcción de nuevos Estados-nacionales. Así, la noción de raza es una construcción social que establece una serie de diferencias entre los seres humanos, supuestamente de carácter permanente y que son transmitidas de generación en generación. Entre esas diferencias está la inferioridad intelectual y la inclinación hacia el mal en el caso de las razas no blancas. A fines del siglo XIX y principios del XX, en la “era del racismo científico”, el concepto se transformó y adquirió una relevancia especial en la ingeniería social del colonialismo europeo y entre las recientemente independizadas naciones a lo ancho del mundo.

⁷ El primer choque importante se había dado en 1874 con la llamada Ley de Ex-vinculación de la tierra del gobierno de Tomás Frías, la cual abolía la propiedad comunal de los *ayllu* con la supuesta intención de fomentar el progreso económico a través de la propiedad individual. Sobra decir que el resultado fue un enorme despojo de las propiedades comunales indígenas y la creación de una élite terrateniente vinculada al gobierno. Es lo que René Zavaleta llamó la “refundación de la oligarquía”. Zavaleta, René. *Lo nacional-popular en Bolivia*. México, 1986.

⁸ El término “guerra de razas” se utilizó mucho a fines del XIX y principios del XX por las élites blancas y liberales que veían en las rebeliones indígenas algo irracional y que contravenía los intereses de la república. El término, aunque independiente, nos remite también a la “guerra de castas” que se libró en la península de Yucatán en la segunda mitad del siglo XIX entre la población blanca y los indios mayas.

vention of the social place that the races should occupy”.⁹ Es la etapa de lo que Marie Danielle Demélas denomina como “darwinismo a la criolla”.¹⁰

Pero estos letrados e intelectuales no solamente discutían sobre las categorías de análisis y el lugar del indio en la sociedad boliviana, lo hacían también sobre las políticas públicas que debía ayudar a hacer de Bolivia una nación mejor. Y en algo en lo que todos coincidían es que se debía forjar un nuevo ciudadano a través de la educación. La educación era el medio para crear una especie de “hombre nuevo” boliviano que coincidiera con el proyecto de nación que se buscaba crear: un hombre moderno, civilizado, culto, lleno de virtudes morales, alejado de vicios y que fuera el artífice de la grandeza nacional por venir. La educación se concibió como el medio más eficaz para realizar dicho propósito, sin embargo, había claras diferencias, de forma y de fondo, acerca de la educación, de la pedagogía y principalmente del lugar que los indígenas debían ocupar en el futuro de la sociedad boliviana. El debate por la educación venía en el mismo saco que el debate sobre la “cuestión indígena” en la construcción de la modernidad boliviana y una “regeneración” nacional. Y el debate se encendió.

El debate de la educación y la pedagogía

Cuando la élite liberal, propietaria de las minas de estaño y asentada mayoritariamente en La Paz, tomó las riendas de Bolivia, su plataforma política estaba llena de conceptos que todavía venían de Europa (algunos de Estados Unidos), es decir, de la metrópoli a la periferia. El mayor ideal era el de construir una sociedad moderna: pavimentada, con un sistema de drenaje y alumbrado públicos, medios de transporte y comunicación, etc. La Paz carecía de muchos de esas cosas: no tenía escuelas u hospitales recientes o bien equipados, no había hoteles o teatros de primera categoría ni instituciones científicas y el tren era apenas una novedad. Aun así, con sus cincuenta mil habitantes ya era la ciudad más importante de Bolivia, pero en la cual los indígenas no podían caminar por las aceras ni entrar a la plaza principal.¹¹ La nación es un proyecto mestizo-criollo de las élites urbanas.

La población indígena no era marginada únicamente en términos económicos o espaciales dentro de la ciudad, sino que también era difusa su relación con el Estado. Formalmente, el indígena no era súbdito de un régimen como el colonial, pero tampoco era un ciudadano a cabalidad de un Estado-nacional moderno, debido a que no contaban con derechos políticos. Desde la constitución de 1839 hasta la Revolución de 1952, el sufragio era de carácter directo, masculino, censatario y alfabeto.¹² A pesar de carecer del derecho al voto, el indígena pagaba impuestos y debía ofrecer una determinada cantidad de trabajo gratuito (pongueaje). El liberalismo económico no ofrecía libertad al indígena, que siguió funcionando para efectos prácticos como un vasallo ahora del

⁹ Sanjinés, Javier. *Mestizaje Upside-Down. Aesthetic Politics in Modern Bolivia*. Pittsburgh, 2004. p. 38.

¹⁰ Demélas, Marie Danielle. “Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia, 1880-1910”. *Historia Boliviana*, 1, 1981, pp. 55-82.

¹¹ En el siglo XVII, Potosí había tenido hasta 160,000 habitantes.

¹² Irurozqui, Marta. “Ebrios, vagos y analfabetos. El sufragio restringido en Bolivia, 1826-1952”, en *Revista de Indias*, 208, 1996, vol. LVI, p. 699.

Estado-nacional.¹³ Así, las demandas más comunes de las comunidades indígenas eran el derecho a una mejor educación, el derecho a votar y un acceso pleno al sistema de justicia. Todas estaban relacionadas con el problema de la alfabetización.

Las élites liberales se preguntaban si debían alfabetizar a los indios; si intelectual y moralmente estaban aptos para dicha tarea. Las presiones desde abajo y las consideraciones de intelectuales que veían en la educación la puerta de acceso al “proceso civilizatorio” se conjugaron para que los gobiernos bolivianos diseñaran la política educativa más ambiciosa de su historia, todo con el afán de por fin unificar a esa comunidad imaginada que sería la Bolivia moderna. “De la façon la plus consensuelle en tous cas, les élites politiques et intellectuelles s’accordaient à voir en l’école le moyen d’impliquer l’ensemble de la population dans la ‘modernisation’ d’une patrie enfin ‘unifiée’”.¹⁴ La educación será la piedra angular desde donde se lanza la gran cruzada andina en los albores de ese siglo: la modernización y unificación de la patria a través de la “regeneración nacional” (por métodos educativos) del pueblo boliviano en general, y de las comunidades indígenas en particular.

Aquí es donde se bifurca la pretendida unidad nacional. Los indígenas quieren acceder a la alfabetización para poder aumentar sus derechos ciudadanos. Pretenden jugar ciertas reglas y, así, estar en posibilidad de maximizar ciertos beneficios. Por su parte, el Estado observa que si no puede deshacerse de todos los indígenas (algo que tal vez muchos deseaban), lo mejor es asimilarlos a los formas occidentales. Hay que aculturizar al indio, hacerlo occidental, moderno, menos “vil y perezoso”, en pocas palabras, que deje atrás al salvaje que es y que se convierta en el civilizado que puede ser gracias a dos cuestiones fundamentales: la educación y el mestizaje. No se puede importar un nuevo boliviano desde Europa, pero se puede “regenerar” al nativo, curarlo de sus “males y vicios” y tratar de crear con ese barro salvaje un hombre civilizado modelado por la modernidad occidental. Juan Misael Saracho, ministro de la Instrucción Pública de 1903 a 1908 clamaba ante el Congreso que el siglo XX sería “inminentemente pedagógico” y que el perfeccionamiento de los métodos educativos perseguía el ideal del “incesante mejoramiento de la humanidad”.¹⁵

Los primeros pasos para diseñar una nueva política pública de corte liberal se ponen en marcha de manera inmediata. En el año de 1903 menos del 10% de las escuelas primarias son financiadas directamente por el Estado y la Iglesia católica tiene el control de la mayoría de las escuelas privadas.¹⁶ Marcados por el anticlericalismo francés de la Tercera República, varios países en Latinoamérica empiezan a marcar una separación clara entre Iglesia y Estado en la construcción moderna de la nación. Bolivia no lo hace, al menos en el campo educativo. Es un lujo que no se puede dar. La intención es la de crear una Bolivia unida y moderna, y no necesariamente laica, por lo que en una primera etapa el gobierno boliviano busca una estatización de la educación, pero –por contradictorio que suene– coadyuvado por la Iglesia y sin que haya una laicización de los planes educativos.¹⁷

¹³ La estimación que hay para el número ciudadanos con derecho a voto para fines del siglo XIX es de poco más de 30,000 electores, no más de 3% de la población. Demélas. *Op.cit.*, p. 122.

¹⁴ Martínez, Françoise. *Régénérer la race. Politique éducative en Bolivie (1898-1920)*. París, 2010, p. 115.

¹⁵ *Ibid.*, p. 106.

¹⁶ Destacaban los salesianos, quienes enseñaban técnicas y oficios, así que además de alfabetizar a los indígenas los preparaban para desempeñar trabajos como artesanos y obreros.

¹⁷ Las escuelas católicas recibían subvenciones del gobierno como muestra de la colaboración formal existente.

Es cierto que acudir a la Iglesia implicaba una cierta contradicción en relación con el programa liberal y sus ideas científicas y positivistas en torno a la educación, sin embargo, se acudió a ella y a su vocación misionera como punta de lanza para controlar los territorios que en el censo de 1900 (el primero en la historia de Bolivia) los calificaba como “no sometidos”, en vísperas de la pérdida de las fronteras del Acre con Brasil. Primero había que asegurarse el control físico de la población y el territorio, ya habría tiempo más adelante para discutir sobre los mejores métodos de enseñanza.

El interés de los gobiernos de José Manuel Pando (1899-1904) e Ismael Montes en su primer mandato (1904-1909) en la educación no se redujo a lo puramente discursivo. Para nada. Se expresó donde todo gobierno muestra cuáles son sus verdaderas prioridades: el presupuesto. El primer decenio de los gobiernos liberales mantuvo un clima de estabilidad y relativa paz social que se tradujo en un aumento de los ingresos del gobierno que casi se duplicaron en un lapso de tres años, entre 1905 y 1908.¹⁸ El presupuesto educativo también tuvo una ampliación más que considerable, pasando solamente de 1904 a 1905 de 130,440 bolivianos a 894,816, y mantener un crecimiento anual de 20% hasta alcanzar en 1908, aproximadamente el 10% del presupuesto nacional dedicado a la educación pública.¹⁹

La respuesta implementada por Saracho y el Ministerio de Instrucción no se hizo esperar y se multiplicaron las escuelas oficiales, que en esos años pasaron de un total de 59 en 1904 a 198 funcionando en 1908 y de 2713 alumnos a 12048, y se implementaron también *escuelas ambulantes*.²⁰ El dinero también sirvió para comprar la “modernidad” extranjera en términos físicos: se importó material escolar de Estados Unidos, Europa y de los vecinos Argentina y Chile, todos ellos “pueblos que cuentan con una gran notoriedad gracias al progreso de la instrucción”.²¹ Por vez primera, en términos de educación, parecía que el discurso del gobierno se correspondía con la realidad.

Pero la transformación no se dio simplemente con la creación de escuelas y la adquisición de productos escolares importados, también comprendía la materialización del proyecto liberal y la “desindianización” de la población. De inmediato se puso en marcha que los indígenas aprendieran a leer con el abecedario de la ideología liberal: la constitución; lo que implicaba –por obvias razones– no solo clases de civismo, sino en gran medida la intención de desarraigar al indígena de su cultura y empezarlo a familiarizar con la cultura moderna occidental. Con la lectura de la constitución lo primero que aprendía el indígena boliviano era que no pertenecía al grupo de los ciudadanos y que sus costumbres comunales o de su grupo étnico eran un fardo para el progreso de la nación. Se le pretendía enseñar el alfabeto generándole primero un sentimiento de rechazo y de inferioridad naturales, de buscarle suprimir las diferencias étnicas propias en aras de la homogeneización de la nación boliviana. La educación era una especie de cura para sus “vicios y males” y así se le dejaba sentir cuál era su posición social: un leproso de carácter salvaje al que se le iba

¹⁸ El crecimiento del presupuesto de esos años se debió a un aumento significativo de las exportaciones de estaño, cobre y caucho y de indemnizaciones que el gobierno boliviano recibió de Chile y Brasil por las fronteras perdidas.

¹⁹ Martínez. Op. cit., pp. 175-179.

²⁰ Las escuelas oficiales comprendían las escuelas públicas (fiscales), las religiosas que se encontraban subvencionadas por el Estado y las llamadas escuela *ambulantes*, sin embargo, las escuelas públicas eran mayoría por mucho.

²¹ Martínez. Op. cit., p. 187.

a administrar las medicinas de la modernidad. Era la regeneración ontológica del indígena en ciudadano boliviano. La desindianización estaba en marcha.

La expedición a Europa

En estos primeros años de transformaciones educativas, Bolivia estaba interesada no solo en políticas públicas que sustentaran la creación de escuelas y la adquisición de material de moda. El proyecto liberal que se dejaba sentir en el proceso de alfabetización y desindianización era más ambicioso y debía generar algo a la vez intangible y duradero: la construcción –a través de la pedagogía– del alma nacional. Ese camino, que era un poco más largo que la simple edificación de un inmueble o la compra de material didáctico, comenzaba por una nueva definición de la pedagogía nacional. Aquí es donde el ciudadano boliviano del incipiente siglo XX debía forjar sus características concretas. Donde el futuro adquiriría forma.

En los primeros años se volteó a ver a los vecinos a los que se les consideraba más aventajados en la materia: Argentina y Chile. Por ejemplo, en 1904 con las primeras modificaciones de los planes de estudios se enseñaba menos latín y religión y en cambio se privilegiaban las materias científicas como la química y la física. Este modelo se inspiraba en el que Argentina había implementado un año atrás.²² Pronto, en ese mismo año, la discusión iba un paso más allá. No eran nada más las condiciones materiales o los planes de estudio. Había que formar al claustro mismo ya que este no era lo profesional que debía de ser, al menos en teoría. Tenía que construirse el corpus docente mismo para que la pedagogía boliviana fuera una empresa de largo aliento.

Este debate empezó a estar en boca de la prensa y del gobierno mismo a través de sus legisladores. La prensa boliviana hacía eco de Alemania y Japón como ejemplos exitosos y modelos a seguir. En el Congreso, por su parte, los legisladores buscaron soluciones y sugerencias en un primer momento en Chile (que contaba con una gran influencia del modelo alemán y con profesores de esa nacionalidad) y en Argentina, que había inspirado los planes de estudio de 1904. A la tierra del cobre se mandó una misión para estudiar sus instituciones educativas en 1905 a cargo de Daniel Sánchez Bustamante, rector de la Universidad de La Paz y la influencia chilena se dejó sentir inmediatamente con la contratación de consejeros técnicos a los largo del país, entre los que se contaban Leónidas Banderas Lebrun, Rodolfo Díaz Cortinas y Juan Türke. A pesar del éxito inmediato, el proyecto que involucraba a este profesorado se abandonó de una forma bastante expedita, por cuestiones más emotivas que racionales, debido al sentimiento antichileno que privaba en el país por la pérdida de litoral.

Pero el periplo de Sánchez Bustamante no terminó en Chile. Al contrario, apenas comenzaba.²³ Ante el rechazo popular que significaron los docentes chilenos, pronto el exrector tomó nuevos derroteros y se embarcó a Europa, a donde se le unió Felipe Segundo de Guzmán. La “misión pedagógica” en Europa que se inició en el verano de 1906 fue, sino exhaustiva, si bastante completa. En los sucesivos reportes que se enviaron desde allá se mencionaba el funcionamiento de

²² Ibid., p. 170.

²³ En estos años no solo se buscó llevar docentes de calidad a Bolivia, también se buscaron a profesores para que recibieran cursos y formaciones en Argentina, Chile, Estados Unidos y Europa.

las escuelas alemanas (fuente de inspiración de sus vecinos chilenos), se visitaron las escuelas secundarias en los países escandinavos con especial atención en Suecia y sus gimnasios²⁴ y se visitó los liceos de Inglaterra, España, Francia, Italia, Suiza y Bélgica. La importancia del viaje y sus observaciones es de tal importancia para el gobierno boliviano que, después de dos años por Europa, Daniel Sánchez Bustamante en su regreso a Bolivia es nombrado ministro de Justicia y de la Instrucción Pública. Ya como ministro, Sánchez Bustamante implementará como políticas públicas las recomendaciones que él mismo hizo como enviado.

Entre las consideraciones que se habían hecho durante el viaje por Europa, fue que a pesar de las buenas consideraciones que tenían sobre otros modelos educativos (el alemán por su disciplina, el francés por su orientación positivista y liberal, y el sueco por su integración de mente sana en cuerpo en sano, principalmente), a Sánchez Bustamante le pareció que el modelo ideal, la pedagogía que debía implementarse en Bolivia, era el de Bélgica, personificada por Alexis Sluys, director de la Escuela Normal de Bruselas. Sánchez Bustamante consideraba que Sluys debía ser quien encabezara el proyecto de formar a los docentes bolivianos y la pedagogía nacional, por lo que le ofrece ser el director de la Escuela Normal que piensan fundar.²⁵ El pedagogo de 59 años, rechaza el ofrecimiento, pero recomienda a quien al final sería el primer director y líder del proyecto educativo boliviano: Georges Rouma, quien a sus 27 años arribó a Bolivia en 1909, donde permanecerá hasta 1917.

Así, después de tres años de misión, el periplo de Sánchez Bustamante y Segundo de Guzmán en el que conocen las escuelas chilenas y argentina, donde mandan estudiantes becados a esos lugares y a Estados Unidos y Europa, donde visitan una decena de países y de sistemas educativos en el viejo continente, todo toma forma con la fundación de la Escuela Normal en 1909, un proyecto pedagógico de las élites liberales bolivianas que descansa en Georges Rouma y lo que se conoció como la “misión belga” (un par de decenas de profesores belgas, muchos recomendados directamente por Sluys) que se propone a realizar el sueño de la creación de la pedagogía boliviana y hacer del indio alguien más civilizado y moderno, de acuerdo a los cánones europeos. Para muchos, es la edad de oro de la educación en Bolivia.

Franz Tamayo y la Creación de la pedagogía nacional: Una aproximación historicista a la educación

Franz Tamayo (1879-1956) era hijo del latifundista paceño Isaac Tamayo, quien fue diplomático, diputado y ministro de Estado por parte del Partido Conservador (además de poeta y ensayista) y de Felicidad Solares, una indígena que trabajaba en la casa de la familia Tamayo. Siendo el primogénito de su padre, Franz lo acompañó a Brasil y Paraguay donde desempeñó cargos diplomáticos y posteriormente a Europa al terminar la Revolución Federal de 1899. A pesar de su

²⁴ Ver Martínez, Françoise. “¿Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas”, en *Bulletin de l’Institute Française d’Études Andines* 3, 1999, vol. XXVIII, pp. 361-386.

²⁵ La Escuela Normal había tenido antecedentes pero nunca fueron exitosos ni de largo plazo. En 1835 se había fundado un Colegio Normal en La Paz bajo la dirección del español José Mora, pero fue cerrado poco tiempo después. Tres años después, Andrés de Santa Cruz ordena establecer en cada departamento una escuela normal, pero el proyecto nunca se realiza. Martínez. *Regener la race*, p. 230.

pertenencia a lo más alto de la élite boliviana, Isaac Tamayo criticaba sus formas y cultura afrancesadas y pugnaba por la comprensión de Bolivia desde su propia realidad, desde una perspectiva autóctona.²⁶

Esto influyó profundamente en el pensamiento de Franz Tamayo, junto al hecho que, a pesar de su carácter de mestizo adinerado, su apariencia física era completamente indígena lo que provocaba un rechazo y discriminación instantáneos a su persona.²⁷ La élite boliviana de los albores del siglo XX (como lo era Arguedas mismo, o liberales del tipo de Daniel Sánchez de Bustamante y Felipe Segundo Guzmán) estaba acostumbrada a dirigir su mirada a Europa, cargar con sus bitácoras de viaje y experiencias vividas allende el mar, sentir admiración por Inglaterra, Francia o Alemania y tratando de importar y adoptar los modelos europeos para Bolivia, igualmente para el resto de Latinoamérica, principalmente en el campo de la pedagogía.

La propia instrucción pedagógica de Tamayo era completamente *sui generis* para un mestizo de apariencia indígena. No fue mucho tiempo al colegio dado que comenzó a recibir clases privadas a muy temprana edad. Latín, alemán, francés y humanidades formaban el centro de su educación, aunque también recibía clases de piano en el instrumento que la familia había importado desde Holanda. En su adolescencia lee ya perfectamente en francés (especialmente a Víctor Hugo) y posteriormente usará este idioma para comunicarse con la que será su esposa y a quien conoció en su segundo periplo al viejo continente. Ya en la etapa adulta y asentado en Bolivia, además de ocuparse de los negocios de la familia y tener una tienda de objetos de arte, Tamayo comienza a sumergirse en su lenguaje de la infancia, el aymara aunque nunca deja de lado sus relaciones con Europa, ejemplificado en las reuniones semanales que sostiene con los cónsules de Inglaterra y Francia.

Después de una etapa sombría en el aspecto personal (muerte de sus dos hijas y la separación de su esposa), Tamayo comienza una etapa de fecundo trabajo en el que funda un par de periódicos y un partido político y comienza a publicar artículos de periódico, folletos y libros y termina por consagrarse como poeta, lleno de una erudición tomada tanto de la cultura helena como de la persa. Siempre destacada su obra poética, es su prosa la que presenta un pensamiento precursor en las ideologías bolivianas y americanistas sobre el mestizaje y la cual se relaciona directamente con la pedagogía y los sistemas de enseñanza como ejes fundamentales para la construcción de la identidad nacional boliviana y por lo tanto de su futuro.

En 1906, Franz Tamayo edita un periódico llamado *El Diario* en el cual escribió cincuenta y cinco editoriales en 1906 criticando las ideas de los liberales que buscaban emular los patrones pedagógicos europeos (a los que llama bovarystas pedagógicos) e inicia una polémica con Segundo de Guzmán, quien había participado en la expedición pedagógica a Europa. Estas editoriales posteriormente fueron reunidas y publicadas en 1910 bajo el título de *Creación de la pedagogía nacional*.²⁸ En esta compilación, Tamayo rescata lo autóctono, la geografía boliviana y lo mestizo como elementos unificadores de la identidad nacional. El factor indígena es incorporado al “pro-

²⁶ Gumucio, Mariano Baptista. *Yo fui el orgullo: Vida y pensamiento de Franz Tamayo*. La Paz, 1978.

²⁷ Prudencio, Roberto. *Ensayos literarios*. La Paz, 1977, pp. 31-34.

²⁸ Segundo de Guzmán le responde a Tamayo en 22 artículos publicados en *La Época* con el pseudónimo de Leopoldo Segal. Los artículos de Guzmán también se publicarán en forma de libro en 1910 con el título de *El problema pedagógico en Bolivia*.

ceso civilizatorio”, pero con la condición de estar aculturizado o cholificado, en otras palabras, si lo indígena es abandonado como tal para dar paso a las características mestizas.

El mestizo pasa a ser el centro del discurso nacional. A los ojos de Tamayo, su vitalidad y su superioridad moral lo hacen el agente en el que se debe fincar el futuro boliviano y en el que los esfuerzos pedagógicos y educativos deben confluír. Así, el centro de la crítica a la propuesta de los bovarystas pedagógicos es la que pretenden importar modelos europeos sin tener en cuenta las condiciones específicas de la nación boliviana, la principal su gente (en los aspectos psicológicos y físicos), pero que también abarca sus costumbres, sus lenguas y la geografía nacional. Destaca que ni modelos ni instructores deben venir de fuera, sino que deben buscarse en las entrañas nacionales, visión que debía estar influenciada por sus lecturas del romanticismo en general y de Goethe y Fichte en particular.

De este último punto se desprende lo que a mi juicio, coincidiendo con lo que han escrito sobre el tema Josefa Salmón y Javier Sanjinés,²⁹ es la parte trascendente en la obra general de Tamayo y en particular de la *Creación de la pedagogía nacional*: su concepción de la historia (una especie de teoría) que guarda semejanzas con el pensamiento historicista. Por ejemplo, en su capítulo “Valor de la historia”, Tamayo afirma que “Se ha creído siempre (mejor, se ha deseado) que porque una cosa ha sucedido en alguna parte también debe suceder en Bolivia. Pues hay que establecer que si ésta [la historia] es toda un encadenamiento de analogías, por lo mismo no es jamás uno de identidades, esto es, la Historia se parece siempre a sí misma, pero no se repite jamás”. Lo anterior lo pudo haber firmado Vico o Dilthey, pero especialmente Herder.

Así, a la labor ensayística de Tamayo (que no ha sido tan destacada como la poética) que tiene un lugar ganado entre los primeros pensadores del indigenismo y en particular a su noción del mestizo como elemento unificador de una nación disímbola (adelantándose en el tiempo a la figura más reconocida sobre el tema que es el mexicano José Vasconcelos) se le une su idea de historia de los pueblos y las naciones que guarda profundas deudas con el pensamiento de los románticos y de los historicistas. Es Tamayo, por tanto, uno de los primeros pensadores latinoamericanos que, buscando lo autóctono, rechaza el universalismo positivista e ilustrado, y que pone a Latinoamérica, bajo un nuevo enfoque, buscando el descentramiento de Europa y por ende del discurso histórico, lo que tiene una gran relevancia de carácter tanto historiográfico como político. Mientras que la intención de Sanjinés y Salmón fue la de destacar dentro del discurso filosófico y teórico de Tamayo (influenciado por el irracionalismo vitalista de Nietzsche y el romanticismo de Goethe) los elementos de los que se nutrió para esbozar una estética y una moral bolivianas, mi interés sería el de destacar la relevancia política que significa esta oposición teórica e historiográfica, similar a la de Herder y completamente inédita en Latinoamérica hasta ese momento.

²⁹ Salmón, Josefa. *El espejo indígena: El discurso indigenista en Bolivia 1900-1956*. La Paz, 1997. Javier Sanjinés. Op. cit.

Bibliografía

- Arguedas, Alcides. *Historia General De Bolivia 1808-1921*. Archivo y Bibliotecas Nacionales de Bolivia. Disponible en http://portal.educar.org/sites/eaprender.org/files/arguedas_alcides_-_historia_general_de_bolivia_1808_-_1921.pdf.
- Baptista Gumucio, Mariano. *Yo fui el orgullo: Vida y pensamiento de Franz Tamayo*. La Paz, 1978.
- Buenrostro, Javier. *Historicismo: "Otra teoría e historiografía para la Modernidad"*. Tesis de Licenciatura. México D. F., 2007.
- Caro Valverde, María Teresa/González García, María. "Valor educativo de la pedagogía romántica de la naturaleza en los escritos de Ortega y Gasset", *Cartaphilus Revista de Investigación y Crítica Estética*. 6, 2009, pp. 33-42.
- Demélas, Marie Danielle. *Nationalisme sans nation?: La Bolivie aux XIXe-XXe siècles*. París, 1980.
- _____. "Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia, 1880-1910", *Historia Boliviana*, 1, 1981, pp. 55-82.
- Finot, Enrique. *Historia de la pedagogía boliviana*. La Paz, 1917.
- Granados, Aimer/Marichal, Carlos. *Construcción de las identidades latinoamericanas. Ensayos de historia intelectual (siglos XIX y XX)*. México D. F., 2004.
- Herder, J. G. *Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad*. Madrid, 1993.
- Irurozqui, Marta "Ebrios, vagos y analfabetos. El sufragio restringido en Bolivia, 1826-1952", *Revista de Indias* 208, 1996, vol. LVI, pp. 697-742.
- Lora, Guillermo et al. *Sindicalismo del magisterio (1825-1932). La escuela y los campesinos. Reforma Universitaria (1908-1932)*. La Paz, 1979.
- Lorini, Irma. *El nacionalismo en Bolivia de la pre y posguerra del Chaco (1910-1945)*. La Paz, 2006.
- Luykx, Aurolyn. *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*. New York, 1999.
- Martínez, Françoise. *Régénérer la race. Politique éducative en Bolivie (1898-1920)*. París, 2010.
- _____. "Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos", *Bulletin IFEA*. 28, 1999, vol. III, pp. 361-386.
- Medinacelli, Carlos. *El huayralevismo. O la enseñanza universitaria en Bolivia*. La Paz, 1972.
- Naciff, Marcela. "La Raza de bronce de un Pueblo enfermo o Alcides Arguedas y el problema del indio", *Cuadernos del CIHLA*, 9, 2008, vol. X, pp. 34-46.
- Ortega y Gasset, José. "La pedagogía del paisaje", *Obras completas*, vol. I, Madrid, 1983.
- Prudencio, Roberto. *Ensayos literarios*. La Paz, 1977.
- Salmón, Josefa. *El espejo indígena: El discurso indigenista en Bolivia (1900-1956)*. La Paz, 1997.
- _____. "La lucha por la diferencia: Mestizaje y etnicidad en Franz Tamayo", *Hispané-rica Revista de Literatura*, 31, 2002, pp.29-40.
- Sanjines, Javier. *Mestizaje Upside Down: Aesthetic Politics in Modern Bolivia*. Pittsburgh, 2004.
- Soruco Sologuren, Ximena. *La ciudad de los cholos. Mestizaje y colonialidad en Bolivia siglos XIX y XX*. Lima, 2011.
- Tamayo, Franz. *Obra escogida. Selección, prólogo y cronología de Mariano Baptista Gumucio*. Caracas, 1985.
- Zavaleta, René. *Lo nacional-popular en Bolivia*. México D. F., 1986.

El Proyecto fallido de la Escuela Nacional Unificada (ENU) del Gobierno de la Unidad Popular; Chile, 1973. Para una relectura crítica de su discurso ideológico. Cuatro décadas después

Hugo Cancino Troncoso
Aalborg Universitet, Dinamarca
Rita Cancino Troncoso
Aalborg Universitet, Dinamarca

Resumen

En febrero de 1973, el Gobierno de la Unidad Popular (UP) hizo público el denominado “Informe sobre la Escuela Nacional Unificada”, cuyo punto central fue la transformación profunda de la Escuela y la Educación para sincronizarla con el proceso de cambios en democracia implementados por el Gobierno Popular. Este proyecto fue un componente del programa de la UP. La coyuntura política nacional e internacional era desfavorable para el gobierno desde el segundo semestre de 1972. La Iglesia Católica y una parte de las FF.AA. denunciaron el proyecto como instrumento para concientizar a los niños y a la Juventud en la ideología marxista-leninista. Cercado por las fuerzas de oposición, el Gobierno de la UP se abstuvo de presentarlo al parlamento como proyecto de Ley. Nuestra problemática en la relectura de este documento es la siguiente: ¿En qué medida la ENU se inspiró en los modelos de Escuela de los países del *Socialismo Real*, y en definitiva en el discurso marxista-leninista como la Derecha, La Iglesia y las FF.AA. lo postularon?

Palabras claves: Escuela; Unidad Popular; Estado Docente; modernización; marxismo-leninismo

1.Introducción

A fines del mes de febrero de 1973, el Gobierno de la Unidad Popular (UP) hizo público el denominado *Informe sobre la Escuela Nacional Unificada* (ENU), documento que concordaba con un punto central del Programa del gobierno UP sobre la transformación del sistema educacional para sincronizarlo con el proceso de cambios iniciado¹. Sin embargo, la coyuntura política nacional e

¹ “Programa de la Unidad Popular” en Salvador Allende. Chile hacia el Socialismo. Edita Zero. Viscaya, 1971, pp.32-34.

internacional era muy desfavorable para el gobierno. Han transcurrido cuatro décadas de estos acontecimientos. La distancia histórica de los acontecimientos o la *altura de los tiempos* en el concepto de Ortega y Gasset generan un cuadro amplio de posibilidades y de perspectivas de análisis de la ENU.² Por ello vamos a analizarla desde el horizonte posterior a la Guerra Fría. La bibliografía sobre la ENU es notoriamente escasa en relación a otras temáticas de la experiencia de la UP (Unidad Popular). Tal vez esto se debe a que este fue un episodio menor, aunque significativo y emblemático, en el contexto del proceso de crisis política, signado por la radicalización del bloque popular y el bloque de Derecha. El asunto ENU fue un componente más de este proceso que desde octubre de 1972 conducía hacia la resolución de la crisis social y política cuyo resultado fue el cruento Golpe militar del 11 de septiembre de 1973. En las obras generales de análisis histórico del período, la ENU aparece como referencias, o notas a pie de página que ilustra el contexto del enfrentamiento social, político e ideológico. Intentaremos una lectura crítica del Informe ENU, tomando en consideración, la aún escasa bibliografía. Un lugar central en este reducido espacio bibliográfico, son los trabajos del profesor Iván Núñez Prieto, Superintendente de Educación del Gobierno UP, quién tuvo un rol central en la elaboración del Informe ENU³. Podemos mencionar también la tesina de grado del historiador Miguel Ángel Sepúlveda (2011).⁴ También artículos académicos, entre ellos el artículo de Juan Pablo Vera Yáñez (2012).⁵ Nuestra problemática en la relectura del Informe ENU es la siguiente:

¿En qué medida fue el discurso marxista leninista cómo la oposición a la UP lo postuló el fundamento ideológico y la fuente de inspiración de la ENU⁶: el modelo educacional de los países del llamado “socialismo real”⁷? Para responder a esta problemática central vamos a analizar el contexto internacional y nacional en la que este proyecto se insertó y en el contexto histórico-ideológico del mismo. En seguida analizaremos el documento colocando nuestro foco en las fuentes ideológicas que dan un fundamento al proyecto y finalmente vamos a presentar muy sumariamente el modelo de Escuela propuesto.

² José Ortega y Gasset. La Rebelión de las masas (1929). Revista de Occidente. Madrid, 1963, pp.69-73.

³ Iván Núñez Prieto. La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada. Lom Ediciones. Santiago de Chile, 2003.

⁴ Iván Ángel Sepúlveda. La política educativa de la Unidad Popular (1970 a 1973): El rol de la Escuela Nacional Unificada en la Estrategia política de la UP. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Educación. Santiago de Chile, 2011.

⁵ Juan Pablo Vera Yáñez: “La ENU como representación en la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular”, *Revista Divergencia*, No.1, año 1; enero-junio, Santiago de Chile, pp.73-94.

⁶ La III Internacional Comunista en sus resoluciones del Pleno Del Comité Ejecutivo en 1944 estableció categóricamente que el “Marxismo-Leninismo” se constituía en la ideología oficial de los partidos comunistas y obreros. En esta versión canonizada del marxismo, que no estaba sujeta a la discusión, y por lo tanto a la crítica, se formalizó un discurso canonizado y dogmático, que se clausuraba para siempre con los aportes de Lenin, sobre el Estado, la Revolución y la dictadura del proletariado. Por cierto que este *corpus* ideológico fue el discurso oficial de los partidos comunistas del bloque soviético y de la gran mayoría de los movimientos de liberación nacional, y el de algunos partidos socialistas en América Latina. Ver: “Theses on Bolchevization of Communist Parties in Jene Degras. The Communist International, 1919-1943. Documentos, tomo I. Frank Casa London, 1971, pp.188-200.

⁷ “Socialismo Reales” fue durante la Guerra Fría, la auto denominación de los regimenes de Europa comunista Oriental, que habían adoptado el modelo soviético de Partido-Estado, carente por consiguiente de democracia representativa, y de pluralismo político e ideológico. Para una discusión ver: Manuel Antonio Garretón. Socialismo Real y Socialismo posible. Material de Discusión, FLACSO-Programa Chile, No. 126, Santiago de Chile, 1990, 7 pp.

2. Contexto histórico e ideológico

La experiencia de la Unidad Popular o la vía chilena al socialismo se insertó en el contexto de la Guerra Fría⁸. Este fue un extenso período dominado por las concepciones polarizadas del mundo, de la vida y de las relaciones internacionales. El mundo se dividió en el Bloque Occidental encabezado por los Estados Unidos que se auto-representó como la encarnación de la democracia y la libertad frente al Bloque Oriental liderado por la Unión Soviética, con su auto-representación del “Socialismo Real” y la Democracia Popular. Para el Bloque Occidental siempre la URSS fue la expresión paradigmática del totalitarismo Comunista. Mientras que para el Bloque Soviético, los EE.UU. y sus aliados occidentales, representaban el capitalismo, el colonialismo y el imperialismo opresor del Tercer Mundo. A partir del bipolarismo que pasó a ser el imaginario de la época, fue difícil formular un posicionamiento del mundo internacional que rompiera con el antagonismo entre bloques político-militares.

En este esquema maniqueo del mundo internacional se gestó la Revolución Cubana, y la Guerra de Guerrillas encabezada por Fidel Castro y el *Movimiento 26 de Julio* en contra de la dictadura de Batista, que fue desalojado del poder en enero 1959. Esta Revolución “verde oliva” tuvo un impacto decisivo en la radicalización político-ideológica de la juventud de la década del 60 a lo largo y a lo ancho de América Latina. El dilema que les planteó la Revolución Cubana a la Generación joven de los años 60 fue el del *Reformismo o la Revolución Socialista*⁹. El reformismo en cualquiera de sus formas, reformismo burgués o reformismo obrero, fue rechazado a priori: Es decir, la única revolución posible, según los cubanos, fue la Revolución Socialista llevada a cabo por la vía armada¹⁰. En las condiciones de Chile, con una larga tradición democrática representativa y de fortaleza de las instituciones jurídicas y que no obstante sus limitaciones, generó canales de representación, ciudadana, era difícil imaginarse como posible un proyecto de vía armada al socialismo.¹¹ En esta tradición nacional, se gestaron los grandes partidos históricos de la clase obrera y los sindicatos, era difícil postular la lucha armada, la guerra de guerrillas. La influencia de la Revolución cubana, se extendió a lo largo y lo ancho de América Latina en la formación de Nueva Izquierda, formada especialmente por jóvenes radicalizados por la ideología, la imagen y la práctica armada. Un viejo partido de Izquierda, El Partido Socialista de Chile (PS), fundado en 1933 postuló la estrategia de la lucha insurreccional desde 1967 y se unió a la Internacional Revolucionaria creada por Cuba. El PS. había sido siempre un partido parlamentario. No fue al parecer un problema para el PS aceptar al mismo tiempo la tesis comunista de conquistar el poder por la vía legal en las elecciones de 1970 y mantenerla lado a lado con su estrategia revolucionaria. El PS suscribió la estrategia de lo que fue “la vía chilena al socialismo” o vía política¹². Allende en su primer mensaje presidencial destacó que esta vía estaba inédita, y aunque estaba ya enunciada en

⁸ Ver al respecto: Hugo Cancino Troncoso: “El Partido Socialista de Chile”, 1945-1970”. Avital Bloch, María del Rosario Rodríguez (Coordinadoras). La Guerra Fría y las Américas. Universidad de Colima, Centro Universitario de Investigaciones Sociales-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2013, 116-123.

⁹ Ver: Régis Debray. *Strategy for Revolution*. Penguin Books. England, 1970, pp. 137-184.

¹⁰ Sobre la tesis insurreccional cubana ver: Régis Debray. *Revolution in the Revolution? Armed Struggle and Political Struggle in Latin America*. Penguin Books. London, 1968.

¹¹ “Esta tradición republicana y democrática llegó a formar parte de nuestra personalidad, impregnando la conciencia colectiva de los chilenos. El respeto a los demás, la tolerancia hacia el otro, es uno de los bienes culturales más significativos con que contamos”, Salvador Allende: “Discurso en el Estadio Nacional, 5 de noviembre de 1970”, en Salvador Allende: *Su pensamiento Político*, Quimantú, Santiago de Chile, 1972, p. 25.

¹² Véase sobre La Vía política o institucional al socialismo, la obra de Joan E. Garcés, quien fuera consejero político de Allende. Chile. El camino político hacia el socialismo. Ediciones Ariel. Barcelona, 1972.

los clásicos del marxismo nunca había sido realizada¹³. La mayoría relativa de la Unidad Popular, que obtuvo el 36,3% de los sufragios obligó a la alianza negociar el apoyo del Partido Demócrata Cristiano para elegir Allende como Presidente en el Congreso Pleno. La Democracia Cristiana condicionó su apoyo a Allende a través de un Pacto de Garantías Democráticas, que Allende tuvo que firmar para ser elegido. El Documento fue ratificado por el Congreso Pleno¹⁴. Este pacto tuvo consecuencias en los tres años de la Unidad Popular, en que Allende tuvo que recurrir a los Decretos-leyes para gobernar y llevar a cabo las reformas postuladas en el programa. El PDC se fue paulatinamente desplazando hacia la Derecha, haciendo causa común con ésta para obstruir el Gobierno en el parlamento y en la calle. En la coyuntura en que el Informe ENU fue hecho público, las posibilidades de diálogos con la DC eran ya casi imposibles. El Partido Comunista siempre trató de buscar un camino de diálogo con la DC con miras a una alianza amplia que posibilitara la aprobación de las reformas programadas. Esta propuesta fue rechazada de plano por el PS que desde octubre 1972 lanzó la consigna “Avanzar sin transar”. El PS fue el principal partido de Gobierno, el partido del Presidente Allende, pero paradójicamente ejerció el rol de partido opositor desde la izquierda junto al Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), organización influida por la ideología de la Revolución Cubana y su estrategia de la lucha armada continental¹⁵. Cómo se podría explicar la ambigüedad del PS con sus ministros y altos funcionarios de Gobierno que aceptaron formalmente la Vía institucional al socialismo, mientras que por otro lado, pregonaban un discurso insurreccionalista. El Partido Socialista había iniciado su proceso de radicalización en el Congreso de Chillán en 1967. En este congreso el partido se redefinió como Marxista-Leninista y se aprobó por mayoría una resolución que estableció que la vía electoral no era el camino para la toma del poder por la clase trabajadora y en esta circunstancia la única vía era la vía insurreccional.¹⁶ En el Congreso de la Serena en 1971 el PS, reafirmó la estrategia insurreccional, y rechazó la vía electoral para construir el socialismo.¹⁷ El ala izquierda formada por la corriente pro-cubana *Ejército de Liberación Nacional*, conocida como *Elenos* junto con sectores trotskistas o trotskisan-tes ganó la mayoría en el Comité Central y de la Comisión Política del partido. El senador Carlos Altamirano Herrera fue elegido Secretario General.

El período anterior al lanzamiento del Informe de la ENU estuvo signado por un ascenso del proceso de radicalización político-ideológico del bloque social de Derecha y de la Izquierda. La consigna del PS fue “avanzar sin transar” y crear un poder popular paralelo al Estado y a la institucionalidad.¹⁸ La polarización social y política se fue profundizando más y más. El PDC, a pesar de tener un ala moderada de centro-derecha se fue desplazando más y más a las posiciones más

¹³ “Primer Mensaje del Presidente Salvador Allende al Congreso Pleno”, 1 de mayo de 1971. Salvador Allende. La Conspiración contra Chile. Ediciones Corregidor. Buenos Aires, 1973, pp.29-62.

¹⁴ Para conceder su apoyo la DC exigió a Allende que firmara un documento denominado *Estatuto de Garantías Democráticas*. En este documento se le exigía al Presidente de la República mantener su gestión dentro de la Constitución y las leyes y de no permitir la formación de cuerpos civiles armados paralelos a las FF. AA. El Estatuto fue aprobado por ambas cámaras, como una reforma constitucional bajo la denominación de Ley No. 17.398: *Texto de la Reforma Constitucional de las Garantías Democráticas*, Archivo Chile, CEMA, Centro de Estudios Miguel Enríquez: http://www.archivochile.com/Poder_Dominante/pod_publico/parl/PDparlamento0001.pdf

¹⁵ Sobre el MIR, véase: Cristián Pérez: “Historia del MIR. “Si quieren guerra, Guerra tendrán”, en *Estudios Públicos*, No.91, invierno, 2003, Santiago de Chile, pp. 5-44.

¹⁶ Tesis política del Congreso de Chillán del PS, Fernando Casanueva Valencia /Manuel Fernández Canque. El Partido Socialista y la lucha de clase en Chile. Empresa Editorial Quimantú. Santiago de Chile, 1973, pp. 223-225.

¹⁷ Julio Cesar Jobet: *Historia del Partido Socialista*, Tomo II, Editorial Prensa Latinoamericana, Santiago de Chile, pp.130-131.

¹⁸ Hugo Cancino Troncoso. Chile. La problemática del Poder Popular en el proceso de la Vía Chilena al Socialismo. Aarhus University Press, 1988, pp. 320-380.

radicales de la Derecha. Las diferencias dentro de la UP, entre la línea de moderación de Allende y del Partido Comunista y la posición rupturista, que fue la línea oficial de Partido Socialista, se hicieron cada vez más profundas.¹⁹ Este fue el escenario social y político del lanzamiento de la ENU en febrero de 1973. Cabe preguntarse sobre el por qué se hizo el lanzamiento del Informe de la ENU en momentos tan críticos para el Gobierno Popular, acosado por la Derecha y la Izquierda insurreccionalista. La ENU fue una bandera de los sectores más radicalizados del PS para radicalizar el proceso. A partir del segundo semestre de 1972 el bloque opositor de Derecha había radicalizado las movilizaciones sociales contra el gobierno integrando a ellas a los trabajadores del transporte terrestre (camioneros), a estudiantes y a un amplio espectro de sectores medios profesionales.²⁰ A este proceso se agregaba las movilizaciones de trabajadores y campesinos exigiendo la radicalización de la política de la UP. Estas movilizaciones fueron impulsadas principalmente por el Partido Socialista, y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR)²¹.

3. Génesis y la breve vida del Proyecto ENU

El PS fue el partido de la UP que tuvo la mayor y directa ingerencia en la elaboración del proyecto ENU a través de sus altos funcionarios en el Ministerio de Educación. El Superintendente de Educación, el profesor Iván Núñez Prieto, era un alto miembro del Partido Socialista. Iván Núñez formaba parte de la mayoría del PS que propiciaba un curso rupturista, es decir insurreccional para la toma del poder y la construcción de un Estado de los trabajadores. Núñez fue elegido miembro del Comité Central (CC) del PS en el Congreso de Chillán en 1967 y fue reelegido como miembro del CC en el Congreso de la Serena en 1971. A su vez el Comité Central lo designó como miembro de la Comisión Política del PS y como Director del Departamento Educación política.²² Iván Núñez tuvo como un colaborador cercano al profesor socialista Lautaro Videla Stefoni en la Comisión Técnica que elaboró el Informe ENU.²³ Ambos profesores fueron durante muchos años activos participantes en la vieja tendencia trotskista del PS, que fue un componente significativo de la mayoría insurreccionalista que controlaba la dirección del PS desde el Congreso de Chillán del PS. Estos antecedentes son muy importantes para entender las bases ideológicas del fundamento marxistas-leninista del Informe ENU en el contexto de la estrategia revolucionaria armada del PS.

En la comisión técnica de trabajo que elaboró este documentos participaron representantes principalmente del Partido Comunista y del pequeño Partido Radical a cuyas filas pertenecía el Ministro de Educación Jorge Tapia Valdés. El Informe ENU estaba ya redactado en noviembre de 1972, cuando Jorge Tapia fue nombrado Ministro de Educación. En un artículo *post facto*, Tapia Valdés, escribió que cuando recibió el texto de la ENU para su lectura, criticó “su falta de concreción, su

¹⁹ Ver: Tomás Moulián: “La Vía Chilena al Socialismo: Itinerario de la crisis de los discursos estratégicos de la Unidad Popular”, Julio Pinto Vallejo (Editor). Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular. LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2005, pp. 50-56.

²⁰ Hugo Cancino Troncoso: Chile. La problemática del Poder Popular en el proceso de la Vía Chilena al Socialismo, Aarhus University Press, 1988, pp.288-320.

²¹ Ian Roxborough, Pil O’Brien, Jackiet Roddick. Chile. The Estate & Revolution, The Macmillan Press, LTD, London, 1977, pp. 164-168.

²² Fernando Murillo Viaña: La crisis del Socialismo Chileno (Dossier): http://www.blest.eu/doxa/dossier_PS.html

²³ Ver: Entrevista con el Profesor Lautaro Videla Stefoni: Archivo Historia Oral: En la entrevista Videla se refiere a su antigua militancia en el PS y su militancia trotskista y su contribución a la ENU: <http://mundoobrero.cl/historia-oral/historia-oral/>

fraseología.”²⁴ El proyecto fue enviado de nuevo para su revisión. Cuando el texto estaba concluido se desató en el seno de la comisión un “largo y enconado debate” acerca de la conveniencia de “acelerar” o retardar la discusión pública de este²⁵. El ex ministro Tapia agrega que tanto él como su partido estimaban que “la forma y oportunidad de presentar el proyecto permitiría a la oposición ...desatar una vigorosa campaña contra el gobierno”, profecía que se cumplió con creces.²⁶ Agrega que los representantes del PS y del PC en la comisión no estaban de acuerdo con la postergación señalando que “la Revolución había que llevarla también en el plano educativo para tomar la iniciativa frente al enemigo.”²⁷ Han transcurrido más de cuatro décadas del lanzamiento público del Informe ENU, sin embargo, su responsable principal, el ex –Superintendente de Educación del Gobierno UP Iván Núñez Prieto, no ha asumido su responsabilidad en la elaboración del informe ENU, un texto cuya inoportuna difusión activó y radicalizó las movilizaciones sociales y políticas del Frente de Derechas. En su libro sobre la ENU, no hemos encontrados huellas significativas de autocrítica sino suaves justificaciones sobre “el tiempos de la ideología” en los años de la UP y que habría sido necesario “un consenso con la oposición” para poder realizar la ENU. De antemano sabemos que un “consenso” con la Democracia Cristiana para permitir la conversión del Informe ENU estaba excluido por el PS a cuya ala mayoritaria perteneció Iván Núñez Prieto.

En un contexto de crisis social y política que se enmarcaba en la Guerra Fría, el proyecto ENU pasó a ser un componente álgido de la radicalización social, política e ideológica del período. La oposición en bloque de Derecha rechazó el Informe a través del Movimiento Gremialista, dirigido por Jaime Guzmán y la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC). La Oficialidad de Armada Nacional en una reunión informativa celebrada el 7 de abril de 1973 con el Ministro de Educación Jorge Tapia se mostró en total desacuerdo con el proyecto ENU.²⁸ La FEU declaró el 15 de marzo de 1973, que el Informe ENU “pretendía convertir a la educación chilena en un instrumento de concientización política al servicio del marxismo”²⁹. La Asamblea Plenaria del Episcopado declaró el 11 de abril de 1973: “Nos oponemos al fondo del proyecto por su contenido que no respeta valores humanos y cristianos fundamentales, sin perjuicio de sus méritos pedagógicos en discusión”³⁰. En sus “Memorias” el Cardenal Raúl Silva Henríquez se refiere a una reunión con el Presidente Allende a fines de marzo de 1973, que él solicitó para formularle las preocupaciones de la Iglesia sobre el proyecto ENU, especialmente en relación a las limitaciones graves al pluralismo del documento. El presidente le expresó lo siguiente: “yo me comprometo a que éste será postergado y en definitiva no se promulgará si no tiene un acuerdo más amplio.”³¹ Debemos destacar que el cardenal Silva Henríquez y la mayoría de los obispos había apoyado el proceso de

²⁴ Jorge Tapia Valdés: “Sobre la factibilidad y el fracaso de la vía chilena al Socialismo” en: Federico G. Gil, Ricardo Lagos et al. Chile, 1970-1973 Lecciones de una experiencia. Editorial Tecnos, Madrid 1977, p. 315.

²⁵ *Ibid.*, p. 375.

²⁶ *Ibid.*, p. 375.

²⁷ *Ibid.*, p. 375.

²⁸ El Almirante Huerta expresó en la reunión que “el gobierno quería imponer un régimen marxista a través de la concientización de la juventud mediante la ENU: Carlos Prats González. Memorias. Testimonio de un soldado. Colección Testimonio, Pehuén Editores, Santiago de Chile, 1985, p.378: El General Carlos Prats, General en Jefe del Ejército y Ministro de Defensa del Gobierno de Allende fue asesinado por agentes del dictador Pinochet el 28 de septiembre de 1974 en Buenos Aires, ciudad donde estaba asilado.

²⁹ Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC). ENU, el control de las Conciencias. Santiago de Chile, 1973, Departamento de Estudios FEUC, pp. 13-14.

³⁰ Declaración de la Asamblea Plenaria del Episcopado sobre la Escuela Nacional Unificada. Punta de Tralca, Chile: http://documentos.iglesia.cl/conf/doc_pdf.php?mod=documentos_sini&id=137

³¹ Ascanio Cavallo. Memorias del Cardenal Raúl Silva Henríquez. Ediciones Copygraph, Santiago de Chile, 1991, pp. 242-243.

reformas sociales de la Unidad Popular, pero de ningún modo a la ideología marxista leninista de ésta. En mayo de 1973, cuando las protestas de la oposición se expresaban en movilizaciones de sus grupos adictos, principalmente alumnos de los colegios privados y de la Universidad Católica, el gobierno se decidió a retirar el Informe ENU que nunca llegó a ser Proyecto de Ley.³²

4. El Proyecto ENU. Génesis e ideología

En general en las diferentes aproximaciones sobre el discurso ideológico de la ENU se han destacado la presencia de una tradición del pensamiento educacional chileno y latinoamericano. Desde la fundación del Estado nacional en 1833 hasta el Gobierno de la UP se le asignó al Estado una función rectora en el desarrollo de la educación pública.³³ Para las élites oligárquicas que fueron las élites del poder en el Estado Nacional de 1833, la escuela, además de enseñar las primeras letras, fue usada como un instrumento de construcción de la identidad y del imaginario de la nación. Hacia las dos últimas décadas del siglo XIX la Iglesia y el Partido Conservador, partido confesional y vocero de la oligarquía agraria cuestionó la primacía del Estado en la educación, es decir, lo que se denominó el Estado Docente. Estos grupos de poder levantaron la tesis de la libertad de enseñanza con la doctrina de la libertad de enseñanza, que en la práctica era la enseñanza confesional católica³⁴. El naciente partido Radical y la izquierda liberal defendieron el Estado docente, que garantizaba según éstos, una educación científica, libre de la influencia de la Iglesia o de cualquiera otra filosofía o creencia religiosa³⁵. En este contexto se puede mencionar la actividad política e intelectual del filósofo positivista chileno Valentín Letelier, quien teorizó el Estado Docente laico y que participó activamente en el debate de fin de siglo sobre el Estado y la Educación.³⁶ Desde los comienzos del siglo XX, el Estado consolidó su posición dentro de la educación pública, la escuela primaria obligatoria, la enseñanza secundaria y la Universidad de Chile financiada por el Estado y abierta a todos los chilenos. Este sistema convivió lado a lado con la educación privada en todos los niveles, las de origen católico o de otras confesiones religiosas o de corporaciones privadas. Dentro del concepto del Estado Docente laico, se incorporaba la idea de un Estado que no tiene una ideología o una concepción del mundo y de la vida que se *imponía* a través del sistema educacional. La única misión de la escuela pública fue la enseñanza pública para todos, basada en métodos científicos, y afirmando los valores ciudadanos de democracia e igualdad³⁷. Además la Escuela intentaba responder a los requerimientos que provenían de la modernidad liberal. Sin embargo, el proyecto ENU, no respondía a esta tradición libertaria y democrática, ya que estaba

³² El Presidente Allende se refirió por última vez proyecto ENU en su discurso del primero de mayo de 1973: “Palabras del Presidente de la República Compañero Salvador Allende Gossens, Pronunciadas en el acto de celebración del día del trabajo”, Oficina de Información y Radiodifusión de la Presidencia de la República, Archivo Salvador Allende, pág.7.

³³ María Loreto Egaña. La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile. LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2000, pp. 13-35.

³⁴ Para una interpretación desde la perspectiva del Partido Conservador y la Iglesia: Abdón Cifuentes (político Conservador). Memorias (1836-1928). Tomo I, Editorial Nascimento. Santiago de Chile, 1956, pp. 143-332

³⁵ Hugo Cancino Troncoso. “El proyecto positivista en América Latina: Valentín Letelier y la defensa del Estado Docente en Chile”. Ideas, ideologías e Intelectuales en América Latina: Independencias e interdependencias. Universidad Nacional de Trujillo. Perú, 2011, pp. 57-59.

³⁶ José Miguel Pozo Ruiz: Valentín Letelier. “Cientifización y modernización de la educación chilena”. Pensamiento Educativo. Vol.34 (junio 2004), Santiago de Chile, pp. 76-98.

³⁷ Ver: Jaime Caiceo Escudero: “Contrapunto filosófico educacional en Chile: Humanismo laico versus humanismo cristiano”, Educação e Filosofia Uberlândia, Vol. 26, No.51, 2012, Brasil, pp. 113-144.

fundaba en una concepción de la sociedad, del Estado y en definitiva de la educación basada en una versión canonizada del marxismo: el marxismo-leninismo, que a juicio de sus redactores tenía que *modelar* a las nuevas generaciones.

Desde los comienzos del siglo XX los maestros y educadores chilenos fueron dando forma a una organización gremial, que además de luchar por sus reivindicaciones profesionales jugó un rol importante en el proceso de modernización del sistema educacional chileno. A este respecto, estos organizaron y celebraron periódicamente congresos pedagógicos que tuvieron un impacto importante en el mejoramiento del sistema escolar público.³⁸ De estos foros salieron propuestas reformistas que le fueron planteadas al Poder Público, como a propuesta de una reforma educacional en 1828, que fue aprobada por el gobierno 1928. El escrito y pensador peruano José Carlos Mariátegui que conoció el texto de la propuesta la destacó como un ejemplo para América Latina³⁹. En el Congreso Nacional de Educación celebrado en febrero de 1971 en Santiago, con una amplia participación de docentes se discutieron las bases de una reforma educacional que abrió el camino para el proyecto de la ENU.⁴⁰

Además de la significación de la tradición educacional chilena, se subraya en los artículos sobre el proyecto ENU la influencia del pensamiento latinoamericano, destacando los aportes del pensador José Carlos Mariátegui y de los filósofos brasileños de la Educación Paulo Freire y Darcy Riveiro.⁴¹ Por otra parte, ha sido destacada la inspiración de la UNESCO de fines de los 60, en su planteamiento de una reforma educacional que dirigida a la modernización de la escuela en sus métodos y contenidos para sintonizarla con la transformaciones sociales, económicas y tecnológicas. A este respecto se puede mencionar a la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación de la UNESCO presidida por el profesor Edgar Fauré.⁴² Las influencias del sistema escolar cubano y de otros de los países del “socialismo real”, no aparecen mencionadas en los documentos oficiales del ENU. Sin embargo en *la Revista de Educación* publicada por el Ministerio de Educación, aparecieron varios artículos sobre las experiencias pedagógicas de los países del “Socialismo Real”, especialmente de Alemania Oriental, Checoslovaquia y Cuba⁴³. Es posible que algún funcionario del ministerio de Educación viajara a este país a buscar inspiración para el proyecto chileno. Finalmente, la gran mayoría de los autores leídos mencionan al pasar la influencia, es decir su impronta en el proyecto ENU. Se sostiene que este aporte sería sólo un componente retórico del discurso y nada más. Nos distanciamos de esa lectura piadosa y complaciente que omite destacar la función rectora del discurso marxista-leninista. No nos caben dudas para sostener que es Marxismo-leninismo, el principio que le da unidad e identidad al texto. es decir la ENU, fue un

³⁸ Ver: Guillermo Pérez y Guillermo Sandoval. “Los sindicatos y la educación en América Latina: El caso chileno”, Joana Fontoura (Coordinación). Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina. Fundación Konrad Adenauer. Rio de Janeiro, Brasil, 2010, pp. 13-45.

³⁹ Véase: José Carlos Mariátegui. “La Crisis de la Reforma Educacional en Chile” (1929). José Carlos Mariátegui. Temas de Educación. Empresa Editora Amauta, Lima, 1973, pp. 68-79.

⁴⁰ Jorge Magasich. La batalla de la Educación de la UP, *Le Monde Diplomatique*, Edición chilena, noviembre de 2013: <http://www.lemondediplomatique.cl/La-batalla-de-la-educaci..>

⁴¹ Ver al respecto: Rodrigo de la Cruz, Quinteros M. La política educativa de la Unidad Popular 1970 a 1973): El proyecto de la Escuela Nacional Unificada y su relación con el pensamiento de Paulo Freire, José Carlos Mariátegui y Darcy Riveiro. Universidad de Chile, Santiago, 2008.

⁴² Ver el Informe de la Comisión Internacional sobre el desarrollo de la Educación, presidida por Edgar Fauré: *Aprender a Ser*, La educación del futuro, Alianza/Unesco, Madrid, 1972, 426 pp.

⁴³ Véase los siguientes artículos publicados por la Revista de Educación entre 1970 -1972: Mauricio Fuente: “La enseñanza industrial en un país socialista: en torno a la formación de trabajadores calificados, 1972; “La educación especial en la República Democrática Alemana”, Revista de Educación, No. 43-46, Santiago de Chile, 1972.

proyecto que estaba subordinado a la estrategia de la “conquista” de poder para realizar el socialismo y la ENU debía modelar a niños y jóvenes para construir ese sistema en la versión totalitaria que conocimos durante la Guerra Fría. Las demás influencias y tradiciones mencionadas ocupan una función subordinada en la estructura lógica del documento. En lo que sigue comentaremos las partes de informe ENU que tienen relación con la ideología del documento.

En la introducción al Informe se señala que la tarea propuesta es construir “Un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad de transición al socialismo”.⁴⁴ Sobre esta tesis de la transición al socialismo, como objetivo del Gobierno UP, nunca hubo consenso entre los partidos socialista y comunista. Para los socialistas la sociedad ya estaba en tránsito al socialismo y en los inicios de un proceso que no podía decidirse en el parlamento sino por el camino de una insurrección armada para la conquista de los trabajadores del Estado, de su destrucción para crear uno nuevo, el Estado de los trabajadores. Para el presidente Allende y los comunistas el Gobierno UP sólo se iba a crear condiciones para en un futuro que nunca precisaron, se transitar pacíficamente al socialismo. Esta tarea sería la “perspectiva estratégica que ilumina la nueva política educativa presupone la construcción de una sociedad socialista humanista.”⁴⁵ Este proyecto histórico tendría como base el desarrollo de

las *fuerzas productivas*, en la superación de las dependencias económica, tecnológica y cultural, en el establecimiento de *nuevas relaciones de propiedad*⁴⁶. En el texto se introduce la tesis sobre el condicionamiento del proyecto ENU y su subordinación a un proceso revolucionario que se orientaba al socialismo. Esta formulación se repite en otro pasaje del texto. También la idea de una sociedad socialista *humanista*. Esta expresión también fue usada por Allende en varios discursos. No se explica en ninguna parte del documento a qué se refiere el concepto de Humanismo que se usa. La relación socialismo-humanista no estaba presente en los socialismos “reales” que por el contrario eran sociedades anti-humanistas, es decir formas de estado totalitario controlado y dirigido por el Partido Comunista.

Los ideólogos del proyecto, todos y también nosotros no conocíamos otra forma de socialismo que los llamados “socialismo reales”, también autodenominados “democracias populares”, incluyendo entre ellos al socialismo cubano. En el universo marxista leninista del PS y del PC, no existían otros modelos en que inspirarse, sino que en las formas totalitarias y burocráticas de los países del Este de Europa, y de Cuba. Los autores del “Informe” no fueron reformistas socialdemócratas, sino convencidos marxistas-leninistas. Durante la Guerra Fría, la denominación *social-demócrata* aludía a una posición definida por la reforma del capitalismo, dentro del sistema y por lo tanto ajena a una estrategia revolucionaria o rupturista. De modo que el término “humanista” es en el texto nada más que una formulación piadosa de los autores para disimular el discurso marxista-leninista que intentaron ocultar.

El párrafo comentado está pigmentado de expresiones provenientes del canon marxista-leninista, como por ejemplo *fuerzas productivas* y *nuevas relaciones de propiedad*. Este es un rasgo que caracteriza el texto en secciones que la ENU recibe su basamento filosófico. No son expresiones retóricas, son conceptos claves del marxismo leninismo que a veces estilísticamente se mezclan

⁴⁴ Informe ENU, 157

⁴⁵ *Ibidem*

⁴⁶ Informe ENU, p. 157: En adelante todo lo subrayado en negrilla es nuestro.

con conceptos tecnocráticos. En el pasaje siguiente se postula que la “ENU es la única respuesta viable a los requerimientos de una sociedad en tránsito revolucionario”.⁴⁷ El general el tono del texto en sus presupuestos ideológicos construye un horizonte que al parecer no estaba destinado para discutirlo con la oposición o un parte de ella y recibir una contra-propuesta. Aunque el texto aparentemente se abre para construir sujetos más amplios que la clase trabajadora, al enunciar que “una tarea estratégica de la Nación chilena es conseguir, la edificación del Sistema Nacional de Educación”, la nación no pasa de ser una figura retórica del discurso, cuando la nación organizada como la sociedad chilena en 1973 estaba escindida en bloque sociales y políticos irreconciliables.⁴⁸

En el texto introductorio del Informe se escribe que la educación es una respuesta viable a los requerimientos de “una sociedad en tránsito revolucionario que forma parte de una Humanidad que avanza aceleradamente hacia el siglo XXI.”⁴⁹ Nuevamente, se plantea, la concepción del tránsito revolucionario, que suponía una ruptura y una lucha por el poder de acuerdo a la concepción marxista-leninista triunfalista de los autores formaba parte de un proceso global acelerado en el siglo XX. A este respecto, en el texto de la ENU se señala que “El Sistema Nacional de Educación ... debe ser una planificación en armónica integración con el planeamiento global de la sociedad.”⁵⁰ La idea del planeamiento global de la sociedad ha sido parte de la concepción totalitaria de la sociedad tanto en los regímenes fascistas como en los países del Bloque Soviético en donde el Estado fue todo y la sociedad civil fue estrangulada. La planificación total, es decir totalitaria de la sociedad no tiene nada que ver con el enunciado acerca “de un supuesto proyecto socialista democrático del desarrollo del país”. El discurso social-demócrata estaba remotamente muy distante de la ideología Marxista-leninista de PS que planteaba una ruptura revolucionaria a través de un enfrentamiento, por supuesto armado, con el bloque burgués. Los autores del documento intentaron suavizar sus concepciones leninistas, con una terminología prestada del arsenal social-democrática o del discurso desarrollista tecnocrático, transformaciones estructurales, en vez de Revolución.

Bajo el título “Objetivos Generales del documento” se reitera la tesis sobre la “inserción de la ENU en el proceso de construcción de la sociedad socialista, democrática y humanista”⁵¹. En el punto 4.2.1 de los objetivos específicos se escribe: La ENU tenderá formación armónica de la personalidad de los niños y adolescentes y jóvenes chilenos, a fin de convertirlos en constructores activos de la nueva sociedad”⁵². Esta frase se podría leer como una hermosa formulación de un sueño utópico de los autores del texto, que reemplazaron la denominación *socialista* usada muchas veces en el Informe con la de *nueva sociedad*. En una lectura crítica de la frase emerge en el texto la intención concientizadora marxista-leninista de los autores del texto: La conversión de los jóvenes en “activos constructores”, nos sugiere de inmediato una ideologización de la enseñanza, que transformaría a la escuela en un instrumento al servicio de un proyecto ideológico, en este caso marxista-leninista. En el punto 4.2.8. del documento, se muestra aún más abiertamente el carácter de la misión de la Escuela: “contribuir al desarrollo armónico de la personalidad de los jóvenes en los valores del humanismo socialista”.

⁴⁷ Informe sobre la Escuela Nacional Unificada, p. 158. En Adelante nos referiremos sólo como ENU

⁴⁸ ENU, p. 158.

⁴⁹ Informe, p. 158

⁵⁰ Informe, Ibid.

⁵¹ Informe ENU, p.164

⁵² Informe ENU, p. 165.

Fue tal vez muy difícil para Iván Núñez, principal redactor e ideólogo del Informe ocultar la intencionalidad verdadera del texto y neutralizar el lenguaje en algunos pasajes. Por lo demás el lenguaje del texto está pigmentado de terminología marxista, como por ejemplo “contradicciones entre”, “contradicciones de clases”, “relaciones de producción”, humanismo socialista, transición al socialismo, etc. Se trató de ocultar el sentido profundo del Informe pero fue al parecer una tarea imposible para el sector mayoritario del PS, a la que los autores del informe pertenecieron. La ENU estaba (en el informe) al servicio de un proyecto revolucionario, de la toma del poder a través de la vía insurreccional. No fue muy difícil para la Derecha, la Iglesia y un sector de las FF.AA. entender las verdaderas intenciones del Informe. En el texto del Informe ENU se puede percibir un desfase entre los fundamentos ideológicos, marxista-leninistas y la sección del documento en donde se describen las estructura del nuevo sistema educacional y el contenido de la enseñanza de los tres niveles educativos. Esta última sección está textualmente libre de la fraseología del canon marxista-leninista. Tal vez la historia de la ENU hubiese sido diferente si sus redactores principales, encabezados por Iván Núñez Prieto hubiesen elegido un estilo técnico, librando al texto de esa pesada carga ideológica militante y marxista-leninista. Desgraciadamente, el Informe ENU, fue una contribución en escala menor hacia el movimiento social radicalizado desatado por el PS-insurreccionalista y el MIR, que predicaron consignas como “avanzar sin transar” o el “próximo desfile lo hacemos con fusiles.”

5. El Modelo de la Escuela Nacional Unificada

En forma muy sumaria vamos a señalar los objetivos de la ENU en su sentido técnico y no ideológico: a) La democratización del sistema educacional creando igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes de Chile; b) Crear condiciones para el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas; c) Constituir un sistema regular, unificado y vinculado a las necesidades del desarrollo económico–económico y cultural del país; c) Descentralización administrativa y presupuestaria del sistema educacional; d) Garantizar las mejores condiciones laborales de los trabajadores del país y e) Promover la participación democrática, directa y responsable de toda la comunidad educativa. Nos parece, que, estos objetivos ideales del proyecto podían haber sido compartidos por la gran mayoría de los chilenos que estaban de acuerdo con una modernización y democratización de las instituciones educacionales, también con una descentralización administrativa y finalmente con una dignificación del magisterio nacional. La oposición derechista no leyó aparentemente la dimensión técnica del proyecto ENU o no le interesaba y por eso utilizó con eficacia para agitar su introducción y los fundamentos ideológicos del informe. El sistema de educación chilena se organizaría en dos grandes niveles: e) La educación parvularia (0 a 6 años) y la educación general Politécnica (de 6 a 18 años). En la educación parvularia los niños serían atendidos en las salas cunas y Jardines Infantiles. El contenido de la educación parvularia sería constituir las bases fundamentales de la formación del infante. En la Educación General y Politécnica, se crearían las condiciones para que los educandos, los trabajadores de la educación y la comunidad participaran en la creación colectiva de los bienes culturales que necesitaba la sociedad chilena. Ello implicaría que los educandos conocerían creando y no sólo consumirían ciencia, sino que contribuirían a producirla. Se quería conseguir una íntima vinculación, entre la escuela y la vida. La enseñanza y la producción, la teoría y la práctica asegurando en cada joven, la formación del hombre, el ciudadano y el productor. Se atenderá a los jóvenes entre 6 y 18 años y duraría 12

años. La formación tecnológica no se adquiriría en laboratorios o talleres de los establecimientos escolares, sino que también en las industrias y servicios de la comunidad como parte integrante de la docencia.⁵³

6. Conclusiones

La publicación del “Informe sobre la ENU”, contribuyó a agudizar el proceso de enfrentamiento entre los dos bloques sociales y político. El Partido Demócrata Cristiano, una formación de centro derecha paulatinamente se fue acercando a las posiciones sediciosas del bloque derechista.

El eje central del discurso del informe, no obstante, las sutilezas léxicas de sus autores, para ocultarlo, se inscribió en un canon marxista-leninista. El informe rompió con el concepto del Estado Docente laico chileno, que establecía, la neutralidad ideológica del Estado, que no podía identificarse con una Iglesia ni con una ideología determinada. En el documento ENU se construye la posición del Estado en un sentido teleológico al asignarle a la Escuela una misión trascendente: “Formar” a los constructores del Socialismo y del Estado de los trabajadores. Este marco ideológico dejó desgraciadamente en penumbra el modelo de Escuela que sumariamente hemos expuesto con antelación, que respondía en gran medida a las ideas esbozadas por la Comisión de la UNESCO dirigida por Edgar Furé, que esencialmente apuntaba a la creación de una escuela para un mundo en desarrollo, que sería un sistema de educación democrático e integrador de las humanidades, con las ciencias y las tecnologías modernas.

Nos parece, sin embargo, que haciendo abstracción de su discurso ideológico, el Informe de la ENU fue un intento fallido de democratizar el acceso de la enseñanza primaria media y superior a todos los niños y jóvenes de Chile mediante el concepto de una educación nacional, descentralizada, moderna, promoviendo el contacto entre la Escuela y la realidad y uniendo la teoría con la práctica.

Bibliografía

- Allende, Salvador. Chile hacia el socialismo. Vizcaya, 1971.
Allende, Salvador. Su pensamiento Político. Santiago de Chile, 1972.
Allende, Salvado. La Conspiración contra Chile. Buenos Aires, 1973.
Cavallo, Ascanio. Memorias del Cardenal Raúl Silva Henríquez, Ediciones Copygraph. Santiago de Chile, 1991
Cancino Troncoso, Hugo. Chile. La problemática del Poder Popular en el proceso de la Vía Chilena al Socialismo. Aarhus., 1988.

⁵³ En esta parte de la ponencia utilizamos el texto de nuestra presentación en Power Point en el Congreso de AHILA y el Informe AHILA.

- Cancino Troncoso, Hugo. "El proyecto positivista en América Latina: Valentín Letelier y la defensa del Estado Docente en Chile" (Victor Hugo Chanduvi (Coordinador). Ideas, ideologías e Intelectuales en América Latina: Independencias e interdependencias, Universidad Nacional de Trujillo. Perú. 2011. Perú. pp. 57-59.
- Cancino Troncoso, Hugo. "El Partido Socialista de Chile", 1945-1970". Avital Bloch, María del Rosario Rodríguez (Coordinadoras): La Guerra Fría y las Américas. San Nicolás de Hidalgo, 2013, 116-123.
- Caiceo Escudero, Jaime. "Contrapunto filosófico educacional en Chile: Humanismo laico versus humanismo cristiano". Educação e Filosofia Uberlândia, Vol. 26, No.51, 2012. Brasil, pp. 113-144.
- Ascanio Cavallo, Ascanio. Memorias del Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago de Chile. 1991
- Casanueva Valencia, Fernando /Manuel Fernández Canque, El Partido Socialista y la lucha de clase en Chile. Santiago de Chile, 1973.
- Cifuentes, Abdón. Memorias (1836-1928). Tomo I., Santiago de Chile., 1956.
- Debray, Régis. Revolution in the Revolution? Armed Struggle and Political Struggle in Latin America. London, 1968.
- Debray Régis. Strategy for Revolution. England. 1970. Garcés El camino político hacia el socialismo. Ediciones Ariel. Barcelona, 1972.
- Declaración de la Asamblea Plenaria del Episcopado sobre la Escuela Nacional Unificada. Chile: http://documentos.iglesia.cl/conf/doc_pdf.php?mod=documentos_sini&id=137
- Degras, Jene. The Communist International, 1919-1943. Documentos, tomo I; London, 1971.
- Entrevista con el Profesor Lautaro Videla Stefoni: Archivo Historia Oral: Santiago de Chile <http://mundoobrero.cl/historia-oral/historia-oral>
- Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC.). ENU, el control de las Conciencias. Santiago de Chile, 1973.
- Garcés, Joan E. El camino político hacia el socialismo. Barcelona, 1972.
- Garretón, Manuel Antonio. Socialismo Real y Socialismo posible. Material de Discusión, No.126., Santiago de Chile.
- Egaña, María Loreto. La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile. Santiago de Chile, 2000.
- Informe ENU. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación. No.2. Santiago de Chile, 2014.
- Magasich, Jorge. La batalla de la Educación de la UP., Le Monde Diplomatique, Edición chilena, noviembre de 2013: <http://www.lemondediplomatique.cl/La-batalla-de-la-educaci>.
- Mariátegui, José Carlos. "La Crisis de la Reforma Educacional en Chile" (1929). José Carlos Mariátegui. Temas de Educación. Lima. 1973, pp. 68-79
- Moulián, Tomás. "La Vía Chilena al Socialismo: Itinerario de la crisis de los discursos estratégicos de la Unidad Popular. Julio Pinto Vallejo (Editor): Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular. Santiago de Chile, 2005.
- Murillo Viaña, Fernando: La crisis del Socialismo Chileno (Dossier): http://www.blest.eu/doxa/dossier_PS.html
- Núñez Prieto, Iván. La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada.
- Prats González, Carlos. Memorias. Testimonio de un soldado. Santiago de Chile, 1985.
- Pérez. Cristián. "Historia del MIR. "Si quieren guerra, Guerra tendrán" en Estudios Públicos, No.91, invierno, 2003, Santiago de Chile.

- Pérez, Guillermo y Guillermo Sandoval. “Los sindicatos y la educación en América Latina: El caso chileno”. Joana Fontoura (Coordinación): Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina. Rio de Janeiro. Brasil, 2010.
- Pozo Ruiz Miguel. “Valentín Letelier. Cientificación y modernización de la educación chilena”, *Pensamiento Educativo*. Vol.34 (junio 2004). Santiago de Chile. pp. 76-98.
- Quinteros Mancilla, Rodrigo et al. La política educativa de la Unidad Popular 1970 a 1973): El proyecto de la Escuela Nacional Unificada y su relación con el pensamiento de Paulo Freire, José Carlos Mariategui, y Darcy Riveiro. Santiago de Chile. 2008.
- Ortega y Gasset, José. La Rebelión de las masas(1929). Madrid, 1963.
- Roxborough, Ian et al.. Chile. The Estate & Revolution. London, 1977.
- Sepúlveda, Iván Ángel. La política educativa de la Unidad Popular (1970 a 1973): El rol de la Escuela Nacional Unificada en la Estrategia política de la UP. Santiago de Chile, 2011.
- Tapia Valdés, Jorge: “Sobre la factibilidad y el fracaso de la vía chilena al Socialismo” .Federico G .Gil, Ricardo Lagos et al: Chile, 1970-1973 Lecciones de una experiencia. Editorial Madrid. 1977,
- Texto de la Reforma Constitucional de las Garantías Democráticas*, Archivo Chile, CEMA, Centro de Estudios Miguel Enríquez: http://www.archivochile.com/Poder_Dominante/pod_publico/parl/PDparlamento0001.pdf
- Vera Yáñez, Juan Pablo. “La ENU como representación en la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular”. *Revista Divergencia*, No.1, año 1; enero-junio, Santiago de Chile, pp.73-94.

Políticas públicas de educação, psicologia e economia mundial: Interfaces da globalização no Brasil e no México

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo:

Trata-se de uma pesquisa comparada, baseada no materialismo histórico dialético, que analisa a influência de determinadas concepções de sujeito oriundas da psicologia, presentes nas políticas educacionais e orientações curriculares do Brasil e do México, na década de 1990. Destacam-se as determinações dos organismos internacionais no período de globalização e as relações entre a economia, a psicologia e a educação. Conclui-se que os conceitos da psicologia presentes nos documentos partem do pressuposto de um sujeito abstrato e biológico, que, ao negar as raízes sociais e históricas que constituem o processo educacional, pouco contribuem para a constituição de uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: globalização; políticas educacionais; psicologia; educação

Introdução

Inicialmente descreveremos o objetivo e a metodologia desta pesquisa após um breve histórico sobre a reorganização financeira internacional a partir da década de 1950. Abordaremos os acordos multilaterais ocorridos sob a égide do Fundo Monetário Internacional (FMI), de modo que compreendamos o momento histórico em que se consolidaram os processos de globalização e o neoliberalismo, priorizando as interferências da política econômica neoliberal na produção de políticas públicas de educação no Brasil e no México, na década de 1990. Em seguida, apresentaremos uma discussão acerca das concepções da psicologia sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Por fim, na conclusão pontuamos que os resultados educacionais a partir das reformulações indicadas, pautados em determinadas concepções da psicologia, não contribuíram com a superação da desigualdade e tampouco com a melhora da qualidade da educação ofertada.

Objetivo e metodologia

O objetivo central deste trabalho é identificar os conceitos oriundos da psicologia contidos nas diretrizes nacionais para a Educação Básica no Brasil e no México, na década de 1990. Caracteriza-se como estudo comparado, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, das diretrizes nacionais para a Educação Básica do Brasil e do México, produzidas na década de 1990. A fim de situar as relações históricas, epistemológicas e políticas que constituem os documentos, bem como a própria relação entre psicologia e educação, estudaremos os conceitos de psicologia presentes nos documentos como expressão da política educacional assumida por cada um dos países.

De acordo com Saviani (2001), faz-se necessário mais pesquisas no campo dos estudos comparados na educação nesta perspectiva teórica. Vale sublinhar que na psicologia existe uma defasagem ainda maior que a denunciada pelo autor há mais de uma década. Ademais, há ainda a necessidade de estudos que tenham como parâmetro o olhar latino-americano sobre as questões latino-americanas.

As sociedades comparadas exercem influências entre si, e receberam determinações externas enquanto países colonizados. A partir de Ramos (2006) e Barros (2007), tivemos a intenção de perceber as possíveis influências mútuas, questionando falsas causas locais, no sentido de esclarecer, por iluminação recíproca, interrelações, mobilizações internas de um fenômeno e as causas ou fatores externos, identificando não apenas semelhanças como também diferenças. Partiu-se do princípio de que a comparação exige um exercício prévio de se reconhecer aquilo que pode ou não ser comparado. Pode-se dizer que possui potencialidades e limites, há a necessidade de se “refletir sobre as condições em que esta comparação pode se estabelecer, a formular estratégias e modos específicos para a observação mais sistematizada das diferenças e variações” (BARROS, 2007, p. 11).

O recorte temporal permitiu uma análise da constituição dos documentos conforme os contextos históricos, econômicos e sociais, objetivando preservar “a singularidade de cada país na análise de seus temas, sem uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência das mesmas variáveis para conhecer um fenômeno” (FRANCO, 2000, p. 199). De modo que não se transponha linearmente análises entre os países e tampouco se cometa o equívoco dos estudos comparados realizados pelo viés positivista, desenvolvidos na segunda metade do século XX pelos organismos internacionais, que tratavam as diferenças como proteção ideológica utilizada

para justificar a ocupação territorial para submeter e aniquilar o outro. Este uso ideológico das diferenças funciona como uma vantagem política e foi, no mundo ocidental, muitas vezes revestido de respeitabilidade científica (...) da sociedade europeia aristocrática e hierarquizada, de onde proveio a suposta superioridade do homem branco e a pretensa legitimidade de sua posição de colonizador e de explorador (FRANCO, 2000, p. 200).

O viés do materialismo histórico dialético incita a trazer de forma explícita a historicidade do sujeito, produzido nas relações econômicas, históricas, sociais e políticas. Tomou-se para esta pesquisa o sujeito coletivo em detrimento ao sujeito individual, articulando a realidade objetiva e as transformações do sujeito nestas relações, pois o materialismo dialético, de base materialista, procura compreender histórica e dialeticamente as transformações sociais. A partir do momento

que ocorre uma transformação ou mudança, também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza, e neste processo também se modifica (PEREIRA e FRANCIOLI, 2011, p. 96).

Neste sentido, optou-se nesta pesquisa como definição do fenômeno psicológico o conceito vigotskiano de que o fenômeno psíquico se concretiza nas funções psicológicas superiores e que todas estas funções “constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente. (...) Relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais.” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Para não reduzirmos complexas relações sociais e econômicas, que determinam as formas de pensar, viver e sentir, foi imprescindível que se considerasse as relações históricas entre a psicologia e a educação, colocando permanentemente em debate as raízes epistemológicas que fundamentam uma e outra.

Panorama internacional

O panorama internacional alterou-se significativamente nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial. Em função das condições em que se encontravam os países europeus, houve a necessidade de uma reorganização financeira que provocou uma reorganização geopolítica mundial, e, além disso, surgiu a necessidade de inserção dos países subdesenvolvidos que se encontravam na periferia do sistema financeiro. Essa mudança na economia do pós-guerra deslocou da Inglaterra para os Estados Unidos a condição de país imperialista, em função do crescimento econômico norte-americano cujo PIB havia aumentado em 70% durante a Segunda Guerra, resultado do avanço da indústria bélica e do desenvolvimento tecnológico.

Antes mesmo do fim da guerra, em 1944, foi realizada a Conferência Econômica Internacional de Bretton Woods, que objetivava organizar regras comerciais e financeiras para os países desenvolvidos, de forma a estabelecer uma ordem econômica internacional controlada. Para dar sustentação à nova ordem proposta foi criado o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, posteriormente sendo separado em dois organismos financeiros internacionais, a saber, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Internacional de Desenvolvimento, ambos com a finalidade de regular e acompanhar as relações econômicas internacionais e a reconstrução econômica, em especial dos países europeus ameaçados pela falta de liquidez. Dois grupos estavam presentes, um liderado pela Inglaterra e outro pelos Estados Unidos, este último com maior influência. O grupo inglês liderado por Keynes propôs a criação de um banco internacional e o grupo estadunidense indicava o retorno no padrão-ouro, inserindo assim sua moeda, o dólar, como padrão de câmbio, dada a força de negociação que conquistou ao final da Segunda Guerra. A economia estadunidense havia saído intacta e mais forte da guerra por ser a maior credora dos países combatentes, além do fato político dos Estados Unidos possuírem a bomba atômica. Por fim, o Banco Mundial e o FMI, ambos com sede em Washington, ficaram responsáveis por

apresentarem propostas de reconstrução e desenvolvimento, e diminuição da pobreza nos países signatários do acordo (RANGEL e GARMENDIA, 2012).

Ainda segundo Rangel e Garmendia, a América Latina

experimentó un notable crecimiento económico, que se vio reflejado en el considerable crecimiento de la renta per cápita, por ejemplo el incremento para Venezuela fue de 60%, mientras que para Brasil fue de 240 %. En promedio, la renta percapita latinoamericana creció 5492 dólares estadounidenses en 1966. En la década de 1960 y 1970, el crecimiento latinoamericano se caracterizó por las facilidades del financiamiento externo y por el continuo aumento de las exportaciones. (2012, p. 39).

Assim, temos um quadro de crescimento protagonizado pelo Estado que, de acordo com a *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL), “*las herramientas que el Estado debía regular constituían el núcleo fundamental de la estrategia del primer periodo. Sin embargo, el papel del Estado fue cuestionado, debido, principalmente, a que los beneficios del crecimiento no se reflejaban en la población latinoamericana*” (RANGEL e GARMENDIA, 2012, p. 40). Isso fez com que no segundo período fossem mais regionalizadas as estratégias com a adoção de medidas protecionistas que buscavam dar maior equilíbrio ao desenvolvimento das regiões, porém se mostraram ineficazes e terminaram por impulsionar a crise da década de 1980.

Com a falência do sistema proposto em Bretton Woods acentuou-se, então, a liberalização financeira com

la crisis de las políticas keynesianas que prevalecieron desde el fin de Segunda Guerra Mundial; la llegada al poder de gobiernos conservadores en Estados Unidos y Gran Bretaña; y la creciente difusión y aceptación en círculos académicos y de política económica del monetarismo. Basándose en los preceptos de la teoría neoclásica, se buscó liberar a los mercados de la “represión financiera”, a partir de la desregulación de la actividad financiera local e internacional. Según se argumentaba, estas transformaciones resultarían en una mayor eficiencia en la asignación de los recursos financieros, promoviendo el ahorro y favoreciendo la inversión productiva. Este proceso generaría –asimismo– un “círculo virtuoso” de ahorro, inversión, crecimiento, empleo y desarrollo económico. Como consecuencia –y en un contexto de liberalización creciente del mercado internacional de capitales– se desarticularon los instrumentos de intervención estatal característicos del periodo de posguerra, como el control de las tasas de interés o el crédito subsidiado. (ALLAMI e CIBILS, 2010, p. 58).

A liberação crescente do mercado acelerou-se com o fim da Guerra Fria e o desmantelamento do bloco socialista, pois “o capitalismo é um processo simultaneamente social, econômico, político e cultural de amplas proporções, complexo e contraditório mais ou menos inexorável, avassalador” (IANNI, 2006, p. 171). Houve uma transição nas economias que eram centralmente planejadas para as economias de mercado, abriram-se novas fronteiras em uma ação de escala global, de dimensões jamais vistas, do modo de produção capitalista.

No fim do século XX reabrem-se espaços e fronteiras, inesperados ou recriados, disponíveis ou forçados. Juntamente com a desagregação do bloco soviético, com a dissolução do mundo socialista, generalizam-se políticas de desestatização, desregulação, privatização, abertura de mercados, fluxo cada vez mais livre das

forças produtivas, modernização das normas jurídico-políticas e das instituições que organizavam as relações de produção, tudo isso universalizando mais do que nunca o modo capitalista de produção, e o capitalismo como processo civilizatório. (IANNI, 2006, p. 180/181).

A globalização do capitalismo foi uma ação que interferiu diretamente no dismantelamento do bloco soviético. Quando se abre para a transição nos moldes da *Glasnost* ou da *Perestroika*, o debate sobre a suplantação da economia planificada pela economia de mercado estava posto, e de certa forma é possível afirmar que a economia de mercado venceu a disputa ideológica, abrindo espaço para o auxílio à organização e institucionalização da economia de mercado por organismos multilaterais como o FMI, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a União Europeia, entre outros (IANNI, 2006).

Tais ações interferem significativamente tanto no Leste Europeu como na América Latina e África, promovendo um desenvolvimento das forças produtivas, mas também o aumento da desigualdade principalmente nos dois últimos, característica inerente ao capitalismo que nesses lugares promove uma concentração de renda, acentua as desigualdades sociais e estabelece relações humanas alienadas.

Efeitos da Globalização: das políticas econômicas às políticas educacionais

As intervenções sugeridas pelos organismos multilaterais são seguidas pelos países da América Latina que, mesmo sem assinar os acordos internacionais, seguem a pauta apresentada pelos organismos. A crise econômica toma proporções incontroláveis e com o dólar alto e a crise petrolífera, entre outros fatores, ampliam significativamente

a dívida externa dos países da América Latina (Brasil e o México estão entre os países que mais se endividaram), a inflação alta e a crise de abastecimento, dentre outros fatores, propiciaram a entrada do neoliberalismo na década de 1990. O Consenso de Washington em 1989 indicava uma saída pela liberalização da economia com um modelo aberto e flexível. Nesta direção, a maioria dos países da América Latina abriram as suas economias, permitindo a entrada de investimentos estrangeiros em áreas consideradas, até então, estratégicas para os países. Constata-se em toda a América Latina a uma onda de privatizações, de setores estatais importantes, como os setores: energético e financeiro. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 50).

Entre os países da América Latina, o Chile e a Argentina se anteciparam neste processo de abertura dos mercados, no entanto,

em outros países da região a adoção da estratégia neoliberal foi mais paulatina e se deu sob a pressão de processos hiperinflacionários, de profunda crise econômica, de grave crise fiscal e da crise das dívidas externas. A estatização das dívidas externas contribuiu fortemente para a deterioração da situação fiscal e para o incremento da inflação, enfraquecendo o Estado. A fuga de capitais e a deterioração dos termos de intercâmbio, ausentes na Ásia, pelo menos com a mesma intensidade, foi outro elemento que enfraqueceu a posição dos países latino-americanos. Também foi essencial a contínua pressão dos organismos multilaterais de crédito. Esses processos, em particular o crescente desemprego decorrente da crise econômica, debilitaram a capacidade de resistência da classe trabalhadora. Não por acaso o Brasil, que viveu forte acessão dos movimentos sociais na década de

1980, abraçou a estratégia neoliberal mais tardiamente. Sem dúvida que a adoção dessa estratégia implicou em uma acomodação dos setores das classes dominantes, com o fortalecimento dos setores financeiros e rentistas e dos vinculados às exportações. Setores de classe fortemente articulados com o capital estrangeiro, que nunca teve solidariedade com o desenvolvimento nacional na periferia. Os setores do capital nacional mais vinculados à produção e ao mercado interno perderam terreno nesse novo contexto, embora também sejam grandes aplicadores do mercado financeiro. (...) A expectativa quando da adoção das políticas neoliberais de abertura e desregulamentação das economias nacionais era de retomada do crescimento com estabilidade e preços e modernização do parque produtivo e da infra-estrutura. Mas o contexto internacional era bastante adverso, sobretudo em virtude da grande instabilidade dos mercados financeiros, vinculada a frenética especulação com títulos, moedas e ações decorrentes da desregulamentação generalizada das economias nacionais e a formação de mercados globais de valores. Muitos Estados nacionais se viram cada vez mais impotentes ante esses fluxos e “forçados” a submeterem-se aos ditames do capital financeiro. (CORSI, 2010, p. 27).

Os organismos multilaterais criados desde pouco antes da década de 1950 passam a ter cada vez mais influência nos países latino-americanos. À frente deste processo estão os organismos de crédito, que ao cederem empréstimos exigem uma contrapartida de adequação às políticas públicas para que favoreçam os grandes investidores.

Em 1944, foi criado o primeiro organismo internacional: o Fundo Monetário Internacional – FMI, em 1945 foram criadas a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* e o Banco Mundial. Em 1946 a UNICEF – *United Nations Children’s Fund*, e em 1959 outro agente financeiro criado foi o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, a USAID – *United States Agency for International Development*, 1961, e, por fim, o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em 1965. Cada uma destas organizações continha uma missão específica:

- FMI – planejar e supervisionar o sistema monetário internacional, o sistema de taxas de câmbio e de pagamentos internacionais, possibilitar aos países e seus cidadãos a comprar bens e serviços uns dos outros. Garantir a estabilidade da taxa de câmbio e incentivar os países membros a eliminar restrições cambiais que impediam o comércio. Surgiu quando representantes de 45 países se reuniram na cidade de Bretton Woods, New Hampshire, no nordeste dos Estados Unidos, e realizaram um acordo para a cooperação econômica internacional, após a Segunda Guerra Mundial. Eles acreditavam que tal estrutura era necessária para evitar a repetição das desastrosas políticas econômicas que contribuíram para a Grande Depressão na década de 1920.
- ONU – A Carta das Nações Unidas define como objetivos a defesa dos direitos fundamentais do ser humano, garantir a paz mundial, colocando-se contra qualquer tipo de conflito armado, a busca de mecanismos que promovam o progresso social das nações e a criação de condições que mantenham a justiça e o direito internacional.
- UNESCO – Sua missão é contribuir para a „construção da paz“, reduzindo a pobreza, promovendo o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural, através da educação ciência, cultura, comunicação e informação. A Organização concentra, em particular, duas prioridades globais: África e igualdade de gênero. Outras prioridades da Organização incluem a busca da qualidade da educação para todos e da educação continuada e a diversidade cultural, construindo sociedades de conhecimento inclusivo através da informação e comunicação. As metas amplas e objetivos concretos da comunidade internacional – tal como estabelecido nas metas

de desenvolvimento acordadas internacionalmente, incluindo as metas para o desenvolvimento do milênio – apoiam todas as estratégias e atividades da UNESCO.

- UNICEF – sua missão é promover transformações na área da infância e da adolescência, prioritariamente nas questões de saúde pública, destacando a luta contra a violência e o trabalho infantil contribuindo com melhores condições de vida das crianças e adolescentes.
- Banco Mundial – sua missão evoluiu a partir do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) como facilitador de reconstrução pós-guerra e desenvolvimento para o mandato atual de redução da pobreza a nível mundial, em estreita coordenação com os nossos afiliados, a Associação Internacional de Desenvolvimento, e outros membros da Grupo do Banco Mundial, a *International Finance Corporation* (IFC), a Agência Multilateral de Garantia (MIGA), e do Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID).
- BID – Sua missão é promover o desenvolvimento da América Latina. Apoiar a redução da pobreza e outros programas de desenvolvimento para ajudar a transformar América Latina e o Caribe em áreas como alfabetização, nutrição e expectativa de vida.
- USAID – Oferecer assistência técnica com ênfase em atividades de desenvolvimento econômico e social de longo alcance, especialmente nas áreas de educação e saúde, bem como nos processos de reforma da administração pública e da justiça social, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável a níveis nacional e regional.
- PNUD – sua missão é a de unificar as operações de ajuda ao desenvolvimento, já existentes, promovendo melhores condições de vida e de emprego, bem como o progresso econômico e social; criar e executar soluções para problemas internacionais no campo social, econômico e da saúde; promover a cooperação internacional para a cultura e a educação e promover o respeito universal aos direitos humanos e suas liberdades fundamentais sem distinção de raça, sexo, língua e religião.

Esses organismos, descritos aqui de forma sintética, explicitam a missão de cada um e a ideologia que os fundamenta. Seus idealizadores tinham como pretensão, entre outras, que fossem capazes de proporem soluções para as necessidades latino-americanas. Tais organismos multilaterais, no entanto, não por acaso, são em sua maioria sediados nos Estados Unidos e passaram a fazer parte da agenda de construção de políticas públicas dos países na América Latina empenhando-se na sua tarefa de guardiões do capital (IANNI, 2006).

As políticas educacionais mais

significativas vieram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990. Dentre estas agências destacam-se a UNESCO, UNICEF, o PNUD e o BID na implementação das ações decorrentes da conferência. Os governos que dela participaram, assinando a Declaração Mundial de Educação para Todos, comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Porém, a compreensão, na maioria dos casos, foi a de que para estratos sociais diferentes, o esperado eram ensinamentos diferentes, uma vez que se compreendia que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas em países de extremas desigualdades sociais. Isso trouxe um agravamento das diferenças entre os mais ricos e os mais pobres, ficando reservado para estes uma educação focada na produtividade do mercado, dificultando o acesso a uma educação de qualidade. Conforme Cruz (2003), estas medidas neoliberais acabaram por ocasionar sérios problemas sociais nos países; desemprego, subemprego, precarização das

condições de trabalho, redução de salários, desregulamentação dos direitos trabalhistas e previdenciários, entre outros, agravados pelo desemprego estrutural, fruto do acelerado avanço tecnológico. As transformações necessárias para promover o acesso de “todos”, como assinalado na conferência, ficaram longe de serem asseguradas. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 50).

De acordo com Beech,

entre 1980 e 1990 houve uma onda de reformas educativas na América Latina. O Equador sancionou sua Lei de Educação no ano de 1983. No Uruguai, a Lei de Educação foi sancionada em 1985. No Chile, a Lei Orgânica Constitucional de Ensino foi aprovada em 1990. Nesse mesmo ano foi sancionada uma lei educativa em El Salvador. Em 1992, foi estabelecido um Plano Decenal de Educação na República Dominicana. Em 1993, foi aprovada a Lei Federal de Educação na Argentina e foi sancionada uma nova lei no México. A Bolívia aprovou sua Lei de Reforma Educativa em 1994 e, nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Geral de Educação colombiana. Em 1996, no Brasil, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASLAVSKY & GVIRTZ, 2000). Desta forma, em um período de treze anos, vários países da América Latina estabeleceram novas leis que regularizaram seus sistemas educativos. Além disso, as reformas a que estas leis deram lugar se basearam em princípios semelhantes: descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento (BRASLAVSKY & GVIRTZ, 2000; MARTÍNEZ BOOM, 2000). Como exemplo, ressalta-se que, em apenas oito anos, onze países latino-americanos estabeleceram sistemas centralizados de avaliação. Em 1986, foi criado o Programa de Provas Nacionais do Ministério de Educação Pública da Costa Rica. Em 1988, o Chile estabeleceu o Sistema de Medição da Qualidade da Educação. O Brasil construiu seu Sistema Nacional de Avaliação Básica em 1990 e, nesse mesmo ano, foi criado um Sistema de Avaliação Nacional na Colômbia. Em 1992, foram estabelecidos sistemas semelhantes. Na Argentina, o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade foi criado no ano de 1993. Uruguai e Bolívia estabeleceram seus próprios Sistemas Nacionais de Avaliação em 1994. No Equador e no Peru, em 1995 e 1996, respectivamente, foram adotados sistemas de avaliação centralizados, com características semelhantes (GVIRTZ & LARRIPA, 2002). (BEECH, 2009, p. 34/35).

Os países da América Latina reformularam suas leis para se adequarem ao compromisso assumido de “Educação para todos” e as exigências do Banco Mundial. As reformas constituintes dos países da América Latina, exceto Venezuela e Cuba, foram efetivadas, “Constituições nas quais o valor político da democracia se subordinou ao processo de acumulação e reprodução do capital” (SADER org., 2006, p. 854). A transformação justificou-se

na suposta necessidade de adaptação a “pressões externas”. Em outras palavras, a lógica dominante era que havia uma série de mudanças que estavam se dando em “nível global” (a globalização, a era da informação, as economias do conhecimento) e que, dado que os Estados nacionais latino-americanos não estavam em condições de controlá-las, as políticas educativas deveriam reformar os sistemas educativos construídos para as sociedades do final do século XIX e princípio do século XX, para adaptá-los às novas condições sociais (BEECH, 2005b). (BEECH, 2009, p.36).

Há, assim, uma transformação na função social da escola a partir desses acordos, que inicialmente era dar acesso às gerações mais jovens ao conhecimento produzido por homens e mulheres em seu processo histórico. Após as indicações feitas pelos organismos internacionais, o papel da educação formal se desloca para um objetivo mercadológico (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014). Sendo assim,

nas últimas décadas, a tendência atual das reformas educacionais, tanto a nível nacional quanto internacional, tem na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação. A posição hegemônica nessas reformas defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e sua autonomia. (...) Diante desta forte tendência, observa-se a constante presença e incorporação de conceitos como: autonomia, descentralização, flexibilidade, competências, etc. (SILVA, 2011, p. 8).

A influência dos organismos internacionais, de modo geral, intensificou-se a partir do documento do Banco Mundial intitulado *Documento de Política del Banco Mundial - Educación Técnica y Formación Profesional*, de 1991, que indica que “o fortalecimento da educação geral nos níveis primário e secundário é prioridade das políticas públicas orientadas para melhorar a produtividade e a flexibilidade da força de trabalho” (2002, p. 33); e do relatório elaborado por Jacques Delors, denominado “Educação um tesouro a descobrir”, de 1996, encomendado pela

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, que pode ser tomado como um exemplo do pensamento colonialista refletindo sobre a realidade latino-americana. O relatório afirma que a educação deve contemplar os talentos individuais; prescreve políticas que devem ser assumidas pelos países latino-americanos assentadas em princípios neoliberais; indica alternativas educacionais baseadas em competências e habilidades, em uma perspectiva de formação para o mercado e para o pragmatismo demandado pelo capitalismo; subscreve a ideologia do capital humano e a importância do investimento educativo para a produtividade; concebe um indivíduo que se adapta e acompanha as transformações necessárias para o mundo contemporâneo para a denominada sociedade da informação; e compreende a educação como solução para os problemas da desigualdade entre os países, e entre grupos sociais, desconsiderando que a educação encontra-se no interior de um sistema político e econômico que a determina. Este relatório se caracteriza por apresentar uma concepção individualista e abstrata de sujeito. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 51).

Conforme Silva (2011), apresentam-se no documento três grandes desafios: “ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e à vida em comunidade” (p. 10). Tais premissas mobilizam as grandes reformas educacionais propostas aos países da América Latina ao final do século XX, pois conforme o relatório, objetivava-se um melhor desenvolvimento e equidade entre os povos e nações no século XXI. Esse discurso sedutor, que prevê uma igualdade para todos, escamoteia os interesses principais do capitalismo e se torna a justificativa primeira para todas as alterações previstas.

O mencionado relatório

tem seu objetivo descrito já em seu prefácio do relatório: “colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade”, apresenta uma análise das condições educacionais da América Latina como um problema de desigualdade educacional e retira da discussão toda e qualquer análise de classe social, as desigualdades sociais são reduzidas a desigualdades educacionais e não a relações assimétricas de poder e de classe. (FRIGOTTO, mimeo, s/d). O conceito de educação ao longo de toda a vida é uma das chaves de acesso ao século XXI. Conforme os autores do relatório, “esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências,

graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. Sim, a Comissão sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo. (DELORS et al, p. 19, 1998)”. Os outros três dos quatro pilares descritos no relatório constituem as bases conceituais que vão orientar as políticas educacionais da América Latina e Caribe. Consideram os elementos fundamentais para aprender a viver juntos, a saber: primeiro aprender a conhecer, em que se menciona que todos devem acessar uma cultura geral que seja o passaporte para uma educação permanente, em segundo temos o aprender a fazer, afirma que além da aprendizagem de uma profissão devem adquirir uma competência mais ampla que prepare todos para o enfrentamento de múltiplas e variadas situações, propõe formas de alternância entre escola e trabalho; por fim apresenta a proposição do aprender a ser, pretende explorar todos os talentos que denominam de tesouros escondidos no interior de cada ser humano (DELORS, 1998). (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 51/52).

Cabe destacar que a noção de Pedagogia baseada nas competências

não pode, no entanto, ser entendida mecanicamente, como mero resultado dessa nova realidade internacional, pois, como um dos elementos dessa nova conjuntura, interage com ela. Ela é parte do novo contexto social e como tal se insere como mais um elemento de mediação das relações conflituosas entre capital e trabalho. Surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores. (ARAUJO, 2004, p. 499).

As pedagogias que se fundamentam em competências pretendem promover o desenvolvimento humano a partir da pretensa capacidade individual de buscar conhecimentos, de uma autonomia que se fundamenta em última instância na capacidade de aprender por si mesmo. Uma coisa aparece implicada na outra e o aprender individualmente destaca-se como mais importante do que aprender pelo ensino e transmissão dos conhecimentos (DUARTE, 2001). Consequentemente as teorias da psicologia que fundamentam tais pedagogias partem do princípio de que o desenvolvimento humano é anterior ao conhecimento, afirmam que o desenvolvimento cognitivo e físico do indivíduo é que dá as condições para que ocorra a aprendizagem. Nessa direção, a educação só teria que dar as condições necessárias para aqueles que já demonstram capacidade para aproveitá-las. Há nessas teorias inatistas a ideia de que nascemos com determinadas capacidades que podem, em maior ou menor grau, determinar as condições e os processos de aprendizagem humanos e, indiretamente, o lugar social que devemos ocupar na sociedade. Podemos afirmar que “em maior ou menor grau, tais proposições causam danos profundos às sociedades latino-americanas e caribenhas ampliando as desigualdades educacionais e sociais já existentes desde o período colonial” (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 52).

À medida que se aprofunda o estudo da história dos países da América Latina, compreende-se como foram se constituindo as relações de dependência tecnológica e cultural. Percebe-se que havia um projeto de desenvolvimento específico para todos os países que envolveu diferentes instituições nacionais, internacionais e transnacionais, governamentais e não governamentais. As disciplinas das ciências humanas, entre elas a psicologia, que traziam em seu fundamento premissas que coadunavam com as propostas neoliberais fizeram com que, de forma sutil ou abrupta, “princípios do mercado, produtividade, lucratividade e consumismo *passassem* a influenciar as mentes e os corações de indivíduos, as coletividades e os povos” (IANNI, 2006, p. 184).

Globalização e políticas educacionais no Brasil

Durante todo o século XX as políticas desenvolvidas no Brasil sofrem influência primeiramente da Europa e depois dos Estados Unidos, deste último, mais diretamente, por meio de acordos e convênios de cooperação técnica que, embora sempre tivessem resistência em maior ou menor grau de coletivos organizados, proliferaram, e as ideias contidas nos acordos e convênios acabaram por fundamentar algumas leis educacionais como, por exemplo, os acordos MEC-USAID, que promoveram boa parte da fundamentação tecnicista e pragmática da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971 (PAIVA & PAIXÃO, 2002). Tal influência se acentua através

dos organismos internacionais, desde o período da ditadura militar, quando a USAID estabelece uma série de convênios de assistência técnica e cooperação financeira, na década de 1960, com o Ministério da Educação (MEC). Foram firmados doze acordos entre junho de 1964 e janeiro de 1968, abrangendo a Educação Básica e o Ensino Superior (ARAPIRACA, 1979). Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, fortaleceram-se, na década de 1980, os movimentos sociais, entre eles o da educação com ênfase em pedagogias contra-hegemônicas, na educação popular, na pedagogia crítico-social dos conteúdos e na pedagogia histórico-crítica atuando em contraposição à educação dominante da elite brasileira, as chamadas „pedagogias da prática“. Embora tenha havido muitos debates dos defensores destas tendências pedagógicas, houve um crescimento de um conjunto de ideias, articuladas com propostas econômicas, que propiciaram o fortalecimento do pensamento neoliberal, pós-estruturalista, com um fortalecimento da pedagogia da prática a partir da década de 1990 (SAVIANNI, 2011). (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 52).

Na década de 1990, torna-se hegemônico o discurso do fracasso da escola pública e a dificuldade e fragilidade do Estado gerir o bem comum. O ensino privado surge como a alternativa a este Estado incapaz, regula-se a educação pelas leis de mercado e pelas necessidades do capital (SAVIANI, 2011). Os fundamentos do mercado estavam definitivamente inseridos nos discursos e nos documentos que orientariam a educação pública brasileira a partir de então.

No Brasil, o relatório Delors teve sua publicação em 1998 com uma apresentação do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, que ressaltava a importância desse documento para o cumprimento da tarefa que o MEC teria: a de repensar a educação brasileira. A mesma orientação contida no relatório vem traduzida para a educação brasileira, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que serviriam de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras de Educação Básica, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior. A Educação Básica e Superior no Brasil passaram a se orientar por uma educação que promove em seus alunos competências e habilidades do ideário neoliberal disseminado por diferentes tendências pedagógicas, como a pedagogia das competências, o neotecnicismo contido na „qualidade total“ e na „pedagogia corporativa“ (SAVIANI, 2011). (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 53).

Com os PCN desloca-se o “eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico” (SAVIANNI, 2011, p. 431), e assim a psicologia entra novamente com todo seu arcabouço construído no início do século XX na Europa, retoma os conceitos do escolanovismo do “aprender a aprender”, do tecnicismo com a formação vinculada ao mercado e da gestão voltada para a qualidade nos moldes das grandes empresas que detêm a maior parte da riqueza mundial.

Os resultados destas ações propiciaram investimento na Educação Superior privada, promovendo sua significativa ampliação. Em 1980, são 682 cursos com 885.054 alunos. Vinte anos depois, este número sobe para 1442 cursos com 2.428.258 matriculados. Portanto, de acordo com os relatórios estatísticos do INEP a rede privada detém 69,7% das matrículas dos jovens e adultos neste nível de ensino em 2002. As desigualdades regionais também crescem e permanecem cada vez mais acentuadas. Embora tenha ocorrido um aumento de matrículas, a distribuição é extremamente desigual: em 2003, há 3.544.920 alunos matriculados no Ensino Superior. Destes, 2.320.346 são da região sul e sudeste, onde se concentra a maioria dos cursos privados. A oferta pública garante quase metade das matrículas nas outras regiões do país. Não se pode negar que na esteira da Educação para Todos, o Brasil universalizou as matrículas no Ensino Fundamental atingindo um percentual de aproximadamente 98% de matrículas nesta faixa etária, auxiliada por medidas do Ministério Público, via Conselhos Tutelares que assumiram a tarefa de fiscalizar a garantia do direito à educação dos 7 aos 14 anos. Porém, ao se observar o índice de concluintes, percebe-se que entre 1997 e 2002 o índice de conclusão do Ensino Fundamental aos 15 anos passou de 21,1% para 37,3%, índice muito abaixo do adequado (INEP, 1997/2002). Em relação ao Ensino Médio, os dados demonstram que não houve avanços nas décadas de 1980 e 1990, pois a maioria dos jovens de 15 a 18 anos estava fora do Ensino Médio. Os dados das séries históricas do INEP, por sua vez, demonstram que apenas uma minoria concluía o Ensino Médio nos primeiros anos do século XXI. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 53).

Assim, sob a gestão de governos neoliberais, o Brasil permite que a agenda internacional defina os caminhos da educação brasileira. As influências dos PCN foram nefastas e promoveram uma desintegração curricular de base nacional, pois defendiam que os currículos deveriam ser regionalizados conforme a vocação e interesse de cada local, excluía análises conjunturais das relações econômicas, políticas e culturais que indicariam os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade em troca de análises fragmentárias que traziam para dentro da escola a pedagogia de projetos que ao serem planejados continham apenas um fim em si mesmo, distante da ideia que de que a escola tem como finalidade transmitir conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia. Os PCN desviam

o foco da apropriação dos conteúdos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e para a capacidade de resolver situações problemas. Na medida em que as Diretrizes defendem um currículo voltado para as competências, os conteúdos não teriam objetivos por si mesmos, ou seja, seriam meramente um “pretexto” para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e subjetivas como de pensar, de manipular informações, de “aprender a aprender” e “aprender a conviver”. (FANK, 2007, p.58).

Não faltaram críticas às formas pedagógicas tradicionais da escola. Os PCN propunham um ensino para além dos muros escolares e confundiram os conhecimentos das ciências com os saberes produzidos cotidianamente, transversalizaram conteúdos sobre meio ambiente, educação para o trânsito, educação fiscal, cidadania, educação para a paz, entre outros, como se fossem disciplinas específicas. Por fim, deram a todos o direito à matrícula na Educação Básica, mas um acesso a uma educação precarizada que não permitiria a emancipação e a tomada de consciência dos alunos e alunas. Construiu-se um Sistema Educacional que deu acesso às crianças e jovens, porém, não promoveu conhecimentos. Uma educação sem qualidade que perpetuou as desigualdades de classe, além de, não raras vezes, auxiliar na justificativa de tais desigualdades.

Globalização e políticas educacionais no México

O México enfrenta ao longo do século XX um contínuo debate entre os modelos socialista e capitalista. Os governos revolucionários desde o início do século tratavam de colocar as questões sociais em primeiro plano e a educação pública foi prioridade por mais de 50 anos. Embora as escolas confessionais privadas tivessem sido banidas pela constituição do início do século XX, nunca saíram totalmente de cena, sendo que no período mais intenso da globalização e da privatização retomam o espaço e passam a ter influência definitiva nos rumos da educação mexicana.

O México na década de 1980, como outros países da América Latina, mergulha em uma crise financeira que é um reflexo da crise internacional do petróleo e de um processo inflacionário. Em 1982, decreta moratória, a nacionalização dos bancos e o câmbio se desvaloriza com o petróleo. Medidas econômicas que procuravam controlar a fuga de capitais, no entanto logo em seguida os bancos passam a proprietários privados que posteriormente os vendem para grupos financeiros internacionais. Se evidencia um franco desmantelamento da estrutura estatal e simultaneamente um processo de instalação do modelo neoliberal. Em um cenário econômico desfavorável, e sem alternativas aparentes para a superação do problema, os Estados Unidos oferecem um empréstimo multibilionário de cerca de US\$ 9 bilhões e o México, por fim, acata todas as recomendações do FMI, permitindo que representantes estadunidenses ocupem funções nos ministérios para acompanhar as reformas. (SADER, org., 2006). Desta forma se iniciou a política do Estado mínimo, principalmente nos setores sociais, energéticos e financeiro,

começou o enxugamento do Estado durante o governo de Miguel de la Madrid (1982-1988) com ajustes orçamentais severos (...). O enxugamento atingiria níveis muito maiores e teria impactos estruturais, isto é, a privatização de áreas inteiras da economia pública em favor de capitalistas privados e em operações de legalidade duvidosa, durante os sexênios seguintes. A telefonia, os bancos, a petroquímica secundária e os fundos de pensão passaram a mão de particulares. (SADER, org., 2006, p. 773).

Todas as políticas sofrem a influência dos organismos multilaterais e também, como o Brasil, dos acordos internacionais e do Relatório Delors. A partir de 1983 há um redimensionamento nos gastos com educação, fato que implica, de acordo com Aboites (2012), uma redução significativa na matrícula da educação básica. Em 1988 as confederações mexicanas, *Patronal do México* (Coparmex) e *Nacional de Cámaras de Comercio* (Concanaco), elaboram as mudanças que devem ocorrer. Entre as mudanças encaminhadas estão a descentralização e a abertura da educação para os grupos privados, além do retorno da educação moral e religiosa. As empresas privadas passam a interferir diretamente na educação mexicana. Em 1990 se estabelece um convênio com o setor produtivo para a revisão dos programas de estudos, sob influência do setor privado se iniciam as Universidades Tecnológicas, em 1993 se efetiva a descentralização e, por fim, em 1993 “*se modifica el artículo Tercero (y el 130) de la Constitución, y se aprueba la Ley General de Educación que norma la descentralización, la evaluación y la creación de escuelas privadas*” (ABOITES, 2012, p. 371).

Todos os acordos seguem as orientações do *Documento de Política del Banco Mundial* –

Educación Técnica y Formación Profesional (publicado em inglês em 1991 e em espanhol em 1992), destacando que o acordo de 1992 que foi denominado Acordo Nacional para Moder-

nização da Educação Básica (ANMEB), só foram possíveis e, naquela conjuntura, considerados necessários porque o México se encontrava em uma grave crise econômica e uma conjuntura política *“delicada para la estabilidad de México, derivada de un proceso electoral altamente competido y fuertemente cuestionado por la oposición, en el que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) había ganado las elecciones presidenciales con un porcentaje históricamente inusual (50,74%)”* (Del Castillo- Alemán, 2012, p. 644). Foram múltiplos condicionantes históricos que levaram o México a alterar significativamente sua legislação educacional e abrir totalmente suas fronteiras para o neoliberalismo seguindo o princípio de que os governos *“pueden estimular o ofrecimiento privado de capacitación reduciendo las barreras de acceso a ese mercado, como la imposición de un plan de estudios oficial e obligatorio, y permitiendo a las intuiciones de enseñanza fijar libremente las tasas de matrícula”* (DOCUMENTO DE POLÍTICA DEL BANCO MUNDIAL, 1992, p. 14).

Neste período, autoriza-se o investimento pelos grupos privados *“en todos los tipos y modalidades educativas. (...) se debilita la participación estatal en la educación, (...) lo que permitió la entrada de nuevos actores no únicamente en la inversión de establecimientos, también como instancias evaluadoras y acreditadoras de las instituciones superiores”* (TELLEZ, 2006, p. 396).

Nessa direção, em 1992 firma-se o Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLCN)

que establece y regula favorablemente la participación de inversionistas y empresas en la educación. Con eso se pone en entredicho la educación como responsabilidad pública (de Estado) y patrimonio social abierto a todos, y se fortalece la teoría y práctica de la educación como algo privado. Artículos como el 1201 de ese acuerdo acotan la responsabilidad del Estado pues aunque señalan que éste podrá invertir en educación pública deberán hacerlo bajo la condición de no inhibir el libre comercio de los servicios privados. Finalmente, en 1994 México tramita su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con que le obligó a llevar a cabo las recomendaciones que emite ese organismo en el terreno de la educación. (ABOITES, 2012, p. 371/372).

O México, assim como outros países da América Latina, implementou sob os auspícios dos organismos internacionais as avaliações dos docentes e dos sistemas de ensino, ingressou nas avaliações internacionais organizadas pela OCDE, além de seguir todas as outras orientações feitas pelo Banco Mundial, pois

las principales políticas educativas instrumentadas en la década de 1990 consistieron en la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la profundización de la descentralización administrativa, la promoción de una mayor autonomía escolar, el establecimiento de sistemas de medición de la calidad (rendimiento académico de los alumnos) y de sistemas de información, la modernización curricular, el desarrollo docente y la focalización en los grupos sociales más postergados (Gajardo, 1999; Fischman et al., 2003). Si bien se ha registrado un aumento en la cobertura de los sistemas educativos, no han mejorado los resultados de aprendizaje y persisten, o se han agravado en algunos casos, las desigualdades sociales y regionales (Tenti Fanfani, 2007; Poggi, 2010). (GOROSTIAGA y TELLO, 2011, p. 367).

De acordo com Digiovanni e Souza

O aumento de estabelecimentos privados foi significativo, sendo mais acentuado no nível superior, em 1991 existiam 706 unidades privadas de educação superior, em 2002 passaram a 2153. (...) Houve uma expansão da rede privada em todos os níveis e a garantia da educação para todos ficou distante da realidade. Há uma desigualdade entre a educação ofertada e as condições de acesso da população, a reforma no México é caracterizada como um retrocesso ao modelo conservador, denominado por Krawczyk e Vieira (2003) como uma “ruptura conservadora”. (2014, p. 55-56).

Por fim, o México baseia sua organização e seus currículos nas orientações internacionais sob muita resistência dos setores organizados da sociedade que discordavam de tais alterações. Desde o início da década de 1980 houve manifestações e reivindicações que, embora não exigissem pontos diretos da Educação, defendiam o acordo social que até aquele momento sustentava a possibilidade de exercer o direito à educação, muitas greves de mais de vinte sindicatos universitários e grandes universidades, no entanto tais manifestações não conseguiram mudar as reformas educacionais que o Estado vinha gestando que culminou com a abertura total e o jugo do país às determinações internacionais baseadas no mercado (ABOITES, 2012). Conforme González Villareal, citado por Tellez (2006) a *“dinámica financiera y fiscal del país dificulta la consolidación de una reforma exitosa o por lo menos más incluyente. Uno de los grandes riesgos de la imposición de programas diseñados en las cúpulas de la SEP y bajo las recomendaciones de los organismos multilaterales, radica en su vulnerabilidad, al estar atados a presupuestos educativos dependientes de la dinámica económica”* (p. 397).

Políticas públicas de educação e a psicologia

No Brasil e no México, uma psicologia que empreenda uma reflexão acerca da realidade nacional está, ainda, distante de exercer grandes impactos nas políticas públicas educacionais. As raízes teóricas do pensamento psicológico ainda são importadas, sobretudo, dos Estados Unidos e da Europa. Importação responsável por inúmeros prejuízos às sociedades latino-americanas. Segundo Bock, no Brasil,

há anos a Psicologia tem contribuído para responsabilizar os sujeitos por seus sucessos e fracassos; (...) A Psicologia tem reforçado formas de vida e de desenvolvimento das elites como padrão de normalidade e de saúde (...). Tem transformado em anormal o diferente, o ‘fora do padrão dominante’. A Psicologia não tem sido capaz de, ao falar do fenômeno psicológico, falar da vida, das condições econômicas, sociais e culturais nas quais se inserem os homens. A Psicologia tem, ao contrário, contribuído significativamente para ocultar essas condições. (2002, p.25).

Nesse sentido, ainda hoje a psicologia na América Latina é pautada por teorias produzidas em países cuja condição social e econômica pouco tem a ver com a realidade latino-americana, e se encontra, muitas vezes, às voltas com uma concepção de sujeito descolado da realidade material. Conforme Digiovanni e Souza,

ao se analisar a trajetória histórica da educação enquanto área de conhecimento, constata-se que foi a Psicologia que assumiu a tarefa de explicar as razões das dificuldades escolares, principalmente no que se refere à compreensão de processos de aprendizagem e de desenvolvimento de estudantes. Em distintos movimentos

pedagógicos presentes no pensamento educacional brasileiro, a Psicologia foi a área do conhecimento que mais se fez presente, quer na pedagogia tradicional ou no movimento escolanovista, quer nas concepções tecnicistas ou emancipatórias de Educação (SAVIANI, 2012). Historicamente, a Psicologia que precisava ser ainda reconhecida como ciência, na virada do século XX, aparta-se da Filosofia e aproxima-se das Ciências Naturais, constituindo concepções do sujeito humano enquanto um ser abstrato, biológico, ou ainda, determinado pelo meio ambiente. (2014, p. 56).

Em 1962, a psicologia é reconhecida como profissão no Brasil e, dois anos depois, em 1964, com o Golpe Militar, ela passa a se encarregar, na área educacional, da produção de subjetividades que sustentarão um regime ditatorial determinado a intensificar o colonialismo norte-americano no território nacional. Neste período, as teorias psicológicas servem de suporte para a proposta de organização social defendida pelo governo militar. Uma psicologia que porta um estatuto de ciência neutra procura tornar as pessoas “melhores” para a convivência com o outro e consigo mesmas a partir de uma supervalorização do privado em detrimento do público, através de uma *tiranía da intimidade* na qual “qualquer angústia do cotidiano, qualquer sentimento de mal-estar existencial, são imediatamente remetidos para o território ‘da falta’ onde os especialistas ‘psi’ estão vigilantes e atentos para resgatar suas vítimas” (COIMBRA, 1995, p. 36).

Portanto, a psicologia hegemônica e ocidental contribui para a supervalorização do privado em detrimento do público, mais do que isso, opõe o privado ao público promovendo uma dicotomia entre indivíduo e sociedade. Uma dicotomia na qual o meio social é um obstáculo para o desenvolvimento da dimensão psicológica. Para essa *psicologia psicologizante*, o “mundo social é um mundo estranho ao nosso eu. Um lugar no qual temos de estar; por isso, só nos resta nos adaptarmos a ele” (BOCK, 2002, p.22).

Uma das estratégias dos governos do Brasil e do México para subsumir as manifestações sociais foi a de reduzir as possibilidades de reflexão dentro das instituições de ensino, local que, até então, era não somente espaço de produção de conhecimento, mas também um dos espaços de reflexão da vida do país, principalmente no que diz respeito ao nível superior de ensino. Para a efetivação do controle das subjetividades diminuiu-se a importância de disciplinas fundamentais para a formação do cidadão, tais como as pertencentes à área de ciências humanas. Estas perderam espaço na matriz curricular para disciplinas que pudessem ser focadas prioritariamente em seu aspecto mais pragmático, incentivando a reprodução mecânica de exercícios como estratégia didática, defendendo a ideia de que o domínio da técnica e do exercício tornaria os alunos capazes de acessar e fazer o uso correto do conhecimento, estas mudanças acontecerem tanto na Educação Básica como na Educação Superior.

Durante décadas novas formas de intervenção e controle se sofisticaram para responder às necessidades históricas de reorganização do capitalismo. Organismos internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, passam a ditar as prioridades na educação brasileira e mexicana, e a definir as estratégias a serem implementadas. Com a intenção de ganhar a opinião pública, tem-se constantemente uma ação do Estado com estes organismos internacionais, fortemente apoiados pela grande imprensa, que em conjunto tornam-se aparelhos de hegemonia na tarefa de convencimento das massas de que o problema da desigualdade entre países e entre grupos sociais não se deve à relação assimétrica de poder e relações de classe, mas às diferenças educacionais. No Brasil, como demonstra Saviani (1998), sob a ditadura civil-militar

efetivou-se um ciclo completo de reformas que atingiram todos os níveis de ensino sob o ideário do economicismo. Foi durante o período da ditadura, também, que os economistas de orientação conservadora tornaram-se os grandes consultores das reformas educacionais. (...) É neste período que é implantada, nos cursos de pedagogia e de pós-graduação, a disciplina economia da educação (FRIGOTTO, 2008, s/p).

Com um discurso de subsidiar o desenvolvimento do país, a educação no Brasil acabou submetida diretamente aos grandes acordos internacionais que pressupunham uma “educação para todos” que, por sua vez, implicaram em regras e modos de fazer a educação através do desenho de políticas públicas neoliberais específicas para este objetivo nas décadas finais do século XX. Segundo o autor,

não por acaso, então, o surgimento do ideário das propostas pedagógicas centradas em categorias do determinismo tecnológico (sociedade do conhecimento), na perspectiva gerencial (qualidade total) e em propostas educativas fragmentárias, pragmáticas e ultra individualistas (pedagogia das competências). As novas habilidades - de conhecimento, de valores e de gestão, e, portanto, de novas competências para a empregabilidade apagam o horizonte da educação e formação técnico profissional como um direito social subjetivo. A ideologia do capital humano se apresenta sob outra forma, numa perspectiva desintegradora e justificadora do agravamento da desigualdade e exclusão social. (FRIGOTTO, 2008, s/p).

Gradualmente, a psicologia passa a dar suporte à educação para o desenvolvimento do projeto de sociedade previsto para a América Latina, após a década de 1980. Torna-se relevante uma escola para formar indivíduos para ocuparem as funções necessárias para o processo de industrialização do país, bem como para a elite ocupar funções diretivas. Ainda segundo Coimbra:

tais discursos que se afirmam “científicos” e “neutros” produzem na família e na sociedade em geral, “verdades” dotadas de efeitos poderosíssimos. Essas múltiplas falas dos especialistas “competentes” geram um sentimento individual e coletivo de incompetência, poderosa arma de dominação. (...) O surgimento de tais especialistas e seu fortalecimento no mundo capitalístico não se dá pela necessidade de modernização e desenvolvimento da sociedade, mas pela sua função de melhor controlar, disciplinar, normatizar e naturalizar a divisão social do trabalho estruturada sobre a dominação e submissão. (1995, p. 37).

Dessa forma, os conhecimentos da psicologia estão atrelados à desqualificação do conhecimento dos indivíduos sobre si mesmos. Surge um profissional que conhece cientificamente o psiquismo humano e, por isso, está em condições de prescrever modelos de comportamento aos sujeitos. Consolida-se uma psicologia que, ao seu modo, contribui com a organização dos Estados neoliberais, o privado adquire importância central na organização do Estado, o ultraindividualismo encontra território fértil para seu crescimento e consolidação. O espaço público passa a ser o lugar somente das ações do Estado e deixa de ser local de divergências, discussões e confrontos de valores.

A psicologia prestou suas contribuições para a instalação e manutenção do regime neoliberal ao sustentar teorias que compreendem um sujeito como responsável por seu “sucesso” ou “fracasso”, a despeito das relações históricas e culturais que o constituem e são por ele constituídas. Tal perspectiva individualista e biologizante reforça a compreensão de que o “sucesso” ou o “fracasso”

estão vinculados diretamente ao desejo do sujeito, como se o próprio desejo não fosse uma construção social.

A partir da década de 1980, surgem na psicologia vozes dissonantes daquelas do pensamento preponderante até então. Destacam-se os estudos de Martin Baró na América Latina, e, no Brasil, as produções de Sílvia Lane na Psicologia Social e de Maria Helena Souza Patto na Psicologia Escolar e Educacional. Estes são alguns dos principais nomes de um grupo que passou a lutar para constituir uma psicologia que denuncia sua contribuição no processo de exclusão social e sua suposta posição de neutralidade científica, e passa a discutir de forma sistemática os problemas históricos e políticos vivenciados pelo povo latino-americano. Inicia-se um movimento por uma psicologia enraizada nas temáticas sociais e nos direitos humanos, em oposição à psicologia social norte-americana, marcada por um forte traço adaptacionista do indivíduo à sociedade, que exercia grande influência na psicologia brasileira. Emerge, então, uma psicologia comprometida com a emancipação do povo da América Latina e que luta pelo rompimento do pensamento colonialista instalado neste continente.

Todavia, apesar da psicologia ter há mais de duas décadas iniciado um movimento de crítica às suas práticas que sustentam a produção de uma sociedade pautada em um modelo neoliberal e individualista, as instituições e as práticas na psicologia ainda se mostram fortemente pautadas pelas concepções psicológicas que enfatizam o indivíduo e o biológico, e, conseqüentemente, as intervenções medicalizantes. Assim,

Os conceitos contidos no marco das orientações para a educação na década de 1990, o Relatório Delors, documento que tem como fundamento as concepções de Psicologia que compreendem o sujeito com um ser abstrato e biológico, pressupõem o processo de ensino e aprendizagem como um ato essencialmente individual, embora haja o incentivo à participação em grupo. O relatório propõe processos pedagógicos em que o professor atua como um facilitador da aprendizagem do aluno, responsabilizando, assim, o aluno sobre seu processo de aprendizagem e subtraindo do professor a tarefa do ensino, pois parte-se do princípio que o professor deve somente facilitar e acompanhar, uma vez que nesta perspectiva se compreende que cada um tem seu ritmo interior e seu tempo de aprender, conforme fatores internos e talentos individuais. [...]. No Relatório Delors, a lógica neoliberal estabelece uma organização procedimental do desenvolvimento de competências e habilidades constituídas por indivíduos singulares e configura um conhecimento que tem como meta prioritária a prática, o saber fazer e o aprender a aprender, dois dos pilares indicados no Relatório. [...]. No Brasil, articulam o Relatório à teoria de Piaget, em função da sua concepção biológica de sujeito, que, de certo modo, combinou com a compreensão neoliberal do Relatório. Pois, tanto a concepção de sujeito do neoliberalismo, como a concepção que Piaget apresenta pressupõem um sujeito biológico, abstrato, e mais, que o desenvolvimento deste se dá individualmente. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 56/57).

No México, as orientações curriculares apoiam-se no construtivismo de Bruner e Ausubel, desenvolvem um currículo por objetivos e apropriam-se de semelhantes pressupostos conceituais que visam o individualismo e o desenvolvimento de competências técnicas voltadas ao mercado. (BARRIGA, 2006). Podemos afirmar que

a lógica neoliberal é uma lógica que sempre considera o individual sobre o coletivo [...] e em maior ou menor grau distancia as questões políticas, sociais e econômicas das análises sobre o sujeito e seu processo de escolarização. Em uma América Latina repleta de desigualdades estruturais isso não contribuiu com as possibilidades

de emancipação da população, ao contrário, acentuou tais desigualdades, e não raras vezes as justificou. As teorias da Psicologia cujas bases epistemológicas se fundamentam em concepções que consideram o sujeito histórico e social, que compreendem que a aprendizagem se processa por meio de práticas pedagógicas permeadas por práticas sociais, culturais, políticas e econômicas, e que consideram que o ato de ensinar é a função primeira do professor, e o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade promove a humanização e a emancipação pela via do coletivo, que os fatores biológicos interferem, mas não se sobrepõem ao social, não comparecem neste documento internacional e, mais que isso, foram consideradas inadequadas para o desenvolvimento das políticas educacionais tanto em documentos internacionais, quanto naqueles produzidos pelo Brasil e México, na década de 1990. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 58).

Por fim, as teorias da psicologia utilizadas para fundamentar as políticas educacionais posteriores à década de 1980, no Brasil e no México, promoveram subjetividades e formas alienadas de compreender a realidade concreta.

Conclusão

As diretrizes nacionais e orientações curriculares para a Educação Básica no Brasil e no México, na década de 1990, foram influenciados pelas determinações de organismos internacionais, e, sobretudo, pelas orientações elaboradas pelo FMI. Ambos os países, pressionados pela crise financeira interna e, naquele momento histórico, sob o comando de governos notadamente liberais, sofreram de forma significativa os efeitos da globalização.

O México teve uma desestatização mais intensa que a ocorrida no Brasil no mesmo período. Importantes setores energéticos, de telefonia e financeiros foram privatizados. Diferentemente do México, no Brasil, devido à pressão de movimentos sociais à época, foram preservados os dois maiores bancos nacionais e em alguns poucos estados da federação preservaram-se os setores energéticos. A economia mexicana se tornou significativamente muito mais dependente da economia norte-americana do que a do Brasil, pois pela mobilização popular organizada, no final da década de 1980, alguns aspectos puderam ser contidos.

A globalização vivida na década de 1990, que promoveu a consolidação do neoliberalismo por intermédio de organismos internacionais, tendo o FMI como o principal proponente de alternativas para as políticas sociais e econômicas, resultou em consequências nefastas para os países da América Latina, o enriquecimento e a independência almejados foram, de fato, alcançados por apenas uma parcela pequena da população. O que se constata é que se obteve um aumento das desigualdades sociais e entre elas as educacionais.

Análises fundamentadas no ideário neoliberal, que difundiram a ideia de que as desigualdades eram resultantes de desigualdades educacionais, fizeram crer que este era o único caminho a ser seguido, deixaram à margem das discussões as mudanças estruturais. Cruz afirma que o Banco Mundial propagou um modelo de desenvolvimento no qual em momento algum “as causas estruturais da questão social são consideradas, não se apresenta uma discussão sobre o problema da distribuição de renda no país como um elemento gerador da miséria, assim como não se pressupõe

um projeto para eliminar as desigualdades sociais, necessárias e intrínsecas ao modo de produção capitalista” (2003, p. 64).

Houve mudanças significativas neste período no que se refere ao papel do Estado. A ideia de um Estado mínimo presente na década de 1990 serve somente para encobrir as ações contundentes do Estado. Para favorecer o mercado e os grupos privados, toma-se o princípio do Banco Mundial que compreende que seu papel é central na provisão e garantia de serviços básicos – educação, saúde e infraestrutura – sem afirmar que deva ser responsável por isso ou tampouco o provedor único, afirma que as decisões desses serviços devem basear-se nas vantagens relativas dos mercados, da sociedade civil e dos órgãos do governo (CRUZ, 2003). Assim se proliferam as empresas educacionais e há um aumento significativo do ensino à distância, por ser um mercado promissor e rentável que cobre a maioria dos cursos de formação de professores, precarizando significativamente a formação, dadas as configurações que esta modalidade de ensino propicia se o objetivo for economizar para visar o lucro.

O Estado no modelo neoliberal desempenhou uma função crucial,

dar suporte ao desenvolvimento do mercado e do capital e agir com mão forte na regulação destes interesses. A educação no Brasil e principalmente no México submeteu-se diretamente aos grandes acordos internacionais que pressupunham uma “educação para todos” que reverberaram em regras e modos de fazer a educação por meio do desenho de políticas públicas neoliberais específicas para este objetivo nas décadas finais do século XX. Além das regulações acerca dos investimentos, ocorrem regulações sobre as propostas curriculares fundamentadas em pedagogias neoliberais que acabam por fortalecer um pensamento ultraindividualista promovendo uma competição individual em detrimento da organização e direitos coletivos (FRIGOTTO et al, 2005). (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 59).

A psicologia que crê em um sujeito abstrato e individual, que pressupõe que o indivíduo possui de forma inata aspectos que determinarão sua capacidade de desenvolvimento, deu suporte às diversas intervenções promovidas pelos organismos internacionais com vistas ao favorecimento do mercado e da produtividade, e, além disso, contribuiu para justificar diferenças e culpabilizar indivíduos pelo sucesso ou fracasso escolar. As concepções neoliberais foram sustentadas por estas concepções oriundas da psicologia que contribuíram para a formulação de políticas educacionais e orientações curriculares do Brasil e do México na década de 1990. Ambos os países promoveram as reformas educativas indicadas pelos organismos internacionais, como a descentralização do ensino, a organização de um sistema de avaliação externa, a priorização dos aspectos da gestão, o foco nas necessidades mercadológicas e a ampliação da intervenção do setor privado no atendimento e na formulação de propostas para a educação.

Por fim, concluímos que as influências externas dos pressupostos neoliberais para a organização do Estado e para a elaboração das políticas públicas e dos diferentes documentos oficiais orientadores da Educação Básica de cada país foram prejudiciais. O Brasil e o México, cada um a seu modo, permitiram que seu desenvolvimento educacional fosse encaminhado pelos rumos do mercado, desta forma contribuíram para acentuar as desigualdades estruturais em ambos os países na década de 1990.

Referências

- Aboites, Hugo. »El derecho a la educación em México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI«. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 53, 2012, vol. XVII, pp. 361-389.
- Allami, Cecília.; Cibils, Alan. »Crisis financieras y regulación: propuestas heterodoxas«. *Revista Política y Cultura* 34, 2010, pp. 57-85.
- Arapiraca, José Oliveira. A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir da abordagem crítica do capital humano. Dissertação de Mestrado: Educação. Instituto de estudos avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.
- Araujo, Ronaldo Marcos de Lima. »As referências da pedagogia das competências«. *Perspectiva* 2, 2004, vol. XXII, pp. 497-524.
- Banco Mundial. Documento de Política del Banco Mundial: Educación Técnica y Formación Profesional. Washington, DC, 1992.
- Barriga, Angel Días. »El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?«. *Revista Perfiles Educativos* 111, 2006, vol. XXVIII, pp. 7-36. ..
- Barros, José D'Assunção. »História Comparada – da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico«. *História Social* 13, 2007, pp. 7-21.
- Beech, Jason. »A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina«. *Currículo sem Fronteiras* 2, 2009, vol. IX, pp. 32-50.
- _____. »Sociedade del Conocimiento y Política Educativa em Latinoamérica: Inviertiendo los Términos de la Relación«. *Quaderns Digital*, 2005b, vol. 38, pp. 1-13.
- Bock, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação. In *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. Tanamachi, Elenita de Rício, Souza; Marilene Proença Rebello de; Rocha, Marisa Lopes da (orgs.). São Paulo, 2000, pp. 11-34.
- Braslavsky, Cecília; Gvirtz, Silvina. Nuevos Desafios y Dispositivos en la Política Educativa Latinoamericana de fin de Siglo. Cuadernos de la OEI, Educación. Madrid, 2000.
- Coimbra, Cecília. *Os Guardiões da Ordem: Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"*. Rio de Janeiro, 1995.
- Corsi, Francisco. Luiz. »Crise do capitalismo e reestruturação da economia mundial. As estratégias de desenvolvimento na América Latina«. *Anais do XXX Encontro da Associação Portuguesa de História Econômica e Social*, Lisboa, 2010.
- Cruz, Rosana. Evangelista. »Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?«. *Educar* 22, 2003, pp. 51-75.
- Digiovanni, Alayde Maria Pinto e Souza, Marilene Proença Rebello de. »Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990«. *CADERNOS PROLAM/USP – Brazilian Journal of Latin American Studies* 24, 2014, vol. XIII, pp. 47-60.
- Del Castillo-Alemán, Gloria. »Las políticas educativas em México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza«. *Revista Internacional de Investigación en Educación* 9, 2012, vol. IV, pp. 637-652.
- Delors, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo, 1998.
- Duarte, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2ª. ed. rev. e ampl. Campinas, 2001.

- Fank, Elisane. *A construção das diretrizes curriculares do Ensino Médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo*. Dissertação de Mestrado. Curitiba, UFPR, 2007.
- Fischman, Gustavo; Ball, Stephen; Gvirtz, Silvina. »Toward a neoliberal education? Tension and change in Latin America«. Ball, Stephen; Fischman, Gustavo; Gvirtz, Silvina (Org.). *Crisis And Hope: The Educational Hopscotch of Latin America*, 2003, pp. 14-18.
- Franco, Maria Ciavatta. »Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre estudos comparados«. *Educação & Sociedade* 72, 2000, vol. XXI, pp. 197-230.
- Frigotto, Gaudêncio. »Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade«. Mimeo, s/d. Acessado em 27/07/2012 <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/A-QUALIDADE-DA-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-BA%CC%81SICA.-TETXO-PARA-A-ESCOLA-DE-GOVERNO-.SANTA-CATARINA..pdf>
- _____. Educação Básica e a relação quantidade e qualidade. Cap. IV do Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2008.
- _____. ; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. »A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido«. *Educação e Sociedade*, 2005, vol. 26, n. 92, pp. 1087-1113.
- Gajardo, Marcela. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago do Chile, 1999.
- Gorostiaga, Jorge M.; Tello, César G. »Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual«. *Revista Brasileira de Educação* 47, 2011, vol. XVI, pp. 363-388.
- Gvirtz, Silvina; Larripa, Silvina. »Reforming School Curricula in Latin America: A focus on Argentina«. Sobhi Tawil (Ed.), *Curriculum Change and Social Inclusion: Perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries*. Ibe-UNESCO, Genebra, 2002.
- Ianni, Octávio. *Teorias da globalização*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 13ª Edição, 2006. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Séries Estatísticas 1997-2002. Brasília, 2007.
- Krawczyk, Nora Ruth; Vieira, Vera Lúcia. »A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidades«. *Educar*, n.22, 2003, pp. 77-98.
- Martínez Boom, Alberto. *Políticas Educativas en Iberoamérica*. Cuadernos de la OEI, Educación Comparada. Madrid, 2000.
- Paiva, Edil Vasconcelos de; Paixão, Léa Pinheiro. *PABAE (1956-1964) – A americanização do ensino elementar no Brasil?*. Niterói, 2002.
- Pereira, João Junior Bonfim Joia; Francioli, Fátima Aparecida de Souza. »Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica«. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* 2, 2011, vol. III, pp. 93-101.
- Poggi, Margarita. »Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas«. *Pensamiento Iberoamericano* 7, 2010, pp. 3-25.
- Queiroz, Fernanda Cristina Barbosa Pereira, Queiroz, Jamerson. Viegas. »Acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro – há um superdimensionamento da oferta?« Mimeo, s/d, acessado em 27/07/2013 http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Bmc_s-qr46gJ.repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35677/Fernanda%2520Cristina%2520Barbosa%2520Pereira%2520Queiroz%2520-%2520Acesso%2520e%2520perman%25C3%25AA.doc%3Fsequence%3D1+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br
- Ramos, José Alberto Bandeira. »Heranças Escravistas nas Américas: história e atualidade«. *Anais do XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo*. Assis, 2006.

- Rangel, Rubí Martínez; Garmendia, Ernesto Soto Reyes »El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina«. *Revista Política y Cultura* 37, 2012, pp. 35-64.
- Sader, Emir (Org.). *Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006.
- Saviani, Demerval. »História comparada da educação: algumas aproximações«. <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001-8.html>, 2001. Acessado 22/08/2012.
- _____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação – Por uma outra Política Educacional*. Campinas, 1998.
- _____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP, 2011.
- _____. *Escola e Democracia*. São Paulo, 42^a. Ed., 2012.
- Silva, Rute da. »Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital«. *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação humana*, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- Tellez, Mara Guadalupe Olivier. »La reforma política en México y su impacto en la reconfiguración de las instituciones educativas«. *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España*, Espanha, 2006.
- Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, 2007
- Vigotski, Lev. "Manuscrito". *Educação & Sociedade* 71, 2000, vol. XXI, pp. 21-44..

