EDUCADORES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DEL SIGLO XX AL SIGLO XXI

Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI

Diana Elvira Soto Arango
Jesús Paniagua Pérez
José Rubens Lima Jardilino
María Cristina Vera de Flachs

(Editores)

COLCIENCIAS - Colombia
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Universidad de León, España. Universidad Nove de Julho – Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Universidad de Cuenca, Ecuador. Universidad de Los Andes, Venezuela. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA, Grupo de Investigación: "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana" -HISULA
RUDECOLOMBIA
Ediciones Doce Calles S.L.
Tunja, 2011

Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI/. Tomo IV. Editores Diana Elvira Soto Arango, Jesús Paniagua Pérez, José Rubens Lima Jardilino, María Cristina Vera de Flachs. 1. Ed.-Tunja, COLCIENCIAS; Dirección de Investigaciones DIN. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Universidad de León, España. Universidad Nove de Julho - Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Universidad de Cuenca, Ecuador. Universidad de Los Andes, Venezuela. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA, Grupo de investigación: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA. RUDECOLOMBIA. Ediciones Doce Calles, S.L. 2011.

V. 4, 389 p.: 16x24 cm. ed. (Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe; Tomo IV)
ISBN de la colección 978-958-660-140-8. ISBN 978-958-660-179-5 V. IV (primera edicion Colombia)-
Del Tomo IV. Argentina, Brasil, Colombia, España, Ecuador, Guatemala, Venezuela.

1 Educación. 2. América Latina. 3. Caribe I. Soto Arango, Diana Elvira, ed. II Paniagua Pérez, Jesús, ed. III. Lima Jardilino, José Rubens, ed. IV. Vera de Flachs, María Cristina.

Edición, Colombia. 2011
500 ejemplares

Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI. Tomo IV
ISBN colección. 978-958660140-8
ISBN: 978-958-660-179-5
Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe
Biblioteca virtual: www.rudecolombia.edu.co/publicaciones

© Diana Elvira Soto Arango, ed.
© Jesús Paniagua Pérez, ed.
© José Rubens Lima Jardilino, ed.
© María Cristina Vera de Flachs, ed.
© De cada autor.
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.
© COLCIENCIAS- Colombia
© Universidad de León, España.
© Universidad Nove de Julho, Brasil.
© Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.
© Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
© Universidad de Cuenca, Ecuador.
© Universidad de Los Andes, Venezuela.
© Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
© Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA.
© Grupo de investigación: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA.
© RUDECOLOMBIA.

Este libro se ha financiado, en Colombia, con el proyecto de investigación Educadores en América Latina y el Caribe siglos XVI al XXI. Cod. SGI: 699 – Cod. COLCIENCIAS 1109-452-21355 y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Aportaron el trabajo de evaluadores los miembros de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. El Grupo de investigación: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA, Código Colciencias COL 0011868, Clasificación A1.

Prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio, sin la autorización expresa y escrita de los titulares de los derechos de autor. Cada autor es responsable de su escrito e investigación.

Coordinadora Editorial: *Diana Elvira Soto Arango.*
Portada y diseño: *Pedro Sánchez. Ediciones Doce Calles.*
Colaboración y Revisión de Textos: *Doris Lilia Torres Cruz ,Sandra Liliana Bernal Villate, Joven Investigadora de Colciencias-HISULA, Andrea Paola Vargas.*

Impresión: BÚHOS editores. Tunja - Boyacá.

DIRECCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA EDICIÓN
Diana Elvira Soto Arango.

ASESORES INTERNACIONALES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL
Jesús Paniagua, José Rubens Lima Jardilino, María Cristina Vera de Flachs.

Asesores en Colombia del Proyecto de Investigación
Miryam Báez Osorio, Javier Ocampo López.

EDITORES RESPONSABLES EN CADA PAÍS
María Cristina Vera de Flachs. ARGENTINA.
José Rubens Lima Jardilino. BRASIL.
Diana Soto Arango. COLOMBIA.
María Cristina Cárdenas. ECUADOR.
Jesús Paniagua. ESPAÑA.
Jorge Mario Rodríguez Martínez. GUATEMALA.
José Pascual Mora García. VENEZUELA

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL
vinculados a RUDECOLOMBIA y/o HISULA y/o SHELA y/o ILAC

Álvaro Acevedo Tarazona
Universidad Industrial de Santander (Colombia)

Olga Yaneth Acuña
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Juan Alfonseca
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (México)

María de Lourdes Alvarado
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

José Antonio Amaya
Universidad Nacional de Colombia (Colombia)

Fanny Añaños
Universidad de Granada (España)

Manuel Antonio Arango
Universidad Laurentian (Canadá)

Myriam Báez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Carlos Bauer
Universidad Nove de Juho (Brasil)

Liliana del Basto
Universidad del Tolima. (Colombia)

Fernando Betancourt
Universidad de Sevilla (España)

Hugo Biagini
Universidad Nacional de la Plata (Argentina)

María Cristina Cárdenas
Universidad de Cuenca (Ecuador)

Miriam Carmona
Universidad Central de Venezuela (Venezuela)

Sol Mercedes Castro
Universidad Distrital Francisco "José de Caldas" (Colombia)

Justo Cuño Bonito
Universidad Pablo de Olavide (España)

Antonio Elías de Pedro Robles
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Consuelo Flecha
Universidad de Sevilla (España)

Alfonso Fernández
Universidad Pablo de Olavide (España)

Remedios Ferrero Micó
Universidad de Valencia (España)

Bárbara Yadira García
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" (Colombia)

María Cristina González
Universidad Central de Venezuela (Venezuela)

Pablo Guadarrama González
Universidad de las Villas (Cuba)

Javier Guerrero
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Ana Guil
Universidad de Sevilla (España)

María Clara Guillén
Academia Colombiana de Historia (Colombia)

Margoth Guzmán Munar
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" (Colombia)

Ana Hercilia Hamon Naranjo
Acción Social Presidencia de la República de Colombia (Colombia)

Teodoro Hampe
Universidad Nacional de San Marcos (Perú)

Gabriela Hernández
Universidad de Nariño (Colombia)

José Rubens Jardilino
Universidad Federal de Ouro (Brasil)

María Isabel Lafuente
Universidad de León (España)

William Leguizamon
Escuela Superior de Administración Pública (Colombia)

Celina Lértora
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (Argentina)

Carlos Londoño
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Juan Marchena Fernández
Universidad Pablo de Olavide (España)

Renate Marsiske
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Armando Martínez Garnica
Universidad Industrial de Santader (Colombia)

Armando Martínez Moya
Universidad de Guadalajara (México)

Ingrid Molina
Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala)

José Pascual Mora García
Universidad de Los Andes Táchira (Venezuela)

Javier Ocampo
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

William Pacheco Vargas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Jesús Paniagua
Universidad de León (España)

Felipe Pérez Cruz
Instituto de Historia de Cuba (Cuba)

Jorge Quintero Esquivel
Universidad del Cauca (Colombia)

Tulio Ramírez
Universidad Central de Venezuela (Venezuela)

Yolanda Ricardos
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (Cuba)

Carlos Rincón
Universidad Libre de Berlín (Alemania)

Elmer Robles Ortiz
Universidad de Trujillo (Perú)

Jorge Mario Rodríguez Martínez
Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala)

Edda Samudio Venezuela
Universidad de Los Andes (Venezuela)

María Teresa de Sierra Neves
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Jairo Solano
Universidad de Cartagena (Colombia)

Diana Elvira Soto Arango
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Jorge Tomás Uribe
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Doris Lilia Torres Cruz
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Mario Torres
Doctorado Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA (Colombia)

Celina Trimiño
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Carlos Valencia Calvo
Universidad de Caldas (Colombia)

Rosario Valpuesta
Universidad Pablo de Olavide (España)

María Cristina Vera
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Dedicado a:

Las educadoras que han logrado romper los *"techos de cristal."*

Dra. Silvia Carolina Scotto, primera rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina en el año 2007. La Universidad fue fundada en el año 1613.

Dra. Rosario Valpuesta, fundadora y primera rectora de la Universidad Pablo de Olavide, España en el año 1996. Esta Universidad se caracteriza por la proyección y colaboración con América Latina y el Caribe.

Dr. Luis Enrique Arango, rector de la Universidad Tecnológica de Pereira, que desde el año 2000 ha liderado un cambio académico-administrativo de una universidad regional ubicándola en contextos de excelencia académica internacional. Presidente de RUDECOLOMBIA.

SUMARIO

Introducción 11

Rosario Vera Peñaloza, "Maestra de La patria 1873- 1950"
María Cristina Vera de Flachs 17

José Vasconcelos y la Universidad Nacional de México. Una relación difícil
Renate Marsiske 39

Francisco García Calderón, el Arielista: Un pensador de talla continental
Teodoro Hampe Martínez 69

La pedagogía Biopolítica de Saúl Taborda
Carlos A. Casali 99

Agustín Nieto Caballero, Pensador de la educación y la cultura colombiana en el Siglo XX
Miryam Báez Osorio 133

Gabriela Mistral, la maestra de escuela, premio Nóbel de literatura
Javier Ocampo López 155

Jorge Roa Martínez. Educador, cosmopólita, visionario
Álvaro Acevedo Tarazona 183

Juan Mantovani. La educación como consolidación de humanidad
Clara Inés Stramiello 203

Paulina Gómez Vega. Educadora, Pionera de los movimientos sufragistas en Colombia
Patricia Triana, Esneider Agudelo 223

Luis Beltrán Prieto Figueroa: Líder de la pedagogía activa
Carlos Arturo Londoño Ramos 249

Juan José Arévalo: La pedagogía Filosófica como guía de la transformación política
Jorge Mario Rodríguez Martínez 287

Eliécer Silva Celis. Ideas educativas y directrices universitarias en la creación y funcionamiento de la Universidad Pedagógica de Colombia
William Pacheco Vargas 307

Historias de vida de dos Maestras de escuela de mediados del siglo XX en Colombia
Diana Elvira Soto Arango 335

Resumen de biografías de educadoras en América Latina y el Caribe siglo XX 369

Educadores Tomo IV 389

ÍNDICE GENERAL 391

ÍNDICE DE GRÁFICAS 393

INTRODUCCIÓN

El tomo IV, corresponde a un largo camino de investigación en torno de la cual se reúnen investigadores de toda América Latina, en la búsqueda de comprender el papel de los pensadores/educadores, dentro de los procesos de construcción de la Nación y el respectivo impacto de sus ideas en la historia del pensamiento pedagógico de los países de donde se originan o trabajaron esos personajes educadores latinoamericanos que aquí presentamos.

El origen de estos textos está conectado con una historia de investigación interinstitucional e internacional financiada por COLCIENCIAS (Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología - COLCIENCIAS/ Colombia) y realizada al interior del Grupo HISULA -Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, a saber el proyecto *educadores de América Latina y el Caribe*. El referido proyecto se constituyó en un gran sombrero bajo el cual se agregaron proyectos individuales coordinados a partir de cuatro países: Argentina (Dra. María Cristina Vera-Flachs, Universidad Nacional de Córdoba UNC); Brasil (Dr. José Rubens L. Jardilino Universidad Federal de Ouro Preto, UFOP), Colombia (Dra. Diana Elvira Soto Arango, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC) y en España (Dr. Jesús Paniagua, Universidad de León) que desarrollaron y coordinaron proyectos sobre la temática con sus respectivos grupos de investigación.

El proyecto inicialmente buscaba comprender las acciones socio-político-educacional de los diversos educadores latino-americanos como actores sociales en tiempos diferenciados en contextos de poder local y nacional, conectados con otros actores del campo científico-educativo. Es así que, el constructo teórico

es interdisciplinario, y se orienta, especialmente por la historia de las ideas, de la cultura y de la educación, en especial la historia y en el campo de formación de formadores (ciudadanos). Busca pues identificar, en la perspectiva socio-histórica, cómo estos educadores y sus ideas ayudaron a construir en cada período investigado las concepciones de Nación de nuestro subcontinente Latinoamericano, la Patria Grande, para utilizar la terminología de los padres fundadores, en los inicios de las Repúblicas Americanas.

El proyecto presentó como objetivo analizar las prácticas pedagógicas y el pensamiento educacional de cada uno de los educadores estudiando en la articulación con el movimiento científico-educativo en lo cual tomaron parte. Finalmente, se analizó el pensamiento bajo un determinado contexto socio-político involucrando a grupos teóricos y buscando comprender las influencias recibidas y cómo lograron jugar un papel en el pensamiento político-pedagógico de su época y en su *locus vivendi.*

La investigación se desarrolló con base en tres grandes ejes: 1. Una mirada histórica para comprender el papel de los educadores por medio de sus prácticas en el *que hacer* educativo y, en general, cómo actuaron en las transformaciones de los sistemas educativos en su país de origen o su región. Se analizó si sus ideas sirvieron de base, o no, en el diseño de los proyectos de construcción de nación en los diferentes períodos en los cuales se enmarca el estudio; 2. Desde el punto de vista de la política educacional, se observó si sus ideas generaron nuevas concepciones pedagógicas; 3. En lo correspondiente a la relación de estos educadores con la sociedad, comprendiendo cuál fue el papel de interlocutor que ejercieron en el diálogo social y en la soluciones para formar el ciudadano en cada una de sus regiones o países.

El presente tomo, (IV) de la colección "Educadores Latinoamericanos y del Caribe" presenta a la comunidad científica del área de la Educación, 14 educadores procedentes de 8 países de América Latina y del Caribe, de la época del siglo XX al XXI, articulado con el movimiento científico educativo en el que participó. Se tomó como referencia la transformación cultural-educativa, desde la perspectiva en términos de la construcción de la Nación, teniendo en cuenta que este pensamiento contribuyó a generar bienes públicos con ideas y conceptos, que modificaron los parámetros de la educación establecidos en su región y su país y algunos impactaron en el continente americano. Los educadores que se priorizaron fueron aquellos poco conocidos y en especial al grupo de

educadoras que continúan invisibilizadas en la historia de la educación. En este libro se destacan a cinco educadoras latinoamericanas y además se incluye una reseña biográfica de 16 originarias de 12 países latinoamericanos y del Caribe.

El primer trabajo corresponde al elaborado por la profesora *María Cristina Vera Flachs*. Ella nos presenta la trayectoria de la maestra Rosario Vera Peñaloza, (1873-1950) que, por medio de su vida y obra, demuestra cómo esta educadora a lo largo de su carrera docente, ejerció en distintas provincias la labor de la construcción de la Patria Argentina. Por su parte, la contribución de la investigadora *Renate Marsiske* muestran el impacto del pensamiento de José Vasconcelos (*1882-1958)* y su relación con la Universidad Nacional de México en el marco de la política educacional de este país.

El trabajo del profesor peruano *Teodoro Hampe Martínez* sobre "Francisco García Calderón (*1883-1953)*, el Arielista. Un pensador de talla continental", pensador distinguido de la generación del «novecientos» en el Perú y América Latina. Este educador ha sido polémico. Las tempranas luces de su pensamiento, su alineación con *Ariel* y su defensa de la «raza latina» cayeron en una suerte de gran olvido dentro del mundo hispánico, del cual solamente ahora, más de medio siglo después de su fallecimiento, intentamos rescatarlo.

Después nos deparamos con el análisis sobre la Pedagogía biopolítica del argentino *Saúl Taborda (1885- 1944)* realizada por el *Dr. Carlos A. Casali* que propone en el trabajo abordar la naturaleza ambigua, y en muchos casos contradictoria, del pensamiento de Taborda. Se trata de *una política* pensada como la pedagogía del carácter peculiar del hombre argentino y de *una pedagogía* planteada en términos estratégicos como acción política de rescate cultural de una tradición olvidada.

El texto, mediado por la percepción de la histórica de la Educación Colombiana, corresponde a la historiadora doctora *Miryam Báez Osorio* que en ese texto trabaja el pensamiento de Agustín Nieto Caballero (1889-*1975)*, un pensador de la educación y la cultura colombiana en el siglo XX. Su mayor aporte está relacionado con la Escuela Nueva como modelo pedagógico y didáctico para la formación de los ciudadanos quienes asumieron el compromiso de contribuir en la construcción de la nación con nuevos parámetros sociales, económicos y culturales. Por otra parte, el educador Luis Beltrán Prieto (*1902- 1993)* Líder de la Pedagogía Activa es el pensador analizado por el Dr. *Carlos Arturo Londoño*

Ramos, que indica que la obra de Prieto Figueroa, tanto en su labor pedagógica como en la política educativa representa, para Venezuela y para Latinoamérica, un gran aporte en la promoción de historia de las ideas educativas, en las luchas sociales a favor de la libertad y la justicia social.

Por su parte, el texto sobre "Gabriela Mistral (1889-1957). La maestra de escuela, Premio Nóbel de literatura", tejido por las primorosas cadenas hermenéuticas elaboradas por las habilidades del historiador, Dr. *Javier Ocampo López,* para lo cual, nadie escapa e*l metier du historien*. Las ideas educativas de la poetisa y conocida Gabriela Mistral, educadora chilena que recomendó la educación práctica, creativa y activa para la formación de las juventudes, y convertir la Escuela en el corazón de la sociedad.

El impacto de Jorge Roa Martínez, se visibiliza con una trayectoria de vida, como la de tantos personajes de su generación que salieron del anonimato a fuerza de persistencia y tesón en un entorno donde no había industrias, fuentes de trabajo, sindicatos, partidos pluralistas, urbanizaciones, escuelas, universidades. Este educador, aporta a Colombia su gran obra de impulsar la formación de una universidad fuera de su territorio regional como fue la Universidad Tecnológica de Pereira. El análisis es realizado por el historiador *Álvaro Acevedo.* En el mismo sentido se encuentra el educador Eliécer Silva Celis quien es el ideólogo y gestor en la creación de la primera Universidad Pedagógica de Colombia. El análisis lo realiza el profesor *William Pacheco Vargas*.

Juan Mantovani (1898-1961). La educación como consolidación de humanidad, es el texto de *Clara Inés Stramiello* fruto de su investigación que presenta a este educador, como uno de los representantes del pensamiento pedagógico argentino. La tarea de Mantovani se inscribe entre la teoría y la práctica, y sus viajes por el continente americano le proporcionaron un conocimiento profundo de la educación en la región. La educación como problema filosófico, la teoría y la práctica pedagógica, las antinomias educativas y el derecho a la educación son algunos de los temas abordados en este estudio. En seguida encontramos el análisis sobre el educador guatemalteco Juan José Arévalo: la Pedagogía filosófica como guía de la transformación política, realizada por *Jorge Mario Rodríguez Martínez* en lo cual busca esclarecer algunas de las ideas fundamentales del pensamiento filosófico, pedagógico y político de este educador que llega a la presidencia con la denominada Primavera Democrática guatemalteca (1944-1954).

Esneider Agúdelo Arango y Patricia Triana Rodríguez, estudiaron la maestra Paulina Gómez Veja. (1898-actual): pionera de los movimientos sufragistas en Colombia. El texto pretende hacer un reconocimiento a la labor como educadora y mujer en la construcción de los movimientos sufragistas, especialmente en Colombia, pero también en el mundo durante el período de 1930 a 1948.

El último texto de este tomo se compone del análisis de contenido a partir de historias orales de maestras. Se trata de historias de vidas de dos maestras de escuelas de mediados del siglo XX en Colombia, en un contexto de violencia política donde estas educadoras impactaron por su labor en formación de valores humanos y de tolerancia. La mirada académica la realiza la *Dra. Diana Elvira Soto Arango*. Para el cierre del tomo se presenta un resumen biográfico de 16 educadoras pertenecientes a 12 países de América Latina y del Caribe, con la colaboración de Diana María Bastidas.

Finalmente, agradecemos a todos los investigadores que presentaron su trabajo en este proyecto de investigación y que nos acompañaron en los diferentes eventos académicos durante los años 2008 al 2010. Quedamos en deuda con aquellos a los cuales no se les publica su trabajo pero en las condiciones editoriales se dio prelación a la representatividad por países y reiteramos a los educadores poco conocidos y en especial al grupo de mujeres que han sido invisibilizadas por la historiografia de América Latina. Por último, agradecemos al equipo, de los 61 investigadores, del Comité Científico Internacional por la evaluación de los trabajos. Además, al Dr. Pascual Mora, María Cristina Cárdenas y Jorge Rodríguez Martínez quienes se encargarán respectivamente en Venezuela, Ecuador y Guatemala de la edición de este tomo completando así una publicación que se realizará en paralelo en siete países. Pero es evidente que el proyecto de investigación presentó impacto en los eventos que organizó, la publicación que reiteramos se realizará en siete países pero no podemos dejar de mencionar el trabajo de formación en las jóvenes investigadoras del grupo de investigación: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, HISULA, quienes en este proceso de investigación y editorial, aprendieron la rigurosidad académica en una publicación. Destacamos a nuestra joven investigadora Sandra Liliana Bernal. Esperábamos, finalmente, que esta red de investigación, de grande amplitud espacio-temporal en el continente, mantenga a través de los grupos de investigación las conexiones con los avances y retrocesos en la historia de la educación latinoamericana de ayer, de hoy y además contribuir para la formación de los jóvenes investigadores en las áreas

de Historia de la Educación, Cultura Educacional y Formación de Profesionales para la Educación.

En definitiva, esperamos que el proyecto *Educadores Latinoamericanos y del Caribe* cofinanciado entre COLCIENCIAS y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, contribuya al desarrollo del pensamiento latinoamericano y los libros puedan ser leídos como la contribución de una constelación de investigadores del continente en ese inicio de nuevo siglo y milenio, como un espejo que refleja la historia educacional de nuestra *Morena América y Patria Grande, la Patcha Mama* de nuestros ancestrales indígenas que se enamoran del futuro para todos sus pueblos, indígenas, negros, mestizos y blancos.

Diana Soto Arango,
Jesús Paniagua,
José Rubens Jardilino,
María Cristina Vera de Flachs.

Tunja, León, Ouro Preto, Córdoba.

ROSARIO VERA PEÑALOZA, "MAESTRA DE LA PATRIA" 1873-1950

María Cristina Vera de Flachs[1]
Universidad Nacional de Córdoba - Argentina

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es recuperar la vida y obra de Rosario Vera Peñaloza, una maestra normalista argentina que a lo largo de su existencia ha sido sin duda un referente en el proceso educativo argentino. Para realizar la tarea nos hemos valido de su propia obra y de todos aquellos autores que se dedicaron a estudiarla.

Las "historias de vida" es un método revalorado en la historiografía argentina desde los años sesenta del siglo XX, habiendo, en estas últimas décadas, avanzado notablemente gracias a la cantidad de estudios cualitativos realizados. Las historias de vida incluyen la descripción de las experiencias y acontecimientos más significativos de la vida del sujeto a estudiar en sus propias

[1] Doctora en Historia, Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Profesora Titular de Historia Social Contemporánea. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. [CONICET]. Integrante del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA, correo electronico: *vera@onenet.com.ar*

palabras para a través de ellas dar cuenta de los sentimientos y modos de ver y concebir el mundo que los rodea. Esto debe necesariamente llevarnos a indagar sus relaciones sociales y las estrategias que formulaban los distintos actores que compartieron con ella distintas etapas de su existencia. Hacemos nuestras las palabras que, en 1842, decía Domingo F. Sarmiento sobre el tema porque sin duda resume nuestras intenciones cuando nos propusimos este trabajo:

> "La biografía de un hombre que ha desempeñado un gran papel en una época y un país dados, es el resumen de la historia contemporánea, iluminada con los animados colores que reflejan las costumbres y hábitos nacionales, las ideas dominantes, las tendencias de la civilización, y la dirección especial que el genio de los grandes hombres puede imprimir a la sociedad... en su vida privada, en su carácter especial y en las doctrinas en que habían sido educados, se encuentra más bien la explicación de sus hechos públicos que no en las narraciones simplemente históricas..."[2].

La Educación Argentina en los inicios de la modernidad

El primer Censo Nacional de Población levantado en la República Argentina en 1869 reveló que el total de población ascendía a 1.737.076 habitantes de los cuales más de un millón no sabían leer ni escribir. Esta realidad disparó los sueños de Domingo Faustino Sarmiento quien, durante su exilio y después de visitar los pueblos más avanzados del orbe, imaginó implantar en su país un moderno sistema que expandiera la educación pública y permitiera superar aquellos guarismos.

Después de la segunda mitad del siglo XIX las élites dirigentes apoyándose en las recetas del liberalismo estaban convencidas que Argentina ocuparía un lugar importante en el mundo. Y es Sarmiento quien continuará la senda trazada por Bartolomé Mitre haciendo avanzar a la República "en una vía donde todo lo que ella puede producir y dar (gracias a sus riquezas naturales, a su posición en América y al genio civilizador de sus hijos) será obtenido bajo la égida de leyes respetadas de una completa seguridad"[3]. En este contexto, la ciencia y la educación laica serán claves para entrar a la modernidad.

---

[2] SARMIENTO, Domingo F. (1955): De las biografías, *El Mercurio* 20/3/1842, en *Polémica literaria,* Buenos Aires, Cartago, p. 30.

[3] El Eco de Córdoba, periódico de Córdoba, 27 de mayo de 1869, Nº 1877.

> ¡La escuela! He aquí el punto donde deben dirigirse las miradas de todos los ciudadanos inteligentes, para cambiar nuestras masas ignorantes en ciudadanos conocedores de sus derechos y sus deberes sociales…[4]

Es que una sociedad progresista debía desterrar el analfabetismo, considerado como uno de los males sociales. Obviamente la educación de las mujeres será un tema de discusión y entre tantos de los que participaron de esos debates debe destacarse también a Sarmiento quien tempranamente escribió sobre el derecho de éstas a la educación inspirándose en lo que había podido observar en sus continuos viajes, particularmente en los Estados Unidos, país que vivía un clima de reivindicaciones femeninas. El 8 de octubre de 1875 sostuvo:

> "La costura, el bordado y otros trabajos que ganaba para subsistir no le bastan ahora ni para comer", por eso pensaba que era necesario que se abrieran escuelas normales de mujeres. De esa manera podían enseñar porque esa era su función natural y además porque el Estado economizaba en sueldos ya que ellas cobraban la mitad de los hombres porque "sus necesidades eran menores"[5].

Sin embargo, la realidad era que unas pocas llegaban a tener algunas nociones de lectura o escritura. El 11 de noviembre de 1876, después de inaugurar el tramo de la sección norte del Ferrocarril Central Córdoba a Tucumán Sarmiento visitó Córdoba y, en esa ocasión, asistió a una conferencia en el salón de actos de la Universidad a cuyo término se le invitó a disertar y ante un auditorio bien heterogéneo, donde había una buena cantidad de público femenino, llegó a expresar que no estaba lejos el "día que [las niñas] asistan con sus libritos debajo del brazo a los cursos universitarios". Y así fue. La creación de las Escuelas Normales fue una experiencia positiva y exitosa para las mujeres que deseaban dedicarse a la docencia y para las más osadas que ambicionaban incursionar en las universidades, recintos hasta entonces vedadas a ellas[6].

A través de estas manifestaciones y de la literatura que iba dirigida a ellas se fue construyendo un modelo de identidad femenina que se iba distanciando poco a poco de las pautas tradicionales que imponían ser buena esposa y madre. Simultáneamente el país exhibe un proceso de cambio que se intensifica con los

---

[4] El Eco de Córdoba, periódico de Córdoba, 23 de febrero de 1872, Nº 2672.

[5] SARMIENTO, Domingo Faustino. (1914): "Discursos parlamentarios" en *Obras completas*, t. XX, Vol., III, SARMIENTO, Belín Editor, la Facultad, p. 20.

[6] VERA DE FLACHS, María Cristina. (2010): *De Comadronas a Obstetras. La institucionalización del saber*. Córdoba, Báez Ediciones.

años: está ordenado constitucionalmente, con fronteras internas y externas sin problemas, abierto a una masiva corriente inmigratoria, a la modernización y al progreso. El positivismo es aceptado por vastos sectores de la intelectualidad, que se asume como comtiana, spenceriana o darwinista.

Entre 1870 y 1896 se establecieron en el país 38 escuelas normales según el modelo de la Escuela Normal de Paraná, muchas de ellas regenteadas por las 65 maestras normalistas que llegaron desde Estados Unidos[7]. Por su condición de extranjeras y protestantes no resultó fácil la presencia de esas mujeres. Córdoba fue una de las provincias que con mayor virulencia el catolicismo combatió el normalismo laicista desde tiempos tempranos. No obstante, en 1884, el Congreso de la Nación debatió y aprobó la ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria[8]. A los diez años de su aplicación, el índice nacional de analfabetismo había descendido al 53,5%; en 1914 se hallaba en el 35% y, en 1938, en un 12%. El progreso era notable y los esfuerzos realizados permitieron escolarizar a la mayoría de la población entre los 6 y 13 años pertenecientes a todos los sectores sociales[9].

En ese contexto Rosario Vera Peñaloza se formó y comenzó a actuar desde la última década del siglo XIX hasta mediados de la centuria siguiente.

---

[7] Con la creación en 1870 de la Escuela Normal de Paraná y dos Escuelas Normales, en 1874 en Buenos Aires, se inauguró la formación de maestros en el país. De orientación espiritualista al comienzo estuvo inspirada en las ideas del filósofo alemán Karl Krause, llegó a transformarse en positivismo pedagógico *a posteriori* (con Carlos Octavio Bunge, José María Ramos Mejía, Víctor Mercante, Alfredo Ferreyra y José Ingenieros, como referentes). FLORES, Luis Alberto. *Rosario Vera Peñaloza. Su Vida y sus Pensamientos*.

[8] La discusión acerca de la ley 1420 sancionada durante la presidencia de Julio A. Roca produjo uno de los debates más intensos y de largo alcance en la historia de la educación argentina. Distintos puntos de vista en torno a la enseñanza religiosa, a la escuela mixta y al control del Estado sobre la educación dividieron a los hombres de la generación del 80. Los liberales impulsaron un programa secularizador, por el cual la Iglesia católica perdió parte de sus potestades en cuanto al registro civil, la educación y el matrimonio. En ese marco, la religión en las escuelas fue el nudo del debate. Finalmente, la ley aprobada no hizo mención al carácter laico de la educación pero la instrucción religiosa quedó en calidad de optativa, con autorización de los padres, y dictada fuera del horario escolar.

[9] BUNGE, Alejandro E. (1984): *La Educación Argentina*. Buenos Aires, Hyspamérica, p. 445 y ss. (en un libro de gran repercusión editado en 1940 titulado, Una Nueva Argentina destacó el éxito de la lucha contra el analfabetismo)

Cuna Riojana y primeros años de formación

Rosario Vera Peñaloza
(Educadora; 1873–1950)

Rosario Vera Peñaloza nació el 25 de diciembre de 1873 en Atiles, Malanzán, un pueblito perdido de los Llanos riojanos en el hogar conformado por Don Eloy Vera y Mercedes Peñaloza, siendo la cuarta hija. Descendiente de una familia de pura estirpe riojana vinculada a la historia civil y militar de esa provincia norteña quedó huérfana muy pequeña. En ese ambiente pueblerino y en compañía de su tía y madre de crianza doña Jesús Peñaloza de Ocampo transcurrieron sus primeros años de vida. A temprana edad fue llevada a San Juan, donde aprendió las primeras letras y concluyó la escuela primaria con Mary Graham, una de las maestras convocadas por Sarmiento[10].

Rosario Vera Peñaloza (Educadora; 1873–1950) Dedicó su vida a la enseñanza. Fundó el primer jardín de infantes de su provincia natal y el primer museo para la escuela primaria. Fue inspectora de enseñanza secundaria, normal y especial. Falleció el 28 de mayo de 1950, jornada en la que se conmemora – en su honor– el *Día de la Maestra Jardinera y el Día de los Jardines Maternales.*

[10] Mary Olstine Graham descendiente de escoceses, nació en 1842 en St. Louis Missouri, Estados Unidos, donde se graduó como maestra normal especializada en Kindergarten en 1867. Contratada por Sarmiento llegó a Buenos Aires en 1879 y fue destinada a la Escuela Normal de Paraná. Poco después pasó a ejercer en la provincia de San Juan, donde se hizo cargo de la dirección de la Escuela Normal que había sido creada ese año. Tenía sólo 27 años, sin embargo eso no fue un obstáculo para que Sarmiento admirara su capacidad, lo que lo llevó a expresar que "había valido la pena esperar tanto". "Miss Mary" causó asombro en San Juan con la puesta en práctica de su método de enseñanza, basado en la observación y la experiencia. Su objetivo era inducir a los alumnos a analizar y comprender más que a memorizar. En 1883 llegaron a la provincia cuatro nuevas maestras norteamericanas: Clara Gillies, que venía a ocupar la vice dirección; Sarah y Florence Atkinson y Sarah Harrison. Cuando, al cabo de seis años, Mary Graham cumplió su segundo contrato, regresó a Estados Unidos, pero el pueblo sanjuanino preocupado por la posibilidad de perderla, le hizo prometer que volvería. Así lo hizo e incluso regresó con su hermana Martha y su cuñado. En 1887 fue nombrada para organizar y dirigir la Escuela Normal de La Plata, tarea que terminó en 1888, falleciendo en esa ciudad el 10 de marzo de 1902.

En el año 1884 Rosario regresó a La Rioja, su provincia natal e ingresó en la Escuela Normal, de donde egresó en 1888 con el título de maestra normal. Como hemos señalado anteriormente la profesionalización de la enseñanza y la consiguiente mejora de la educación permitía a las jóvenes que no provenían de familias de altos ingresos una nueva fuente de trabajo permitiéndole un medio de vida digna y una vía legítima de ascenso social. Pero pronto sus inquietudes y una gran vocación docente la llevaron a trasladarse a Paraná, donde en su Escuela Normal de Profesores obtuvo el título Superior de Enseñanza en 1894. Al año siguiente comenzó a ejercer como maestra de escuela primaria en la escuela Modelo, particular dirigida por Felisa Latallada y en la Escuela Normal de Profesores. Ese itinerario lo hizo cargada de:

> "Un puñado de ideales y otro de normas morales; he ahí el haber con que los riojanos salimos a rodar tierra; dos valores para las luchas más arduas son las que llevamos del solar nativo"[11].

Paralelamente deseando trabajar con los más pequeños, Rosario cursó el Profesorado en Kindergarten con Sara Chamberlain de Eccleston, obteniendo su título de profesora de jardín de infantes en 1897[12]. Para entonces habían

[11] BRIZUELA, Mabel. (1980): "La vida como magisterio" en *Número Homenaje a Rosario Vera Peñaloza*. Córdoba, p. 3.

[12] Sara Chamberlain nació el 8 de Abril de 1840 en Lewisburg, Filadelfia, Estados Unidos y estudió en el Instituto de Mujeres de Bucknell, donde se gradúa en 1858. Luego fue enfermera en el ejército durante la Guerra Civil, momento que conoció al capitán Charles Friederick Eccleston con quien casó el 24 de Octubre de 1866 y con quien tuvo dos hijos, John -nacido en 1868- y Emily - en 1869-. Al fallecer su esposo en 1875 comenzó a prepararse para el nuevo campo de la enseñanza que surgía en esa época: el kindergarten (jardín de infantes). Cursó en la Escuela Normal de Ruth Burritts. En 1877 conoció a Domingo F. Sarmiento a través de la amistad de éste con las hermanas Elizabeth y Mary Peabody. Esta última le había sugerido al sanjuanino la necesidad de implementar el kindergarten "como sustento de la educación primaria", y sería Sara Eccleston la encargada de desarrollar con éxito la idea en la Argentina años después. En 1880 Sara se radica en Minona, Minnesota, donde abrió un jardín de infantes en la Escuela Normal de esa ciudad. Allí toma conocimiento y se interesa por el requerimiento del gobierno argentino que convocaba a maestras norteamericanas para fortalecer el sistema de educación pública, por lo que en 1883 decide unirse a éstas. De manera que el 24 de Agosto de 1883 arriba a Argentina, acompañada de su hija Emily, de 14 años. En su diario personal señaló que las mayores dificultades fueron el idioma, la adaptación de su hija y su religión protestante. Radicada en Paraná, fundó el primer jardín de infantes del país el 4 de Agosto de 1884, bajo su dirección. El 30 de Enero de 1886 regresó a EEUU a raíz que su hijo John se encontraba enfermo y requería su atención. Volvería con él ese mismo año para radicarse definitivamente en el país. Fundó y dirigió un jardín en Concepción del Uruguay hasta que en 1888 volvió a Paraná, donde permaneció hasta 1897. Para 1891 habían egresado del *Kindergarten de la Escuela Normal* 13 *profesoras*. En 1893 representó al gobierno argentino en la conferencia mundial sobre kindergarten realizada en Chicago, donde fue designada vicepresidente del Departamento de Instrucción de Kindergarten. En 1897 al crearse el Profesorado de Maestras Jardineras en Buenos Aires, le es encomendada a Sara la dirección y enseñanza de este nuevo campo de la educación, pero su tarea no culminó en la docencia, sino que tuvo un rol fundamental en la expansión de los jardines de infantes del país, a través de sus discípulas. Finalmente, en 1903 y ya jubilada abrió un jardín de infantes privado en Buenos Aires, que dirigió hasta su muerte, acaecida el 10 de Octubre de 1916.

egresado más de una decena de profesoras las que, en su mayoría, regresaron a sus provincias de origen para instalar los primeros jardines de infantes[13].

El inicio de su labor docente

Una de ellas fue Rosario, quien en 1898 regresó a La Rioja, donde fundó el jardín de Infantes anexo a la Escuela Normal, primero de la provincia y que hoy lleva su nombre. Además se desempeñó como profesora de castellano y trabajo manual en virtud que además poseía títulos y conocimientos de Ejercicios Físicos, Dibujo, Trabajos manuales, Artes decorativas, Corte y confección, Grabado, Tejidos en telares, Modelado, etc. A partir de entonces esta docente se preocupó no sólo por emplear las técnicas aprendidas en su proceso de formación sino por aplicar dos móviles que estuvieron presentes a lo largo de su vida: el amor a la patria y la perfección del individuo. Años más tarde recordó ese momento con la siguiente frase:

> "…vuelvo al seno de mi Rioja amada, con el inmenso cariño
> que todos los hijos llevamos arraigados en el corazón…"[14].

En 1906 decidió trasladarse a Córdoba para hacerse cargo de la vice dirección de la Escuela Normal de Córdoba donde al año siguiente se desempeñó como directora y como docente de Pedagogía y Matemáticas. La vida en esta ciudad le fue difícil hasta verse obligada a presentar su renuncia por mezquinos intereses políticos.

En 1911 como un gesto reparador fue nombrada inspectora de educación física y luego directora de la Escuela Normal Provincial Alberdi ubicada en la ciudad de Córdoba. Pero su labor sufrió otro traspié al ser separada nuevamente de sus cargos, lo que la lleva a trasladarse a la Capital Federal. Tiempo después recordó esa instancia de la siguiente manera:

"La lucha ha sido ardua, el camino difícil. A cada paso un obstáculo que debía sortear sin dejar aquel sagrado deber de fe, de esperanzas, de consagración, de dignidad para poder llevar con honor el nombre de riojana"[15].

---

[13] Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuluaga, Pía Didoménico y Rita Latallada de Victoria fueron las primeras maestras que fundaron jardines de infantes en diferentes puntos del país.
[14] Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral. (1954): *Pensamiento Vivo de Rosario Vera Peñaloza*,Universidad Nacional del Litoral, Biblioteca pedagógica.
[15] Ibídem.

Entre 1912 y 1917 Rosario fue además directora fundadora de la Escuela Normal "Roque Sáenz Peña" de la Capital Federal y directora fundadora de la Escuela Normal N° 9 "Domingo Faustino Sarmiento". Cuando tomó la dirección de la primera de las escuelas mencionadas tenía una matrícula de 227 alumnas el normal y 300 en el Curso de Aplicación. Al dejar el cargo, la misma contaba con más de 1.500 alumnas. Es en esta etapa cuando en junio de 1915, elaboró un estudio comparativo de los sistemas Froebeliano y Montessori, recientemente implementado en una de las salas del Jardín Anexo a dicha Escuela.

En 1917 fue dejada cesante y Carlos María Biedma reconociendo sus valores le propone que colabore en la creación de la Escuela Argentina Modelo que se inaugura el 10 de abril de 1918, poniendo especial énfasis en la educación primaria[16]. Con suma sencillez y modestia, sustituía al profesor que faltaba y más de una vez a los especialistas en Ciencias o Letras, con la ventaja de desempeñarse siempre como eximia pedagoga.

La Escuela Nueva y los jardines de infantes en la Argentina

Hacia 1910 el positivismo iba perdiendo peso y era reemplazado por ideas espiritualistas y anti positivistas. Los uruguayos José Enrique Rodó, Vaz Ferreira, el mexicano Vasconcelos, el dominicano Pedro Henríquez Ureña, el peruano Alejandro Destua y el argentino Alejandro Korn, entre otros, fueron modificando el pensamiento de los dirigentes, pues desde todos los sectores comienza a cuestionarse el sistema político imperante. Poco después el fin de la Primera Guerra Mundial supuso importantes modificaciones en todos los órdenes, incluida la educación. Los conceptos plasmados a fines del XIX que se aplicaron primero en los países más adelantados del orbe, los cuales experimentaron cambios en diversos campos, sobre todo en el biológico, culminaron en ensayos educativos renovadores y en una reacción contra los sistemas vigentes hasta la fecha.

[16] Biedma nació el 1 de marzo de 1878. Fue alumno y luego profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires, se doctoró en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Para su realización se inspiró en dos fuentes: la conducta religiosa y el amor a la patria, falleció el 9 de noviembre de 1946. Su idea está definida en el ideario de la Escuela: "Servir a la Nación en la tarea de educar con esmero, austeridad y valor a sus futuros ciudadanos". Tras su fallecimiento sus hijos Carlos José y Juan Martín aseguraron la continuidad del proyecto educativo; hoy sus nietos asumen el mensaje fundacional como propio.

La pedagogía pasó a ser una ciencia social y los estudios sobre la personalidad del niño, desde ese punto de vista, llevaron al convencimiento que la escuela no llenaba su finalidad social y que aquél era sometido a métodos que nada tenían que ver con su realidad. Así fue como nuevas teorías se expandieron y como era de esperar llegaron a la Argentina, aunque en un principio fueron tomadas con algún recelo. La reforma del pedagogo norteamericano John Dewey que se conoció aquí como *Escuela Nueva* fue aceptada por educadores progresistas, aunque implantarla llevó tiempo y adaptación mental, habida cuenta que con ella se revolucionaban las técnicas educativas como oposición a la escuela tradicional, que mantenía un rígido sistema verticalista y de aprestamiento del educando.

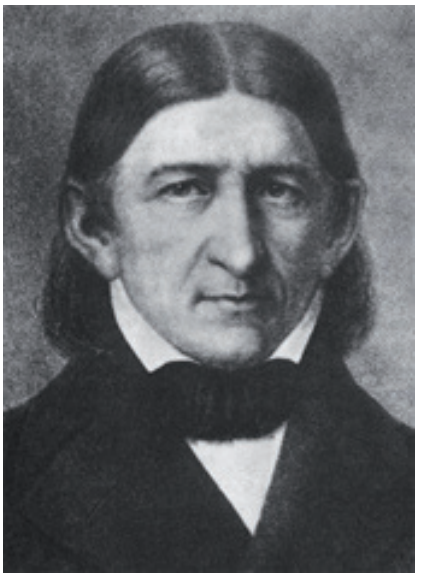
La *Escuela Nueva* era, en lo pedagógico, una reacción al positivismo, respondía a una visión paidocentrista de la enseñanza y retiraba el centro de la acción de las manos del docente y del sistema, para que fuese el alumno, específico consumidor de la enseñanza, quien tuviera mayor protagonismo y libertad. Los métodos basados en la experiencia, la observación y la percepción directa fueron utilizados por las nuevas teorías educativas. Entre los defensores de esta corriente se cuentan José Rezzano y su esposa Clotilde Guillén[17]. No estuvieron solos en la batalla, Juan P. Ramos, Juan E. Cassani, Juan Mantovani, entre otros, adhirieron a ese movimiento renovador que reconocía en el pedagogo italiano Ernesto Codignola una de las voces más eruditas del anti positivismo. Este grupo se propuso además dar al magisterio una mejor formación pedagógica que consistió en la reforma de los programas de pedagogía y didáctica de acuerdo a las nuevas direcciones del pensamiento pedagógico[18].

Rosario Vera Peñaloza fue otra de las impulsoras de esta corriente, a la vez que fue difusora de los principios de Fröebel y Montessori a quienes como señalamos estudió comparándolos y adaptándolos a la realidad argentina. Logró ensamblar la rigidez montessoriana con el excesivo simbolismo froebeliano; entre otras cosas recomendaba la observación de la naturaleza y el aprovechamiento de los variados e innumerables materiales que proporciona la misma como el algodón, paja, lana, piedras, arena etc., con los que las maestras podrían permitirse una mayor creatividad con bases científicas; a su criterio nada debía quedar librado a la improvisación.

---

[17] El primero, desde la revista pedagógica *La Obra* adherida a la Liga Internacional de la Nueva Educación y, la segunda, desde la dirección de la Escuela Normal Nº 5 de la Capital Federal.

[18] VERA DE FLACHS, María Cristina. (1998): "El reto al analfabetismo. 1920-1980" en *La Educación en Córdoba. Siglo XX*, capítulo V. Córdoba, Ediciones del Copista, pp. 105 - 154.



Friedrich Wilhelm August Fröbel nació en Turingia el 21 de abril de 1772, perdiendo su madre en una edad temprana. En 1844 fundó un jardín de infantes que debió cerrar por falta de recursos pero no se desanimó y a la vez que escribió varias obras para dar a conocer su método sobre la naturaleza del niño, sus tendencias, inclinaciones y afecto fundó varias otros, los que luego se popularizaron en Alemania, Suiza, Inglaterra, Estados Unidos y Japón.

Como advertimos la piedra basal del sistema educativo nacional fue la ley de educación Nº 1420, sancionada el 8 de julio de 1884 después de fuertes debates. La misma en su art. 11 había previsto lo siguiente:

> "Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: uno o más jardines de infantes, en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente…"[19].

*S*in embargo, hasta los primeros años del siglo XX poco se había hecho en beneficio de los más pequeños, a pesar de los esfuerzos de Sara Eccleston difusora de este nivel y fundadora de la *Unión Froebeliana Argentina* en 1893 desde donde divulgó el método froebeliano, método que encontró no pocos detractores entre los pedagogos positivistas[20].

Asociación Pro-difusión del Kindergarten

Hacia 1905 Leopoldo Lugones, en ese momento Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, elevó a la Nación un informe adverso sobre los jardines

[19] REPÚBLICA ARGENTINA, *Registro Nacional, Año 1884.*
[20] Se ocupó de este tema CARLI, Sandra. (1993): "El campo de la niñez", en *Historia de la Educación en la Argentina, T. III, Escuela, Democracia y Orden (1916-1943).* PUIGROS, Adriana Dir. Buenos Aires, Editorial Galerna, pp. 142 - 143.

de infantes[21]. Previamente él consultó a las autoridades de las escuelas normales acerca de la mentalidad y hábitos de los niños que habían asistido a los jardines de infantes y la respuesta fue que "eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados y fracasados, sin contar los casos de indisciplina". Esto convenció al Ministro de Instrucción Pública, Joaquín V. González, de lo poco eficaz y perjudicial que podía resultar que lo niños iniciaran la escolaridad antes de los siete años; al tiempo que señaló que resultaban excesivamente costosos. Estas conclusiones tuvieron su correlato en el detenimiento del crecimiento del nivel, llegándose incluso a cerrar muchos jardines de infantes.

Pero esas medidas fueron resistidas por Rosario Vera Peñaloza, quien en colaboración con otras colegas de brillante trayectoria, y como obedeciendo al mandato que recogieran de labios de su maestra Sara Chambelin de Eccleston, concibieron y fundaron la *Asociación Pro Difusión del Kindergarten*, cuya primera presidenta fue Rita Latallada de Victoria, una maestra kindergartiana egresada de la Escuela Normal de Paraná. Dicha institución reconocía como antecedente la *Unión Froebeliana Argentina* fundada por Sara de la que hicimos referencia.

La constitución de la nueva asociación tenía como primer propósito revertir la situación provocada por el informe adverso de Lugones e instalar el método frobeliano en el país en tanto el mismo había encontrado no pocos detractores entre los pedagogos positivistas. A este grupo de maestras pertenece el texto *El kindergarten en la Argentina, didáctica froebeliana,* en donde se perfila la planificación didáctica y la normativa vigente, en esa época, anterior a la organización de la formación de la maestra jardinera. Desde la sociedad se impartieron directivas para la formación de las nuevas maestras jardineras que demostraron verdadera vocación en esa especialidad, orientaron y crearon nuevos jardines de infantes, hasta conseguir que los cursos que se dictaban en ella fueran reconocidos oficialmente, lo que dio lugar a la fundación del Instituto "Mitre", que en la actualidad es la escuela formativa de maestras jardineras de mayor arraigo en Argentina.

Entretanto Eccleston tradujo *El niño y la naturaleza*, el manual de la baronesa Morenholtz Bulow, en el que Fröebel expuso sus doctrinas sobre la enseñanza,

[21] Leopoldo Lugones nació en Villa María de Río Seco, Córdoba, el 13 de junio de 1874. En su provincia inició estudios de periodismo. Viajó a Buenos Aires en 1896 donde se desempeñó como inspector de enseñanza y luego como director de la Biblioteca Nacional de Maestros. Trabajó como redactor del diario *La Nación*, por lo que viajó varias veces a Europa. Desde joven militó en el Partido Socialista y luego en el nacionalismo antiliberal, hecho que lo ubicó en el centro de las polémicas. Con sus obras enriqueció la prosa modernista. Se suicidó en febrero de 1939.

texto que llegó a ser de uso obligatorio por largos años en las escuelas normales[22]. Y se trasladó a Mendoza donde colaboró en la creación del jardín de infantes modelo dependiente de la escuela Normal y del cual fue su directora una antigua discípula suya Custodia Zuloaga. Por ese tiempo se abrieron varios otros jardines de infantes en Buenos Aires como el de la Escuela Argentina Modelo (1918), El Jardín de Infantes Mitre (1924) y el del Jockey Club (1929). El socialismo luchó con denuedo para difundirlos en su afán de beneficiar a los sectores populares más postergados.

En la década del 30 y como consecuencia de la crisis económica varios sectores de la población se vieron vulnerados, particularmente los niños. Fue entonces cuando se observa un progresivo reconocimiento por parte del Estado de la necesidad de intervenir en la regulación de la economía apuntando al pleno empleo y favoreciendo un incremento de las políticas sociales efectuada por especialistas *(sanitaristas, higienistas, trabajadores sociales, etc.)* dirigidas a diversas áreas, entre ellas, la educación. Dichas tendencias, se corresponden con el contexto histórico mundial del Estado de Bienestar. Si bien dicha política no incidió para que los jardines de infantes se multiplicaran en el país sirvió para que el tema fuese ocupando un lugar en la agenda política argentina.

Con una marcada agudeza intelectual, Rosario en 1932 señalaba que las llamadas "escuelas nuevas" eran muy diversas entre si y que era muy compleja la tarea de marcar semejanzas o de establecer principios comunes. Por entonces, dictó una conferencia titulada "Los Jardines de Infantes y las Escuelas Nuevas". Allí polemizó con los escolanovistas Montessori y Decroly, y sostuvo que en los Jardines de Infantes fröebelianos es donde se sentaron las bases didácticas para renovar el trabajo áulico. En un tramo de la conferencia sostuvo que:

> Hay en la creación de Fröebel, una base lógica y un alcance que dan estabilidad a su sistema, haciéndolo servir de base para todas las reformas; de ahí que las mismas escuelas nuevas, hayan echado mano de las ocupaciones Fröebelianas. Si observamos sus prácticas, siempre son a base de recortado o calado, doblado, modelado, cribado, trenzado, tejido, etc., los trabajos auxiliares de las iniciaciones y de todas las manualidades escolares, dentro de los ensayos de la escuela activa. (…) Es que dichas ocupaciones no fueron elegidas al caso por el gran pedagogo, ellas han sido

[22] MARENHOLTZ-BULOW, B. (1919): *El niño y su naturaleza. Exposición de las doctrinas de Fröebel sobre enseñanza, traducido por Sara C.* Nueva York, Eccleston, D. Appleton y Cía.

> el fruto de la observación de las tendencias y gustos del niño. La sistematización fue obra de los discípulos, como lo es actualmente, la corrección de este error que saca al trabajo manual de la rigidez de series, para presentarlo en forma de favorecer las iniciativas del niño"[23].

La creación en la Capital Federal del profesorado "Sara Ch. de Eccleston", el Jardín de Infantes "Mitre" (a modo de escuela de aplicación) y el Jardín de Infantes del Instituto Bernasconi donde Rosario dejó su impronta implicaron de algún modo el preludio para una política de expansión que se desplegaría con más fuerza durante la siguiente década.

En efecto, en 1946 la Ley 5096 conocida como ley Simini, planteó para la provincia de Buenos Aires la obligatoriedad del jardín de infantes gratuito desde los tres hasta los cinco años[24]. Esta fue derogada en 1951 siendo reemplazada por otra (Ley 5650) que dispuso que el nivel preescolar era voluntario aunque creaba la Inspección General de los Jardines de Infantes, lo que jerarquizó dicho nivel. Simultáneamente el discurso oficial peronista basado en que "los únicos privilegiados son los niños", ayudó a fortalecer el sistema, pero eso es otra historia.

La labor de Rosario después de su retiro y sus participaciones en congresos y conferencias

Durante los años 1921 y 1922 Rosario Vera Peñaloza se desempeñó como inspectora de escuelas municipales. Como una manera de reparar el agravio cometido en 1917, en 1924 fue designada inspectora de enseñanza secundaria, normal y especial, funciones que ejerció hasta 1926 cuando se retiró por razones de salud para acogerse a los beneficios de la jubilación.

---

[23] VERA PEÑALOZA, Rosario. (1980): "El Museo argentino para la Escuela primaria", en *Boletín de la Dirección de Historia, letras y Ciencias, año IV*, Córdoba, Homenaje a Rosario Vera Peñaloza, pp. 14 -18.

[24] Conocida como ley Simini en tanto fue impulsada por el diputado Jorge Simini, otorgó al Jardín de Infantes la jerarquía y el valor pedagógico que no se le había reconocido aún en nuestro sistema educativo. Este hecho colocó a la Argentina entre los primeros países del mundo en la materia. En el proyecto, el diputado expresó conceptos por siempre vigentes: "El Estado se ha olvidado del tramo del niño de 3 a 6 años. Y más sorprende el olvido, cuánto que es precisamente en esta edad, llamada preescolar, cuando mejor puede bucearse el campo físico, psíquico, de modo perfecto y con tiempo para prevenir con éxito, deficiencias y males que, descuidados, darán seres adultos que mucho costarán a la sociedad, por su escasa o ninguna contribución al bien social, cuando no por resultar valores morales que sean negativos a ella. Y, ¿qué se ha hecho por educar a nuestros pequeños? Muy poco de lo mucho de lo que corresponde hacer".

Activa difusora de la cultura y animadora de grandes ideales, Rosario no dio por terminado su apostolado después de su jubilación sino que, por el contrario, fue entonces cuando comenzó a viajar por todo el país con el fin de asesorar a funcionarios, vecinos y maestros sobre los problemas de educación y cultura. Elaboró planes y programas de estudios para la escuela primaria y preescolar y dictó cursos especiales de perfeccionamiento que tuvieron reconocimiento oficial[25], fundó bibliotecas y asistió a congresos pedagógicos, temas que desarrollaremos a continuación.

Su objetivo principal era impulsar la enseñanza popular que nos legara Sarmiento en tanto ella se enrolaba dentro de la corriente de los maestros democráticos- radicalizados, socialistas y anarquistas que cuestionaban la burocratización del sistema y se interesaban por las ideas innovadoras. Este ideario los reunió y constituyeron las así llamadas Sociedades Populares de Educación, destacándose junto a Rosario, entre otros Carlos Vergara y Elvira Rawson de Dellepiane y Alicia Moreau de Justo[26]. Los propulsores de este movimiento popular a favor de la escuela y de la cultura incluían la "fiscalización de la labor docente", como una medida tendiente a quebrar el aislamiento en que vivía la escuela pública, en la que padres y maestros sólo se veían durante el curso lectivo cuando había que exponer alguna queja. Con el crecimiento en número y en impacto de las Sociedades de Educación Popular, surgió la necesidad de coordinar acciones y en 1909 se organizó el Primer Congreso de estas instituciones auspiciado por la Asociación Nacional del Profesorado, al que asistieron destacados educadores de todo el país que representaban a setenta y dos entidades[27].

Estos Congresos se repitieron en 1915, 1921 y 1930; este último marcó un hito por los temas tratados pues, entre otras cuestiones, se debatió sobre el analfabetismo, la educación de adultos, la previsión social, la situación del magisterio, lo que llevó al presidente del Consejo Nacional de educación Juan B. Terán a cerrar las sesiones diciendo que "las Sociedades Populares

[25] Por ejemplo en septiembre de 1935 dictó un curso en la Escuela Normal Alejandro Carbó titulada "Cómo podemos hacer patria".

[26] Carlos Vergara. (1859-1929). Pedagogo mendocino se inscribe dentro de la corriente democrático-radicalizada fue partidario de la Escuela Nueva. Elvira Rawson (1864-1954). Fue la segunda mujer en recibirse de médica en Argentina y Alicia Moreau. (1885-1986). También médica, fueron integrantes del partido Socialista y activas defensoras de los derechos humanos y pacifistas.

[27] CARLI, Sandra. (1991): "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación" en *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo Argentino*. PUIGROS Adriana, Buenos Aires, Editorial Galerna. la autora rescató y analizó las Sociedades Populares de Educación.

reunidas en esta asamblea son la expresión más cabal de una conciencia educacional del país"[28].

Rosario participó además de otros encuentros donde plasmó sus principios pedagógicos como el *Primer Congreso Pedagógico* realizado en el país en 1902, siendo encargada de la comisión de la revisión de planes de estudio y programas de las escuelas primarias y normales. Y en oportunidad de la celebración del primer centenario de la revolución de Mayo, concurrió al *Primer Congreso Femenino Internacional* que se celebró en Buenos Aires del 11 al 16 de mayo de 1910. El mismo que había sido convocado por la Asociación Universitaria Argentina distó de tener un tinte exclusivamente académico por el tono de sus debates y la participación y adhesión de mujeres no universitarias, argentinas y extranjeras, ligadas al mundo de la educación, gremial y político. Entre sus organizadoras se encontraban aquellas que llevaban más de una década de militancia y activismo en el Socialismo como las primeras médicas de Argentina – Cecilia Grierson, Julieta Lanteri, Elvira Rawson, Alicia Moreau de Justo, Petrona Eyle _ la odontóloga Sara Justo y las hermanas Chertkoff, Justa Burgos Meyer, Carolina Muzzilli, Juana María Begino y nuestra Rosario. La reunión, respondía a los siguientes objetivos:

1. Establecer lazos de unión entre todas las mujeres del mundo.
2. Vincular a las mujeres de todas las posiciones sociales a un pensamiento común; la educación e instrucción femeninas, la evolución de las ideas que fortifiquen su naturaleza, eleven su pensamiento y su voluntad en beneficio de la familia, para mejoramiento de la sociedad y perfección de la raza.
3. Modificar prejuicios, tratando de mejorar la situación social de muchas mujeres, exponiendo su pensamiento y su labor para poner de manifiesto las diversas fases de la actividad femenil y establecer las causales y efectos que determinan su influencia en el hogar, su condición de obrera, profesional, etc. y las soluciones de índole general y particular que tiendan a mejorar su situación.

En síntesis, se proponían debatir la situación y el rol de la mujer y abogar por la obtención de derechos sociales, políticos y civiles. En este sentido, "el Congreso apareció como la contracara de la Argentina moderna, donde la mayoría de sus habitantes estaba excluido del acceso a la ciudadanía política y

[28] BERRUTTI, José J. (1934): *Las Sociedades Populares de Educación, en el centenario de la ley de educación común,* Sociedad Popular de Avellaneda.

las mujeres seguían siendo consideradas inferiores jurídicamente, al estar sujetas a la potestad masculina"[29]. En esa oportunidad, Rosario expuso una ponencia titulada *Acción concurrente de la mujer a la instrucción del pueblo*: *medidas que pueden ponerse en práctica*[30].

En 1934 Rosario junto a otros importantes educadores participó de la Conferencia Nacional sobre Analfabetismo reunida en Buenos Aires con el objeto de conmemorar el cincuentenario de la sanción de la ley 1420. Eran años difíciles pues el nacionalismo impregnaba los contenidos, sin embargo hubo representantes de todas las provincias argentinas. En dicha reunión se consideraron entre otros temas los factores determinantes del analfabetismo, el plan para combatirlo y la acción de los particulares y del Estado, los medios para hacer cumplir la obligatoriedad de la educación, el analfabetismo de adultos en horarios especiales y la necesidad de actualizar las estadísticas de analfabetismo[31].

Complejo Museológico del Instituto "Félix Bernasconi"

Después del golpe militar de 1930 las tendencias educativas se modificaron y muchas instituciones estuvieron sujetas a esos vaivenes políticos. Es en esta etapa cuando Rosario pudo concretar un viejo sueño que tuvo desde el inicio de su carrera. En 1931 a instancias del Consejo Nacional de Educación pudo crear el Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria, que aún funciona en la Capital Federal, bajo el nombre de "Complejo Museológico" del Instituto Félix Bernasconi[32]. Dicho Museo según definición de su promotora era de carácter nacional y la idea del mismo había nacido al calor de las ideas del Dr. Joaquín V. González, un riojano como ella, que insistía en la importancia de la geografía argentina como base de toda enseñanza lo que, fue bastante resistido

[29] Para ampliar la participación de las mujeres socialistas cfr. GIL LOZANO F., INI M.G. y PITA V.S, Luchadoras. (2006): *Historia de mujeres que hicieron historia*, Buenos Aires, Ed I.P.S.

[30] CONSEJO NACIONAL DE LA MUJER. (1910): *Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sur. Antecedentes, sesiones, trabajos, juicios de la prensa*, Buenos Aires, Imprenta europea de M. A. Rosas. Ponencia de Rosario Vera Peñaloza, pp. 128 - 139.

[31] Para quien se interese del tema cfr. ARGENTINA. MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA, Conferencia Nacional sobre Analfabetismo, Buenos Aires, octubre de 1934.

[32] Félix F. Bernasconi, hijo de inmigrantes suizos nació en Buenos Aires en 1860. Dueño de una fortuna adquirió varias propiedades. En 1921 hizo construir un palacio en los altos de lo que fuera la ex quinta del perito Francisco P. Moreno. Al fallecer Bernasconi el edificio fue donado al Consejo Nacional de Educación con el único propósito de construir un "Palacio-Escuela" gratuito y obligatorio, para todos los niños humildes del Sur de la ciudad de Buenos Aires.

por sus pares[33]. La geografía argentina sería la "bisagra" que relacionaría "científicamente" a todos los conocimientos humanos, para así "vigorizar el sentimiento de argentinidad". El *Monitor de Educación Común* publicó complicadísimos diagramas presentados por Vera Peñaloza, a los efectos de demostrar cómo desde la geografía argentina, podían desarrollarse los temas vinculados con las ciencias naturales, el hombre, su historia, su cultura, sus herramientas, en fin, todo, hasta llegar incluso a la aritmética[34].

El vastísimo legado -más el trabajo infatigable y ad honorem a lo largo de 17 años de la fundadora- profundizó la importancia del Museo que en sus diferentes salas alberga las eras geológicas, restos fósiles, aspectos del suelo, alfarería, numismática, escudos provinciales, folklore argentino y un almacén de ramos generales y la pulpería "La surtida". Incluía además una sala de zoología, con invertebrados, vertebrados; hábitats, comunidades acuáticas, sala de educación para la salud, con los diferentes sistemas y sentidos del cuerpo humano y mineralogía. La idea era que el niño comprendiera el contenido de las ciencias sin la fatiga del enciclopedismo que constituyen tantas materias de estudios, a veces, presentadas sin conexión. Conociendo la región que habitan se debe hacer conocer el mundo que los rodea. Paralelamente Rosario creó la cátedra de literatura infantil y de estudios folklóricos en la que los maestros aprendían a conocer y utilizar elementos del acervo nativo para mantener el carácter nacional en un país con tanta inmigración.

Después de abandonar la dirección del Museo de su creación, esta maestra riojana prosiguió con su labor docente con más entusiasmo y dinamismo que nunca.

Sus últimas realizaciones y deseos póstumos

En 1949, pocos meses antes de su fallecimiento, instaló en el Instituto Sanmartiniano de la Capital Federal un mapa de su creación realizado en relieve de la América del Sur, en el que se destacan las rutas seguidas por la expedición libertadora de San Martín a Chile y Perú. Dos o tres veces por semana concurría a dicho Instituto y personalmente explicaba a la concurrencia y delegaciones escolares que lo visitaban,

---

[33] VERA PEÑALOZA, Rosario. (1929): "El museo argentino para la escuela primaria. Plan General del Museo Argentino para la Escuela Primaria. Doctrina, alcance y forma.", en *El Monitor de Educación Común*. VERA PEÑALOZA, Rosario, diciembre de 1937, p. 99; GARCÍA, Susana V: Museos y materiales de enseñanza en la Argentina 1890-1940 en *El museo en escena, Política y cultura en América Latina*. CASTILLO Américo. (Comp.). Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.

[34] ESCUDE, Carlos. (1990): *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Ed. Tesis/Instituto Torcuato Di Tella.

la trayectoria seguida por los ejércitos, los lugares donde se libraron las batallas, como asimismo el pensamiento que orientó al Gran Capitán de América.

Su obra literaria y educativa dejada en libros y folletos fue fecunda y útil, aunque sus escritos hoy son poco recordados. Entre otros se encuentran los siguientes títulos: "Credo Patriótico", "Vida del General San Martín", adaptada para los niños; "Seis rutas del paso de Los Andes", " La Enseñanza de la geometría", "Enseñanza práctica de las fracciones", "Trabajo Manual", "Vulgarización científica, los jardines de infantes" y "Lectura del mapa de relieve de la República Argentina", etc[35].

Era tal su pasión por la enseñanza que, en 1950, con 77 años y mientras dictaba un curso en Chamical, La Rioja, encontró la muerte el 28 de mayo. Había dejado tras de sí sesenta y un años dedicados por entero a la educación infantil. En su homenaje, ese día se declaró "Día de los Jardines de Infantes".

Como carecía de herederos forzosos y de bienes que no fuesen cosas insignificantes de su uso personal y su obra intelectual, nombró como albaceas a los Doctores Jorge y Ricardo Vera Vallejo y a su hija espiritual doña Martha Alcira Salotti, sin perjuicio para esta última de las funciones y a quien encomendó la revisión y ordenación de sus trabajos en materia docente, filosófica o literaria, destinados según fue siempre su intención servir a la cultura pública: a cuyo efecto los originales de esos trabajos existentes en carpetas que ella conoce, libros, o en empresas editoriales, les serán entregados para la misión que le encomiendo y que ella me tiene aceptada, como necesaria y previa para la publicación de mis trabajos. Anhelaba servir a la cultura pública de la patria con la publicación de esos textos[36]. Renunció a sus derechos de autor en beneficio de una entidad nacional, provincial o privada, como la Junta de Historia y Letras de La Rioja, a la que ya le había ofrecido sus trabajos para que hiciera la publicación; pero si ésta fuere el gobierno Nacional o provincial y la edición produjera algún beneficio se destinará lo necesario para servir de base a la fundación de una escuela que llevará el nombre de mi tía y madre de crianza doña Jesús Peñaloza de Ocampo, en el pueblo de Malanzán donde he pasado mi infancia. Esta escuela será politécnica; en ella se dará a la niñez tareas variadas, que sirva para despertar vocaciones y desarrollar aptitudes latentes en cada uno, enseñando el aprovechamiento del material que brinda el medio ambiente: las flores intensamente aromáticas para la preparación de extracto; la arcilla que es de primera calidad para facilitar las creaciones plásticas; las

[35] Cfr. La bibliografía anexa.
[36]Martha Salotti, su alumna y heredea, editó tras la muerte de Rosario doce trabajos científicos y el Instituto Sanmartiniano le confirió el Primer Premio por su "Credo Patriótico" y una condecoración por "Vida del General San Martín", adaptada para los niños.

fibras; las numerosas materias de la zona para la preparación de bases de juguetes para que el mismo niño los haga".

CONCLUSIONES

Desde los lejanos días de su niñez esta maestra cargada de ideales, fue feliz trasmitiendo sus saberes y desparramando sus conocimientos en escuelas de La Rioja, Paraná, Córdoba y Capital Federal. En efecto, en esas ciudades fue fundadora de jardines de infantes, escuelas, y del "Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria", hoy convertido en el Complejo Museológico del Instituto Félix Bernasconi.

A través de ese recorrido y de sus propios textos puede vislumbrarse como Vera Peñaloza puso sus mayores empeños en los Jardines de Infantes a los que consideraba una institución educativa *integral, útil, necesaria, imprescindible e insustituible.* Con este convencimiento dio batalla por la instalación y la difusión de los mismos en cada rincón del país. Preocupada, como siempre se mostraba, por la suerte de éstos Rosario se dedicó a estudiar en profundidad la obra de Fröebel y de Montessori aunque también se ocupó de leer y analizar detenidamente la de los pedagogos del movimiento de Escuela Nueva, por lo que podemos inferir que sus ideas pedagógicas, en algún sentido, tienen puntos de contacto con Decroly, Montessori y las Agazzi, aunque sus concepciones tienen un núcleo fuertemente Fröebeliano.

Cuando los precursores de la Escuela Nueva señalaron la naturaleza como escenario, al niño como actor, el interés como excitante, la observación y experimentación como vehículo de conocimiento, el trabajo como acción creadora; la libertad como sistema de disciplina y la responsabilidad como medio de gobernarse a sí mismos, no pensaron, acaso, en las dificultades que esos propósitos implicaban. Sin embargo, al lanzar tales ideas confiaron en que los maestros de verdad serían capaces de vencer tales obstáculos. Tales preocupaciones fueron las de Rosario Vera Peñaloza quien a lo largo de su dilatada existencia supo configurar una pedagogía de excepción poniendo énfasis en "el amor a la patria y en la perfección del individuo" partiendo de las grandes concepciones de Aristóteles, Pestalozzi y Federico Fröebel.

En síntesis, sus preocupaciones se centraron en cuatro áreas de reflexión: la reforma educativa; los Jardines de Infantes, la formación docente y la Pedagogía y la Didáctica dejando en todas ellas su impronta.

FUENTES

CONSEJO NACIONAL DE LA MUJER. (1910): *Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud,* Antecedentes, sesiones, trabajos, juicios de la prensa, Buenos Aires, Imprenta europea de M. A. Rosas. Ponencia de Rosario Vera Peñaloza.

EL ECO DE CÓRDOBA, periódico cordobés.

REPÚBLICA ARGENTINA, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1935): *Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo, reunida en Buenos Aires, octubre y noviembre de 1934, antecedentes, actas y conclusiones.* Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. (1914): Nº 502 - al 504– "Consejo Nacional de Educación", en *Revista de revistas.*

SENDA. (1935): Revista de Educación, Escuela Normal Nacional Dr. Alejandro Carbó, Córdoba.

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1900): *La enseñanza práctica de la geometría en la escuela primaria,* Ed. La Baskonia, Bs. As.

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1912) "Asociación Nacional del Profesorado. La Asamblea en el Odeón", en *Revista El monitor de la educación común.* Bs. As.

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1915): *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y Fröebeliano.* Bs. As.

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1915): "Discurso en la Escuela Normal de Profesoras 1.915." en *Revista El monitor de la educación común.*

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1916): "Enseñanza de la naturaleza", en *Revista El monitor de la educación común.* 177. Bs. As.

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1921): "Nuevas orientaciones en la educación de la mujer argentina".

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1929): "*El museo argentino para la escuela primaria. Plan General del Museo Argentino para la Escuela Primaria. Doctrina, alcance y forma.*"

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1932): "Los Jardines de Infantes y las Escuelas Nuevas", en *Sociedad de ex-alumnos de la Escuela Normal de Paraná.*

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1938): "La personalidad de Ernesto Bavio", en *Folleto publicado por el diario La Nación.*

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1940): "Los artífices de la cultura nacional argentina", en *Revista El monitor de la educación común.*

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1947): "Discurso en Homenaje al Dr. Carlos Biedma", en *publicación de la Escuela Argentina Modelo.*

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1950): Prólogo del libro "La lengua viva contribución experimental" en SALOTTI, Martha.

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1950): Prólogo del libro "Juguemos en el bosque" en SALOTTI, Martha.

VERA PEÑALOZA, Rosario. "Comentario del libro *Mis montañas* de Joaquín V. González" en *Publicado por el Consejo Nacional de Educación.*

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1936): *El paso de Los Andes por las seis rutas*, Mendoza, Dirección General de Escuelas, Mendoza.

VERA PEÑALOZA, Rosario. (1980): "El Museo argentino para la Escuela primaria" en *Boletín de la Dirección General de Historia, Letras y Ciencias*, año IV, Córdoba, Número homenaje a Rosario Vera Peñaloza.

BIBLIOGRAFÍA

BARRANCOS, Dora. (1997): "Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos Infantiles (1913-1930)", en *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. MORGADE (Comp.) Graciela. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CASTILLO, Américo. (Comp.). (2002): *El museo en escena, Política y cultura en América Latina*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.

CARLI, Sandra. (1993): "El campo de la niñez" en *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943) Historia de la Educación en la Argentina, T. III*. PUIGROS, Adriana. Dir. Buenos Aires, Editorial Galerna.

CARLI Sandra. (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

FLORES, Luis Alfredo. *Rosario Vera Peñaloza. Su Vida y sus Pensamientos***.**

INSTITUTO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. (1954): *Pensamiento Vivo de Rosario Vera Peñaloza*. Biblioteca pedagógica, Universidad Nacional del Litoral.

LAHOZ ABAD Purificación, EL MODELO FROEBELIANO DE ESPACIO ESCUELA. SU INTRODUCCIÓN EN ESPAÑA. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article / view/6915/6896

MERCADO, Manuel Gregorio. (1977): "Rosario Vera Peñaloza" en *El Independiente*, periódico de La Rioja.

PONCE, Rosana**.** *Rosario Vera Peñaloza y un repaso crítico sobre algunas de sus obsesiones*, Universidad Nacional de Luján. www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer

PUIGGROS, Adriana. (1997): *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el Menemismo*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz.

SARMIENTO, Domingo F. (1914): "Discursos parlamentarios" en *Obras completas*, T. XX, vol., III, Belín Sarmiento Editor la Facultad.

SOSA DE NEWTON, Lily. (1980): *Diccionario biográfico de mujeres Argentinas,* Buenos Aires, Plus Ultra.

VELÁZQUEZ, Raúl y José María LUNAZZI. (1967): *Las maestras jardineras*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

VERA DE FLACHS, María Cristina. (1998): *El Reto al analfabetismo. 1920-1980*, en *La Educación en Córdoba. Siglo XX*, capítulo V, Córdoba, Ed. Copista.

VERA DE FLACHS, María Cristina y RIQUELME, Norma. (1987): *La educación primaria en Córdoba, 1930-1970. Crecimiento y Contradicciones*. Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba.

VASTA, Laura y GISPERT, Flavia. (2009): "Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre*",* en *Temas de Educación Infantil.* Año 5. Número 12. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA**.**

JOSÉ VASCONCELOS Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO. UNA RELACIÓN DIFÍCIL.

Renate Marsiske[1]
Universidad Nacional Autónoma de México - México

INTRODUCCIÓN

José Vasconcelos es sin duda, el personaje de más influencia en lo que se refiere al ámbito educativo en México en el siglo XX, sin él no habría los logros de hoy en día en el sistema educativo del país. Pero su importancia no sólo se circunscribe al ámbito mexicano, sino Vasconcelos es un personaje reconocido en toda América Latina. No sólo ha sido educador, él, siendo abogado de origen, construyó como político las bases del sistema educativo mexicano. Los años de 1920 a 1925 son "los años del águila", como los llama Claude Fell[2], son los años de Vasconcelos como rector de 1920 a 1921 y como primer secretario de la nueva Secretaría de Educación Pública de 1921 a 1924. Por todo ello, Vasconcelos y su proyecto educativo han sido de los temas más trabajados en la historia de la educación en México. ¿Qué se puede decir ahora que no se ha dicho ya? Me parece que lo menos trabajado es su relación con la Universidad Nacional de México[3], con sus autoridades y con los estudiantes, lo conflictivo de esta relación que muestra la conflictividad de Vasconcelos como persona, pero

---

[1] Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. integrante del grupo de investigación HISULA, correo electrónico *marsiske@servidor.unam.mx*

[2] FELL, Claude. (1989): *José Vasconcelos, los años del águila (1920-1925), Educación, Cultura e Iberoamericanismo en el México posrevolucionario*. México, UNAM, p. 25.

[3] MARSISKE, Renate. (2010): Historia de la Universidad de México, años 1921-1929. t. II en *Historia de la Universidad de México en el siglo XX*. DOMÍNGUEZ, Raúl. México, UNAM.

también hace obvio los diferentes proyectos para el futuro de la Universidad Nacional de México. Sus amigos del Ateneo de la Juventud[4], Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes etc. tuvieron que lidear con su personalidad y rompieron la amistad con él en 1923 a raíz del conflicto en la Escuela Nacional Preparatoria. Los estudiantes que tanto lo admiraban y que acudían a él cada vez que tenían un problema escolar, muchas veces no lo entendían, sobre todo su rechazo a la autonomía universitaria. ¿Pero una persona con una visión para su país y con los instrumentos políticos para hacerla realidad, no tendrá que mover todo su poder y su influencia para llevar a cabo su misión sin consideraciones y resistencias? Esta visión no podía incluir una autonomía para la Universidad, ya que no se podía permitir que la institución más importante del sistema educativo mexicano se saliera del ámbito de influencia del estado, esto fundamenta el rechazo de Vasconcelos a la autonomía universitaria.

El Gobierno de Álvaro Obregón y el proyecto educativo de José Vasconcelos

Con el gobierno del general Álvaro Obregón (1. de diciembre de 1920 al 30 de noviembre de 1924) empezó la institucionalización de la Revolución Mexicana. Su preocupación central era buscar el apoyo popular a su gobierno, de manera que éste apareciera como el representante de los intereses populares; esto guió gran parte de sus acciones en política agraria, obrera y educativa. Como su política agraria se vio limitada por presiones internas y externas, expandió el control sobre las organizaciones obreras y llevó a cabo un amplio programa de reformas sociales. Durante su gobierno se llevó a cabo la gran obra educativa vasconcelista que sentó las bases institucionales para el desarrollo del futuro de la educación en México. El artículo 3º. de la nueva Constitución de 1917, que garantizó a todos los mexicanos una educación gratuita, libre y laica, había llevado a una municipalización de la educación al suprimir la antigua Secretaría de Instrucción Pública, de manera que cada municipio mantenía, o no, a la cantidad de escuelas que podía o quería con una orientación de lo más variado. Es obvio que el resultado era un completo caos del sistema educativo. Los municipios carecían de fondos para atender las necesidades escolares y, sobre todo, para pagar los sueldos de los maestros. Se empezó a vislumbrar una solución cuando el presidente interino Adolfo de la

[4] Un grupo de jóvenes, surgidos de la docencia antipositivista durante el gobierno de Porfirio Díaz que en 1907 creó una sociedad de conferencias, que se convirtió en 1909 en el Ateneo de la Juventud.

José Vasconcelos

Huerta nombró a José Vasconcelos rector de la Universidad Nacional el 4 de junio de 1920, el puesto más alto de la jerarquía del sistema educativo mexicano al carecer el país de una secretaría de educación pública. El nuevo rector tuvo una visión global de los problemas que aquejaron a la educación en México, sabía que lo más importante en este momento sería la fundación de instituciones que podían encaminar un desarrollo equilibrado del sistema educativo y la unificación de los contenidos de la enseñanza. A pesar de que "Vasconcelos veía con gran claridad los múltiples aspectos del problema mexicano: educación indígena para asimilar la población marginal, educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano, educación técnica para elevar el de las ciudades, creación de bibliotecas, publicación de libros populares, popularización de la cultura etcétera"[5], su interés primordial en este momento era la alfabetización del pueblo de México y la creación de una Secretaría de Educación Pública por medio de una reforma constitucional.

Desde la Universidad empezó a organizar una campaña de alfabetización que abarcaría a todo el país y que tendría matices de una cruzada laica, llamando a todos los ciudadanos que supieran leer y escribir a convertirse en profesores honorarios para acabar rápidamente con el analfabetismo[6], Para ello utilizó los recursos publicitarios a su alcance y viajó por muchos estados de la República para motivar a todos los mexicanos a participar en esta gran obra. Con sus discursos y llamados, los periódicos están llenos de ellos todos los días, movió todas las fibras emocionales de la población, recurrió a los sentimientos religiosos, patrióticos, cívicos e incluso a incentivos para garantizar el éxito de su campaña. Su personalidad carismática permitió acrecentar cada vez más el grupo de sus seguidores. El rector supo aprovechar el momento histórico a favor de la educación en México. "…se vivía un ambiente de fervor revolucionario y de entusiasmo edificador…; tanto el grupo gobernante como el conjunto de los habitantes del país, tenían grandes expectativas sobre el

[5] VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. (1970): *Nacionalismo y educación en México*. México, el Colegio de México.
[6] "Circular No.1. la Campaña contra el Analfabetismo", en *Boletín de la Universidad Nacional de México (BUNM)*, tomo 1, Nº. 1, agosto 1920.

momento en que se iniciaría la reconstrucción. Este período aparece, ante los ojos de los contemporáneos, como el anuncio de una nueva era histórica; en él se harían realidad los ideales por los que se había luchado y se construiría una sociedad democrática en la que desaparecerían las injusticias sociales. México se transformaría así en una nación moderna y progresista"[7].

Aunque el resultado de la campaña de alfabetización no era tan inmediato como quería el rector, tuvo un efecto importante para el nuevo gobierno de Álvaro Obregón y para la campaña de Vasconcelos a favor de una Secretaría de Educación Pública. El gobierno se había ganado la confianza del pueblo de México, que estaba convencido de que en el campo de la educación se estaba convirtiendo en realidad lo que habían prometido los caudillos revolucionarios.

Por otro lado, Vasconcelos se había adelantado a la estructura legal e institucional cuando extendió la campaña de alfabetización a todo el país, convencido de que esto evidenciaría las bondades de una acción educativa de alcance nacional. Y así fue, el aparato estatal, desde el presidente de la República hasta los presidentes municipales, se pronunciaron a favor de una federalización de la educación en México.

De manera que el 25 de julio de 1921 se reformó la Constitución y se dio nacimiento a la Secretaría de Educación Pública. José Vasconcelos, su primer titular, empezó a coordinar con jurisdicción federal desde allí las actividades educativas en todo el país. El presidente otorgó a la nueva dependencia un presupuesto sin precedente que convirtió a la educación en la tarea más importante del gobierno: en 1922 el porcentaje gastado en educación con respecto al total de egresos de la federación era de 12.9 por ciento y en 1923 de 15 por ciento. La estructura del ministerio reflejó las preocupaciones educativas primordiales del momento: el Departamento Escolar, el de Bibliotecas y Archivo y el de Bellas Artes, más tarde se agregaron los Departamentos de Cultura Indígena y de Alfabetización.

Vasconcelos, una vez lograda la federalización de la enseñanza, no cesó en sus acciones para fomentar la educación en el país. Para remediar el grave problema del aislamiento de los poblados, en 1910 "casi cuatro de cada cinco (mexicanos) vivía en aldeas de menos de 400 habitantes; el 70 por ciento vivía en poblados que

[7] TABOADA, Eva. (1982): *El proyecto cultural y educativo del estado mexicano 1920-1940*, Instituto Politécnico Nacional, Departamento e Investigación Educativa, tesis de maestría, México, p. 25.

no alcanzaban las mil almas. Innumerables civilizaciones casi independientes, sin más lazo común que el idioma español y eso solamente entre algunos, florecieron aisladas, separadas por montañas y desiertos en una época sin caminos. Había uniformidad local y diversidad regional"[8], y por ello la falta de escuelas y maestros, creó las misiones culturales y después las casas del pueblo. Esto con la intención de "ligar el esfuerzo misionero católico que engendró nuestra nacionalidad, con el proselitismo regenerador que sin perjuicio de especializarse en los aspectos técnicos de la cultura moderna, lograse frutos de espíritu tan fecundos como los antiguos, cuya raíz es el amor del semejante"[9]. Las misiones culturales se componían de grupos de personas, maestros, especialistas en problemas agrarios etc., que recorrían el país, poblado por poblado, para escoger en cada lugar a la persona adecuada para que organizara y se hiciera cargo de la una escuela rural como maestro. Al mismo tiempo informaría a la Secretaría de Agricultura sobre las condiciones en que se encontraban las comunidades.

Esta labor exploradora era de suma importancia, ya que la vida en el campo estaba caracterizada por una gran miseria, insalubridad y un alto índice de mortalidad. La repartición de las tierras iba lenta, el poder en el campo seguía en manos de los antiguos hacendados, los nuevos caciques, producto de la Revolución y los representantes de la Iglesia católica. El maestro y la escuela eran los únicos agentes del nuevo régimen en las comunidades y los únicos que podían difundir la ideología de la Revolución Mexicana. La escuela rural, estaba concebida como casa del pueblo, como centro de la población, en donde se enseñaba y se estudiaba, pero en donde también se podían organizar las fiestas patrias y las fiestas familiares de los alumnos y los maestros.

Vasconcelos apoyó su labor de alfabetizar y de educar con la publicación y distribución de libros y revistas baratos y el establecimiento de bibliotecas públicas. La labor editorial, escasa o inexistente en México hasta entonces, que empezó la Secretaría de Educación Pública, se centró en textos de literatura clásica universal, de historia de México y de Latinoamérica con muy altos tirajes. A los maestros se repartió la revista El Maestro gratuitamente, su contenido era variado, reproducía los discursos y circulares de Vasconcelos, daba consejos prácticos de la vida diaria o informaciones generales. Pero Vasconcelos no sólo se ocupó de la impresión de millones de libros, de las campañas de alfabetización, de la construcción de escuelas y bibliotecas en los lugares más remotos del país,

[8] RUIZ, Ramón Eduardo. (1977): *México: 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, México, ed. FCE, p. 29.
[9] VASCONCELOS, José. (1950): *Discursos 1920-1950*, México. ed. Botas, p. 224

sino también de las cuestiones prácticas del quehacer educativo, como son los sueldos de los profesores, los horarios de las escuelas, y de las bases legales de su quehacer, es decir de los reglamentos de las diferentes escuelas, las leyes constitutivas de las Normales, de los reglamentos de la nueva secretaría etc.

Vasconcelos estaba seguro que el único camino para México de lograr el status de una nación capitalista moderna era incorporar al pueblo de México, y muy especialmente a los indígenas, a la civilización moderna y esto sólo se lograba por medio de la educación. Para él, el México del futuro sería un México de mestizos, en su mayoría de clase media, con una cultura propiamente mexicana para todos. Esta cultura mexicana había que "desentenderse de los intereses partidistas y de las ideas americano- europeizantes así como de la idea hispanista y conjugar lo mejor de ambas en la búsqueda de una identidad propia que sirva de orientación a la educación mexicana"[10]. Para formular una cultura nacional, "Vasconcelos quiso rehacer, reivindicar una a una, todas las raíces rotas en la historia de ese proyecto nacional que era México: el provincianismo adormilado y dulzón, el pasado y el presente indígena, los tres siglos del virreinato, el origen español y el tronco universal que se remontaba incluso a la civilización griega"[11]. Una vez alfabetizados y educados dentro de la cultura nacional, hablando todos el castellano, los mexicanos lograrían la unidad nacional en base a la identidad nacional, el desarrollo económico y el bienestar para todos. "Vasconcelos imaginó la más generosa utopía para el México pasado y presente indígena, español y occidental. El proyecto mestizo en su mejor instancia. Un México que reconocía la importancia de la enseñanza técnica y práctica en las ciudades y aún en el campo, pero que no olvidaba, sino elevaba a rango mayor, las esencias culturales de su historia. Un México nacionalista, pero en segundo grado: un México que al recobrar sus esencias se descubre nacionalista"[12].

Durante el gobierno de Álvaro Obregón y gracias a la visión totalizadora de José Vasconcelos, se sentaron las bases legales, administrativas e ideológicas para que el estado posrevolucionario ejerciera y ampliara sus funciones educativas.

Son los años en que toda Latinoamérica miraba hacia México, el país de la Revolución y de un proyecto educativo nuevo y pujante. Vasconcelos

[10] LLINAS ÁLVAREZ, Edgar.(1978): *Revolución, educación y mexicanidad*, México. UNAM, p. 117.
[11] KRAUZE, Enrique. (1977): La reconstrucción económica, en *Historia de la Revolución Mexicana*, *Nº 10*, México, el Colegio de México, p. 309.
[12] Ibídem, p. 312.

fomentaba esta relación con Latinoamérica, a través del intercambio de estudiantes, de invitaciones a connotadas personalidades del continente, como los invitados de la Asociación de Intelectuales Latinoamericanos en noviembre de 1921. Vasconcelos consiguió sacar a México del aislamiento internacional, resultado de los hechos de la Revolución Mexicana, fomentando el ibero-americanismo en contra del panamericanismo, promovido en estos años por los Estados Unidos. Con sus escritos y sus acciones a favor de la educación en México, Vasconcelos se unió a José Ingenieros, Manuel Ugarte, Alfredo Palacios, Gabriela Mistral y adquiere una estatura continental, consolidada por su viaje de tres meses a Brasil, Uruguay, Argentina y Chile en 1922. "Este mejor conocimiento recíproco contribuye indiscutiblemente al fortalecimiento de la corriente unitaria que vincula ente sí a las universidades latinoamericanas desde el inicio del movimiento de reforma universitaria de Córdoba, en 1918"[13]. A pesar de esto, Vasconcelos tampoco olvidó las relaciones con Norteamérica. Enviaba personas a las universidades norteamericanas para dar conferencias e invitaba a profesores de este país a atender los cursos de español y de cultura y historia de México en la Escuela de Verano de la Universidad Nacional. Tuvieron tanto éxito que también los profesores mexicanos de provincia empezaron a inscribirse y asistir a estas clases.

En el año como rector de la Universidad Nacional, Vasconcelos se había ocupado en primer lugar de las tareas de un secretario de Educación, como ya hemos visto, pero sin desentenderse de las tareas propias de un rector. En estos quince meses no tuvo tiempo para llevar a cabo todas las reformas necesarias en la institución, que tenía su origen en el viejo régimen. Él entendía a la educación como un sistema único con diferentes partes, que había que atender por igual. En este momento histórico era más importante la alfabetización y la educación básica, que la educación universitaria, pero no dejó de ocuparse personalmente de los asuntos universitarios, académicos, escolares, etc.

El secretario de Educación Pública y la Universidad Nacional

Los años de José Vasconcelos como secretario de Educación Pública del 10 de octubre de 1921 a julio de 1924 se caracterizaron por una relación difícil con la Universidad Nacional y sus tres rectores consecutivos, Mariano Silva y Aceves, Antonio Caso y Ezequiel A. Chávez, ya que él consideró que la Universidad era parte importante de su proyecto educativo, ligado por ley y por

[13] FELL, Claude. Op. Cit., p. 14

el sentir revolucionario a la política del estado, lo que no dejó lugar ninguno para un actuar independiente de la Universidad y de sus rectores, para una posible autonomía universitaria.

La Universidad seguía rigiéndose en su estructura por la Ley de su fundación de 1910, donde se precisaba que era parte de la entonces Secretaría de Instrucción Pública y que tenía como tareas la docencia en sus niveles superiores y la extensión de la cultura, la tarea de la investigación se agregó hasta 1929 como tercera tarea sustantiva de la institución. Se había conformado por las facultades de Medicina, de Jurisprudencia, de Odontología, de Ingeniería, de Altos Estudios y las Escuelas Nacional Preparatoria, de Bellas Artes y de Medicina Homeopática[14]. Había sobrevivido las vicisitudes de la Revolución Mexicana, que fueron los primeros diez años de su existencia y con el gobierno de Álvaro Obregón empezó a entrar a una época de mayor institucionalización y de profundas reformas en su organización interna, planes de estudio, etc.

Al mismo tiempo fueron años de ideas y propuestas para la universidad, de los cuales algunas se realizarían muchos años después, las reformas universitarias se "ordenaron" desde la Secretaría de Educación Pública, los respectivos rectores tenían que atenerse a estas directivas. Esta vorágine de reformas pasó por el Consejo Universitario, que sesionó tantas veces entre diciembre de 1921 y abril de 1922. Las relaciones de José Vasconcelos con la máxima casa de estudios se pueden resumir de la siguiente manera: él protegía la universidad porque entendía su importancia pero al mismo tiempo la usaba para sus fines que no necesariamente coincidían con los de la institución.

El 10 de octubre de 1921 se había designado como primer secretario de la nueva Secretaría de Educación Pública a José Vasconcelos y el periódico El Universal comentó que antes de que el Sr. Presidente eligiera a José Vasconcelos, ya la opinión pública unanimemente había hecho esta elección, debido a que "Vasconcelos dentro de la revolución mexicana, tiene una alta significación y, fuera de ella, también la tiene. Su valor no es circunstancial sino específico y, por lo tanto, permanente"[15], Se consideró que las ideas de Vasconcelos eran radicales pero con espíritu eminentemente constructor.

De esta manera había que nombrar un nuevo rector interino para la Universidad Nacional y Vasconcelos designó al secretario de la institución,

[14] El Universal, 21 de octubre 1921, segunda sección, p. 1, col. 4
[15] El Universal, 11 de octubre 1921, primer sección, pp. 1-2 col. 5,6,7

Mariano Silva y Aceves[16]. Probablemente había querido nombrar a Antonio Caso, pero éste se encontró en un viaje largo en Sudamérica[17] y regresaría hasta diciembre. Sin embargo, el nuevo secretario de Educación Pública decidió quedarse en las oficinas de la rectoría e instalar allí mismo las oficinas de la nueva dependencia que todavía no tenía edificio. Sería hasta diciembre que terminarán las obras del nuevo edificio. Estos primeros dos meses de Vasconcelos en una institución que apenas estaba naciendo y que son los dos meses del rectorado de Mariano Silva estaban llenos de noticias de nombramientos, fundaciones, inauguraciones, construcción de escuelas. Todos los días tomó decisiones de gran alcance y todos los días se reportan estos hechos en los periódicos. Por ello y para no perder tiempo para su magna obra educativa pidió por medio de una carta del 11 de octubre que dejaran de invitarlo a comidas con motivo de su nuevo nombramiento ya que quitaba mucho tiempo[18]. Vasconcelos empezó a trabajar con un presupuesto de 60 millones de pesos y con un reglamento provisional. Ante la discusión del reparto de los recursos Vasconcelos decidió dar el mayor énfasis a la lucha contra el analfabetismo y a la escuela primaria en los estados, sobre todo a los territorios más alejados, como eran Baja California y Quintana Roo y al mismo tiempo prometió la construcción de escuelas industriales en la ciudad de México.[19] Para ello destinaría 27 millones de pesos[20]. También los científicos pidieron aumento de dinero para sus trabajos, en especial los arqueólogos, lo que se criticó duramente[21]. Este presupuesto para la educación, sin precedente en la historia de México, apenas alcanzaba; eran frecuentes los reclamos de los maestros por falta de pago de sus sueldos[22].

Finalmente ya estaba en México Antonio Caso y Vasconcelos lo nombró rector el 12 de diciembre de 1921, tres días después se nombró a Ezequiel A. Chávez director de la Escuela de Altos Estudios y en su lugar como director de la Escuela Nacional Preparatoria de manera interina a Enrique O. Aragón y como director de Intercambio Universitario y de la Escuela de Verano a Pedro Henríquez Ureña.

---

[16] Mariano Silva y Aceves (1887-1937), escritor, filólogo, novelista, dramaturgo, nació en la Piedad de Cabadas, Michoacán, estudios preparatorios en Morelia, carrera de derecho en la ciudad de México, miembro del Ateneo de la Juventud. Profesor de latín en la Escuela de Altos Estudios. Fundador de la Revista Mexicana de Investigaciones Lingüísticas, órgano del Instituto Mexicano de Lingüística, que fundó en 1933.
[17] Excelsior, 30 de nov. 1921, segunda sección, p. 6, col 6-8
[18] Excelsior, 13 de octubre 1921, primera sección, pp. 1, 2, col. 2-5
[19] El Universal, 27 de octubre de 1921, primera sección, pp. 1-2, col. 5
[20] El Universal, 10 de noviembre de 1921, primera sección, pp. 1, 2, columnas 4, 6-7
[21] Excelsior 25 de octubre de 1921, primera sección, pagina editorial, p.1,columnas 3 y 4
[22] Excelsior, 22 de octubre 1921, segunda sección, p. 8, col. 2.

Los estudiantes universitarios seguían teniendo una participación importante en las tareas de extensión universitaria, de la alfabetización, a los que les había llamado Vasconcelos como rector y ahora como la cabeza del sistema educativo mexicano. Esto produjo un mayor sentido de comunidad y de gremio entre los jóvenes y una cada vez mayor admiración hacia José Vasconcelos. Él seguía muy de cerca las actividades de los estudiantes, su organización gremial en sociedades de alumnos y en federaciones: la distancia entre los estudiantes universitarios y las autoridades era corta. Los estudiantes tenían acceso a la oficina del rector y del secretario general de la Universidad para tratar asuntos escolares y las autoridades asistían a sus bailes, recepciones y comidas.

Los estudiantes aprovecharon el ambiente de política favorable para organizar en 1921 el Congreso Internacional de Estudiantes, con el pleno apoyo de José Vasconcelos, ya que el Congreso formaba parte del interés iberoamericano del nuevo secretario y así hay que entenderlo.

En la toma de protesta del nuevo rector, el secretario de Educación Pública dejó muy claro que esperaba de Antonio Caso: "Urge poner la escuela al servicio de las necesidades sociales, mas bien que al servicio del saber abstracto, haciendo de la universidad un organismo de acción benéfica, mas bien que un cenáculo de teorías brillantes...; debe cuidar que la Universidad no se convierta en una torre de marfil, pues no tiene derecho a ello, desde el momento en que el pueblo la paga, y debe cuidar, asimismo, de que las enseñanzas que se impartan no posean ese carácter neutro que se disfraza con el nombre de ciencia, para eludir la responsabilidad de los problemas humanos. Sabios activos que pongan su ciencia al servicio de los ideales de mejoramiento popular, esa es la única clase de maestros que el gobierno puede expensar"[23].

Una de las primeras acciones del nuevo rector fue enviar un oficio al secretario de Educación Pública el 29 de diciembre de 1921 para que él le indicara cuáles eran las dependencias de la Universidad Nacional, al que Vasconcelos contestó el 31 de diciembre lo siguiente: la Facultad de Altos Estudios, la de Jurisprudencia, la de Medicina, la de Odontología, la de Medicina Homeopática, la de Ingenieros, la Escuela Nacional Preparatoria y la de Extensión Universitaria. En la primera reunión del Consejo Universitario del 26 de diciembre del mismo año[24], el nuevo rector admitió que la Universidad necesitaba con urgencia una

[23] Discurso pronunciado por el C. Secretario de Educación Pública. BUNM, tomo 1, no.1, abril 1922, p. 239
[24] Actas del Consejo Universitario, BUNM, tomo 1, no. 1, abril 1922, pp. 123-124.

reorganización, ya que en los últimos tiempos el Departamento Universitario había estado ocupado con otras tareas como la elaboración, difusión, discusión del proyecto de ley sobre la creación de la nueva Secretaría de Educación Pública, la organización de la campañas de alfabetización y la instalación de la bibliotecas públicas, en alusión a la usurpación de Vasconcelos de su puesto de rector para los asuntos de la política educativa del gobierno.

En el mismo discurso de toma de posición, el secretario Vasconcelos había definido la relación de la Universidad con el gobierno revolucionario: "Queremos dar a la Universidad todas las libertades que necesita para el mejor ejercicio de sus funciones. Sabemos bien que sin libertad no hay saber, ni hay progreso, ni hay vida; pero sería pueril que permitiésemos que al amparo de esa libertad con recursos de un gobierno liberal, la Universidad se convirtiese en centro de enseñanza reaccionaria o de doctrinas religiosas de carácter sectario. No sólo no podemos permitir esto, sino que estamos obligados a vigilar que los maestros de esta Universidad Nacional tengan como única norma fija, la enseñanza de la verdad, y la práctica de una moral social que no se contente con alzarse los hombros ante la justicias y las iniquidades, sino que se alza contra ellos para vencerlos"[25]. La Ley Orgánica de la fundación de la universidad de 1910 daba este derecho de fiscalización, de vigilancia y de intervención en los asuntos universitarios al secretario de Instrucción Pública de entonces y ahora al nuevo secretario de Educación Pública. Vasconcelos lo iba a ejercer ya que su proyecto educativo abarcaba todos los niveles de educación y no iba a permitir que una institución de la importancia de la Universidad tomara sus propias decisiones. Sin embargo, esta actitud llevó a problemas con Antonio Caso, su amigo y defensor de la autonomía universitaria aunque en su versión limitada, de la libre elección por los organismos universitarios de los nombramientos universitarios sin intervenciones externas. "Yo he sostenido siempre la autonomía de la Universidad Nacional y me parece que sin libertad, aún cuando fuera muy relativa (y muy relativa es la que disfrutamos actualmente) la obra de la educación superior es imposible en la República…"[26]

Toda esta discusión se suscitó a raíz de la crisis de nombramiento del director de la Escuela Nacional Preparatoria, ya que el secretario de Educación consideró que Enrique O. Aragón no era capaz de resolver los múltiples problemas dentro de la Escuela, como eran el enorme aumento de inscripciones, 800 en 1920 y 1800 en 1921 y la falta de capacidad del edificio. Aunado a esto, había que mencionar

[25] Ibídem., p. 241
[26] BUNM, tomo 1, Nº. 1, p. 155

la heterogeneidad del cuerpo docente, que se tuvo que duplicar, su reclutamiento anárquico y la frecuente falta de preparación de los profesores, la indisciplina de alumnos y profesores, que faltaban a clases, en parte por la situación excepcional que durante años vivieron la capital y el país entero y en parte por la falta de definición de los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria: muchos estudiantes ya no buscaban una formación "preparatoria" de tipo enciclopédico y clásico sino una capacitación profesional. Por ello, estos problemas no sólo eran de disciplina, como quería hacer creer Vasconcelos "la desorganización que reina en el viejo Colegio de San Ildefonso es verdaderamente desastrosa. Nunca como hoy los profesores y los alumnos hacen lo que les viene en su real gana. No concurren a clases, llegan tarde, mantienen un estado caótico y no dan trazas de volver al orden"[27] y que se resolverían con el nombramiento de un nuevo director, ya que los dos anteriores Ezequiel A. Chávez y Enrique Aragón habían sido excelentes pedagogos, pero "carecen de las dotes de un sargento para hacerse respetar"[28].

Para remediar esto, Vasconcelos decidió en diciembre de 1922 organizar elecciones para una terna de candidatos al puesto del director de la Preparatoria, uno propuesto por el Consejo Universitario, otro por los estudiantes y otro por los profesores. Las elecciones se llevaron a cabo el 1º. de febrero de 1922 en un ambiente de mucha tensión y el resultado fue el siguiente: el ingeniero Soto Prieto por el Consejo Universitario, el médico Enrique Aragón por los profesores preparatorianos y el abogado Mariano Silva y Aceves por los estudiantes. El primer candidato declinó el puesto, los otros dos fueron rechazados por el secretario de Educación Pública, quien decidió ante este dilema asumir él mismo este cargo[29]. Esta decisión provocó protestas de todo tipo por ser considerada una maniobra antidemocrática y el 7 de febrero Antonio Caso propuso al secretario como solución del problema la formación de un comité de reorganización de la Escuela Preparatoria con la advertencia si no se aceptara su propuesta, él renunciaría, ya que consideró un acto de despotismo toda injerencia directa del ministro en los asuntos internos de la Universidad. Vasconcelos rechazó de inmediato tal propuesta: "no puedo aceptar la recomendación que me hace de poner la escuela en manos de un comité o consejo constituido por los directores de las distintas facultades, primero porque creo que el sistema sería completamente ineficaz, pues no se pone una institución que está en bancarrota en manos de cinco voluntades, y segundo, porque no hay ninguna disposición legal que me autorice a proceder de

[27] "Desorganización en la preparatoria", *El Demócrata*, 12 de enero de 1922, p. 5
[28] Ibídem.
[29] Carta de Vasconcelos a Antonio Caso, 3 de febrero de 1922, *El Universal*, 4 de febrero 1922.

esta manera. Por otra parte, sería un cobarde el capitán de una barca que zozobra si la pusiese en manos de sus oficiales, en vez de empuñar el timón personalmente"[30].

El conflicto parecía haberse declarado entre el rector, apoyado por los organismos universitarios y los estudiantes por un lado y el secretario de Educación Pública por otro, un problema de falta de definición de las competencias de cada institución o un problema de falta de "autonomía universitaria". Finalmente, Vasconcelos aceptó abandonar la dirección de la Escuela y nombrar a una cuarta persona para calmar los ánimos, el joven de 28 años, Vicente Lombardo Toledano[31], quien había sido propuesto por los estudiantes, para calmar los ánimos. Fue el hombre apropiado para este momento de crisis y gozaba además de la amistad de Antonio Caso, quien había sido su maestro en Altos Estudios.

Sin embargo, los años que nos ocupan no sólo fueron años de una cada vez mayor institucionalización sino también años de reformas, de innovaciones y de la invención del México moderno y de su estructura educativa a todos los niveles, de manera que había que encontrar un equilibrio entre estas dos corrientes. Esto se reflejó en todos los niveles de la institución que ya desde entonces estaba creciendo aceleradamente, en el primer semestre de 1923 se habían inscrito 6,614 estudiantes, 4927 hombres y 1687 mujeres[32]. Cuando se examinan estas cifras en detalle, se puede constatar que el funcionamiento de la Universidad estaba lejos de ser claro, los criterios de inscripción varían por facultad y escuela.

Otro problema a que se enfrentó la Universidad en todos estos años fue el relativo al nombramiento y la asiduidad de los catedráticos, todos de asignatura, algunas veces sin pago por sus clases, el gran ausentismo de los profesores titulares enviando suplentes, que llevó a una irregularidad de los cursos y la falta de preparación pedagógica del personal docente, ya que los profesores estaban dedicados a actividades ajenas a la universidad. Para remediar esto, se

[30] Respuesta de Vasconcelos a Caso, 8 de febrero de 1922, *El Universal*, 11 de febrero 1922, p. 3.
[31] Vicente Lombardo Toledano, se había recibido de abogado en 1919, había seguido los cursos de formación magisterial en filosofía en la Facultad de Altos Estudios, donde los otorgaron en 1918 el título de profesor de filosofía. Fue secretario de la Universidad Popular Mexicana con Alfonso Pruneda. Mantenía buena amistad con los dirigentes de la CROM, creó en 1922 el Grupo Solidario del Movimiento Obrero y participó en muchas de las publicaciones importantes de la época.
[32] Informe…, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública (BSEP)*, 1. sem., 1923, tomo 1, no. 4, p. 141.

proponía una y otra vez que las cátedras deberían ocuparse por oposición[33]. En el primer semestre de 1923, se contaba con 1,033 docentes universitarios, 319 en la Escuela Nacional Preparatoria, 283 en la Facultad de Medicina, 161 en la de Química, las dependencias más grandes, 29 en la Facultad de Jurisprudencia[34]. Para hacer frente a este problema, las autoridades empezaron a reorganizar y reformar las estructuras de las carreras en las diferentes facultades, de agregar carreras nuevas, de reformar los planes de estudio, a partir de largas discusiones de tipo administrativo y jurídico.

La Facultad de Jurisprudencia, aunque no la facultad más grande, era en estos años el centro de la nueva cultura en la Universidad, los profesores y estudiantes no sólo discutían la cambiante realidad social y política de México, también organizaban veladas literarias, musicales y poéticas en la Facultad, analizaban las nuevas corrientes filosóficas y participaban en la efervescencia cultural y política que caracterizaba el México de estos años. Eran el motor de las actividades de extensión cultural y de servicio social de la universidad en los años por venir y también eran los que insistieron una y otra vez en el compromiso social de la Universidad.

En toda la gestión del rector Antonio Caso se reflejó esta preocupación por adecuar la educación universitaria a las necesidades del país. A pesar de que algunas de las muchas reformas emprendidas por el rector, no tuvieron resultados inmediatos, había dos departamentos de mucho éxito en la Universidad: la Escuela de Verano y la Extensión Universitaria, dos departamentos que mostraron la cercanía de la institución a la "vida", y que era de especial interés del secretario de Educación Pública y con ello del gobierno.

La Escuela de Verano, fundada desde 1921 y ahora dirigida por Pedro Henríquez Ureña, estaba enfocada a extranjeros, para que perfeccionaran su castellano y sus conocimientos sobre México, su historia y su cultura, especialmente norteamericanos "que se dedican a la enseñanza del castellano en los Estados Unidos, para que afirmen y amplíen sus conocimientos en esta lengua y para que, además visiten la República Mexicana y se familiaricen con las costumbres y la vida de un país de tradición latina"[35]. Su director que había sido

[33] Jaime Torres Bodet, Jefe del Departamento de Bibliotecas de la SEP, fue el primero en presentar su tesis para obtener por oposición su cátedra de literatura general en la EPN. *El Universal*, 12 de julio 1922, 2. sección, p. 7.
[34] Informe, 28de junio 1923, *BSEP*, 1 semestre 1923, tomo 1, Nº4, p. 140.
[35] *BUNM*. (1922): *La Escuela de Verano, tomo 1, Nº 1*, abril, p. 122.

muchos años profesor en la Universidad de Minnesota, en Estados Unidos y que recién había llegado a México el año anterior parecía la persona adecuada para este puesto por sus contactos en el país vecino. En 1923 se inscribieron 403 alumnos en vez de 67 del año anterior[36] y se ofrecieron becas a los norteamericanos para esta actividad. Los mejores profesores e intelectuales mexicanos participaron en esta labor como profesores. A pesar de los obstáculos a vencer, como la falta de locales o que los estudiantes no hablaran castellano y así no podían seguir las conferencias, logró sobrevivir e invitaba en los siguientes años también a estudiantes y maestros mexicanos a perfeccionar sus conocimientos sobre el país. La creación de esta Escuela muestra una vez más la visión de Vasconcelos de estrechar lazos no sólo entre las universidades latinoamericanas, sino también con Norteamérica para sacar a México de su aislamiento y acercarlo al conjunto de países industrializados.

En todo este proceso de definición del papel de la Universidad Nacional en el conjunto de instituciones y acciones del estado posrevolucionario jugaron un papel importante desde el principio los estudiantes y sus asociaciones. En 1922, por ejemplo podemos constatar una gran actividad estudiantil a todos los niveles, hay asambleas y elecciones, concursos literarios, fiestas, desfiles, kermesses, fundación de asociaciones. En la mesa directiva de los estudiantes de la EPN se habían elegido Salvador Azuela y Ángel Carvajal, después de Daniel Cosio Villegas siguió como presidente de la Federación de Estudiantes de México Benito Flores y después José Lelo de Larrea[37]. Igual que todos los acontecimientos institucionales universitarios, como fechas de exámenes ordinarios y extraordinarios, de inscripciones (diferentes por facultades), nombramientos de profesores, renuncias de profesores, nuevas asignaturas, nombramientos de directores, anuncio de conferencias y cursos que se publicaron en el periódico El Universal, también se dieron a conocer allí los asuntos estudiantiles, como lo relacionado con las diferentes organizaciones estudiantiles, las discusiones, excursiones, etc., además los jóvenes tenían un espacio periodístico llamado "Notas Estudiantiles" en el mismo periódico. En estas publicaciones y las resoluciones de los congresos estudiantiles, los estudiantes manifestaron su deseo de que también los programas escolares tomaran en cuenta los problemas sociales, económicos y políticos del país y con ello sólo repitieron lo anunciado por el secretario de Educación Pública. Inmersos en ese medio nacional y continental fuertemente politizado, los

[36] Informe del Departamento de Intercambio Universitario, *BSEP*, tomo 1, Nº 3 enero 1923, pp. 267-277.
[37] El Universal, 7 de abril 1923, 1 sección, p. 1

estudiantes tendían naturalmente a poner en tela de juicio a la vez el orden social y la organización general de los estudios, que les parecía demasiado teórico. Por ello, el diálogo con el ministro y con las autoridades universitarias resultaba a menudo difícil, en la medida en que la acción de Vasconcelos en este aspecto carecía de coherencia y constantemente oscilaba entre la represión, es decir expulsión de los alumnos revoltosos y la conciliación, y el mismo Consejo Universitario se mostraba dividido en lo relativo a la actitud que debía adoptar ante los estudiantes.

Las relaciones entre los estudiantes y Vasconcelos seguían siendo buenas con algunos contratiempos por las actuaciones autoritarias y contradictorias del secretario. En repetidas ocasiones, Vasconcelos hizo declaraciones a la prensa, en contra de la creciente politización de un sector cada vez más amplio de estudiantes. Pero los estudiantes en sus peticiones, denuncias y condenas políticas no hacían más que repetir las consignas de Vasconcelos. Desde su toma de posición como rector, Vasconcelos había dejado muy claro su crítica a las instituciones de educación superior existentes: "no soy amigo de los estudios profesionales, porque el profesionista tiene la tendencia de convertirse en parásito social, parásito que aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales"[38]. De esta manera y para argumentar a favor de una reforma a fondo de la ENP, decía que la Preparatoria se había convertido en una fábrica de futuros abogados, médicos boticarios, ingenieros, etc., lo que hacía urgente examinar su funcionamiento y sus objetivos. En sus pronunciamientos políticos, por ejemplo en contra del dictador venezolano, Juan Vicente Gómez, los estudiantes sólo obedecieron las órdenes de Vasconcelos quien les pidió organizar manifestaciones públicas en octubre de 1920. El rector Antonio Caso aprobó este tipo de actividades estudiantiles, convencido de que la misión de las universidades era intervenir en los asuntos de orden social y político, especialmente en las naciones afines por tradición, lengua y cultura.

Sin embargo, el secretario no lo vio siempre así: el Boletín de la Universidad y el Boletín de la SEP, órganos de expresión primero del rector y después del ministro José Vasconcelos, habían abierto sus páginas a los conflictos sociales en los que intervinieron los estudiantes hispanoamericanos y a una sección que se llamaba "Extranjero", con la aprobación expresa de Vasconcelos. En 1922, Reynaldo Orfila Reynal, uno de los dirigentes del movimiento estudiantil de

[38] BUNM, tomo 1, Nº 1, agosto 1920, p. 12

Córdoba, relató la rebelión estudiantil en contra de la vieja escuela[39], pero a raíz de esto Vasconcelos presionó al comité de redacción del BUNM y a su director, Antonio Caso para que se suprimiera la información de carácter político, nacional e internacional y se prohibió la sección "Extranjero", en donde según Caso, se habían publicado los grandes acontecimientos de la vida de los países del continente latinoamericano. Caso aceptó esta censura, aunque con asombro.

En algunos momentos eran tan tensas las relaciones entre estudiantes y autoridades, que José Vasconcelos, secretario de Educación Pública, Benito Flores, presidente de la Federación de Estudiantes, y Rodulfo Brito, rector de la Universidad Obrera se vieron en la necesidad de firmar un pacto para mejorar sus relaciones[40]. Sin embargo, Vasconcelos siempre era la última instancia para los alumnos universitarios para resolver sus problemas.

El conflicto en la Escuela Nacional Preparatoria

Sin duda alguna, el problema mayor en el corto tiempo del rectorado de Antonio Caso fue el problema de la reforma de la Escuela Nacional Preparatoria que se encontraba en condiciones de mucho desorden y fue precisamente allí donde estalló el conflicto en agosto de 1923 lo que llevó a la renuncia del rector. Este desorden, del que hablaron los periódicos tan a menudo, se debió a la falta de definición sobre los objetivos de la enseñanza preparatoriana.

Vicente Lombardo Toledano empezó a principios de 1922 con la reorganización de la Escuela, con mucho apoyo y en un ambiente un poco menos tenso, a pesar de las frecuentes quejas contra él. Una de sus primeras acciones fue invitar a todos los directores de provincia para celebrar entre el 10 y el 20 de septiembre del mismo año el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, también sabiendo que el secretario de Educación Pública se iba a ausentar por tres meses de sus oficinas para emprender un viaje a países sudamericanos.

La reforma de la Escuela Nacional Preparatoria propuesta por su director en 1922 seguía sin aplicarse en 1923 pero en cambio siguió creciendo el número de alumnos, 1817 en febrero de este año, mientras las demás instituciones universitarias contaban en conjunto con 2900 estudiantes[41]. La insuficiente

[39] ORFILA REYNAL, Reynaldo. (1922): "Notas sobre el movimiento universitario en la Argentina", *BUNM*, tomo 1, no.1, abril, p. 415.
[40] El Universal, 17 de marzo 1923, 1. sección, p. 4.
[41] BSEP, tomo 1, Nº 3, 1923 p. 491.

definición de los fines de la Escuela Nacional Preparatoria, la reforma que no cuajó, la falta de autonomía en las decisiones de la universidad y de la escuela fueron algunas de las causas del conflicto en agosto de 1923 entre Vicente Lombardo Toledano y el secretario de Educación Pública que llevó en consecuencia a la renuncia del rector Antonio Caso. Pero no sólo era un conflicto entre autoridades universitarias sobre diferentes ideas pedagógicas, sino un conflicto entre diferentes concepciones políticas, cara al término en 1924 del gobierno de Álvaro Obregón y la propuesta de Plutarco Elías Calles como nuevo candidato a presidente apoyado por las organizaciones obreras, por la CROM y su cercanía con Lombardo Toledano. También fue un conflicto entre la parte más politizada de los estudiantes y José Vasconcelos y sobre todo algunos acontecimientos anteriores ya habían mostrado una crisis latente sin resolver.

En junio del mismo año, Bernardo Gastélum, subsecretario de Educación Pública, presentó al Consejo Universitario un "sistema de reorganización de instituciones educativas dependientes de la Universidad Nacional"[42], con la principal novedad que este plan estableció una división clara entre la educación secundaria, que comprendía los primeros tres años de la ENP y la enseñanza preparatoria propiamente dicha de uno a dos años según la especialidad para zanjar la ambigüedad fundamental que había existido desde la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867.

El rector Antonio Caso tenía una opinión favorable respecto a las reformas ya que la Universidad Nacional, según él, no controlaba como debiera a las escuelas y facultades que de ella dependían, pero agregó que las reformas no servirían para nada mientras la Universidad no iba ser autónoma y dejara de ser una oficina de la Secretaría de Educación Pública. El ministro reconoció que la Universidad debería ser autónoma y ahora sólo cumplía con la ley de 1910 expedida en épocas de Justo Sierra. A principios de agosto, el Consejo Universitario aprobó la reforma propuesta por la subsecretaría de Educación Pública, aunque con modificaciones. El Consejo Universitario se daría a la tarea de elaborar un nuevo programa de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria, con la asistencia del Dr. Gastélum para este propósito[43].

Mientras tanto, el 7 de julio, ya se habían instalado los alumnos de los primeros tres años de la ENP en el antiguo seminario de San Pedro y San Pablo,

[42] BSEP, tomo 1, Nº 4, 1923 pp. 122-125.
[43] El Universal, 19 de agosto 1923, 1. sección, p. 1.

recién restaurado, modernizado y decorado con murales de Roberto Montenegro y con esto parecía confirmarse la división de la escuela en dos partes y con esto en dos niveles educativos.

La crisis latente entre estudiantes y autoridades volvió a aparecer cuando el 30 de julio por la negativa del director de la Escuela de suspender clases el día del aniversario de la muerte de Miguel Hidalgo, 200 estudiantes se declararon en huelga.

Fue precisamente a raíz de la visita del secretario Vasconcelos a las nuevas instalaciones de la ENP que estalló el conflicto entre el ministro y las autoridades universitarias, apoyados por los estudiantes y los sindicatos obreros. El 16 de agosto, durante su visita Vasconcelos encontró los anuncios de una revista estudiantil pegadas sobre los murales de Montenegro, considerando éste hecho como de vandalismo y degradación de los locales. En seguida mandó a expulsar los alumnos cuyos nombres aparecían en la publicación, entre ellos un hermano de Lombardo Toledano. Sin embargo, el director no hizo caso y con el argumento que él no tiene control sobre la escuela, fue removido de su puesto por el secretario y nombrado en su lugar Isaac Ochotorena. Al día siguiente, fueron agredidos los alumnos de ENP por la policía cuando preparaban una manifestación en apoyo a Vicente Lombardo Toledano y en contra del nombramiento del nuevo director, resultando heridos tres alumnos y un suboficial de la policía. Vasconcelos reconsideró su nombramiento de director, lo aplazó por algunas semanas, nombró al secretario de la ENP, Ramón Muñoz encargado de la dirección, se absolvió a los estudiantes revoltosos a cambio de que ya no apoyaran a Lombardo Toledano y todo parecía regresar a la normalidad.

Sin embargo, esto provocó la intervención inmediata de la Confederación Regional Obrera, la CROM el 18 de agosto, ya que Vicente Lombardo Toledano era en este tiempo miembro del Comité de Educación adscrito al Comité Central de este sindicato, lamentando de no haber sido consultado para conciliar en este conflicto, solicitud rechazada sin consideraciones por Vasconcelos[44].

Aumentó el movimiento de protesta dentro de la ENP por la ingerencia del secretario en ella, por el despido de Lombardo Toledano y la expulsión de los alumnos. Este mismo día presentó su renuncia Pedro Henríquez Ureña, director de Extensión Universitaria y de los Cursos de verano y casado con la hermana

[44] El Universal, 23 de agosto 1923, 1. sección, p. 10.

de Lombardo Toledano y Vasconcelos la aceptó de inmediato. Esto se complicó cada vez más en la medida que un policía que trató intervenir en los disturbios estudiantiles quedó gravemente herido y murió el 22 de agosto[45]. Por este hecho y la agresión contra el profesor de literatura de la Escuela, Rafael Heliodoro Valle, quien también resultó gravemente herido, se abrieron dos procesos en el Juzgado Primero Penal. Allí se presentaron el día 24 de agosto dos comisiones estudiantiles, una partidaria de Vicente Lombardo Toledano y una a favor del secretario de Educación Pública para presionar al juez a favor de su causa. El juez Adalberto Gómez Jáuregui afirmó sin embargo, que utilizaría toda su fuerza en estos procesos y que era muy preocupante que "políticos profesionales se están valiendo de la clase estudiantil como de una pantalla"[46], Los hechos se relataron en el periódico Excelsior bajo el encabezado "Comunista y estudiantes van a chocar"[47].

Parece que el verdadero motivo de este conflicto tenía que ver con la acusación de Vasconcelos que Vicente Lombardo Toledano fomentaba la subversión en la Escuela y presionaba a los alumnos de afiliarse a la CROM y de apoyar la candidatura de P.E. Calles a la presidencia[48]. Por ello, se despidieron también otros profesores ligados al ex - director, entre ellos Alfonso Caso, Enrique Schultz y Agustín Loera y Chávez, director de la revista El Maestro. Los estudiantes declararon la huelga el 27 de agosto en protesta por el cese de Lombardo Toledano no solo de la dirección, sino también de su cátedra de Ética en la ENP, Antonio Caso apoyó estas protestas ya que le pareció un atentado a la 'autonomía universitaria'. Y esto poco después de que el secretario de Educación Pública, José Vasconcelos acompañado por Bernardo Gastelum, subsecretario del ramo habían visitado los salones de clase de la ENP, dándose cuenta que todos los alumnos se encontraban allí y que no había indicios de un nuevo alboroto. Entonces las autoridades escolares cerraron la ENP, y las reuniones estudiantiles se llevaron a cabo en los locales de la CROM. A pesar del activismo estudiantil, ellos estaban divididos Los periódicos parecían estar de acuerdo en la interpretación de los hechos en la ENP: "…se ha visto claramente que elementos en un todo ajenos a esa escuela, están haciendo que

[45] El Heraldo, 23 de agosto 1923.
[46] Excelsior, 25 de agosto 1923, 1. sección, pp. 1- 4.
[47] Ibídem.
[48] Un grupo de estudiantes universitarios pertenecientes a las facultades de jurisprudencia, medicina, ingenieros, odontología y de la Escuela Libre de Derecho se habían constituido en el Partido Revolucionario Mexicano con el objeto de apoyar la candidatura del general Calles para la presidencia de la República. *Excelsior*, 22 de agosto 1923, 1. sección, p. 3.

los dichos estudiantes sean sus instrumentos ciegos e inconscientes, por su juventud e inexperiencia, no obstante sus protestas por esta aseveración. Los estudiantes prepatorianos están siendo manejados a diestra y siniestra por los elementos directrices de la Confederación Regional Obrera, institución laborista a la cual se han unido los prepatorianos…, son los líderes de dicha agrupación los principales responsables de los desaciertos que están cometiendo los estudiantes"[49].

Y como siempre en los momentos de crisis de la Universidad se levantaron las voces que pidieron una autonomía universitaria para acabar con los problemas que la aquejaban. Esta vez, aparte de Antonio Caso, fueron los estudiantes, los que declararon por medio del presidente de la Federación de Estudiantes de México, José Lelo de Larrea, que estaban haciendo un estudio para estar en condiciones de presentar a la Secretaría de Educación Pública una solicitud de autonomía universitaria completa para la Universidad Nacional. Según ellos, tanto el rector como los doctores del claustro y los estudiantes estaban de acuerdo en esto y también la Secretaría de Educación Pública había hablado de una verdadera autonomía de la Universidad[50]. El Departamento Técnico de la Federación envió a principios de septiembre un memorial a la Cámara de Diputados pidiendo la autonomía universitaria[51], en cuanto a la aprobación de planes de estudio, nombramiento y renovación del profesorado y el manejo de los fondos propios y los que asignaría el gobierno. Apoyado con su firma por noventa diputados y senadores y visto con recelo por el secretario pasó a las comisiones de Educación Pública y de Gobernación, sin que se tomara una decisión al respecto, comentado por el periódico Excelsior de la siguiente manera", Sin interés discurrió la breve sesión efectuada ayer por la Cámara de Diputados, pues no hubo asunto de importancia, a no ser el memorial de la federación de estudiantes de México pidiendo la autonomía de la Universidad Nacional"[52].

El 28 de agosto culminó este conflicto con la renuncia del rector Antonio Caso que Vasconcelos aceptó y de inmediato nombró como rector interino a Ezequiel A. Chávez y en la dirección de la ENP a Roberto Medellín.

Este conflicto universitario, como muchos otros, tenía una vertiente

[49] El Demócrata, 28 de agosto 1923.
[50] El Universal, 28 de agosto 1923, 1. sección, p. 6.
[51] El Universal, 6 de septiembre 1923, 1. sección, p. 1.
[52] Excelsior, 7 de septiembre 1923, 1. sección, p. 1.

relacionada con la política gubernamental, una época adelantada de elección de presidente de la República, una vertiente interna, mucho desorden, desorganización y falta de definición sobre el destino de la ENP, un grupo estudiantil muy politizado que estaba ansioso de participar en política, y una de orden social, como un enorme aumento de la matrícula sin que la Escuela tuviera instalaciones y maestros suficientes y no como último las desavenencias entre José Vasconcelos y Vicente Lombardo Toledano.

Una vez nombrado Ezequiel A. Chávez[53] rector interino de la Universidad Nacional el 28 de agosto, después de la renuncia de Antonio Caso, el conflicto en la ENP tampoco se resolvió, sino fue hasta que el presidente Álvaro Obregón decidió intervenir en el conflicto, respaldando a su secretario de Educación y ordenando a los estudiantes regresar a clases. De esta manera terminó abruptamente la huelga y los estudiantes se volvieron a inscribir a la Escuela.

El último año

Vasconcelos había triunfado en esta prueba de fuerza que puso en entredicho su autoridad y su prestigio personal, pero "los conflictos tuvieron como consecuencia directa la desintegración definitiva del grupo del Ateneo de la Juventud, que desde 1910, con eclipses y súbitos destellos, había regido la vida intelectual y cultural de México"[54]. Las diferentes concepciones sobre la educación superior en México, que expresaron sus miembros en periódicos y cartas, llevaron a esta disolución. El conflicto llevó a la discusión otra vez el asunto de la autonomía universitaria, como ya hemos visto en la iniciativa de los estudiantes y las declaraciones de los funcionarios involucrados. También en la primera sesión del Consejo Universitario con el nuevo rector, el mismo 29 de agosto se presentó una iniciativa de Alfonso Caso, consejero universitario y hermano del ex - rector, para hacer legal la autonomía universitaria, asunto que merecería prioridad. Parece que también la opinión generalizada entre los profesores estaba a favor de la autonomía universitaria. El 9 de septiembre de 1923 se publicó la opinión del rector, Ezequiel A. Chávez al respecto: "Yo he

[53] CHÁVEZ, Ezequiel A. (1868-1946), filósofo y educador, nació en Aguascalientes, se recibió de abogado en la Escuela Nacional de Jurisprudencia en 1891, subsecretario de Instrucción Pública 1905-1911, Director de la Escuela Nacional Preparatoria, de la Escuela de Altos Estudios y rector en la nueva Universidad Nacional de México; muchas publicaciones referente a asuntos educativos, Chávez es uno de los personajes claves en el ámbito educativo del gobierno de Porfirio Díaz y en los primeros gobiernos posrevolucionarios.

[54] FELL, Claude, Op. Cit., p. 347

estado siempre de acuerdo -…- con la autonomía de la Universidad y creo que esa autonomía le reportará a la institución enormes ventajas, siempre y cuando se cumpla debidamente con su reglamentación y que en la organización que se le imprima, se compartan las funciones entre todos los elementos constitutivos de la propia Universidad; es decir, que se haga una descentralización y a la vez una coordinación de funciones directivas"[55]. Antonio Caso, poco tiempo después de su dimisión como rector había declarado, "mientras la Universidad Mexicana no recobre su autonomía y deje de ser el juguete de las arbitrariedades ministeriales, la educación pública seguirá redondeando su fracaso. Se acusa a la Universidad de que 'no es digna de ser libre' y de que puede convertirse en refugio de conservadores…. ¿Cómo puede ser digna si no es libre?"[56] En octubre del mismo año, Antonio Caso había seguido insistiendo en el asunto de la falta de autonomía universitaria para la Universidad Nacional, diciendo: "Yo creí que la Universidad lograría su autonomía con el advenimiento de José Vasconcelos al gabinete, y la Universidad nunca ha sido más esclava que ahora"[57].

Además había atacado violentamente a su sucesor. Esto provocó la renuncia de Ezequiel A. Chávez, que el secretario no aceptó; pocos días después, Vasconcelos no sólo reiteró su confianza a Ezequiel A. Chávez, sino también dejó muy clara su posición frente a una autonomía universitaria. Refutó los argumentos de Antonio Caso sobre la autonomía de las instituciones de educación superior primero con argumentos legales para justificar las intervenciones del poder central en los asuntos universitarios ya que la Universidad debía convertirse en aliada de las reivindicaciones sociales, y para ello el Estado debía controlar los contenidos de la enseñanza impartida en la Universidad[58].

Además lanzó ataques personales contra Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano.

De inmediato, se empezó a hablar otra vez de la reforma al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, iniciativa de Bernardo J. Gastélum, subsecretario de Educación Pública, separando los primeros tres años y convertirlos en el ciclo de estudios secundarios para garantizar un mismo nivel de conocimientos para todos los alumnos y segundo ciclo sería de estudios especiales para alcanzar el grado de bachiller para acabar con la poca definición

[55] Excelsior**,** 10 de septiembre 1923, 1. sección, p. 1.
[56] El Universal Ilustrado, no. 331, 13 de septiembre 1923, pp. 20-21.
[57] El Universal, 23 de octubre 1923, 2. sección, p. 1,7.
[58] Excelsior, 20 de septiembre 1923, primera sección, p. 1,10.

en los estudios secundarios. El Consejo Universitario aprobó esta reforma en un principio el 6 de octubre de 1923, sin embargo faltaban de revisar todavía algunos artículos y se aprobó definitivamente el 17 de diciembre de 1923. Sin embargo, esta iniciativa provocó comentarios vehementes en la prensa.

Gastélum se defendió indicando que la reforma no es una reforma a los planes de estudio, sino una reforma del sistema prepatoriano, aclarando "que la ciencia, por más alta que sea, es una actividad como cualquier otro oficio; que a cada grado de cultura debe corresponder una profesión determinada; que la enseñanza debe comprender exclusivamente lo útil y lo esencialmente indispensable, estableciendo una profesión para todas las edades y para todos los momentos de la vida; por eso la Secretaría no propone plan de estudios, sino un sistema que reemplace a los largos y complicados estudios de ahora …; bastante sencilla para ser cuidadosamente digerida; y bastante útil, para no morirse de hambre. Nosotros estamos persuadidos que el hombre sin oficio, es un parásito, y que queremos fumigar el ambiente"[59]. Ya no había tiempo para aplicar la reforma en los cursos que empezaron a principios de 1924, sería hasta 1925 cuando se hacía realidad.

De manera, que el nuevo rector interino recibió la institución no sólo en medio de una crisis institucional, que involucraba a los estudiantes, sus asociaciones, los profesores y las autoridades y con un rompimiento con sus antiguos amigos del Ateneo de la Juventud, sólo tenía el apoyo del secretario de Educación Pública, quien a su vez se ocupaba de los asuntos universitarios al margen del rector.

Quizás la decisión más acertada del rector se llevó a cabo en el terreno administrativo, creó a principios del año 1924 la Secretaría General de la Universidad, concentrando en el mismo edificio central de la Universidad todas las labores referentes a inscripciones, exámenes, pagos de colegiaturas, actividades que anteriormente se tenían que hacer en cada facultad o escuela por separado. Para Ezequiel A. Chávez, la unidad universitaria es la condición para una posible autonomía universitaria.

En las diferentes facultades seguían las reformas y el aumento de inscripción de alumnos. Aunque las estadísticas escolares en estos años, sólo nos pueden dar números aproximados, nos darán una idea del tamaño de la Universidad Nacional, de las inscripciones en las diferentes facultades, pero también del

[59] BSEP**,** tomo III, no. 7, 1924, 2. semestre, p. 231.

problema de la poca eficiencia terminal[60]: este año se inscribieron 6078 alumnos a la Universidad, de los cuales ingresaron 2,316 jóvenes en la Escuela Nacional Preparatoria y los demás a las diferentes escuelas y facultades, pero sólo 308 recibieron sus títulos profesionales.

De suma importancia siguió siendo la extensión universitaria, los cursos de verano en junio y julio. El cuarto Curso de Verano iba a acoger a alrededor de 500 profesores mexicanos y a 300 profesores americanos, las inscripciones serían de 30 dólares que serían 60 pesos mexicanos y la duración sería de siete semanas. Como profesores se anunciaron al rector Ezequiel A. Chávez, a Moisés Sáenz, director de los Cursos de Verano, a Pedro Henríquez Ureña, Manuel Romero de Terreros, Antonio Adalid, Carlos Benítez, Federico Gamboa, Pablo González Casanova, Julio Jiménez Rueda y como evento especial la conferencia de Diego Rivera sobre pintura nacionalista.

Pero, sin duda, el evento del año, fue la Feria del Libro, organizada por la Secretaría de Educación Pública en el Palacio de Minería, "para promover el conocimiento recíproco de la producción editorial de la República; facilitar el comercio del libro hoy entorpecido por la falta de propaganda; estimular la concurrencia de los editores extranjeros al mercado nacional; alentar el arte de la imprenta y la decoración del libro…, y, además para propagar el afán de la buena lectura tan descuidada entre nosotros…"[61] Los estudiantes durante el rectorado de Ezequiel A. Chávez seguían apoyando la labor de José Vasconcelos sobre todo en lo que se refería a las tareas de extensión universitaria.

Una vez que Vasconcelos dejó la secretaría en julio de 1924 para lanzarse a conquistar la gubernatura del estado de Oaxaca, volvió a discutirse de inmediato en los medios el asunto de la autonomía universitaria. Antonio Caso nunca había dejado el dedo del renglón en este tema, caracterizó en la página editorial de el Excelsior pocos días antes de la renuncia del secretario, a la Universidad Nacional "…subordinada por completo a las veleidades de los Secretarios de Educación Pública, como una de tantas otras oficinas cuyos jefes acatan, sin discrepancia, las órdenes que de sus amos o superiores reciben"[62]. Además proponía una descentralización de la educación universitaria, es decir, apoyar las instituciones de educación superior en las capitales de la provincia o crear nuevas universidades.

---

[60] BSEP**,** tomo III, no.7, 1924, 2. semestre, p. 227.
[61] BSEP, tomo III, no. 7, 1924, 2. semestre, p. 297.
[62] Excelsior, 28 de junio 1924, primera sección, p. 5.

De manera que Bernardo Gastélum, nuevo secretario de Educación Pública presentó en septiembre para su aprobación al presidente de la República, Álvaro Obregón el proyecto de autonomía de la Universidad[63]. Desde las semanas anteriores se había dado la noticia, en el sentido de que el presidente lo veía con buenos ojos, lo firmara para enviarlo a la Cámara de Diputados para su discusión y aprobación.

Los estudiantes formaron un grupo llamado Pro-Autonomía Universidad Nacional para apoyar el proyecto del secretario y el bloque socialista de estudiantes del estado de México también secundó este movimiento a favor de la autonomía universitaria. Pero también se oyeron voces críticas. Luis Cabrera, opinó en una entrevista: "Desde el punto de vista puramente técnico, soy partidario de la autonomía de la Universidad, pero en el caso concreto de la de México, será un fracaso, si la juzgamos desde el punto de vista económico"[64].

Sin embargo, el presidente no firmó el acuerdo respectivo, pidiendo modificaciones y posponiendo el asunto, a pesar de que había dicho en su informe: "…, este ejecutivo se ocupa en estos momentos de estudiar la forma como la Universidad puede adquirir la mayor autonomía posible de acuerdo con nuestras leyes y nuestra situación social, pues existe la creencia por parte de este gobierno de que las altas especulaciones científicas deben realizarse prescindiendo de todo interés que no sea el de la misma ciencia; solo así podrán elaborarse conocimientos que sean producto de sabios mexicanos"[65]. La opinión generalizada parecía haber cambiado en el sentido, de que sirve una autonomía moral y administrativa, si no puede ser económicamente autónoma, porque recibe el presupuesto del gobierno federal. Para remediar esto, el presidente expidió el decreto que capacitaba a la Universidad de poseer y administrar bienes propios, como hemos visto arriba. El rector, Ezequiel A. Chávez, se vio en la necesidad de explicar este cambio de opinión a los profesores universitarios en una asamblea general extraordinaria y de dejar claro su punto de vista personal.

En su informe anual, que presentó el 22 de septiembre de 1924 en sesión pública en el paraninfo de la Universidad el rector señaló que en un futuro se debe de conseguir que el papel de la Secretaría de Educación Pública se restrinja en la Universidad y que las decisiones las tomara una Asamblea General de Profesores,

[63] El Universal, 10 de septiembre 1924, 1. sección, p. 10.
[64] El Universal, 1. de septiembre 1924, 1. sección, p. 1.
[65] Informe Presidencial, *BSEP*, tomo III, Nº 7, 2. semestre 1924, p. 11 .

es decir "el gobierno técnico de la Universidad va ganando terreno"[66]. Dentro de este concepto propuso los lineamientos acertados para los nombramientos de los profesores, un sistema de escalafón y una autonomía universitaria referente a sus bienes materiales y el uso de su presupuesto. Su informe más que hablar de hechos pasados en el año anterior parecía un proyecto para el futuro de la universidad.

También el nuevo secretario de Educación Pública, Manuel Puig Casauranc, nombrado por el presidente Plutarco Elías Calles, incluyó en su proyecto de trabajo la defensa de la autonomía universitaria, ya que sin ella no podrá realizar sus tareas y se comprometió a aprovechar todas las fuerzas y todos los elementos para su realización[67]. Es hasta 1929, cuando a raíz de un nuevo movimiento estudiantil, que apoyó en gran parte la candidatura de José Vasconcelos a la presidencia de la república en un momento sumamente difícil para el país, se aprobó una nueva Ley Orgánica, que incluía la autonomía universitaria. Para entonces, Vasconcelos ya tenía otros intereses de tipo político y cuando fracasaron, se fue a vivir al exilio.

CONCLUSIONES

José Vasconcelos es, sin duda, el personaje más importante en la historia del sistema educativo mexicano, organizador de las grandes campañas de alfabetización desde el rectorado de la Universidad y de la nueva Secretaría de Educación Pública. Él sentó las bases institucionales para el futuro del desarrollo de la educación en México.

Los años de 1920 a 1924 en México son "los años del águila", son los años de una preeminencia de José Vasconcelos en todos los campos educativos y culturales.

La relación entre Vasconcelos y la Universidad Nacional, sus autoridades y los estudiantes, era difícil, por un lado protegía la institución más importante de educación superior, convencido de su importancia pero por otro, no entendió que una universidad no puede ser organizada de igual forma que los demás niveles educativos.

Por ello, rechazó una autonomía universitaria, porque su proyecto educativo para México abarcaba todos los niveles de instrucción y no podía permitir que

[66] Informe del rector, en: *BSEP*, tomo III, Nº 7, 1924, p. 45.
[67] El Universal, 10 de diciembre 1924, 1. sección, p. 3.

una institución tan importante como la Universidad nacional saliera del ámbito de influencia del Estado.

FUENTES

Actas del Consejo Universitario, BUNM, tomo 1, no. 1, abril 1922.

Carta de Vasconcelos a Antonio Caso, 3 de febrero de 1922, *El Universal*, 4 de febrero 1922.

"Circular No.1. la Campaña contra el Analfabetismo", en *Boletín de la Universidad Nacional de México (BUNM)***,** tomo 1, Nº. 1, agosto 1920.

Discurso pronunciado por el C. Secretario de Educación Pública. BUNM, tomo 1, no. 1, abril 1922.

El Heraldo, 23 de agosto 1923

El Universal, 23 de agosto 1923, 1. sección.

El Universal, 1. de septiembre 1924, 1. sección.

El Universal, 11 de octubre 1921, primer sección. col. 5,6,7.

El Universal, 21 de octubre 1921, segunda sección, col. 4.

Excelsior, 22 de octubre 1921, segunda sección, col 2.

Excelsior, 30 de nov. 1921, segunda sección, col 6-8.

Informe del Departamento de Intercambio Universitario, *BSEP*, tomo 1, Nº 3 enero 1923.

Informe Presidencial, *BSEP*, tomo III, Nº 7, 2. semestre 1924.

Informe del rector, en: *BSEP*, tomo III, Nº7, 1924.

VASCONCELOS, José. (1925): *La raza cósmica: misión de la raza iberoamericana. Notas de un viaje a la América del Sur*, Barcelona s.e.

VASCONCELOS, José. (1935): *Ulises criollo: la vida del autor escrita por él mismo,* México, ed. Botas.

VASCONCELOS, José. (1936): *La tormenta: segunda parte de Ulises criollo*, México, ed. Botas.

VASCONCELOS, José. (1938): *El desastre: tercera parte de Ulises criollo*, México, ed. Botas.

VASCONCELOS, José. (1939): El proconsulado: cuarta parte de Ulises criollo, ed. Botas, México.

VASCONCELOS, José. (1950): *Discursos 1920-1950*. Mexico, ed. Botas.

BIBLIOGRAFÍA

AZUELA, Salvador. (1980): *La aventura vasconcelista – 1929*, México, Ed. Jus.

FELL, Claude. (1989): *José Vasconcelos, los años del águila (1920-1925), Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario,* México.

KRAUZE, Enrique. (1976): *Caudillos culturales en la revolución Méxicana*. México, el Colegio de México.

KRAUZE, Enrique. (1977): *La reconstrucción económica, Historia de la Revolución Mexicana* Nº 10, México, el Colegio de México.

LLINAS ÁLVAREZ, Edgar. (1978): *Revolución, educación y mexicanidad,* México, UNAM.

LOYO, Engracia. (1985): *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano,* SEP/ México. El Caballito.

MARSISKE, Renate. (1988): *La educación básica y los gobiernos postrevolucionarios en México 1920-1928, Pensamiento Universitario 71*. México, CESU-UNAM.

MATUTE, Álvaro y DONÍS, Martha. (comp.). (1984): *José Vasconcelos, de su vida y su obra. Textos selectos de las Jornadas Vasconcelianas de 1982, Textos de Humanidades 39*. México, UNAM.

MENDIETA Y NÚ

ÑEZ, Lucio. (1975): *Historia de la Facultad de Derecho*. México, UNAM.

SKIRIUS, John, José. (1978): *Vasconcelos y la cruzada de 1929*. México ed. Siglo XXI. Botas.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. (1970): Nacionalismo y educación en México, El Colegio de México, México.

JOSE VASCONCELOS

LA RAZA CÓSMICA

MISION DE LA RAZA
IBEROAMERICANA

NOTAS DE VIAJES
A LA AMÉRICA DEL SUR

AGENCIA MUNDIAL DE LIBRERIA

FRANCISCO GARCÍA CALDERÓN, EL ARIELISTA: UN PENSADOR DE TALLA CONTINENTAL[1]

Teodoro Hampe Martínez[2]
Instituto Panamericano de Geografía e Historia - Perú

INTRODUCCIÓN

Puesto bajo el signo de la tolerancia y del liberalismo más sincero, pluma ágil y de amplio espectro, pensador distinguido de la generación del «novecientos» en el Perú y América Latina, Francisco García Calderón Rey (1883-1953) no ha tenido la suerte de merecer una posteridad plena de reconocimiento y simpatías. En el intenso y azaroso rumbo de su trayectoria intelectual, diversos temas captaron su aliento: pasó del examen de la realidad social peruana al complejo ámbito de la identidad y el destino histórico hispanoamericanos, y de aquí saltó con agudeza e ingenio al análisis de la cultura europea y de la política internacional de su tiempo. Pensamos que la crucial modificación en sus concepciones originales, al tomar distancia respecto de las barreras protectoras del latinismo que en un inicio había planteado, sería una de las razones para el

[1] Reproducimos, en una versión corregida, buena parte de los términos contenidos en la introducción al volumen *América Latina y el Perú del novecientos*, antología de textos de Francisco García Calderón. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos & Corporación Financiera de Desarrollo, 2003, pp. 13-39.

[2] Doctor en Historia por la Universidad Complutense de Madrid (1986). Ha sido Presidente del Humboldt Club del Perú (asociación de los ex becarios peruanos de la Fundación Alexander von Humboldt). es Miembro nacional principal del Instituto Panamericano de Geografía e Historia y del Instituto Latinoamericano de Historia del Derecho. Miembro de número del Centro de Estudios Histórico-Militares del Perú, del Instituto Ricardo Palma y de la Sociedad Peruana de Estudios Clásicos. Miembro correspondiente de la Academia Argentina de la Historia, la Casa de la Cultura Ecuatoriana y la Sociedad Chilena de Historia y Geografía integrante del grupo de investigación ILAC, correo electrónico: *hampemar@hotmail.com.*

decaimiento en la figura y la vigencia de García Calderón. Las tempranas luces de su pensamiento, su alineación con *Ariel* y su defensa de la «raza latina» cayeron en una suerte de gran olvido dentro del mundo hispánico, del cual solamente ahora —más de medio siglo después de su fallecimiento— intentamos rescatarlo.

Sociedad e ideología durante la República Aristocrática

Bien sabido es que Francisco García Calderón y sus compañeros de generación en el Perú, los novecentistas o arielistas, estuvieron fuertemente impactados por la derrota que había sufrido el país, a manos de Chile, en la guerra del Pacífico (1879-1883). Esta contienda había hecho evidente la frágil integración colectiva de los peruanos, divididos por abismales diferencias de lenguas, creencias y costumbres. Inspirándose en Elisée Reclus (1830-1905), sostenía García Calderón que la falta de cohesión constituía un grave peligro y que ésta fue una de las razones que aseguraron en dicho conflicto la victoria de las fuerzas chilenas, «más unidas por el sentido de nacionalidad»[3]. Fue nuestro personaje el padre de la idea de que la derrota en la guerra del Pacífico se había definido ya varios lustros atrás, por la carencia de capacidad dirigencial y aglutinadora de la burguesía limeña.

Por lo tanto, había que modernizar la sociedad peruana y atacar las causas que la mantenían en el atraso material y con una integración ficticia. El *aggiornamento* tecnológico se había puesto en marcha desde la fase de la Reconstrucción Nacional, bajo el impulso del general Andrés A. Cáceres, gracias al convenio pactado con Grace y los acreedores extranjeros (1889); pero aun con la pujanza que exhibía la economía peruana al rayar el siglo XX, quedaba mucho por corregir. Debía lograrse que la raza indígena, protegida de abusos y usurpaciones, se convirtiera en uno de los factores del progreso colectivo, transformando a los hombres en campesinos y obreros de mentalidad moderna, inclusive socialista. El espíritu de previsión y ahorro, la formación de mentes críticas, la protección de la industria, una política estatal respetuosa de la diversidad de etnias y regiones, la promoción de la cultura superior para formar élites: todo esto propuso el joven García Calderón a las clases dirigentes de su patria.

---

[3] RECLUS, Elisée. (1893): *Nouvelle géographie universelle: la terre et les hommes*. París: Librairie Hachette, en *El Perú contemporáneo*. García Calderón, Francisco, vol. XVIII. Trad. de Mari-Blanca Gregori de Pinto. Prólogo y notas de Luis Alberto Sánchez. Lima: Banco Internacional del Perú, 1981 (Col. Reflexiones sobre el Perú), p. 27, No. 3.

Francisco García Calderón Rey (1883-1953)

Nos situamos en la coyuntura política, social e ideológica de aquella etapa que Jorge Basadre denominó la «República Aristocrática», la cual se extiende desde la revolución civil de Piérola hasta la violenta toma del poder por Augusto B. Leguía (1895 a 1919)[4]. En este contexto, junto con las secuelas de la guerra del Pacífico, hay que mencionar la inquietud por el centenario de la emancipación de las antiguas colonias hispano-americanas. Sería un error pensar que la conciencia de la primera centuria de vida independiente fue patrimonio exclusivo de la generación que se conoce como la del Centenario, y que se desarrolló bajo el amparo del gobierno leguiísta en los años de 1920. Los novecentistas peruanos percibían el ambiente de conmemoración e introspección que se vivía en los países vecinos de América del Sur, donde políticos e intelectuales —especialmente historiadores— rememoraban la gesta de las juntas de gobierno y de las tempranas guerras por la independencia.

Se dio por entonces una proliferación de historias nacionales, que ensayaban formular el «gran relato» encaminado a la consolidación del Estado nacional; dinámica en la cual sobresalen las obras escritas por jóvenes talentos como el boliviano Alcides Arguedas, el uruguayo Hugo David Barbagelata, el venezolano Carlos A. Villanueva, y José de la Riva Agüero, limeño de aristocrática cuna, casi todos ellos tributarios del arielismo. Francisco García Calderón fue también sensible a la coyuntura de la Independencia, y varios de sus textos arrancan de la constatación de la penosa situación en que se hallaba la mayor parte de América Latina un siglo tras la ruptura política con España[5]. Emancipadas en el orden político, las repúblicas del Nuevo Mundo llevaban empero una vida parasitaria.

[4] Para una visión general y lúcida de este período, véase Burga, Manuel y Flores Galindo, Alberto. (1981): *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*, 2da. ed. Lima, Rikchay Perú.
[5] LLOSA, Jorge Guillermo. (1966): «Francisco García Calderón», en *Biblioteca Hombres del Perú*. Lima, Editorial Universitaria, vol. XXXVIII, pp. 67-71.

Eran colonias en lo intelectual y lo moral, pues corriente era la imitación en las ideas y la moda, en la literatura y hasta en la política. Los códigos legislativos y los patrones artísticos eran reflejo de los modelos europeos y norteamericanos.

Más aun, el patriotismo exacerbado en América Latina durante cien años no había hecho otra cosa que dividir artificialmente esas naciones y enfrentarlas en conflictos sangrientos, a pesar de que entre estas comunidades no se daban las diferencias de lengua, raza, religión y tradiciones que separaban a los pueblos europeos. Un siglo de vida independiente había enmarcado el continuo progreso y consolidación del Norte anglosajón, a la vez que el estancamiento de los pueblos del Sur. En otras palabras, se había cumplido plenamente la amenaza señalada con lucidez por Simón Bolívar. Por ello concluye García Calderón: «El primer centenario de la libertad, pomposamente celebrado de Venezuela al Plata, impone una nueva actitud. Es la hora severa de un examen de conciencia»[6].

Para luchar contra la dependencia el arielista peruano proponía consolidar una firme y progresiva autonomía. De hecho, este es el principal anhelo que inspira las páginas de *La creación de un continente*, su maduro libro publicado en París en 1913. Frente al imperialismo vigilante, sugiere aquí la fusión de intereses entre el conglomerado de pueblos hispanoamericanos y señala que la definitiva independencia vendrá de la modernización económica y social, que hará posible un desarrollo democrático real y no retórico. También se pronuncia a favor de la división de los grandes latifundios, especialmente en México, Guatemala, Perú y Bolivia, donde las haciendas y estancias constituían herencias feudales que perpetuaban el sometimiento de la raza vencida: los indios. Lo que propone es una modernización sin sobresaltos («ni forzosa nivelación ni feudal tiranía»), un proceso que conduzca hacia una sociedad basada en los méritos individuales, de libre selección, «en que se imponen el talento y la energía, y perpetuo remozamiento de las aristocracias»[7].

Y aunque se instaló por espacio de cuarenta años en el viejo continente, Francisco García Calderón nunca dejó de tener presente a su patria. Ahí está como ejemplo su libro de 1907, *Le Pérou contemporain*, que mereció el aplauso y el interés de la comunidad académica francesa (y solo fue traducido íntegramente al castellano en 1981). Esta obra contiene un mensaje de optimismo, una mirada entusiasta y esperanzada sobre el porvenir de la lejana patria. Se ha dicho que se trata de un libro verdaderamente orgánico y de un símbolo propio de la *belle*

[6] GARCÍA CALDERÓN. (2001): *Obras escogidas, Vol. II. La creación de un continente*. Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú, p. 57.
[7] Ibídem., p. 163.

époque. En esta obra se reflexiona y vislumbra el futuro del Perú sobre la base de un análisis profundo de su geografía, historia y actividad económica en el contexto internacional[8].

La vocación intelectual de Francisco García Calderón

Es un hecho indudable que García Calderón, aunque nacido por los azares del destino en el puerto chileno de Valparaíso, durante el destierro que sufrieran sus padres en la guerra del Pacífico, fue el discípulo más notable y predilecto de José Enrique Rodó (1871-1917) en los medios limeños. En su obra paradigmática de 1900, *Ariel*, el maestro uruguayo dirigió una especie de sermón laico a las nuevas generaciones. Su ideal para América era la conservación de las tradiciones clásicas, su ensueño o utopía «la fusión de las inspiraciones esenciales del cristianismo y del helenismo»[9]. Oponiendo a la utilitaria civilización anglosajona el viejo ideario latino, Rodó marcaba el camino para fundar la democracia auténtica y la libre selección de las capacidades.

Dejando a un lado la gran influencia liberal y republicana que recibiera de su padre, el jurista arequipeño Francisco García Calderón Landa, autor del sólido *Diccionario de la legislación peruana* (1860-64, 2 vols.), conviene poner atención a las lecturas del joven Francisco. En su época de estudiante en la Universidad de San Marcos, fueron los libros de Castelar, Maistre, Donoso Cortés, Michelet, Spencer, Le Bon, Reclus, Renán, y especialmente Taine, los que formaron el marco teórico para su aproximación al estudio del Perú y de la realidad iberoamericana. Como bien lo anotó Gonzalo Zaldumbide: «Desde mozo, allá en su Lima indolente, se alzaba ya a otear el mundo, vivía como al atisbo de indicios significativos y apresurábase a inquirir el curso definitivo de las corrientes espirituales»[10].

Tempranamente, a los 21 años de edad, inicia una serie de publicaciones fundamentales en el campo de las ideas y de las humanidades, que sacuden al escenario académico internacional. Así se plasmaron sus libros *De litteris* (1904), *Hombres e ideas de nuestro tiempo* (1907) y *Profesores de idealismo* (1909), obras que parecen

[8] RUIZ ZEVALLOS, Augusto. (2007): «El Perú contemporáneo», en *El Dominical; suplemento de «El Comercio»*.Lima, 22 de julio; GONZALES ALVARADO, Osmar. (2008): «Francisco García Calderón (1883-1953)», en *Veinte peruanos del siglo XX*, CATERIANO BELLIDO, Pedro. Lima, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, pp. 30-34.

[9] GARCÍA CALDERÓN, Francisco. *La creación de un continente*, [5], pp. 113-114. y Véase también ABELLÁN, José Luis. (1991): *José Enrique Rodó*. Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, (Antología del pensamiento político, social y económico de América Latina, vol. 14), pp. 19-22 y 31-69, en las que se reproduce el texto íntegro de *Ariel*.

[10] ZALDUMBIDE, Gonzalo. (1920): «Francisco García Calderón: semblanza», en *El wilsonismo*. GARCÍA CALDERÓN. París, Agencia General de Librería, (Biblioteca latino-americana), p. 5.

significar el tránsito de lo abstracto a lo concreto: son exploraciones en el ámbito de los conceptos y modelos generales que luego empleará al realizar sus estudios sobre el Perú y el continente americano. Sorprende la manera cómo combinó en esos y sus posteriores escritos amplios conocimientos de historia, filosofía y sociología.

El Perú, la vocación intelectual, el exilio cuasi voluntario en Europa, los lazos de amistad duraderos y cierta forma esquiva de mirar la política, constituyen rasgos que marcan su especial modo de ser intelectual. Como hombre de letras, Francisco García Calderón era, a pesar de su maltratada vista, un lector impenitente, un analista de alto vuelo, dueño de un estilo elegante y preciso, siempre atento a las nuevas corrientes de pensamiento en el mundo que le tocó vivir. En suma, era un humanista, un «intelectual fuerte», en términos de la historiadora del pensamiento Maria Teresa Fumagalli[11]. También fue ensayista de nota, articulista agudo y promotor editorial. Sólo una cosa le faltó para redondear un modelo de intelectual absoluto, y es que aun cuando ejerció como conferencista, nunca fue catedrático; pero siempre se comportó como maestro. Ahí está, como ejemplo, la influencia que tuvo en el ilustre escritor mexicano Alfonso Reyes (sobre lo cual volveremos más adelante).

La rapidez con que García Calderón adquirió un vuelo propio, conquistando un lugar de privilegio en las letras hispanoamericanas, es asombrosa. Y esta trayectoria se manifiesta en toda su magnitud conociendo la relación que nuestro personaje sostuvo con su maestro a la distancia, el gran «profesor de idealismo», José Enrique Rodó. Ambos estaban unidos por la consideración de la latinidad como fuente civilizatoria, por la fe en la aristocracia de la inteligencia[12], y por un acendrado sentido continentalista. Lo lamentable —como puntualiza Emir Rodríguez Monegal— es que estos dos hombres de espíritus afines jamás se conocieran personalmente: en efecto, Rodó y García Calderón construyeron sus lazos afectivos por medio de cartas, comentarios a sus obras e intereses intelectuales similares. Pero el contacto personal, el cordial apretón de manos, las tertulias sabrosas e informadas, jamás ocurrieron[13].

---

[11] FUMAGALLI, María Teresa. y Brocchieri, Beonio**.** (1995): «El intelectual», en *El hombre medieval*. LE GOFF, Jacques. Madrid, Alianza Editorial, pp. 191-219.

[12] Por eso es que resulta fuera de contexto reclamarles bases para el estudio de la cultura popular, como lo hace LÓPEZ-OCÓN CABRERA, Leoncio. (1986): «La idea de la nacionalidad continental en el pensamiento político del peruano Francisco García Calderón», en *Revista de Indias Vol. XLVI, Nº 178*. Madrid, pp. 643-649. Así se expresa con acierto GONZALES, Osmar. (2001): «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», en *Acta Herediana. Nº 30/31, Nº 8*. Lima,p. 24.

[13] Uno de los más preocupados por resaltar la relación entre estos dos notables intelectuales ha sido el profesor Rodríguez Monegal, Emir.(1953): «Las relaciones de Rodó y Francisco García Calderón», en *Número nº 23/24*. Montevideo, pp. 255-262, y Rodríguez Monegal, Emir. 1985): «América/utopía: García Calderón, el discípulo favorito de Rodó», en *Cuadernos Hispanoamericanos Nº 417*. Madrid, pp.

Cuando el peruano era todavía un estudiante destacado en la Universidad de San Marcos, Rodó (sin ser más que doce años mayor) ya era la figura intelectual latinoamericana por excelencia. En 1900 había publicado ese famoso opúsculo, *Ariel*, adoptado como libro de cabecera por la juventud hispanohablante de principios de siglo. Era natural, pues, que un muchacho imbuido de la prédica idealista de Rodó recurriese al amparo de tan distinguida figura cuando se animó a publicar una primera colección de artículos y ensayos suyos sobre temas de literatura y filosofía, con el título latino *De litteris*. El maestro uruguayo se entusiasmó rápidamente al leer el manuscrito de García Calderón, en el cual encontró madurez intelectual y profundidad de pensamiento, virtudes poco usuales para una persona tan joven. Gustosamente, Rodó redactó un pequeño texto a manera de prólogo, con el que cumplía el encargo solicitado[14].

Según el juicio que Rodó plasma en el mencionado prólogo, García Calderón «empieza manifestando cualidades del juicio, o más generalmente de la personalidad, que suelen ser el premio de las largas batallas interiores, el resultado de una penosa disciplina del espíritu». En seguida manifiesta: «Este escritor nuevo, sin dejar de ser muy juvenil por su hermoso y noble entusiasmo, nos da anticipados sabores de madurez». Y subraya su visión optimista: «Yo veo en él una de las mejores esperanzas de la crítica americana»[15]. El espaldarazo fue definitivo y contundente. Ahora que conocemos la trayectoria que siguió el arielista peruano, sabemos que Rodó no se equivocó: desde ese tiempo tan temprano, García Calderón ya se vislumbraba como su auténtico heredero[16].

Por cuanto se refiere al ámbito social e intelectual limeño de su mocedad, hay que destacar naturalmente la relación estrecha con José de la Riva Agüero y Osma (1885-1944). Ambos muchachos habían asistido al colegio de la Recoleta, dirigido por sacerdotes franceses de los Sagrados Corazones, eran vecinos del céntrico jirón Camaná y frecuentaban parecidos círculos humanos, en la cúspide de la sociedad capitalina. La feliz circunstancia de haberse publicado el epistolario entre ambos personajes, nutrido con más de un centenar de cartas,

166-171.

[14] «Francisco García Calderón y la crítica literaria» se titulará, facticiamente, este prólogo que lleva por data Montevideo, 1903. Cf. García Calderón, Francisco. (1904): *De litteris (crítica)*. Lima, Librería e Imprenta Gil, p. V-VII.

[15] Ibídem, p. V-VI. Las mismas citas pueden hallarse en Rodó, José Enrique. (1957): *Obras completas*. Introducción, prólogos y notas por RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir. Madrid, Aguilar.

[16] Andújar, Jorge. (1994): «Francisco García Calderón y José de la Riva Agüero», en *Boletín del Instituto Riva-Agüero* (Lima), vol. 21, p. 21, y GONZALES, Osmar. (1996): *Sanchos fracasados. Los arielistas y el pensamiento político peruano*. Lima, Ediciones PREAL, pp. 26-27.

nos invita a tratar algunos puntos de esa relación[17]. Es necesario tener presente el talante con que García Calderón se dirige a Riva Agüero. No hay en sus líneas asomo de envidia o ambición material, sino que ve en la carrera política de su amigo una posibilidad para realizar algunos de los sueños e ideales que los unieran desde sus primeros años, especialmente en lo que denominaban «la regeneración de la patria». Se trata de la política vista idealmente, platónicamente, como el gobierno de los sabios, lo que ellos mismos eran[18].

Puede darse por seguro que si Riva Agüero hubiera logrado sus objetivos políticos, sobre todo en torno a la aventura del Partido Nacional Democrático en 1915, García Calderón habría regresado de su exilio europeo, y cada uno hubiera cumplido los papeles que les estaban «asignados» por la historia y la estirpe: el primero como cabeza visible del Estado —no se olvide que Riva Agüero era bisnieto, en línea directa, del primer presidente de la República del Perú[19]— y el segundo como su más fiel seguidor. Esto revela otro aspecto notable de la personalidad de García Calderón, cual es la generosidad y hasta la humildad. A pesar de ser tan o más reputado que su amigo, intelectualmente hablando, y no obstante haber cimentado un sólido prestigio en Europa, no tiene ningún problema en ubicarse a la sombra de Riva Agüero, como un segundón. García Calderón antepuso permanentemente la amistad y un sentido de lealtad que sólo de vez en cuando se encuentra en personajes de tan fino calibre: era, diríase, «un pensador casi puro»[20].

Ornamento retórico: lo clásico en García Calderón

Desde luego que no puede asignarse a Francisco García Calderón la característica de haber seguido muy cercanamente los modelos o referentes del mundo clásico. No se trata de un Garcilaso Inca de La Vega (1539-1616), a quien se ha llamado el primer latino-americano de la historia, en el sentido estricto de la palabra; no es un escritor del Renacimiento que manejara directamente los

[17] RIVA AGÜERO, José de la. (1999): *Epistolario (Fabián-Guzmán),* en sus *Obras completas*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero, vol. XVI/1, pp. 604-773. Las cartas, intercambiadas en uno y otro sentido, se extienden desde 1905 hasta 1941.

[18] GONZALES, Osmar. (2001): «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», [11], p. 33.

[19] RÁVAGO BUSTAMANTE, Enrique de. (1999): *El gran mariscal Riva Agüero, primer presidente y prócer de la peruanidad*, 2da ed. Lima, Industrial Gráfica, p. 91 y ss.

[20] GONZALES, Osmar. (2001): «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», [11], p. 34. Respecto a las afinidades y diferencias, tanto socio-económicas como ideológicas, entre nuestro personaje y Riva Agüero se ha pronunciado críticamente Jorge BASADRE, en «Realce e infortunio de Francisco García Calderón». Ensayo preliminar a GARCÍA CALDERÓN. (1954): *En torno al Perú y América (páginas escogidas)*. Lima, Juan Mejía Baca & P. L. Villanueva, p. XXXV-XXXIX.

parámetros de escritura y pensamiento de los viejos autores grecorromanos[21]. Pero no faltan en sus obras algunas referencias, aunque sean meramente retóricas, nada más que recursos estilísticos, demostrando que a principios del siglo XX los intelectuales más jóvenes y brillantes de América Latina todavía respetaban grandemente el influjo de los clásicos.

En primer lugar, citaré del prólogo que García Calderón escribió en 1907 a su más notable libro de juventud, el ya mencionado *Le Pérou contemporain*.[22] Tomemos la dedicatoria a su padre, el ilustre jurista y presidente de la República, Francisco García Calderón Landa (1834-1905):

> *A la gran memoria de mi padre,*
> *el más dulce maestro de mi grave juventud,*
> *yo dedico estas páginas de fe*
> *sobre la patria de sus antepasados e hijos,*
> *que defendió como espartano en la guerra,*
> *que honró como ateniense en la paz.*
> *«Indocti discant: ament meminisse pereti»*[23].

Vemos aquí que tanto la frase latina que cierra la dedicatoria como, sobre todo, las referencias a las virtudes bélicas de Esparta y las virtudes pacíficas de los atenienses, son alusiones directas al mundo cultural y político de la Antigüedad. Se aprecia claramente el valor modélico y la alta cualidad retórica que los arielistas, como García Calderón, otorgaban al clasicismo. Pero, recorriendo las páginas de

---

[21] CLAIRE y Pailler, Jean-Marie. (1992): «Une Amérique vraiment latine: pour une lecture 'dumézilienne' de l'Inca Garcilaso de la Vega», en *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. Paris, vol. 47, N° 1, pp. 207-235, y HAMPE MARTÍNEZ,Teodoro. (1994): «El renacentismo del Inca Garcilaso revisitado: los clásicos greco-latinos en su biblioteca y en su obra», en *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance* (Genève), vol. 56, pp. 644-645. El apelativo de «primer latino-americano» corresponde a la inspiración de Juan Marichal.

[22] Esta obra ha merecido un penetrante análisis interpretativo, en el contexto de la evolución intelectual de García Calderón, a cargo de Pedro Planas. (1994): *El 900: balance y recuperación*. Lima, Centro de Investigación y Tecnología para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, p. 63-69. Leemos aquí que la idea de *Le Pérou contemporain* ya la tenía en mente nuestro autor desde antes de partir a Europa, pero fue en la capital francesa donde pudo escribir con la tranquilidad que necesitaba y dar forma definitiva a esa primera reflexión integral sobre el Perú, y de la que el propio Riva Agüero sentiría una especie de envidia fraterna y admiración intelectual. Véase la carta del 12 de septiembre de 1907, en que le escribe a su compañero de lecturas y paseos: «Es el libro que yo soñaba. Me lo has arrebatado. No importa, bien arrebatado está» (Riva Agüero, *Epistolario (Fabián-Guzmán),* [16], p. 631).

[23] GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (1981): *El Perú contemporáneo*, [2], p. VII. *Indocti discant: ament meminisse pereti,* a pesar de contener una forma inusual del participio del verbo *pereo* (perecer), se puede traducir literalmente como «Escuchen los ignorantes: amen acordarse de lo perecido». Lo cual equivale a decir que, cuando ignoramos algo, es bueno recurrir a la historia. (Agradezco a la profesora Ana María Gispert Sauch por su gentil ayuda con esta frase latina).

esa misma obra, no encontramos ninguna mención suplementaria, ni un atisbo de reflexión sobre cómo pudieran haber influido los referentes clásicos en la formación cultural peruana o en la disección que el autor hacía de esa sociedad.

Donde, sin embargo, se hallan alusiones más directas es en su celebrado libro de 1912, *Les démocraties latines de l'Amérique*, aparecido también en francés y en París (con prólogo de Raymond Poincaré, primer ministro y luego presidente de la República Francesa). Como bien sabemos, esta obra está planteada desde el propio título como una contestación — aunque tardía — a *De la démocratie en Amérique*, libro que entre 1835 y 1840 había publicado Alexis de Tocqueville (1805-1859), el analista político francés, alabando las virtudes de la emancipación de las colonias inglesas en Norteamérica y la marcha del sistema republicano en los Estados Unidos[24]. Evidentemente, al referir en su texto a América, el escritor francés estaba pensando solamente en el gran país del Norte, dejando en un plano secundario a la otra América, situada al sur del río Bravo, que había experimentado la dominación española y portuguesa y estaba todavía formando sus Estados nacionales, en medio de graves tropelías y desajustes fiscales.

Francisco García Calderón toma la pluma para escribir contra esa negligencia, ignorancia o «ninguneo» de la América meridional, aquella porción del continente que — según el planteamiento bolivariano — debía unirse en un frente común, sumando esfuerzos para escapar a la previsible hegemonía del poderoso vecino del Norte[25]. Ya se deja entender que nuestro pensador formula, como prototipo de su ambiente intelectual, una disensión entre la herencia sajona y la herencia latina del Nuevo Mundo. Para esto recogeré el libro VI de su obra mencionada, que se titula *El espíritu latino y los peligros alemán, norteamericano y japonés*, donde García Calderón esboza la esencia de lo que comprende por cultura o tradición latina, advirtiendo al mismo tiempo sobre los peligros de la injerencia extranjera, que pudiera provenir de Berlín, Washington o Tokio[26].

---

[24] TOCQUEVILLE, Alexis de. (1990): *La democracia en América*. Edición crítica preparada y traducida por Eduardo Nolla. Madrid, Aguilar, 2 vols. (Col. Aguilar maior). Véase también el estudio biográfico-político de T. SCHLEIFER, James. (1984): *Cómo nació «La democracia en América» de Tocqueville*. Trad. de Rodrigo Ruza. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.

[25] GARCÍA CALDERÓN trata los problemas de la unificación o integración latinoamericana durante el siglo XIX en *La creación de un continente*, [5], lib. I, «La unificación», p. 59 y ss. Véase también HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro. (1983): «Integración latinoamericana: proyectos y realizaciones a través de la historia», en *Festivales ALATU. Síntesis informativa*. CAPELLA RIERA, Jorge. Lima, Asociación Latinoamericana de Teleducación Universitaria, pp. 10-11.

[26] GARCÍA CALDERÓN. (2001): *Obras escogidas*, vol. III. *Las democracias latinas de América*. Trad. de Ana María Julliand. Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú, pp. 285-337.

No encuentro en nuestro autor, siendo un analista tan profundo y tan buen conocedor de la literatura de su época, mayores trazas acerca de quiénes habían iniciado esa corriente de entendimiento sobre el carácter latino de América. Este punto merece una reflexión algo pausada, si queremos situar históricamente el contexto en el cual empieza a darse el término de *América Latina*, nombre que hoy todos usamos más o menos libremente, pero que encerró una gran novedad en su momento inicial. Hay que referir la coyuntura y las condiciones propias que se dieron para que el conjunto de antiguos dominios españoles y portugueses en el Nuevo Mundo (así como también los franceses) pasaran a ser integrados bajo esta novedosa denominación. No se hablará más de Hispanoamérica, ni de Iberoamérica, ni del mundo hispánico como una globalidad; a partir de la década de 1850 se preferirá hablar, más bien, de América Latina[27].

Ello, evidentemente, representa un descentramiento respecto a los ejes que habían marcado la pauta de la vida política y cultural. Desterrar los términos antes mencionados significaba potenciar los elementos que eran comunes — siquiera remotamente — a este hemisferio y el mundo mediterráneo, vale decir, el ámbito donde habían señoreado los romanos a principios de la era cristiana y donde, por extensión, se había dado la vigencia de la civilización latina. Entonces, ya que Roma era la urbe desde la cual se extendió la dominación del Imperio hacia el resto de la Península Itálica, hacia Francia, hacia España, hacia Portugal y hacia otros lugares del Viejo Mundo, nuestra vinculación matriz venía a darse por este lado. Y así, pues, el núcleo esencial no debía ser más Madrid o Lisboa, sino la capital surgida de la revolución burguesa: París, evidentemente[28].

Por lo tanto, hablar de América Latina en aquellos momentos implica señalar que la pauta de referencia cultural se halla en Francia. La mitad del siglo XIX es, precisamente, la época de mayor vigencia de la lengua y la cultura francesas entre los hispanoamericanos; cuando impera el romanticismo los modelos literarios, estéticos, culinarios, espirituales, provienen de París, y el sueño dorado de cualquier intelectual que se precie es ir a codearse con los grandes maestros en la metrópoli del Sena. En este contexto, hay que mencionar concretamente la intervención de dos personajes: el chileno Francisco Bilbao (1823-1865) y

[27] ROJAS MIX, Miguel. (1991): *Los cien nombres de América; eso que descubrió Colón*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, (Col. Identidad cultural), p. 357 y ss.

[28] Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que la impronta o hegemonía cultural francesa desembocó, políticamente hablando, en la agresión imperialista contra México y la instalación de Maximiliano de Austria en el trono de ese país. Véase al respecto BASADRE, Jorge. (1983): *Historia de la República del Perú, 1822-1933*. 7a. ed. Lima, Editorial Universitaria, vol. 4, cap. XXXI, «La política de nacionalismo continental entre 1856 y 1862», p. 109 y ss.

el colombiano José María Torres Caicedo (1830-1889), a quienes se reconoce como los iniciadores de la corriente ideológica que vincula a América con el «panlatinismo», el ancho mundo de la latinidad[29].

No hay espacio aquí para entrar en detalles muy puntuales. Señalemos, con todo, que la investigación comprueba que fue en el mismo año 1856, y con diferencia de sólo unos cuantos meses, que ambos intelectuale residentes en la Ciudad Luz se hicieron precursores voceros del latinoamericanismo[30]. Bilbao usó el gentilicio «latinoamericano» en una conferencia sobre *Iniciativa de la América*, ofrecida el 24 de junio (antiguamente Día del Indio) ante un grupo de compatriotas reunidos en la capital francesa. Por su parte, Torres Caicedo, quien luego ganaría fama como acérrimo defensor del término «América Latina», a pesar de las negativas circunstancias de la intervención napoleónica en México, dio la nota más clara al escribir en su poema *Las dos Américas*, fechado en París el 26 de septiembre de 1856: «La raza de la América latina / al frente tiene la sajona raza, / enemiga mortal que ya amenaza / su libertad destruir y su pendón»[31].

Carácter y perspectivas del latinismo en América

Continuemos con algunas ideas suplementarias de García Calderón sobre el tema de la latinidad. En su obra ya citada, *Les démocraties latines de l'Amérique*, refiere que en el siglo XIX, luego de la ruptura del vínculo colonial, han venido numerosos migrantes a poblar tanto la América del Norte como la del Sur y se ha producido, en consecuencia, una mezcla racial. Sin embargo, este fenómeno no impide que permanezcan dos herencias bien marcadas:

> *Esta confusión de razas de Norte a Sur deja en presencia dos tradiciones: la anglosajona y la iberolatina. Su fuerza de asimilación transforma las razas nuevas. Los ingleses y los españoles desaparecen; sólo subsisten las dos herencias morales. Fácilmente se descubre esta tradición latina en los americanos del Sur. Ellos no son exclusivamente españoles o portugueses. Al legado recibido de España se han unido tenaces influencias originarias de Francia y de Italia. De*

[29] Recordemos que el pensador chileno, antes de viajar a París y postular el término de América Latina, había pasado unos años como desterrado político en Lima. Cf. Melgar Bao, Ricardo. (1991): «Francisco Bilbao y la rebelión de los igualitarios en Chile», en *Cuadernos Americanos* (México, DF), *N° 27*, mayo-junio de, pp. 52-68, y también el magnífico estudio de J. Varona, Alberto. (1973): *Francisco Bilbao, revolucionario de América: vida y pensamiento*. Panamá, Editorial Excelsior.

[30] ROJAS MIX, Miguel. (1991): *Los cien nombres de América,* [26], s.v. «Bilbao y el hallazgo de América Latina», pp. 343-356.

[31] ARDAO, Arturo. (1980): *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, p. 103. (Col. Enrique Bernardo Núñez, vol. 3).

> *México al Plata, las leyes romanas, el catolicismo, las ideas francesas, por una acción vasta y secular, han dado aspectos uniformes a la conciencia americana*[32].

Es interesante la mención de esos tres elementos fundamentales, que dan cohesión profunda a la espiritualidad de las naciones latinoamericanas. ¿Qué es lo que mantiene la tradición, garantizando la vinculación de los pueblos en esta enorme superficie que va desde México hasta la cuenca del Plata? Pues las leyes de origen romano, que se trasladaron a través de la colonización hispánica; el catolicismo, que acompañó cual agregado indisoluble la empresa de los conquistadores; y un elemento adicional, las ideas francesas del racionalismo y de la Ilustración, que penetran con los Borbones a partir del siglo XVIII[33]. La consideración tan nuclear del aporte francés me parece un hecho clave, pues se relaciona con el argumento de que la tradición clásica o latinismo de América pasa por el tamiz, el conducto de Francia. La cita que sigue es por demás clara:

> *Al agregarse a estas influencias, las ideas francesas preparan primero y gobiernan luego los espíritus americanos desde la época de la Independencia hasta nuestros días.* [...] *Así se ha formado en el continente americano una corriente general de pensamiento que no es sólo ibérica, sino francesa y romana. Francia ha realizado la conquista espiritual de nuestras democracias y ha creado en ellas una variedad del espíritu latino. Esta alma latina no es una realidad aparte: está formada de caracteres comunes a todos los pueblos mediterráneos*[34].

Por último, García Calderón observa críticamente los rasgos de carácter de origen mediterráneo, que nutren el espíritu y marcan el color de las democracias existentes en América del Sur. Se trata de unas democracias realmente endebles, afectadas por la inestabilidad política, los frecuentes cambios de Constitución y los repetidos golpes de Estado. En estos países el panorama es radicalmente distinto al que prima en América del Norte; en las repúblicas y sociedades del ámbito meridional campea un latinismo inferior, el espíritu romano de la fase

---

[32] GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (2001). *Las democracias latinas de América,* [25], p. 288.

[33] Sobre el tema de la influencia francesa en la época de la Ilustración, véase la recopilación de ensayos dirigida por Bernard Lavallé, *L'Amérique espagnole à l'époque des Lumières: tradition, innovation, représentations*. Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1987 (Coll. de la Maison des Pays Ibériques, vol. 32), y especialmente los artículos de PÉREZ, Joseph. («Tradition et innovation dans l'Amérique des Bourbons», p. 237-246, y Jean-Pierre Clément, «L'apparition de la presse périodique en Amérique espagnole: les cas du *Mercurio Peruano*», pp. 273-286.

[34] GARCÍA CALDERÓN, *Las democracias latinas de América,* [25], pp. 290-291.

de decadencia, con abundancia verbal, retórica ampulosa, énfasis oratorio...[35] Al igual que en la vieja Hispanía que fuera su «madre patria», los defectos de la civilización latina decadente se reflejan en la vida americana.

Esas repúblicas latinas del hemisferio occidental no quedan, pues, al abrigo de ninguna de las debilidades ordinarias en la «raza» mediterránea. Sin embargo, aunque reconoce esta condición congénita inferior, plagada de defectos consustanciales a la herencia latina, García Calderón postula firmemente que debe mantenerse la barrera frente a la vertiente anglosajona, por considerarla enemiga de nuestro espíritu y tradición:

> *Este espíritu de una América nueva es irreductible. El contacto de la civilización anglosajona podrá renovarlo parcialmente, pero la transformación integral del genio propio de nuestras naciones no se operará nunca. Ello significaría el suicidio de la raza. Allí donde los yanquis y los latinoamericanos se ponen en contacto, se observan mejor las contradicciones insolubles que separan a los unos de los otros. Los anglosajones conquistan la América comercialmente, económicamente, imponiéndose a los latinos, pero la tradición y el ideal, el alma de estas repúblicas les son hostiles*[36].

La fe encendida de nuestro autor en la vitalidad, las energías positivas de un continente joven como América Latina, se ve idealmente expuesta en la parte conclusiva de otro libro suyo, *La creación de un continente*. Incitado por los planteamientos racistas de Gustave Le Bon (1841-1931), el arielista peruano declara que las «índoles neutras» de los mestizos, indios y negros retardan los esfuerzos en pro de una transformación y modernización radical; pero confía, en última instancia, que llevará la delantera el influjo movilizador de los inmigrantes de origen europeo, sobre todo de alemanes e italianos septentrionales. Llega a escribir, con pleno entusiasmo, que 70 millones de hombres (y mujeres) se suman desde el Nuevo Mundo a la civilización latina, y destaca la aparición de una nueva urbe millonaria, Buenos Aires, que prolonga e imita desde sus palacios de mármol los modelos de procedencia parisina[37].

Desde el punto de vista de la tradición clásica, viabilizada por el conducto de Francia, una de las frases más sugestivas y contundentes de Francisco García

---

[35] En América Latina, «la necesidad de formas representativas y fundamentos espirituales es tan grande, que proliferan los monumentos, los epítetos, las personalidades prestigiosas, las placas recordatorias, los diplomas, los discursos», según escribe Ciro Alegría Varona, «Los estudios clásicos y las necesidades culturales en Latinoamérica», en *Boletín de la Sociedad Peruana de Estudios Clásicos* (Lima), n° 4, 1998, p. 6.

[36] GARCÍA CALDERÓN, Joseph. (1987): *Las democracias latinas de América,* [25], p. 292.

[37] GARCÍA CALDERÓN, *La creación de un continente*, [5] Op. Cit., pp. 203-204 y 208-209.

Calderón es ésta: «Un gran entusiasmo empuja al continente hacia nuevos Dorados donde buscan modernos conquistadores el secreto del arte propio. No les satisfacen el prestigio de Tiro, el poder de Cartago: ambicionan — ¿y no los redime este empeño de la mediocridad?— la gloria de Atenas, la supremacía de Francia»[38]. Esto quiere decir que los pujantes pobladores de América Latina no se satisfacen con algunas notas restallantes pero intermedias en la evolución del mundo occidental; ellos aspiran a lo mejor del Viejo Mundo, buscan remedar los modelos y símbolos más excelsos del clasicismo, irguiéndose así como una de las esperanzas más grandes de la estirpe latina. ¡Notable profesión de fe y aliento de victoria indesmayable!

El problema de la raza en el Perú y América Latina

Tal es, pues, la posición que mantiene el joven intelectual arielista formado en la Universidad de San Marcos. Lo que prevalece, en el fondo, es como una barrera imaginaria entre la civilización anglosajona y la herencia románica, una valla infranqueable que Francisco García Calderón construye y defiende antes de la primera Guerra Mundial, apelando a esa larga vertiente de tradición clásica y a los sentimientos de identidad latina que hemos mencionado. Así queda establecida la peculiaridad de muchas de las sociedades y repúblicas del Nuevo Mundo: «Entre sajones y latinos se percibe claramente el contraste de dos culturas. Los americanos del Sur se creen latinos de raza, como sus hermanos geográficos del Norte son los retoños lejanos de peregrinos anglosajones»[39].

Junto a caracterizaciones serias que ubican a su obra en una posición oligárquica pero antigamonal y favorable a la modernización capitalista (un proyecto ecléctico, que busca compatibilizar modernidad y tradición), abundan los acercamientos tendenciosos que resaltan aquellos pensamientos racistas de nuestro autor. En realidad, cuando él hace referencia a la raza, y así lo ha señalado correctamente el historiador Augusto Ruiz Zevallos en una contribución presentada al Congreso de la República del Perú (2001)[40], no está marcando una pauta desde el punto de vista biológico o de pigmentación, sino echando mano

[38] Ibídem., p. 210. Si bien se menciona en el intitulado del cap. 6, «Francisco García Calderón: la tradición latina», el problema de los orígenes de la latinidad en América es tratado sólo sumariamente en el libro de Karen SANDERS, *Nación y tradición: cinco discursos en torno a la nación peruana (1885-1930)*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú & Fondo de Cultura Económica, 1997 (Publicaciones del Instituto Riva-Agüero, N° 160), p. 243 y ss.

[39] GARCÍA CALDERÓN, *Las democracias latinas de América*, [25], Op.Cit., p. 287.

[40] RUIZ ZEVALLOS, Augusto. (2001): «Francisco García Calderón: las ideas y el contexto», MS. Ponencia ofrecida al coloquio "Francisco García Calderón: el hombre y el pensamiento político peruano", Congreso de la República, Lima.

de un concepto más amplio también más etéreo, por cierto, que tiene que ver con el complejo de elementos de tradición, cultura, lengua, religión, identidad colectiva.

El racismo, en tanto teoría que pretende justificar la exclusión y la dominación de unos hombres sobre el criterio de la diferenciación biológica, tiene su punto de partida en el tratado del conde Arthur de Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853-55, 4 vols.). Esta obra, y sus secuelas inmediatas, configuraron la doctrina de la superioridad aria, a la cual se vinculó una serie de características físicas y psíquicas: estatura alta, ojos azules, cabello rubio, vigor viril, inteligencia precisa, objetividad imperturbable, perseverancia y voluntad férrea, etc[41]. A partir de entonces la idea de raza estará referida a consideraciones físicas objetivas, como se recoge luego con vigorosa fuerza en el darwinismo y el evolucionismo. Darwin y Spencer se influyeron mutuamente en la idea de «supervivencia de los más aptos», que de inmediato daría consistencia al mito de la superioridad de la raza blanca.

A este respecto, se considera hoy generalmente que el racismo está basado sólo en consideraciones y prejuicios ideológicos, fundados en las ansias de dominación de unos grupos humanos sobre otros; pero carecen de cualquier base científica las nociones y propósitos de jerarquización a partir de rasgos diferenciales dentro de nuestra misma especie, la del *homo sapiens*[42]. De todas formas, las ideas de Gobineau sobre la «desigualdad de las razas humanas» fueron trasladadas al Perú por Sebastián Lorente (1813-1884), un profesor español llamado para dirigir el colegio de Nuestra Señora de Guadalupe en Lima y, además, autor de una historia de la civilización peruana en varios tomos, donde explica la evolución del país a base de criterios raciales. Tanto el discurso como las prácticas racistas se desarrollaban en el siglo XIX, paradójicamente, al mismo tiempo que las pretensiones igualitarias del ideario republicano.

Es obvio que la idea de raza en Francisco García Calderón no repite simplemente las declaraciones que trataban de justificar la explotación de los blancos y mestizos sobre los indígenas; pero no podríamos negar que en ciertos casos su concepción sirve para fines políticamente jerarquizantes, y por ello

---

[41] SILVA SANTISTEBAN, Fernando. (1998): *Antropología: conceptos y nociones generales.* Lima, Universidad de Lima & Fondo de Cultura Económica, p. 167.

[42] Ibídem, p. 158: «...una clasificación de las razas debe tener en cuenta caracteres morfológicos, bioquímicos, fisiológicos e, incluso, patológicos. De esta manera la noción de raza queda circunscrita sólo al orden biológico y se separa claramente de los conceptos de *cultura, sociedad, pueblo, nación, lengua, etnia* e incluso de *población*, cuya naturaleza y configuración no son de orden genético ni biológico».

mismo deviene conservadora del *statu quo*. Por ejemplo, cuando expone la necesidad de la tutela transitoria de los moradores aborígenes, para evitar que sigan bajo la explotación del cura y del cacique (aunque su fin último sea la forja de aquellos individuos). En la parte conclusiva de su libro *Le Pérou contemporain* expresa el intento de hacer compatibles la conciencia de la raza, el conocimiento de la geografía y el peso de la herencia histórica con las decisiones de los gobernantes y la responsabilidad de las élites[43]. El tema de la raza es crucial, aunque ha dado lugar a que algunos califiquen de racista a García Calderón.

No hay que olvidar que en los tiempos de este personaje las clases altas de Lima y otras ciudades «hispanizadas» del Perú se referían a los indios, negros y mestizos como razas inferiores. Y son aquellas clases a las cuales él, en tanto que par de pleno derecho, se dirige; por eso, cuando en algún momento habla de raza inferior —los indios— aclara de inmediato que su inferioridad se debe a los efectos de la conquista española y al servilismo a que están sometidos. En otra ocasión (como ya hemos dicho) habla del factor negativo de indios y mestizos para conseguir la ansiada modernización de los países latinoamericanos, pero haciendo alusión a las costumbres, más que a la constitución biológica.

Ello queda más claro cuando en *Les démocraties latines de l'Amérique* señala que «la idea de raza, es decir, tradiciones y cultura, domina en la política moderna»[44]. En tal sentido habla de raza indígena y mestiza, de raza latina y anglosajona, de raza teutona y eslava, etc. Otra vez, en su ensayo sobre la conflagración mundial de 1914-1918, dirá que «no existe raza superior definitivamente consagrada por un Dios propicio»[45].

Teniendo en cuenta estas ideas, antes que racismo, en García Calderón es más propio hablar de racialismo. Y aunque se puede hallar en sus escritos condenas al eclecticismo, en la práctica García Calderón se muestra como un ecléctico, que realiza un tránsito ideológico del espiritualismo hacia el positivismo. Así es que manifiesta fuertes simpatías por Bergson y Spencer en lo filosófico y por Rodó en lo político. La vieja tensión entre libertad y determinismo, que entre los

[43] GARCÍA CALDERÓN, *El Perú contemporáneo*, [2] Op, Cit., p. 303 y ss. No era nada positiva la opinión del joven Mario VARGAS LLOSA sobre las tesis sociológicas difundidas por nuestro autor en esa obra tan comentada, pues llega a escribir que es «un libro en el que se encuentran algunos peligrosos gérmenes de prejuicio racial y algunas desdichadas proposiciones sobre el servilismo de los indios, y que no muestra mucha preocupación por una auténtica revalorización de lo indígena». Véase GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (1956): ¨teoría de los dos Perúes¨, en *Cultura Peruana Vol. XVI, N° 98* Lima, p. 66.

[44] GARCÍA CALDERÓN, *Las democracias latinas de América*, [25] Op, Cit., p. 389.

[45] GARCÍA CALDERÓN, (1919): *El dilema de la Gran Guerra.* París, Ediciones Literarias, p. 271.

marxistas se manifiesta como el ser y la conciencia y entre los cristianos como libre albedrío y ley natural, es uno de los temas principales que recoge nuestro autor de los maestros europeos[46].

La vida en París: cenáculo del americanismo

Las razones del viaje a París, en 1906, de Francisco García Calderón y sus tres hermanos varones (Ventura, José y Juan) no quedan del todo transparentes: al profundo dolor que les causó la muerte de su padre, debió sumarse la voluntad de emigrar y buscar un futuro más desahogado. Fue una decisión sin duda difícil, pero que creyeron imprescindible tomar. En consecuencia, a nuestro autor le tocó experimentar en carne propia el destierro y la angustia de insertarse en una comunidad que no era la suya. Al comienzo le resultaría complejo integrarse a la sociedad parisina, pero después se convirtió en un verdadero referente de la cultura francesa y europea, gracias a sus dotes intelectivas.

Es un hecho que él pronto dejó de ser discípulo para convertirse en un intelectual con la suficiente madurez y autonomía como para reconocer aun los límites de la propuesta «arielista» de su maestro Rodó[47]. García Calderón miraba con cierto pesimismo la fe del autor de *Ariel* en fundar una democracia auténtica en un medio donde imperaban la informalidad y el caciquismo de los terratenientes, dominadores feudales sobre una multitud principalmente indígena. Una de las diferencias esenciales de nuestro pensador con Rodó fue su énfasis en la modernización económica y social.

En breve tiempo, pues, Francisco adquirió vuelo propio y se convirtió en autor de lectura imprescindible, especialmente por sus obras de visión panorámica sobre América Latina. Su gran influencia se hizo patente cuando su libro*: Les démocraties latines de l'Amérique* (1912) fue rápidamente traducido al inglés y al alemán; aunque sabemos que tardó más de sesenta años en aparecer

[46] Tomamos estas nociones de Ruiz Zevallos, en su ya citada ponencia «Francisco García Calderón: las ideas y el contexto», [39].

[47] MISTRAL, Gabriela afirmó que García Calderón era el «heredero efectivo y quizás único del uruguayo», en el prólogo al libro de CARRIÓN, Benjamín. (1929): *Los creadores de la Nueva América.* Madrid, Sociedad General Española de Librería. Por su parte, Federico García Godoy tampoco escatimaba elogios hacia el peruano: «Pertenece [García Calderón] de pleno derecho al contadísimo número de jóvenes intelectuales de América dotados de la suficiente cultura para abordar, con criterio propio, el estudio de los más arduos problemas de la mentalidad contemporánea» (*Americanismo literario.* Madrid, Editorial América, 1917, p. 155). De otro lado, Gonzalo París concluye su estudio preliminar a uno de los libros de nuestro autor diciendo que «en Francisco García Calderón descubrimos ya al preclaro maestro de las jóvenes generaciones americanas» *Ideas e impresiones*. Madrid, Editorial América, p. 39.

por primera vez en versión castellana (1979)[48]. El reconocimiento a la obra de García Calderón llegó a su cumbre cuando fue propuesto como candidato al Premio Nóbel de Literatura por la comunidad intelectual francesa. Ese mismo prestigio alcanzó otra expresión importante cuando fundó en París, en 1912, *La Revista de América*, tribuna privilegiada en la que colaboraron los más prestigiosos escritores latinoamericanos —y algunos franceses— de aquel momento. Modernamente se ha recordado que uno de estos colaboradores fue Hugo David Barbagelata, discípulo y compatriota de Rodó, a quien el maestro felicitaba en una carta por haberse integrado al comité directivo de tan auspiciosa publicación[49].

El último número de *La Revista de América*, trasunto y epílogo de una fase de románticas ilusiones, coincide con el estallido de la Gran Guerra (1914-1918), y éste es un hecho relevante porque la conflagración representó el final de un período de optimismo en los medios cultos latinoamericanos por la labor civilizatoria de las naciones europeas. La desazón terminó por apoderarse de aquellos espíritus selectos cuando en 1917 (el mismo año de la muerte de Rodó) los bolcheviques tomaron el Kremlin y despojaron a los zares del poder. No sólo terminaba una época, también se derrumbaban los modelos explicativos o paradigmas hasta entonces vigentes. Por ello afirma con razón Rodríguez Monegal que el «elegante utopismo» de estos dos pensadores —Rodó y García Calderón— fue «arrasado por las crudas realidades de la época actual», aunque reconoce los afanes del peruano por adecuarse posteriormente a los cambios políticos[50].

Veamos ahora algunos rasgos de la posición estelar que nuestro personaje ocupaba por esos años en París. Está claro que Francisco García Calderón y sus hermanos adoptaron la Ciudad Luz como su morada intelectual porque, a principios del siglo XX, ella era considerada la meca de las artes, el lugar donde se concentraba lo mejor de la cultura universal. Allá iban muchos intelectuales de América Latina en busca de fama y prestigio, formando parte de aquellos a los que Alberto Blest Gana (1830-1920), el novelista chileno, había denominado en su obra epónima «los trasplantados». Desde México, en una carta escrita el 16 de enero de 1908, comentaba el dominicano Pedro Henríquez Ureña a su joven

[48] ANDÚJAR, Jorge. (1994): *Francisco García Calderón y José de la Riva Agüero*, [15], p. 27.
[49] GONZALES, «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», [11], p. 26. Aquí se cita una carta de Rodó a Barbagelata, fechada en Montevideo el 14 de enero de 1914, donde dice: «Me agradó muchísimo que usted entrase a participar en la dirección de *La Revista de América*. De García Calderón no tengo noticias hace tiempo, pero la culpa es exclusivamente mía, que le debo carta no sé desde cuando...» (nota 14).
[50] RODRÍGUEZ MONEGAL, «América/utopía: García Calderón, el discípulo favorito de Rodó», [12], p. 166.

discípulo y amigo Alfonso Reyes: «La nueva generación intelectual del Perú [...] es la única que hasta ahora se ha hecho conocer...»[51]. Y con ello aludía precisamente a los hermanos García Calderón.

Francisco se hizo uno de los mentores iniciales de Alfonso Reyes (1889-1959) al promover la publicación de su libro *Cuestiones estéticas*, que salió en París bajo el sello editorial de Paul Ollendorf en 1911. Aunque la obra llevaba un prólogo de García Calderón, se dice que el joven escritor mexicano no quedó del todo contento con esa aparición[52]. Pese a su generosidad para proyectar a nuevos talentos literarios y académicos, parece que el arielista peruano era en el trato cara a cara más bien hosco, quizás debido a su carácter introspectivo, producto de las experiencias ingratas que habían marcado su vida desde la más tierna infancia y que tuvieron efectos en su frágil psicología. Da la impresión de que García Calderón prefería relacionarse con el mundo y las personas por medio de las cartas, los ensayos, los libros, salvo con su más íntimo grupo de amigos.

En carta escrita en París el 14 de julio de 1914, Alfonso Reyes describe a Francisco ideológica y socialmente como un conservador: lleva a su mujer —una peruana, Rosa Amalia Lores— todos los domingos a misa, sus crónicas políticas en *Le Fígaro* y *La Revista de América* han adquirido un carácter «reaccionario», frecuenta o pertenece a grupos de extrema derecha, vinculados al periódico *L'Action Française*...[53] De todas formas, los hermanos García Calderón siempre estuvieron atentos a las tribulaciones de Reyes, quien veía peligrar su empleo en la legación mexicana de París cuando Venustiano Carranza amenazaba con tomar el poder. Ellos hablaron con el editor Garnier para que lo empleara en caso de que el diplomático Reyes quedara sin trabajo. Con el estallido de la Gran Guerra, éste tuvo que regresar a su país; pero regresó a fines de 1924 y pudo reencontrarse con sus antiguos compañeros de andanzas y aficiones literarias. A pesar de haberse tratado de una relación difícil, y luego de los severos juicios iniciales, Reyes se reconcilió con Francisco García Calderón, prolongando por el resto de sus vidas lazos de amistad, inteligencia y cultura[54].

---

[51] Cit. en GONZALES. (1986): Francisco García Calderón: un modelo de intelectual, [11], en *Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña. Correspondencia, 1907-1914*. MARTÍNEZ, José Luis (editor). México, DF. Fondo de Cultura Económica, p. 28.

[52] Sin embargo, una vez editado el libro de Reyes, Ventura García Calderón envió un ejemplar a Émile Boutroux, quien lo leyó y quedó impresionado. Boutroux le remitió una elogiosa carta a Reyes el 31 de octubre de 1911, desde París. Cf. GONZALES, «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», [11], p. 28.

[53] LOAYZA, Luis. (1989): «Una amistad difícil: Alfonso Reyes y Francisco García Calderón. París, 1913/1914», en *Saludo del Perú para Alfonso Reyes*. Lima, Embajada de México en el Perú.

[54] GONZALES, «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», [11], pp. 29-30.

En las numerosas cartas que escribió a Riva Agüero, se capta instantáneamente la conciencia de emigrado por parte de García Calderón. A él le angustiaba estar lejos de la patria y su deseo por volver se hacía permanente, pero al mismo tiempo era consciente de que el hallarse en otras tierras alimentaba su objetividad para mirar los problemas peruanos y escribir de manera «desapasionada» sobre este país y toda América Latina. Más allá de su nostalgia, García Calderón consideraba provechoso estar al margen de las «muchas pequeñeces» que enrarecían el ambiente limeño y definían su carácter maledicente[55]. Este es uno de los motivos que lo llevaron a permanecer fuera del país, y se resume en otro mucho más importante: la defensa de su libertad como intelectual.

García Calderón, analista de la política internacional

En París, el intelectual desarraigado adquirió definitivamente aires de cosmopolitismo. «Quizá fue el que poseía la mirada más universal de todos sus compañeros generacionales», se ha dicho recientemente[56]. La capital francesa se constituiría en su mirador para analizar, a través de interminables lecturas, los problemas de América y del mundo.

Lo que siguió a la primera Guerra Mundial fueron años difíciles para Francisco García Calderón, tanto en lo personal como en el terreno ideológico. Se opuso, como la mayoría de los aristócratas peruanos de la generación novecentista, al régimen autoritario de Augusto B. Leguía —con su propuesta de imponer la modernización y las reformas sociales «desde arriba»— y quedó apartado del servicio diplomático desde 1921. En Europa, como sabemos, esos mismos años fueron de hundimiento y caída de las instituciones y de los valores del modelo liberal. Atrás había quedado el respeto al sistema constitucional (Estado de Derecho) con gobiernos y parlamentos libremente elegidos y un conjunto de derechos y franquicias ciudadanas, como la libertad de expresión, de opinión y de reunión. Tal sistema era recusado por el movimiento comunista, que había obtenido un alentador triunfo en Rusia, por el movimiento socialista obrero de los países occidentales y por ciertos grupos de ultraderecha, en particular los fascistas de Italia y los nazis de Alemania, que recogían un sedimento belicista en amplios sectores de la población[57].

---

[55] Véase, por ejemplo, la carta fechada en París, 19 de noviembre de 1907; publicada en Riva Agüero, *Epistolario (Fabián-Guzmán),* [16], pp. 634-636.
[56] GONZALES ALVARADO, «Francisco García Calderón (1883-1953)», [7], p. 29.
[57] BASADRE, «Realce e infortunio de Francisco García Calderón», [19], p. XXV-XXX, y RUIZ ZEVALLOS, «Francisco García Calderón: las ideas y el contexto», [39], MS.

En la década de 1920, mientras otros intelectuales predican la insuficiencia de la razón y la superioridad del instinto y de la voluntad, García Calderón analiza inteligentemente todos esos fenómenos y percibe atisbos de lo que va a ocurrir después. Por ello, al tratar el caso inglés, se manifiesta a favor del socialismo liberal de James Ramsay Macdonald (primer ministro elegido en 1924 y 1929): «Mr. Ramsay tiene fe en la democracia. Saludemos el radiante porvenir, sin destruir las formas esenciales de la vida presente. El socialismo de inspiración sajona completará las reformas de la edad democrática»[58]. Cuando un grupo de intelectuales italianos pretende enrumbar la solución de la crisis de Occidente hacia el fascismo, García Calderón escribe un artículo en el que expresa su sólida postura liberal. Dice al respecto:

> *No podemos simplificar el curso de los sucesos históricos, olvidar que sin el individualismo, sin la duda metódica, sin la libre discusión, sin la aventura humana, no habría progreso material, intelectual o moral; gobernaría a los hombres una autoridad segura de sí hasta el vértigo, y el despotismo se opondría a toda reforma y una beata e injusta satisfacción enervaría a las sociedades... Nos inquieta el fascismo porque olvida o desdeña un aspecto esencial en el desarrollo de las sociedades y considera que todo anhelo de libertad manifiesta desunión y anarquía*[59].

Es evidente que García Calderón, sin dejar su imagen de arielista y vindicador de la herencia latinoamericana, se movía ya por entonces dentro de un marco conceptual más amplio. Y es que al diplomático y pensador peruano le tocó vivir en el mero centro del gran drama mundial que Eric Hobsbawm ha llamado «la era de las catástrofes», una época que se cierra en 1945, con la derrota militar de los fascismos[60]. A esta época convulsa pertenecen sus libros *El dilema de la Gran Guerra* (1919), *Europa inquieta* (1926), *El espíritu de la nueva Alemania* (1928) y *La herencia de Lenin y otros artículos* (1929), además de interesantes opúsculos sobre el wilsonismo, la Sociedad de las Naciones y otros temas, que reflejan una toma de posición frente a los más impactantes sucesos del momento.

El hecho de vivir en París ejercía una atracción muy fuerte en García Calderón, pues le permitía viajar a diversos países europeos, participar en conferencias y conocer a intelectuales que él admiraba. Morar en la Ciudad Luz significaba estar en el ojo del huracán ideológico de su tiempo; también hay

---

[58] GARCÍA CALDERÓN. (1926): *Europa inquieta.* Madrid, Editorial Mundo Latino, pp. 185-186.
[59] Ibídem, p. 156.
[60] HOBSBAWM, Eric J. (1995): *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona, Crítica, (Serie Mayor), p. 29 y ss. Trad. de Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells.

que considerar, empero, que al estar alejado de la diplomacia debió ganarse la vida como politólogo y activo colaborador de periódicos, tareas en las cuales propugnaba la unidad europea. Según algunos testimonios, incluidos los de su propio hermano Ventura (1886-1959), esa colaboración en medios de prensa de uno y otro lado del Atlántico le servía para procurarse ingresos que permitieran mantener a su hogar. Esto desecha cierta falsa imagen de unos hermanos García Calderón viviendo en la opulencia, como plutócratas que se dedicaban a las tareas del pensamiento sólo como *hobby*[61].

Por otro lado, es posible que Francisco y Ventura evaluaran que en la Ciudad Luz era más fácil cimentar su prestigio intelectual que desde una Lima provinciana y envenenada por los chismes y las envidias. Ya se habían insertado ambos en la sociedad parisiense y adoptado el francés como su segunda lengua: siguiendo la conceptuación autobiográfica de Tzvetan Todorov, dejaron de ser extranjeros para convertirse en *insiders*[62]. Pero no sucedió, como algunos críticos han sostenido, que nuestro personaje se «afrancesó», indicando con ello que olvidó o recusó su origen «indiano». Más allá de su prolongada estancia en Europa, mantuvo un contacto sistemático con la intelectualidad peruana, con sus contemporáneos de diferentes tiendas políticas.

Puede decirse mas bien que vivió íntimamente lo que atraviesan muchos emigrados o desplazados, que es experimentar la doble pertenencia. Y por ello se hace claro que, entrado en la madurez, Francisco García Calderón volcara sus reflexiones hacia la realidad europea y la política internacional de primer orden. Luego de estar tantos años fuera del entorno limeño de su infancia se produciría un distanciamiento espiritual y mental; en consecuencia, dirige sus esfuerzos a analizar y entender lo que tiene más cerca y conoce mejor[63]. Después de todo, no se puede soslayar que la mayor parte de su vida García Calderón la pasó en Europa.

Hemos de considerar que a partir de 1930, después de la caída de Leguía, volvió a asumir funciones oficiales en las legaciones diplomáticas de París, Ginebra y Lisboa[64]. Y volviendo finalmente al terreno peruano, un punto digno de tomar en cuenta es la

---

[61] GONZÁLES, «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», [11], p. 31.

[62] Todorov, Tzvetan. (1998): *El hombre desplazado*. Madrid, Taurus, (Col. Pensamiento), pte. II. Trad. de Juana Salabert.

[63] GONZÁLES, «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», [11], Op. Cit., p. 32.

[64] Puedo remitir aquí a un breve ensayo, basado en documentación original del Archivo de la Liga de las Naciones, de Ginebra, donde he tratado sobre la participación del Perú en este organismo internacional: HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro.(1998): «El Perú en la Liga de las Naciones (1919-1946)», en *Umbral; revista del conocimiento y la ignorancia N° 10*. Lima, pp. 115-119.

forma de escritura que adoptó García Calderón: el ensayismo, tan típicamente francés, con frases breves, ideas e intuiciones ofrecidas con claridad y sencillez. De alguna manera, este modelo sería luego retomado por José Carlos Mariátegui, algunos años menor que nuestro personaje, en su paradigmática obra *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928). En ambos pensadores se respira, como lo señalara con acierto Basadre, una visión totalizadora del Perú y un aporte de intenso compromiso social[65].

CONCLUSIÓN

En la segunda mitad del siglo XIX, Sarmiento, Lastarria y Alberdi coincidían en ver a la América anglosajona como un modelo del éxito, que deseaban imitar a toda costa. Con la iniciación del novecientos, el pensamiento hispanoamericano pasaba de una etapa de imitación a un período de búsqueda de la propia identidad y desarrollo creador. *Ariel*, el encendido manifiesto de Rodó (1900), ofrecía una eventual alternativa a la pauta de progreso material del mundo anglosajón, destacando el papel de las ideas y las posibilidades de la raza hispánica en la perspectiva de un engrandecimiento continental. El opúsculo del gran escritor uruguayo enseñaba, en palabras de García Calderón, «a una juventud atormentada, atenta a las solicitaciones de la política, a la anarquía, a la violencia, al culto de la vida interior, la fe en la multitud, en la democracia, en la función de la élite futura que surgirá libremente en las democracias»[66].

Pero el arielismo, como conjunto espiritual de amplias dimensiones, existía también al margen de lo que literalmente había dicho aquel fogoso manifiesto. En las propuestas de muchos intelectuales, más allá de la dirección final que tomaran, la idea de la élite pensante en el sentido «rodoniano» estaba presente. Era un sentimiento compartido por Rubén Darío (nicaragüense), José Vasconcelos (mexicano), Pedro Manuel Arcaya (venezolano), Carlos Arturo Torres y Guillermo Valencia (colombianos) y otros más que ya hemos mencionado; cultores de la hermandad continental, la mayoría de ellos reconocían el liderazgo intelectual de José Enrique Rodó. Muerto este último, Francisco García Calderón pasó a ser el indiscutido «capitán general» de los pensadores del Nuevo Mundo hispánico, según lo afirma Luis Alberto Sánchez[67].

---

[65] GONZÁLES ALVARADO, «Francisco García Calderón (1883-1953)», [7], Op, Cit., p. 35. Se sabe, por cierto, que tanto él como su hermano Ventura García Calderón mantuvieron correspondencia con el Amauta Mariátegui (véase MARIÁTEGUI, José Carlos. (1984): *Correspondencia, 1915-1930*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima, Empresa Editora Amauta, p. 167.

[66] GARCÍA CALDERÓN, *La creación de un continente*, [5], Op, Cit., p. 113.

[67] SÁNCHEZ, Luis Alberto. «Prólogo» a *El Perú contemporáneo*, [2], Op, Cit., p. XVIII.

Sin embargo, el desarrollo de la primera Guerra Mundial originó un cambio en la posición de nuestro autor frente a los Estados Unidos, al aceptar las virtualidades de una «civilización atlántica», tal como se hace patente en sus ensayos sobre *El panamericanismo*, de 1916, y *El wilsonismo*, de 1920. García Calderón quedó impresionado con la participación activa que tomaron las tropas norteamericanas en aquella gran contienda y con la propagación de los «catorce puntos» del presidente Woodrow Wilson (discurso al Congreso del 8 de enero de 1918), que dieron al traste con las amenazantes pretensiones que habían propugnado Berlín y Tokio. Desde entonces pasaría a ser un fiel defensor de la tendencia panamericanista, en apoyo de la integración global del hemisferio occidental[68].

El desarrollo de los acontecimientos internacionales durante el período de entreguerra produjo distintos resultados en los grandes pensadores peruanos: en José Carlos Mariátegui dio paso al marxismo; en Víctor Raúl Haya de la Torre, al socialismo democrático; en Víctor Andrés Belaúnde, al social-cristianismo; en José de la Riva Agüero, la adhesión espiritual al fascismo. En el caso de Francisco García Calderón, se dio el afianzamiento de su convicción liberal. Todavía en los años postreros de su vida hablaba —como en su discurso de 1947 en homenaje a Riva Agüero— de la redención del indio, del robustecimiento de la pequeña propiedad y de la independencia económica del país[69]. Esto es bueno subrayarlo, pues se ha pretendido que nuestro autor abandonó en la madurez sus motivaciones juveniles para convertirse en un custodio del pasado.

Hoy, más que nunca, ha dicho enfáticamente Osmar Gonzales, leer aquellos clásicos arielistas «puede ayudar a encontrar la inspiración y el motivo para recuperar la vocación por las investigaciones de fondo, y por participar en el debate contemporáneo desde nuestra específica ubicación nacional y con un utillaje conceptual actualizado y críticamente adaptado»[70]. En este sentido, la obra de García Calderón, su lectura y su apropiación crítica serán, con toda seguridad, unos de los baluartes para reencontrar el camino extraviado de nuestra

---

[68] BASADRE, «Realce e infortunio de Francisco García Calderón», [19], p. XXI-XXII, y SÁNCHEZ, «Prólogo» a *El Perú contemporáneo*, [2], p. XIX.

[69] GARCÍA CALDERÓN, «José de la Riva Agüero: recuerdos», discurso pronunciado el 22 de diciembre de 1947; reprod. en *Las democracias latinas de América*, [25], pp. 499-518. Al insistir en el papel decisorio de las élites, decía nuestro autor: «Nuestras clases dirigentes tienen deberes precisos: la redención del indio, la protección a la clase media, el robustecimiento de la pequeña propiedad, la industrialización, que es basamento de independencia económica...» (p. 511). Véase también LLOSA, «Francisco García Calderón», [4], pp. 63-66 y 95-96.

[70] GONZÁLES, «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», [11], p. 23.

intelligentsia. Al realizar este ejercicio deberemos tener en cuenta las peculiares circunstancias históricas en que se originaron el discurso y las propuestas de «mediación dinámica» que contienen *Le Pérou contemporain* y las demás piezas que hemos, al menos someramente, examinado. La desazón producida por una grave derrota militar, las lecciones de Renán y la confianza en las virtudes del quehacer académico empujaron a Francisco García Calderón a soñar con unas élites que tuvieran óptima preparación y que fueran capaces de dirigir responsablemente una democracia representativa, liberal: todavía está vigente este sueño en muchos países de América Latina, a pesar del largo tiempo transcurrido.

BIBLIOGRAFÍA

ABELLÁN, José Luis. (1991): *José Enrique Rodó*. Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica Antología del pensamiento político, social y económico de América Latina, vol. 14.

ALEGRÍA VARONA, Ciro. (1998): «Los estudios clásicos y las necesidades culturales en Latinoamérica», en *Boletín de la Sociedad Peruana de Estudios Clásicos* N° 4. Lima.

ANDÚJAR, Jorge. (1994): «Francisco García Calderón y José de la Riva Agüero», en *Boletín del Instituto Riva-Agüero Vol.* 21. Lima.

ARDAO, Arturo. (1980): *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.

BASADRE, Jorge. (1954): «Realce e infortunio de Francisco García Calderón», en *Ensayo preliminar a Francisco García Calderón, en torno al Perú y América*. Lima, Juan Mejía Baca & P. L. Villanueva.

BASADRE, Jorge. (1983): *Historia de la República del Perú, 1822-1933*. 7a. ed. Lima, Editorial Universitaria.

BURGA, Manuel, y Alberto Flores Galindo. (1981): *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*, 2da. ed. Lima, Rikchay Perú.

CLÉMENT, Jean-Pierre. (1987): «L'apparition de la presse périodique en Amérique espagnole: les cas du *Mercurio Peruano*», en *L'Amérique espagnole à l'époque des Lumières: tradition, innovation, représentations*.

FUMAGALLI BEONIO-BROCCHIERI, María Teresa. (1995): «El intelectual», en *El hombre medieval*. LE GOFF, Jacques. Madrid, Alianza Editorial.

GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (1904): *De litteris (crítica)*. Lima, Librería e Imprenta Gil.

GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (1919): *El dilema de la Gran Guerra*. París, Ediciones Literarias.

GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (1926): *Europa inquieta*. Madrid, Editorial Mundo Latino.

GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (1947): «José de la Riva Agüero: recuerdos». Discurso pronunciado en el Instituto Riva-Agüero, Lima, el 22 de diciembre de 1947; en *Las democracias latinas de América*, 2001.

GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (1981): El Perú contemporáneo, en *Prólogo y notas de Luis Alberto Sánchez*. Lima, Banco Internacional del Perú.

GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (2001): *Obras escogidas*, vol. II. *La creación de un continente*. Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú.

GARCÍA CALDERÓN, Francisco. (2001): *Obras escogidas*, vol. III. *Las democracias latinas de América*. Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú.

GARCÍA GODOY, Federico. (1917): *Americanismo literario*. Madrid, Editorial América.

GONZÁLES ALVARADO, Osmar. (2008): «Francisco García Calderón (1883-1953)», en *Veinte peruanos del siglo XX*. CATERIANO BELLIDO, Pedro. Lima, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

GONZÁLES, Osmar. (1996): *Sanchos fracasados. Los arielistas y el pensamiento político peruano*. Lima, Ediciones PREAL.

GONZÁLES, Osmar. (2001-2002): «Francisco García Calderón: un modelo de intelectual», en *Acta Herediana Nº 30/31*. Lima.

HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro. (1994): «El renacentismo del Inca Garcilaso revisitado: los clásicos greco-latinos en su biblioteca y en su obra», en *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, *Vol. 56*. Genèves.

HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro. (1998): «El Perú en la Liga de las Naciones (1919-1946)», en *Umbral revista del conocimiento y la ignorancia Nº 10*. Lima.

HOBSBAWM, Eric J. (1995): *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona, Crítica.

LAVALLÉ, Bernard, dir. (1987): *L'Amérique espagnole à l'époque des Lumières: tradition, innovation, représentations*. Paris, Centre National de la Recherche Scientifique.

LLOSA, Jorge Guillermo. (1966): «Francisco García Calderón», en *Biblioteca Hombres del Perú Vol. XXXVIII*. Lima, editorial Universitaria.

LOAYZA, Luis. (1989). «Una amistad difícil: Alfonso Reyes y Francisco García Calderón. París, 1913/1914», en *Saludo del Perú para Alfonso Reyes*. Lima, Embajada de México en el Perú.

LÓPEZ-OCÓN CABRERA, Leoncio. (1986): «La idea de la nacionalidad continental en el pensamiento político del peruano Francisco García Calderón», en *Revista de Indias Vol. XLVI, N° 178*, Madrid.

MARIÁTEGUI, José Carlos, (1984): *Correspondencia,1915-1930. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis*. Lima, empresa Editora Amauta.

MARTÍNEZ, José Luis. (1986): *Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña. Correspondencia, 1907-1914*. México. Fondo de Cultura Económica.

MELGAR BAO, Ricardo. (1991): «Francisco Bilbao y la rebelión de los igualitarios en Chile», en *Cuadernos Americanos N° 27*. México.

MISTRAL, Gabriela. (1929): *Prólogo a Benjamín Carrión*, *Los creadores de la Nueva América.* Madrid, Sociedad General Española de Librería.

PAILLER, Claire y Jean-Marie. (1992): «Une Amérique vraiment latine: pour une lecture 'dumézilienne' de l'Inca Garcilaso de la Vega», en *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, *Vol. 47, N° 1*. París.

PARÍS, Gonzalo. (1919) : *Estudio preliminar a Francisco García Calderón, Ideas e impresiones*. Madrid, Editorial América.

PÉREZ, Joseph. (1987) : «Tradition et innovation dans l'Amérique des Bourbons», en *L'Amérique espagnole à l'époque des Lumières: tradition, innovation, représentations*.

PLANAS, Pedro. (1994): *El 900: balance y recuperación*. Lima, Centro de Investigación y Tecnología para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

RÁVAGO BUSTAMANTE, Enrique de. (1999): *El gran mariscal Riva Agüero, primer presidente y prócer de la peruanidad*. Lima, Industrial Gráfica.

RECLUS, Elisée. (1893): *Nouvelle géographie universelle: la terre et les hommes Vol. XVIII*. Paris, Librairie Hachette.

RIVA AGÜERO, José de la. (1999) : *Epistolario (Fabián-Guzmán),* en sus *Obras completas*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero.

RODÓ, José Enrique. (1957): *Obras completas*. Introducción, prólogos y notas por Emir Rodríguez Monegal. Madrid, Aguilar.

RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir. (1953): «Las relaciones de Rodó y Francisco García Calderón», en *Número Montevideo. Nº 23/24*.

RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir. (1985): «América/utopía: García Calderón, el discípulo favorito de Rodó», en *Cuadernos Hispanoamericanos N° 417*. Madrid.

ROJAS MIX, Miguel. (1991): *Los cien nombres de América; eso que descubrió Colón*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica.

RUIZ ZEVALLOS, Augusto. (2007): «El Perú contemporáneo», en *El Dominical; suplemento de «El Comercio»*, Lima.

SANDERS, Karen. (1997): *Nación y tradición: cinco discursos en torno a la nación peruana (1885-1930)*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú & Fondo de Cultura Económica.

SCHLEIFER, James T. (1984): *Cómo nació «La democracia en América» de Tocqueville*. Trad. de Rodrigo Ruza. México. Fondo de Cultura Económica.

SILVA SANTISTEBAN, Fernando. (1998): *Antropología: conceptos y nociones generales*. Lima, Universidad de Lima & Fondo de Cultura Económica.

TOCQUEVILLE, Alexis de. (1990): *La democracia en América*. Edición crítica preparada y traducida por Eduardo Nolla. Madrid, Aguilar.

TODOROV, Tzvetan. (1998): *El hombre desplazado*. Trad. de Juana Salabert. Madrid, Taurus.

VARGAS LLOSA, Mario. (1956): «Francisco García Calderón: teoría de los dos Perúes», en *Cultura Peruana.* Lima.

VARONA, Alberto J. (1973): *Francisco Bilbao, revolucionario de América: vida y pensamiento*. Panamá, Editorial Excelsior.

ZALDUMBIDE, Gonzalo. (1920): «Francisco García Calderón: semblanza», en *El wilsonismo*, de Francisco García Calderón. París, Agencia General de Librería.

LA PEDAGOGÍA BIOPOLÍTICA DE SAÚL A. TABORDA

Carlos A. Casali[1]
Universidad Nacional de Lanús -Argentina

INTRODUCCIÓN

En el año 1994, presentando una selección de textos de las *Investigaciones Pedagógicas*, Gustavo Cirigliano planteaba con cierta perplejidad que "un dilema ronda a quienes se acercan por primera vez al pensamiento de Saúl Taborda: ¿es nacionalista o liberal? ¿Por qué lo alaban a la par de un pensador liberal como Adelmo Montenegro y un historiador nacionalista como Fermín Chávez? ¿Será contradictorio?"[2] Retomando esta misma perplejidad, nos proponemos en este trabajo abordar esta naturaleza ambigua, y en muchos casos contradictoria, del pensamiento de Taborda no como defecto sino como clave positiva de lectura de una pedagogía fuertemente determinada por los avatares de un pensamiento político sumamente dinámico que recorre un amplio abanico de posibilidades. Entre cierto ideario de corte mAs bien anarquista y la participación en el movimiento de la Reforma Universitaria cordobesa durante los años de la Gran Guerra y las formulaciones de índole más organicista y telúrica de la década del treinta, el pensamiento de Taborda va tejiendo la trama de una producción teórica sumamente original que se puede ubicar dentro de los campos disciplinares de la política y de la pedagogía. Se trata de *una política* pensada como la pedagogía del carácter peculiar del hombre argentino y de *una pedagogía* planteada en términos estratégicos como acción política de rescate cultural de una tradición olvidada. Ambas, política y pedagogía, confluyen en un *pensamiento político*

[1] Doctor en Filosofía , Profesor titular (por concurso) de "Política, Estado y Educación" en Universidad Nacional de Lanús-República Argentina ccasali001@hotmail.com
[2] CIRIGLIANO, G. F. I. (1994): Estudio preliminar, en TABORDA, S.*, Investigaciones pedagógicas (selección)*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación, p. 8.

que se mueve por fuera de la estructura polarizada entre el Estado y la sociedad civil para abrirse hacia la experiencia más originaria de una politicidad comunitaria y un *pensamiento pedagógico* más ligado a la transmisión cultural del legado histórico de una comunidad que al desarrollo de la ciudadanía y la organización estandarizada de la sociedad civil.

Observado desde este ángulo, el de la irreductible originalidad de su planteamiento intelectual dentro del variado campo abierto por la crisis del proyecto político liberal alrededor de la primera década del siglo veinte, se podría dar por resuelto parte del dilema planteado por Cirigliano: en sus críticas del liberalismo político, Taborda sintetizaría en su pensamiento posiciones que usualmente se atribuyen a opciones ideológicas nacionalistas o de derecha, poco amables con los requerimientos formales y materiales de la sociedad civil, entendida ésta en los términos planteados por el liberalismo (que da cuerpo a la vez a los modos de organizar la producción y el intercambio de los bienes materiales e inmateriales y a las formas de organizar la voluntad popular a través de la representación política partidaria y el sufragio). En cuanto asume, en cambio, el punto de vista de la pluralidad comunitaria –que es una pluralidad compleja, a la vez *interna*, puesto que toda comunidad está integrada por miembros que no pierden su singularidad, y *externa*, pues no hay comunidad en singular, sino que toda comunidad es una interacción de comunidades, una federación- y desde allí cuestiona la centralidad política del Estado, el pensamiento de Taborda tomaría distancia respecto de aquellos que sostienen sus críticas al liberalismo político desde un esquema organicista de la politicidad, más o menos corporativo, puesto en manos de un Estado fuerte: el planteo de Taborda sonaría demasiado "liberal" y, más aún, "libertario", para estos interlocutores siempre dispuestos a arrasar con las prerrogativas del individuo visto como agente de disolución de la totalidad que lo presupone y contiene de modo orgánico.

No obstante, la remisión a la irreductible originalidad de un pensador no dice mucho respecto del potencial de su pensamiento; o, lo dice de modo muy general e inespecífico. Entonces, será necesario dar un paso más para tornar productiva la ambigüedad tabordiana. Y la oportunidad de hacerlo nos la presenta el hecho de que no sólo el pensamiento político y pedagógico de Taborda resulta difícil de clasificar sino que lo mismo sucede con la textura misma de la filosofía a través de la cual piensa y desarrolla esos conceptos políticos: la filosofía vitalista. En efecto, las filosofías que, entre fines del siglo diecinueve y las primeras décadas del siglo veinte, tomaron a la vida como eje articulador y, también, como sujeto y objeto de su discurso, encontraron en ella, en la vida, una realidad a la vez sumamente concreta y potente y un objeto teórico notoriamente evanescente y difícil de catalogar.

De modo que, será en la particular relación que Taborda establece entre vida, política y pedagogía donde encontraremos una compleja red de remisiones semánticas tensionadas en su mutua y divergente complementariedad que torna ambiguos los términos que articulan la trama de su discurso y lo hacen original.

Retomemos ahora el problema de cómo hacer productiva la ambigüedad tabordiana. Creemos que la solución de este problema la ofrece una lectura biopolítica de la obra de Taborda; entendiendo la biopolítica como el intento de abordaje de una relación problemática entre, por un lado, *la vida* entendida como factor de exceso (respecto de todo marco normativo) y de producción de diferencia ontológica (respecto de cualquier totalización) y, por el otro, *la política* pensada como instancia de normalización (de aquello que es básicamente refractario a la norma) y reducción identitaria (de aquello cuyo principio constitutivo es la no identidad: la diferencia)[3].

Entonces, la filosofía vitalista de un pensador que, como Taborda, intenta problematizar lo político y lo pedagógico no podría estar al margen de estas tensiones que, de acuerdo con el paradigma biopolítico, caracterizan a las filosofías que son posteriores a Nietzsche y se inspiran de algún modo en él (puesto que Nietzsche es precisamente el gran cuestionador de las categorías

[3] En nuestra lectura biopolítica de Taborda nos manejamos, bastante libremente, con la descripción que hace Norberto Espósito de esta teoría y, puntualmente, con la idea de que la estructura biopolítica tiene inevitablemente una ambigüedad constitutiva, positiva o negativa, según cuál sea el término que ejerza el dominio en esa relación. Si la vida resulta el factor predominante, entonces la política será necesariamente política de la vida y la estructura biopolítica tendrá un signo afirmativo; si, en cambio, es la política la que toma a su cargo el gobierno de la vida, entonces, esa política *sobre* la vida tendrá un signo negativo y su devenir será tanatopolítico. También tomamos de Espósito la idea de que la comunidad es la puesta en común (*communitas*) de una donación originaria (*mune*) y que la inmunidad (en el doble sentido biológico y jurídico del término) es lo que termina generando una deriva tanatopolítica de la estructura biopolítica. Cfr. ESPÓSITO, R. (2006): *Bíos. Biopolítica y filosofía,* Buenos Aires, Amorrortu. En este texto Esposito retoma y reelabora ideas ya presentadas en ESPÓSITO, R. (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu y en ESPÓSITO, R. (2005): *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.

Por otra parte, el término "biopolítica" es tomado en nuestro trabajo con una significación muy amplia. Nombra, por un lado, una realidad o una configuración de la realidad (en el sentido en que le ha dado, por ejemplo, Michel Foucault: "durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno [en cambio] es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente"; FOUCAULT, M. (2008): *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 135; nombra, por otro lado, un recorte de esa realidad y, en este sentido, un objeto de estudio y un tema de discusión académica una descripción del estado de la cuestión respecto de los usos del término en este sentido puede verse en ESPÓSITO, R. (2006): cap. 1. El enigma de la biopolítica, apartado 1. Bio/política); y nombra, por último, un marco teórico o paradigma en el sentido ya clásico de KUHN, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, o, simplemente, una perspectiva que organiza la mirada que lanzamos sobre el mundo.

filosóficas y políticas de la modernidad a través de la síntesis conceptual que produce la *voluntad de poder*: afirma, a la vez, la dimensión política de la vida y la funcionalidad vital del poder). Por otra parte, en diferentes lugares de su obra el pensamiento de Taborda invoca explícitamente esta filiación nietzscheana.

De modo que, si nuestra lectura biopolítica y comunitarista de Taborda es válida, se podría esbozar una explicación a las dificultades que la crítica especializada ha encontrado para situarlo dentro del panorama ideológico del siglo veinte que ubicó la crisis del liberalismo como polarizada entre una "izquierda" más próxima a la sociedad civil y a los conflictos que la caracterizan y constituyen y una "derecha" más cercana al Estado y a los instrumentos ideológicos y represivos mediante los cuales se busca ignorar, suprimir o armonizar esos conflictos. Así, dentro de este esquema de izquierdas y derechas, el pensamiento de Taborda resulta inclasificable o negativamente ambiguo (cuando no, contradictorio). Visto, en cambio, desde una perspectiva biopolítica en la que se articulan los conceptos de "lo comunitario" y "la vida" para dar lugar a la necesaria y problemática síntesis de "la vida en común", su propuesta política y pedagógica resulta iluminada por otros vectores que le dan sentido y relevancia y su ambigüedad o contradictoriedad se torna productiva.

La pedagogía biopolítica que presentamos aquí recorre tres momentos. En el primero, hacia los años veinte, la vida se revela contra las estructuras que la oprimen y busca nuevos horizontes que favorezcan su expansión. En el segundo, a comienzos de los treinta, la vida fluyente intenta darse una forma que la contenga como tal y la exprese. Finalmente, en el tercer momento, hacia mediados de los años treinta, la vida se realiza como vida en común, vida comunal liberada del Estado opresor y reconciliada con las fuerzas que la impulsan desde el fondo de la historia. Téngase en cuenta que, si bien nuestro abordaje del tema recorre una secuencia de tres momentos, no se trata aquí de una sucesión dialéctica al modo hegeliano sino de una tensión entre términos que son antagónicos (la vida fluyente y la norma que la estabiliza) y que no disuelven ese antagonismo en ninguna síntesis final que clausure su dinamismo.

Esbozo biográfico de Saúl Alejandro Taborda[4]

Saúl Alejandro Taborda nace un 2 de noviembre de 1885 en la estancia que su familia poseía en Chañar Ladeado en la provincia de Córdoba. Inicia sus primeros estudios con un vecino ilustrado de la zona (don Benedicto Ríos) y los continúa en

[4] Para esta reseña biográfica utilizaremos como base el texto de FERRERO, R. (1988): *Saúl Taborda. De la Reforma Universitaria a la Revolución Nacional,* Córdoba, alción.

Saúl Alejandro - 1885

el Colegio de Santiago Temple, para finalizarlos en la Escuela Normal de la ciudad de Córdoba, a la que ingresa en 1900 cuando su familia se traslada a esa localidad. Comienza a cursar estudios secundarios en el Colegio Nacional Oeste, en Buenos Aires, a partir de 1903 y los termina en el Colegio Nacional de Rosario en 1906. Estudia Derecho en la Universidad de La Plata (entre 1908 y 1910) y se gradúa de abogado en 1910. En ese mismo año había participado como delegado estudiantil del Segundo Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en Buenos Aires[5]. Por esa misma época inicia su actividad literaria mediante la publicación de *Verbo Profano* (poesía y prosa) en 1909. *La sombra de Satán* (drama), publicada en 1916, fue escrita en este mismo año de 1909. En 1913 obtiene su doctorado en Leyes por la Universidad –en esos momentos provincial- de Santa Fe con una tesis sobre *La eximente de beodez en el Código Penal*. Intensa actividad literaria: en 1916, *El Mendrugo* (drama inédito), *El Dilema* (comedia inédita) y *La Obra de Dios* (comedia inédita, representada en Córdoba y en Rosario en 1917). En 1916, asume la presidencia del Círculo de Autores Teatrales constituido en Córdoba en 1914. El 21 de junio de 1916, el Círculo homenajea al poeta y dramaturgo anarquista José de Maturana, para quien Taborda escribirá un prólogo (fechado en 1918) a la publicación de *Naranjo en Flor*. El 19 de octubre de 1916 llega a la ciudad de Córdoba José Ortega y Gasset, invitado por la Universidad y el Centro de Estudiantes de Derecho. Al día siguiente Ortega da una conferencia sobre "Cultura Filosófica" a la que asiste Taborda. Relación amistosa con Carlos Astrada, quien por esos años comienza su lectura de Nietzsche; del grupo participan también Deodoro Roca y Antonio Navarro[6].

[5] Las opiniones vertidas por Taborda en ese congreso pueden consultarse en FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES. (1912): *Relación Oficial del Segundo Congreso Internacional de Estudiantes Americanos celebrado en Buenos Aires de 9 a 16 de julio de 1910*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, pp. 101-102; 140; 191-192; 195; 230-233; 276; 390-392; 394. Para un análisis sobre el desarrollo general de este congreso, cfr. BIAGINI, H. E. (1997): Un sugestivo capítulo en blanco: los primeros congresos de estudiantes americanos, en *Solar,* Santiago -Chile, pp. 87-90.

[6] El dato está tomado de DAVID, G. (2004): *Carlos Astrada. La filosofía argentina*, Buenos Aires, El cielo por asalto, p. 16. Sobre este tema véase también CRAGNOLINI, M. B. (2005): "Nietzsche en el imaginario argentino del siglo XX: dos momentos una historia", en *La Biblioteca*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional, v 2-3, pp. 134-143.

Estamos en el decisivo año 1918: publicación de *Julián Vargas* (novela escrita en el año 1916, dedicada a Osvaldo Magnasco quien había sido Ministro de Justicia e Instrucción pública del gobierno del Gral. Roca); escribe *Juvenilia* (comedia inédita). Apoyo activo a la Reforma Universitaria desde el "Comité Córdoba Libre". Es orador en el acto realizado el 15 de junio, cuando los estudiantes proclaman la huelga general (y también en los actos que se suceden en los días siguientes: el *Manifiesto Liminar* es dado a conocer el 21 de junio). Publica *Reflexiones sobre el ideal político de América* y reparte ejemplares de la obra entre los estudiantes que se estaban reuniendo en Córdoba con ocasión del Primer Congreso nacional de la Federación Universitaria Argentina, desarrollado entre los días 20 y 31 de julio. Si bien las *Reflexiones* fueron publicadas con anterioridad al *Julián Vargas*, su composición es posterior (*Julián Vargas* está fechada en 1916).

En julio de 1920 es nombrado como profesor de Sociología en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad del Litoral. El 7 de mayo de 1920 había pronunciado en La Plata el discurso "La docencia emancipadora". El 27 de agosto de 1920 es designado rector del Colegio Nacional de La Plata. Proyecta para la Universidad la "Casa del estudiante". A comienzos de 1921 se empieza a manifestar el retroceso del movimiento reformista y el 15 de marzo el presidente de la Universidad suspende al rector y clausura las clases del colegio, medida que es resistida por Taborda. Nazar Anchorena, nuevo presidente de la Universidad a partir de 1921, le solicita la renuncia al cargo en el contexto de oscuras denuncias sobre su gestión "anarquizadora". Taborda presenta su renuncia mediante carta pública el 4 de diciembre de 1922[7]. Eugenio D'Ors desarrolla una serie de conferencias en la ciudad de Córdoba (el acto inaugural del ciclo fue el 9 de agosto de 1921). Unos meses antes, Taborda escribe un artículo

[7] Una crónica de la experiencia tabordiana en el rectorado del Colegio Nacional puede verse en CASTIÑEIRAS, J. R. (1985): *Historia de la Universidad de La Plata*, II, La Plata, Universidad Nacional de la Plata, pp. 118, 124, 127, 128, 134 y 135. Para un análisis más amplio y pormenorizado, cfr. BIAGINI, H. E. (1999): El movimiento reformista y sus mentores, en *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*. BIAGINI, H. (comp.). La Plata. Universidad Nacional de La Plata, especialmente, pp. 184-194. El propio Taborda se refiere a su experiencia en el Colegio Nacional de La Plata en TABORDA, S. (1951): *Investigaciones Pedagógicas,* 4 tomos, 2 volúmenes, Córdoba - Argentina, Ateneo Filosófico de Córdoba, I, pp. 29-30. Guillermo David narra el episodio y reproduce correspondencia de Astrada sobre el tema, cfr. DAVID, G. (2004): La respuesta pública que da Taborda a las acusaciones que se le realizan aparece como "Carta abierta del Dr. Saúl Taborda dirigida al Dr. Nazar Anchorena", fechada el 4 de diciembre de 1922 y publicada en *La Voz del Interior* el 6/12/1922; Matías Rodeiro indica que "en la revista *Renovación*, año I, Nº 3, mayo de 1923, también habría una secuela de ese episodio, y quizás se reproduciría la carta de Taborda", RODEIRO, M. (2009): Apuntes sobre los 'Escritos Políticos' de Saúl Taborda (1918-1934), en *Escritos políticos 1918-1934* .TABORDA, S., Córdoba -Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, p. XV.

sobre el pensamiento pedagógico del visitante español ("La personalidad de Eugenio D'Ors. Ideas pedagógicas de Eugenio D'Ors"), por encargo de Arturo Capdevilla, director del Boletín de la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba. Como Consejero universitario de esa misma Facultad proyecta en 1922 la creación de un Seminario de Filosofía y Cultura General[8]. Corre al año 1922 y aumenta la tensión entre reformistas y antirreformistas; manifestaciones públicas en la ciudad de Córdoba: por un lado, la Unión Popular Católica Argentina y la Liga Patriótica; por el otro, el Comité de Agitación Liberal. Taborda es orador en el acto organizado en los salones de Unione e Fratellanza el 23 de septiembre de 1922 (también hablaron en ese acto: Carlos Astrada, Gregorio Berman y Antonio Sobral). El 5 de octubre de 1922 José Vasconcelos da una conferencia en la ciudad de Córdoba sobre "Orientaciones del pensamiento en Méjico"; Taborda estaba entre los concurrentes.

Mediados de 1923: viaje de formación filosófica y pedagógica por Europa. Marburgo (donde estudia filosofía y tiene trato personal con Natorp); Zurich; Viena (Facultad de Filosofía) y la Universidad de París (donde toma cursos de filosofía). Terminada su formación académica, pasa a Roma, donde conoce de modo directo el pensamiento de Giovanni Gentile[9].

Comienzos de 1927: regreso al país, se radica en Unquillo (provincia de Córdoba). Reabre su estudio de abogado. Se hace cargo de la dirección de la revista *Clarín* (que había fundado Carlos Astrada). Enero de 1927: integra como vocal la filial cordobesa de la Unión Latinoamericana (que había fundado en Buenos Aires José Ingenieros el 21 de marzo de 1925). Las inquietudes pedagógicas de Taborda toman forma de proyecto de ley: *Investigaciones Pedagógicas. Bases y proposiciones para un sistema docente argentino*, publicado en 1930 (publicadas como cuarto tomo en la edición de 1951).

El 6 de septiembre, cae el gobierno de Yrigoyen con el beneplácito de buena parte del estudiantado reformista. Carlos Ibarguren es nombrado interventor en la provincia de Córdoba; el día 26 de septiembre visita su Universidad en la

[8] La creación de este Seminario es "uno de los antecedentes modernos que precedieron a la creación de la actual Facultad de Filosofía y Humanidades", MONTENEGRO, A. R. (1984): Estudio preliminar, en *Saúl Taborda,* Buenos Aires, ECA, p. 10.

[9] Sergio Díaz agrega que "en 1925 recorrió Italia, lo que le permitió inmunizarse contra el fascismo. En Florencia se encontró entre otros con el escultor sepulvedano Emiliano Barral, quien le invitó a visitar España, asombrado por la mala opinión que tenía de su patria. Así descubrió España, en 1926, retornando en diciembre de ese año [a la Argentina]. Su periplo europeo lo sumió en larga reflexión, revalorizando hasta su origen extremeño"; DÍAZ, S.R. (2008): "Saúl Taborda, el anarquizador", en *diario Comercio y Justicia*, Córdoba.

que es recibido con gran entusiasmo por las autoridades y los estudiantes. El 27 de septiembre, Taborda publica en el diario *El País* el artículo "¿Y ahora?". El 15 de octubre, Ibarguren explica en un discurso el contenido del programa corporativista del general Uriburu; dos días después, el interventor comparte un acto de homenaje al pintor Antonio Pedone con buena parte de la plana mayor del reformismo cordobés del 18: Ibarguren, Deodoro Roca y Taborda son oradores en el acto.

1931: discusión con Alejandro Korn por el enfoque que Taborda le da a los problemas pedagógicos (la posición de Korn queda documentada en "Epístola antipedagógica" y la réplica de Taborda en "Chinchigasta y yo. Respuesta al Dr. Alejandro Korn"). Asiste como representante del Centro de Graduados Reformistas de Córdoba al IIº Congreso de Estudiantes de la F.U.A. celebrado en Buenos Aires entre los días 13 y 18 de agosto de 1932, presidido por Héctor J. Cámpora. Fundación del F.A.N.O.E. (Frente de Afirmación del Nuevo Orden Espiritual) en septiembre de 1932, Taborda redacta su primer manifiesto. Aparecen en 1932 sus *Investigaciones Pedagógicas* (publicadas como primer tomo en la edición de 1951).

Estamos en 1933, año de la firma del tratado Roca-Runciman (que, como consecuencia de la crisis internacional de 1929, marca el roforzamiento de la dependencia argentina respecto de los intereses de Gran Bretaña). Jorge Orgaz y Gregorio Bermann son expulsados de la Universidad de Córdoba. Taborda brinda una conferencia en la Universidad Nacional del Litoral: *La crisis espiritual y el ideario argentino*. Firma (junto con: Aníbal Ponce, Deodoro Roca, Alvaro Yunque, Ernesto Giúdice, Roberto Arlt, Angélica Mendoza, Carlos Moglia y otros) el Manifiesto antifascista que promueve desde Francia Henry Barbusse.

Comienza en 1935 la edición del periódico *Facundo*, cuyo primer número aparece el 16 de febrero en Unquillo. En ese número publica su *Meditación de Barranca Yaco*. José P. Barreiro dirige una fuerte crítica al pensamiento político de Taborda acusándolo de corporativo y violento. Integra el *Comité Pro Paz* (organizado en Córdoba por Deodoro Roca), en repudio de la Guerra del Chaco. El 29 de junio se constituye en Buenos Aires F.O.R.J.A. (Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina). En 1936 Amadeo Sabattini obtiene la gobernación de Córdoba y Taborda colabora con su gobierno. En 1936 publica *El fenómeno político*. El proyecto político tabordiano va tomando la forma propositiva del comunalismo federalista. En 1937 forma parte del *Comité de Lucha contra el Racismo y el Antisemitismo en la Argentina*. El gobierno de Sabattini lo nombra miembro de la Comisión Oficial de Turismo.

Desarrollo de una "pedagogía del genio nativo": *Sarmiento y el ideal pedagógico*, publicada en 1938 y *La política escolar y la vocación facúndica*, publicada en 1941. Participa en el Congreso de las Democracias Americanas, reunido en Montevideo entre el 20 y el 24 de marzo de 1939 y propone la creación de una Universidad Americana. Encuentro de Taborda con Arturo Jauretche (quien había sido uno de los fundadores de F.O.R.J.A.). En junio de 1942 había muerto su amigo Deodoro Roca. El gobernador sabattinista de la provincia de Córdoba, Santiago del Castillo, lo nombra al frente del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior "Garzón Agulla" de la ciudad de Córdoba; lo acompañan los profesores: Navarro, Montenegro, Monserrat, Culleret y Luz Viera Mendez, entre otros. En el Instituto, dicta cursos de Pedagogía Sistemática y de Psicología Pedagógica (ciclo lectivo 1943)[10].

2 de junio de 1944, muere en Unquillo.

Trazado este esbozo biográfico, veamos en qué términos Saúl Taborda fue desarrollando su pedagogía biopolítica.

1920: Educación para la nueva conciencia histórica

El 7 de mayo de 1920, como parte de la actividad que venía desarrollando el movimiento reformista, Taborda había pronunciado un discurso en la ciudad de La Plata en el que retomaba su particular visión crítica sobre la política educativa ya esbozada en las *Reflexiones sobre el ideal político de América* (el 27 de agosto del mismo año Taborda será nombrado rector del Colegio nacional de La Plata y este discurso le sirvió como presentación doctrinaria)[11].

[10] Adriana Puiggrós refiere que Amadeo Sabattini había encargado a Taborda la organización de un instituto pedagógico que reemplazara a la Escuela Normal y que ese proyecto fue presentado en el año 1939, siendo gobernador Santiago del Castillo. Debido a las discrepancias de Antonio Sobral con el proyecto de Taborda (que desvinculaba la formación de maestros a nivel provincial del orden nacional) el proyecto fue demorado, hasta que, por ley provincial 3.944 se crea en 1941 la Escuela Normal Superior de Córdoba, de la que resulta director el mismo Sobral (siendo Luz Vieira Méndez su vicedirectora y Taborda es nombrado director del Instituto Pedagógico anexo). Cfr. PUIGGRÓS, A. (2003): *El lugar del saber,* Buenos Aires, Galerna, pp. 222-223. Datos coincidentes con LASA, C. D. (1999): *El Humanismo Axiológico Sobraliano,* México, Universidad Autónoma de Guadalajara, p. 83.

[11] TABORDA, S. (1926): La docencia emancipadora, en F.U.B.A., *La reforma universitaria. Juicio de hombres de la nueva generación acerca de su significado y alcances (1918-1926),* tomo I, Buenos Aires, Ferrari, pp. 31-41. Un breve comentario sobre este texto puede verse en BIAGINI, H. E. (1999): p. 173.

El tema de la alocución es la confrontación entre el mundo nuevo que se inició con las luchas de los estudiantes de Córdoba en el movimiento de la Reforma de 1918 y el mundo viejo que se resiste a morir y se abroquela detrás de prácticas pedagógicas basadas sobre "los preceptos de un código punitivo que [los guardianes del orden establecido] tienen comentado y anotado con la prolija paciencia y con el acendrado y místico amor con que el asceta soba el látigo que ha de acallar las urgencias de la carne"[12]. El mundo nuevo y el mundo viejo se contraponen del mismo modo en que la vida entra en conflicto con la muerte: no porque la muerte fije el límite irrebasable de la vida sino porque la vida amenaza a la muerte en su aparente y provisoria fijeza. El mundo nuevo es de la "nueva conciencia histórica que adviene preñada con el destino del hombre"[13].

La lectura biopolítica que Taborda hace de la "política docente" le permite ver en ella el instrumento por medio del cual "los regímenes sociales" se han asegurado "la persistencia indefinida del orden establecido", el modo de hacer triunfar la muerte sobre la vida separando a las fuerzas afirmativas de la vida de aquello que pueden y volviéndola contra sí misma[14]. Esta instrumentación de la política docente al servicio de la reproducción del orden establecido se ha cumplido tanto dentro de los regímenes políticos basados en la tiranía y la ignorancia cuanto en los regímenes democráticos que han puesto en práctica la educación del soberano "para ponerle en condiciones de ejercitar a conciencia sus facultades y prerrogativas reconocidas por la doctrina [de la soberanía del pueblo]"[15]. Es interesante ver hasta qué punto se registra en estas afirmaciones una insinuación de las observaciones críticas que más tarde Taborda dirigirá al ideal formativo del "individuo idóneo y nacionalista": "la democracia parlamentaria ha poseído […] la virtud de la sombra del manzanillo" en relación con aquellos ideales democráticos. La democracia parlamentaria, "celosa de los privilegios económicos, cuya inteligente expropiación le hubiera proporcionado la libertad económica que condiciona y afirma la libertad política" se ha puesto al servicio de los intereses particulares para terminar reivindicando "su patriótico concepto de la soberanía del pueblo" entendida como "el empeño de los unos de medrar a costa de los otros"[16]. De este modo, el sufragio universal termina funcionando al servicio del predominio de una clase social y para él instituye "una enseñanza unilateral" y "una escuela de clases" (para ricos y para

[12] Ibídem., p. 32.
[13] Ibídem., p. 33.
[14] Ibídem., p. 33.
[15] Ibídem., p. 34.
[16] Ibídem., pp. 34-35.

pobres, niños y niñas, clásicas y técnicas, para gobernantes y gobernados, para doctores y obreros). Con gran agudeza, Taborda plantea una temprana crítica a la meritocracia que funciona como mecanismo de legitimación de la desigualdad en las sociedades democráticas: "la democracia liberal entiende haber realizado un cometido fundamental cuando sólo ha permitido que se afirme y subsista un estado de concurrencia en el que para adquirir un conocimiento rudimentario es necesario someterse a las rigurosas condiciones de un *struggle* desesperado e inmisericorde". La igualdad de oportunidades, planteada de modo abstracto, funciona como un mecanismo legitimador que encubre concretas diferencias sociales de posibilidades: se reconoce "en la letra el derecho a educarse a una niñez que apenas puede agotarse y marchitarse prematuramente en las fábricas y en los talleres en procura de un mendrugo"[17].

Por otra parte, además de operar como mecanismo de legitimación meritocrática, la educación ha cumplido una función disciplinadora: "la ciencia oficial, al estimular las jóvenes inteligencias, atisba el nacer de las múltiples manifestaciones que las llenan y aprovecha la oportunidad propicia para adocenarlas en un sentido favorable al orden de cosas establecido"[18]. De este modo la pulsión vital resulta contenida por el doble mecanismo biopolítico negativo de la escuela y el sufragio: "el sufragio que domestica en los hemiciclos legislativos todo arresto de rebeldía de la conciencia pública, ciega también con mano despiadada la flor de pensamiento que llega a brotar en el ambiente impropicio de una escuela"[19].

En el otro extremo de un sistema educativo estructurado según una lógica bipolar, "los institutos superiores" están al servicio de la formación de la "clase gobernante" y producen también un efecto disciplinador del espíritu: "en todas las circunstancias en que las ideas con las que el espíritu humano reconstruye, modifica y restaura la técnica de la civilidad […], encuentran en las universidades el muro de contención que las detiene y el parapeto en que se asila la rutina"[20]. Así, las universidades funcionan como "un lastre", como "un peso muerto" que frena o intenta frenar "la corriente de la historia"[21]. Pero la historia no se detiene, la pulsión vital sigue su marcha y la novedad aflora como voluntad creadora y nueva conciencia histórica frente a "la antigua política educacional" que intenta detener

[17] Ibídem., p. 35.
[18] Ibídem., p. 35.
[19] Ibídem., p. 36.
[20] Ibídem., p. 37
[21] Ibídem., p. 37.

o desviar su marcha mediante el recurso de "un ideal patriotero y sin contenido" que apenas disimula su intento de frenar "el rojo fantasma que se avecina", en obvia referencia a la Revolución de Octubre[22].

Para que la vida se afirme por medio de la política, para que una biopolítica afirmativa sea posible, es necesario "que los muertos entierren sus muertos, y que los entierren bien para que no resuciten"[23]; los mitos patrióticos con los que la historiografía construyó "sus mezquinos ideales, sus héroes y sus prototipos" deberán dejar su lugar a los ideales que miran hacia el futuro: "ahora se quiere vivir, vivir en pleno presente, construyendo, de cara al futuro, sin componendas ni compromisos con otras edades"[24]. Taborda invoca en este punto la autoridad de Ortega -"el tono vital primigenio"- para apoyar su argumento a favor de una nueva pedagogía inspirada en "el pulso vital ascendente" que emana "de los estratos profundos de la vida psíquica". E invoca también la autoridad de Natorp y de Lunatcharski en relación con "la educación del trabajo" y "la escuela unificada del trabajo"[25].

La docencia emancipadora debería impulsar al movimiento reformista más allá del punto sobre el que está situado: "detenerse a considerar tan sólo la participación de los estudiantes en el mecanismo docente, el electoralismo del aula que adiestra por anticipado para la feria del comité […] es ciertamente rebajar los términos del problema"[26]. Puesto que "la vieja política […] ha envenenado las fuentes de la sabiduría", la nueva conciencia histórica "es obra de liberación, de liberación de los falsos apostolados políticos y sociales, de los trasnochados nacionalismos…"[27].

El pensamiento pedagógico que Saúl Taborda viene desarrollando hacia los años veinte se completa con el proyecto "Casa del estudiante" que presenta el 20 de diciembre de 1920 en la Universidad de La Plata en su calidad de rector del Colegio Nacional.[28] En la exposición de motivos del proyecto Taborda afirma su intención de superar "la deficiencia del sistema de cátedra" que produce una dispersión de la actividad formativa mediante un sistema que favorezca la convivencia. La Casa

[22] Ibídem., p. 38.
[23] Ibídem., p. 38
[24] Ibídem., pp. 38-39.
[25] Ibídem., p. 39.
[26] Ibídem., p. 40.
[27] Ibídem., p. 41
[28] TABORDA, S. (1921): "Casa del estudiante en La Plata", en *Revista de Filosofía,* Buenos Aires, VII, 1, pp. 121-129. Sobre este tema, ver BIAGINI, H. E. (1999: 185-186).

del estudiante se presenta, de este modo, como el ámbito propicio para permitir una acción pedagógica basada en la espontaneidad, en la que el estudiante y no el profesor será el eje de la transmisión del conocimiento[29]. Además, la Casa del estudiante deberá servir a los fines de "la extensión universitaria", para lo cual la universidad deberá superar primero su concepción elitista de la cultura que es la que ha llevado al fracaso anteriores intentos de comprometer a la institución con la problemática social: "la Universidad arrojó al pueblo una migaja de su tesoro en lugar de entregarle todo el tesoro. Lo que ha menester el pueblo no es una mera 'extensión'; es todo el contenido cultural que pueda dar la Universidad"[30].

1930: Pedagogía del flujo de lo irracional

De regreso de su viaje de formación en Europa, el pensamiento de Taborda parece marchar por dos carriles diferenciados, aunque complementarios: por un lado, el de la pedagogía, por el otro, el de la política. Es así como en 1930 publica su primer trabajo sistemático sobre temas educativos: *Bases y proposiciones para un sistema docente argentino.*[31] Se trata de un proyecto de ley nacional de educación elaborado por Taborda con la intención de darle forma orgánica al "ordenamiento docente de nuestro país". Las ideas pedagógicas sostenidas allí por nuestro autor dieron motivo a una breve discusión doctrinaria con Alejandro Korn que se vio reflejada en la revista *Nosotros.*[32] Dos años después, en 1932, Taborda da a conocer sus *Investigaciones Pedagógicas y Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria*[33]. En cuanto a su pensamiento político, el texto clave es la conferencia dada en la Universidad de Santa Fe "La crisis espiritual del presente y el ideario argentino", publicada luego como *La crisis espiritual y el ideario argentino*[34].

---

[29] Ibídem., p. 123.
[30] Ibídem., p.124.
[31] "Investigaciones pedagógicas. Bases y proposiciones para un sistema docente argentino", *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba,* Córdoba (Argentina), vol. 17, nº 3/4, mayo-junio de 1930, pp. 65-109; nº 5/6, julio-agosto de 1930, pp. 128-174; nº 7/8, septiembre-octubre de 1930, pp. 136-204. Editado posteriormente como tomo cuarto de las *Investigaciones Pedagógicas* publicadas en 1951.
[32] KORN, A. (1931): "Epístola antipedagógica", en revista *Nosotros*, XXV, nº 264 y TABORDA, S. A. (1931): "Chinchigasta y yo. Respuesta al Dr. Alejandro Korn", *Nosotros,* Buenos Aires, XXV, 266, pp. 310-312. Reproducidos ambos textos en MONTENEGRO, A. R. (1984): *Saúl Taborda,* Buenos Aires, ECA.
[33] TABORDA, S. (1932 a): *Investigaciones pedagógicas*, Córdoba - Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Sección Humanidades, Imprenta de la Universidad. Editado posteriormente como tomo I de *Investigaciones Pedagógicas;* TABORDA, S. (1932 b): *Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria,* Córdoba -Argentina, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.
[34] TABORDA, S. (1933): *La crisis espiritual y el ideario argentino*, Santa Fe (Argentina), Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral (reeditado en 1942 y 1958; la edición de 1945 que lleva ese nombre no contiene el texto de la conferencia).

Por estos años, el eje de la biopolítica tabordiana se ha desplazado: no se trata ya de la denuncia de una política que gira en torno de la vida para debilitarla y someterla sino de los requerimientos de una vida que necesita de la política para afirmarse y expandirse. Si en el primer momento el acento estaba puesto en la novedad de lo que está por acontecer, en el *nuevo* orden como forma de una posible biopolítica afirmativa, ahora lo estará en el *orden* mismo capaz de darle forma expresiva a una novedad histórica que no termina de madurar. Si en el primer momento Taborda parece estar más atento a las fuerzas vitales que necesitan ser liberadas de seculares ataduras, en el segundo, parece estar más preocupado por el caos que las fuerzas de la historia dejan a su paso. En el primer momento parece buscarle una vida al espíritu muerto por el ascetismo; en el segundo, parece buscarle un cuerpo más robusto y dinámico a las institucionalizaciones del flujo vital.

En este cambio de perspectiva biopolítica podemos advertir, por un lado, que la experiencia histórica que Taborda había recogido en 1918 era la del derrumbe de la civilización europea conforme con el carácter contradictorio de su fundamento: la vida vuelta contra la vida por medio de una política que, lejos de realizarla, la niega. Ideales ascéticos e ideologías políticas que legitiman impúdicamente la dominación del hombre por el hombre y la refuerzan por medio de sus instituciones, terminan finalmente en una hecatombe de beligerancia que devora su precaria creación civilizatoria. Así, el carácter negativo de esta formación biopolítica capitalista había terminado en una conflagración purificadora que podría haber dado lugar a un mundo nuevo. Y era precisamente América el nombre que Taborda encontraba para esa novedad biopolítica afirmativa: sólo se trataba de no repetir errores y de rectificar el rumbo de una vida que evoluciona por ensayo y error y se vale de la política –de la democracia participativa y la filosofía- como herramienta de adaptación al medio.

Por otro lado, la experiencia histórica ante la que Taborda se encuentra en 1930 –y que recoge la experiencia de los años de formación en la Europa del veinte- no es tanto ya la del derrumbe sino la de una fuerza que fluye por un cauce muy estrecho e inadecuado como para contenerla. Se trata ahora de identificar con mayor precisión esa fuerza vital y de explicitar las formaciones políticas (y pedagógicas) que la traban y obstaculizan para reemplazarlas por otras más acordes con su naturaleza fluyente.

Entonces, si el joven Taborda de la inmediata posguerra es *anarquista*, lo es fundamentalmente en los términos de una biopolítica cuyo *arkhé* no podría estar

nunca dentro del campo de la política existente porque, precisamente, tal ha sido la construcción histórica que se derrumba con la guerra: la vida gobernada desde fuera de ella misma conforme con valores que la niegan ("veinte siglos de civilización europea edificados en mampostería cristiana se derrumban con estrépito sonoro", sostenía en las *Reflexiones sobre el ideal político de América)*[35] o que la desvirtúan. Aquí, la perspectiva anarquizante de Taborda está al servicio, entonces, de una recuperación del *arkhé* por parte de la vida. Y, si el Taborda maduro de los años treinta se muestra más próximo a la búsqueda de un orden, es porque comprende que no alcanza con que la vida haya recuperado su principio para fluir libremente sino que debe realizarse a través de una formación política adecuada. *Anarquía* y *orden* juegan, en el pensamiento de Taborda, dentro de un paradigma biopolítico y allí son resignificados sin perder por ello su significación histórica originaria: el anarquismo es el que Taborda conoció en sus años juveniles de formación en Rosario y la Córdoba reformista y el orden es el de la experiencia italiana de los años veinte que conoció en Europa y será también el del ensayo uriburista del treinta que tuvo oportunidad de conocer en Córdoba a través de Ibarguren y será luego el de la democracia funcional, como propondrá en la conferencia de 1933 y el del comunalismo federalista que imaginará en 1935.

Veamos, pues, en qué términos plantea nuestro autor en *Bases y proposiciones para un sistema docente argentino* este cambio de perspectiva que, después de haber denunciado el carácter domesticador y disciplinario del ordenamiento docente, lo lleva ahora a señalar su carencia de unidad sistemática[36].

El primer aspecto que se destaca en el extenso texto que acompaña al proyecto como exposición de motivos apunta, precisamente, al sentido orgánico: "la escuela elemental, la enseñanza media y la propia enseñanza superior, constituyen apenas ensayos y experiencias inconexos, gobernados por reglas empíricas, sin relación con una actitud espiritual que anime y aliente la totalidad del hacer pedagógico"[37]. En la medida en que el proceso educativo está ligado a la socialización de las nuevas generaciones por la vía de la trasmisión de un legado cultural, la ausencia de organicidad pone de relieve una fractura entre la vida que fluye y el ámbito político que la realiza y consuma. Dentro de este

[35] TABORDA, S. (1918): *Reflexiones sobre el ideal político de América*, Córdoba - Argentina, Elzeviriana.
[36] Citamos por la edición correspondiente a TABORDA, S. (1951): *Investigaciones Pedagógicas,* 4 tomos, 2 volúmenes, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.
[37] Ibídem., p. 261.

orden temático, dos puntos son importantes en la argumentación de Taborda: la autonomía y especificidad de la pedagogía y el concepto de escuela única. Sobre ambos puntos irá construyendo su pedagogía del flujo de lo irracional a la vez que va elaborando la trama de una nueva politicidad ligada a la vida. Respecto de la autonomía, por ejemplo, se propone diferenciar el proceso formativo del hombre en cuanto tal, del proceso formativo del ciudadano o del trabajador, que son formas de realización de una politicidad ligada a los intereses del Estado y a su par complementario, la sociedad civil. Esa politicidad está articulada en torno a los ideales de la idoneidad y el nacionalismo, que no son ideales pedagógicos, sino políticos en el sentido restringido y derivado que comprende lo político desde el Estado y no en su originariedad. Allí, la pedagogía pierde la autonomía

de su actividad específica para ponerse al servicio de fines que le son ajenos[38]. Pero ¿qué significa la formación del hombre en cuanto tal y cómo se relaciona esta formación con el concepto de autonomía?

El concepto de autonomía pedagógica al que alude Taborda se opone a la heteronomía implícita en una conceptualización de la educación que toma a su sujeto como *tabula rasa* disponible para inscribir en ella conocimientos ya hechos. Y, así como el educador no debería inscribir "desde afuera nociones hechas" en la "*tábula rasa*" del "espíritu infantil", tampoco el Estado debería introducir un orden normativo extraño para conformar una nación que tiene

[38] Esta falta de autonomía del proceso formativo es la que determina la intervención educativa del Estado conforme con el ideal pedagógico del ciudadano idóneo y nacionalista: "como forma política, [el Estado liberal] se consideró –y se considera todavía- advenido para realizar en el hombre el ciudadano libre y perfecto"; TABORDA, S. (1932 b : 8). Taborda diferencia aquí esta concepción heterónoma del proceso formativo guiado por el Estado conforme con el modelo surgido de la Revolución de 1789 que "hace de la ciencia política una pedagogía" (p. 6) de aquellos otros procesos formativos que nacen de "la voluntad activa de un pueblo" (p. 9). De allí que, toda reforma educativa que "aspire honradamente a ser tal necesita comenzar rectificando el criterio orientador. Necesita partir de los principios fundamentales de una constitución escolar conexa con la cultura y no de la posición unilateral y aislada que se ha creado el Estado" (p. 21). La falta de autonomía del proceso formativo tiene todavía en este texto otra dimensión: en la medida en que careciendo de "categorías determinadas en nuestra política escolar, nos hemos aferrado al hábito de adoptar cuerpos de leyes extranjeros". La heteronomía, desde este punto de vista es doble –o está doblemente reforzada- de lo estatal sobre lo pedagógico, en primer lugar, de la cultura extraña sobre la propia, en segundo lugar: "la influencia de una corriente cultural en la ley nos viene por vía indirecta" (p. 11). Desde otro ángulo, la heteronomía pedagógica es también una forma del disciplinamiento social que Taborda describe en términos de "técnica de las almas": "cuando la psicología experimental anunció al mundo que había encontrado un camino seguro para incrementar el proceso educativo, el Estado se apresuró a instaurarla en sus escuelas […], pero, previamente, deformó, o conformó, la disciplina con su principio de idoneidad. […] La ciencia dejó de ser ciencia […] Se transformó en técnica de las almas" (p. 12). La idea de "técnica de las almas" aparecerá también en TABORDA, S. (1951: 260).

una trayectoria vital "preexistente" y no está desierta, como supuso el proyecto civilizatorio iluminista.

Sin embargo, habrá que tener cuidado para no confundir este concepto de autonomía con una pretendida neutralidad de la tarea docente que la convertiría en "una especie de clero laico jerarquizado de un modo especial"[39]. El argumento que Taborda intenta sostener ubica la autonomía por fuera de la oposición entre esa neutralidad y la explícita funcionalidad partidista y confesional de la educación, puesto que "la autonomía entendida en un sentido absoluto es inadmisible"[40]. Un concepto tal de la autonomía, de connotaciones utópicas, podría sostenerse en períodos de profundas "transformaciones sociales", períodos que van ligados a "la caducidad de la tabla de valores de una cultura" y en los que "un ideal de pureza enciende las utopías". La autonomía funciona aquí a través del aislamiento y la separación de la vida nueva, del niño "en el que reside todo recomenzamiento posible", respecto de la vida envejecida y declinante[41]. Esta posición utópica respecto de la autonomía podría haber entusiasmado al Taborda del año dieciocho pero no al de los años treinta que la juzga como una "especie de fuga de la realidad inmediata", toda vez que es imposible "substraerse a la influencia armonizante de la totalidad cultural" o que no le es posible a la pedagogía "eludir la limitación que le viene impuesta por el propio complexo de la vida espiritual"[42].

Dicho en otros términos, la autonomía que nuestro autor intenta conceptualizar en estos años treinta se podría caracterizar a partir del concepto de una vida orgánica que se constituye como totalidad a partir del dinamismo autónomo pero funcionalmente relativo de sus cuerpos orgánicos componentes. Cada parte tiene su propia legalidad y, a la vez, funciona conforme con la legalidad del todo del que es parte.

Así entendida, la neutralidad que postula el funcionamiento pedagógico conforme con la imagen del "clero laico" es imposible porque "el maestro es un hombre y, como hombre pertenece a la comunidad" y conforma su personalidad de acuerdo con determinados valores[43]. Diríamos, siguiendo la metáfora organicista, que en cuanto es parte de una comunidad, el maestro no puede sustraerse a la

[39] Ibídem., p. 265.
[40] Ibídem., p. 265.
[41] Ibídem., p. 265.
[42] Ibídem., p. 266.
[43] Ibídem., pp. 266-267.

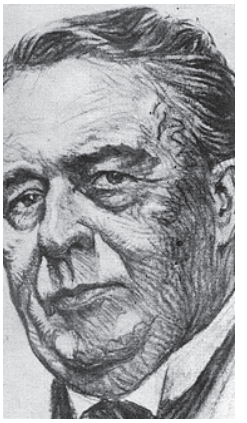
influencia del medio que lo contiene. Pero éste es sólo un aspecto del problema, toda vez que la misma metáfora organicista postula el funcionamiento relativamente autónomo de las partes componentes del todo: "la educación opera con los bienes y los valores que la comunidad ofrece al hacer pedagógico; pero no todos los bienes son adecuados para esa función"[44]. He aquí planteado el problema pedagógico y político de la autonomía: la totalidad (cultural y política) está hecha de las partes que la componen; sin embargo, los componentes no deberían recibir una parte *equivalente* del todo hasta completar la suma aritmética sino una parte *diferencial*: el niño no es un adulto en potencia sino un niño. Las acciones pedagógicas (y las acciones políticas) son limitadamente autónomas porque trabajan sobre la base de este criterio diferencial que implica selección y síntesis: no distribuyen *mecánicamente* el todo entre las partes sino que producen *orgánicamente* el todo a través de las partes. Taborda enfatiza el carácter *creativo* de esta producción: la escuela "es una actividad incluida en la vida del todo, y el éxito de sus funciones va siempre ligado al desarrollo que imprimen al todo las fuerzas creadoras"[45].

La unidad orgánica del proceso de desarrollo de la personalidad a través de la educación implica, según Taborda, el ingreso temprano del niño dentro del sistema escolar. A partir de los tres años, el Jardín de Infantes vendrá a cumplir una importante función educativa que permitirá "remediar la incapacidad de la familia como comunidad enseñante", ya que "la familia argentina –como la familia en todas partes- está en crisis", y, más aún, "en decadencia". Frente a la crisis de la familia, proclama, que "yo veo en la comunidad, cuyo sentido se aclara y precisa cada día, la sucesora de aquella institución medioeval"[46]. Taborda caracteriza biopolíticamente a la comunidad como "aquella forma de sociedad nacida espontáneamente sin sujeción a fines preestablecidos, forma en la que todos sus miembros se saben ligados por un sentimiento común y en cuyo seno la personalidad se plasma como una totalidad regida por el valor". El *ser en común* de los hombres viene determinado por un impulso espontáneo que surge del propio proceso vital y se realiza a través del sentimiento de una común y recíproca pertenencia a una totalidad conformada axiológicamente. Los dos términos que confluyen sobre la perspectiva biopolítica -*vida* y *pólis*- encuentran en esta caracterización de la comunidad un nuevo relieve: por un lado, la vida "espontánea", sin "fines preestablecidos", impulsada por el amor; por el otro, la politicidad que "liga" a los miembros de la comunidad según una "forma" valiosa. Veamos cómo funcionan estos términos con mayor detalle.

[44] Ibídem., pp. 266-267.
[45] Ibídem., pp. 266-270
[46] Ibídem., pp. 266-284.

La formación social que Taborda llama comunidad se caracteriza, precisamente, por estar estructurada según una forma particular: la "forma que atiende al hombre y lo afirma y que no se concreta al amor al prójimo". Se trata aquí de la realización del hombre en la plenitud de su sentido y de sus posibilidades y supone, por lo tanto, la expansión de su fuerza impulsora más allá de todo límite. Ahora bien, la comunidad a la que se refiere no es la comunidad autorreferencial que realiza la identidad doméstica de los miembros que la componen de acuerdo con un esquema que replica, al modo aristotélico, la comunidad familiar: se trata de una "dirección valorativa servida por el amor y que va más allá del amor". Por otra parte, "el amor, que es un paso está, a veces, en la familia, en la cofradía, en el pequeño círculo. Pero no es un remate". Aquella fuerza impulsora de la vida en común, el amor, es impulso y no meta; de allí que no se agote o satisfaga con las formas precarias de su realización: a las formas parciales del amor doméstico, "lo supera el pueblo y, sobre todo, lo supera la humanidad. El amor que está contenido en ella es el amor que alumbra el camino infinito de los valores. Por haber querido limitar y detener esta función del amor (casi siempre por una ausencia de amor) es que la juventud insurge contra el hogar y el hijo se yergue contra los padres"[47]. Se puede observar aquí un claro planteamiento biopolítico en el que la vida impulsada por el amor busca formas de realización política a través de la comunidad y en el que, visto desde el lado de la política, se pone de manifiesto que no toda formación comunitaria es adecuada para contener el impulso vital amoroso. Expansión y orden adecuado son los términos que estructuran este impulso biopolítico.

1931: La polémica con Alejandro Korn



Alejandro Korn - 1860-1935

En 1931, Korn publicaba en la revista *Nosotros* su *Epístola antipedagógica*; tres meses después, Taborda le respondía en la misma revista con su *Chinchigasta y yo*[48]. El tono crítico de Korn es severo: comienza marcando una radical diferencia de punto de vista entre Taborda y él. Mientras que se caracteriza a sí mismo como "desprovisto de todo talento especulativo" y carente del "don de la abstracción" y se define como "un visual exagerado" que sólo concibe "lo concreto", Korn ubica a Taborda sobre la vereda opuesta: lejos de "nuestra circunscripta tierra argentina",

[47] Ibídem., p. 284.

[48] KORN, A. (1931: 76-80): Op. Cit., TABORDA, S.A. (1931: 310-312): "Chinchigasta y yo. Respuesta al Dr. Alejandro Korn", en *Nosotros,* Buenos Aires, p. 266.

desarrollando el tema pedagógico "con prescindencia de las contingencias de tiempo y de lugar", afirmando "un concepto universal substraído a todas las relatividades". Desde puntos de vista tan disímiles se ven, naturalmente, cosas diferentes: Korn afirma que, mientras Taborda se ocupa "de la perfección de los arquetipos" y "desenvuelve su teoría abstracta destinada a la salvación pedagógica de la Humanidad", él concibe las ideas "como inmanentes a la áspera eficiencia de las cosas" y, desde allí, evoca "la imagen de una miserable escuela, allá en Chinchigasta".

La respuesta de Taborda, como decíamos, no se hace esperar. Comienza por reconocer el magisterio de Korn sobre "las últimas generaciones argentinas" para plantear luego su posición respecto de las abstracciones filosóficas y el pragmatismo: "la posición pragmática misma –sostiene Taborda- no escapa, si bien se mira, a la propensión abstractiva por más que, desdeñando el camino largo, busque su objetivo por el atajo de los términos relativos y contingentes"; aquí Taborda refiere explícitamente, como modelo de esta relación entre lo abstracto y lo concreto, a la fenomenología de Husserl. Admitiendo que sus *Investigaciones* se mueven "en regiones abstractas", Taborda no pierde de vista lo concreto: aspira a "la salvación pedagógica de la humanidad" porque aspira a salvarse "en la humanidad", del mismo modo que, aún cuando afirma no conocer a Chinchingasta "sino a través de la abstracción", los concretos problemas que allí se verifican y reclaman solución no pueden servir de argumento "contra el propósito de desenvolver una teoría abstracta destinada a la salvación pedagógica de la humanidad". Respecto de la falta de sentido histórico de sus *Investigaciones*, Taborda sostiene que "la historicidad del fenómeno educativo" está en el centro de sus investigaciones pedagógicas aún inéditas (se refiere, fundamentalmente, a las *Investigaciones* que publicará en 1932). Ratifica luego la cientificidad de la pedagogía, puesto que "si la Pedagogía no es una ciencia no hay nada que esperar de ella" y sostiene que su desvalorización de la tradición pedagógica argentina está fundada en el "fácil empirismo" que la caracteriza pues "la Argentina no ha meditado nunca sobre nada" y "la carencia de conciencia reflexiva" es la que "ahonda la crisis en que hoy nos hallamos". Aprovecha al pasar para dirigirle una crítica a Domingo F. Sarmiento "a quien reputo el más grande de los argentinos": cuando Sarmiento recomienda a los pulperos que manden a sus hijos a las escuelas por las ventajas que podrían obtener para el desarrollo de sus negocios del aprendizaje de la aritmética, no va más lejos que "los monos de Darwin que adiestran, *manu militari*, a sus hijos en el arte del robo". La cientificidad de la Pedagogía va junto con el descubrimiento de su legalidad, lo cual supone un concepto de la legalidad que es propio de las

ciencias espirituales y que no se confunde con la legalidad natural. Finalmente, sostiene que la crítica que Korn le dirige al concepto de escuela única está fuera de lugar, porque él no está proponiendo una institución uniformadora y rígida sino una "dúctil y flexible" basada en "la vivencia" y "la *Heimatkunde*".

Se podrá advertir en este intercambio polémico entre Korn y Taborda la presencia del problema biopolítico que planteábamos más arriba: el de cuál sea la forma más adecuada para dar curso al flujo de lo irracional; ya sea que esta forma esté referida al campo pedagógico, al filosófico o al político. De allí que debamos tomar debida nota de la vinculación que Taborda establece –o intenta establecer- entre la irreductible singularidad de Chinchigasta (una pequeña comunidad del norte argentino) y la del sujeto Taborda (la referencia a su "yo") que resulta interpelado por esa singularidad digamos "irracional" pero racionalizable. De lo que se trata, en definitiva, es de encontrar un orden que exprese lo irracional (de la vida) sin someterlo al dominio de una pauta que le es extraña (el formalismo intelectual, el formalismo estatal).

Si los problemas discutidos son estos, podemos considerar que Taborda continúa desarrollando el intercambio polémico con Korn en el texto de las *Investigaciones* de 1932, que comienzan con una referencia al *novus ordo* que reclama "la nueva conciencia histórica", puesto que "el mundo que nace, nace como un orden y quien quiera entrar a su reino ha de aprender a orientar hacia ese orden los problemas que le preocupan". La tarea que Taborda advierte para el pensamiento implica la necesidad de superar las categorías intelectuales que estructuraban el orden vigente con anterioridad para "ir más allá de las limitaciones de un positivismo trasnochado y de un idealismo recalentado"[49]. La superación del positivismo constituye un aspecto importante de la contribución que nuestro pensador se propone realizar en estos textos que incursionan sobre el campo de una "ciencia formativa" fuertemente influenciada por "la filosofía *terre a terre* que ha imperado siempre en la enseñanza argentina"[50]. Los pedagogos de profesión Taborda no se considera uno de ellos son víctimas de un espejismo según el cual "el valor de la enseñanza, la enseñanza por antonomasia, se mide por la capacidad técnica y productora de los profesionales que lanza a la vida"[51]. La mirada del pedagogo de profesión observa al sistema educativo reflejado en la imagen distorsionada del *homo faber* que se produce sólo en una de sus partes, la universidad, dejando vacío de sentido y de finalidad a las otras partes,

[49] La paginación de las citas corresponde a la edición de 1951 de *Investigaciones Pedagógicas*, tomo I.
[50] Ibídem., p. 4.
[51] Ibídem., p. 8.

escuelas primarias y secundarias, en las que se forma la infancia en cuanto tal. El espejismo produce teoría pedagógica y determina posiciones políticas frente al problema formativo: la producción del hombre *idóneo* reclama de la pedagogía el reajuste de "la máquina docente construida por la era industrial"[52]. Ahora bien, el espejismo distorsiona la realidad al reflejarla de modo inadecuado pero, en esa distorsión, la presenta de algún modo: el nuevo orden que nace es el orden del trabajo, sólo que el concepto de *homo faber*, tal y como ha sido considerado por los pedagogos de profesión no da cuenta cabal de la novedad que trae el mundo del trabajo en toda su amplitud. El "pensamiento del orden que nace […] no repudia al hombre *faber*; antes, por lo contrario, lo busca y lo necesita. Sólo que en lugar de buscarlo en la universidad lo busca por otro camino. Para ello invierte los términos. Mientras la pedagogía de la era periclitada, o en vías de periclitar, se propuso formar técnicos, declara la nueva pedagogía que va a proponerse formar niños. Mientras aquella quiso llegar al adulto, forzando la niñez y la adolescencia; sostiene ésta que no existe otro camino para llegar al idóneo que el de la niñez y la adolescencia"[53]. Taborda sostiene una antropología organicista en la que la totalidad del hombre no puede ser *representada* por una de sus partes, como la etapa adulta en relación con las etapas anteriores, sino que requiere la *afirmación autónoma* de sus partes diferenciales con vistas a una *integración creciente*.

Sin embargo, el planteamiento del "principio de la unidad sistemática de la formación" parece entrar en contradicción con la afirmación autónoma de cada una de las partes del sistema; la idea de continuidad del proceso formativo con la idea de la necesaria especificidad y autonomía de cada una de sus etapas. Esta dificultad se hace mayor si, además, la etapa que da comienzo al proceso, la niñez, se presenta como un mundo heterogéneo respecto del mundo adulto. Taborda plantea esta dificultad mediante interrogantes pedagógicos: "cómo y de qué modo un hombre maduro puede intervenir en el medio vital infantil, cómo y de qué modo el inventario de ciencia de un hombre formado puede relacionarse con el inventario del mundo casi impenetrable de la niñez".[54] De esta dificultad se sigue la necesidad metodológica de eludir el "simplismo integralista" que daría por resultado aquello que usualmente se ha llamado currícula enciclopedista y que describe en términos de "pedagogía cinematográfica"[55]. Los orígenes históricos de esta pedagogía están en los ideales del nacionalismo y la idoneidad

[52] Ibídem., pp. 8-9.
[53] Ibídem., pp. 9-8.
[54] Ibídem., p. 9.
[55] Ibídem., p. 10.

surgidos de la Revolución Francesa: "lo que trata esta pedagogía de información cinematográfica es de aprovechar, sin pérdida de tiempo y con las menores erogaciones posibles, ese material humano que se llama juventud"[56]. La juventud pensada como "fuerza susceptible de ser explotada con propósitos utilitarios" implica una biopolítica negativa de disciplinamiento que va en la dirección contraria de una biopolítica afirmativa cuya pedagogía debería estar centrada en la *invención* y *recreación* del conocimiento.

Podemos ver que Taborda está planteando nuevamente aquí el problema de la constitución de una totalidad orgánica que se alimenta del funcionamiento autónomo aunque coordinado de sus partes componentes; *vida interior* que fácilmente remite al *interior de la vida*: "ciertamente, no ha ocurrido nunca que a un auge de vida interior no haya correspondido una correlativa autonomía de las corporaciones destinadas a guardar y sistematizar sus valores y bienes"[57]y esto ha sido la característica del mundo medieval en el que el proceso formativo se realiza conforme al criterio pedagógico del maestro interior propugnado por San Agustín y a la correlativa independencia de los institutos culturales, fundamentalmente de las universidades, que gozaron de atribuciones y privilegios frente al poder de la Iglesia y de la Monarquía. El derecho de huelga –la *cessatio*- y la libre agremiación de estudiantes -las *naciones*- configuran un panorama "anarquizador" que revela que "la ingerencia de los estudiantes en los institutos docentes de nuestros días está lejos de ser invención del bolchevismo universitario"[58].

Ahora bien, nuestro mundo no es ya claramente el mundo medieval. Mientras que la universidad medieval "se plasmó en torno a contenidos libres de cultura" y esos contenidos respondían a "los valores de una cultura jerarquizada", el orden histórico naciente plantea que "la cultura se ha extendido y popularizado" a través de los medios de comunicación de masas y que la institución universitaria se ha democratizado. La consecuencia inmediata de este nuevo tiempo histórico marcado por "el desorden en que se encuentra la inteligencia de los pueblos occidentales" es la incertidumbre, la inquietud y la transitoriedad y "cada día que pasa echamos de menos la falta de una jerarquía de nuestros valores". El viejo orden se ha derrumbado y todavía carecemos de un orden superador; entretanto, la democracia parlamentarista, basada sobre el principio electoral como forma de la participación política, postula el

[56] Ibídem., p. 11.
[57] Ibídem., p. 15.
[58] Ibídem., pp.15-16.

cambio de hombres cuando el problema es cambiar el sistema educativo en su conjunto. Mientras que "el electoralismo que conocemos en nuestra práctica es algo artificial y postizo, algo democrático, en suma", la participación "es ese don que acompaña espontáneamente al proceso mismo de la formación"[59]. Taborda entiende aquí *participación* en el sentido de *autonomía* y autonomía en el sentido de proceso formativo que intensifica el *propio poder* y el *gobierno de sí mismo*, como la única manera de "salir de la concepción de la educación como tarea formativa de ciudadanos idóneos", es decir, referidos a un fin que les resulta extraño[60].

Contra la mirada naturalista y positivista del problema educativo, Taborda reivindica una actitud de "sucesivas enmiendas, de indefinidas rectificaciones"[61]que es la más adecuada para dar cuenta de la "actividad del espíritu en continuo devenir". En cambio, "para las personas que viven sometidas al vasallaje de las cosas" no cuentan los procesos sino los resultados, los objetos concluidos, a los que valoran "con un criterio pragmático", es decir, utilitario[62]. El nuevo orden vital, en cambio, estará fundado necesariamente en la fuerza impulsora de la niñez y la juventud que es proceso vital en marcha.

Pedagogía facúndica

La pedagogía biopolítica de Saúl Taborda se completa con un tercer momento. Después de haber denunciado las opresiones, esclavitudes y deformaciones a las que es sometida la vida por parte de sus amos (Dios y el Estado) y de haber pasado luego por la búsqueda de un orden adecuado al flujo vital, llega ahora al descubrimiento de una real y concreta forma de vida[63] a la que dará el nombre simbólico de facundismo (en homenaje al caudillo riojano Facundo Quiroga, de cuyo asesinato se cumplían cien años en 1935) y tomará formato editorial a través de los siete números publicados de la revista *Facundo*. En el número cinco de la revista, da a conocer un trabajo extenso, "Sarmiento y el ideal pedagógico", que remite en nota uno de la página diecisiete a un trabajo anterior, "La política

[59] Ibídem., pp. 16-17.
[60] Ibídem., p. 18.
[61] Ibídem., p. 26.
[62] Ibídem., p. 27.
[63] Cuando Taborda conceptualiza la nación por fuera del Estado o con independencia del concepto de Estado y de su concreción histórica, la define como "real y concreta forma de vida, como forma de vida constituida por hombres cuya esencia y cuyo destino se funden –voluntad y destino- para realizarla"; TABORDA, S. (1951).

escolar y la vocación facúndica", inédito hasta ese momento. Acompañaremos aquí a Taborda a lo largo de este último texto, publicado luego en 1941.[64]

Nuestro pensador comienza su argumentación reiterando un tópico que es central en la producción teórica publicada en esa revista: "nuestra emancipación política" –sostiene-no fue "el resultado de una disposición espiritual trabajada y nutrida por una versación viva y disciplinada en las doctrinas de los enciclopedistas", sino que fue "una consecuencia natural y espontánea del fondo místico y voluntarista heredado de España, fondo vernáculo en virtud del cual nuestra voluntad histórica se inserta en la íntima e irrenunciable tradición del alma castellana"[65]. Ahora bien ¿qué se entiende aquí por "fondo vernáculo"?

La respuesta de Taborda es, en el arranque de su argumentación, indirecta; comenzará señalando todo aquello que nuestra historia tiene de *impropio*: "nuestro Estado que, como todos sabemos, no es un Estado argentino sino un Estado de importación" no sólo se ha limitado a copiar de la Revolución Francesa su sistema docente sino que "en razón de su huero formalismo" ha sido incapaz de "vivificar aquellas directivas con las corrientes pedagógicas nutridas por los aportes de la ciencia y por la tesitura filosófica del presente" [66]. Ese formalismo se ve reforzado mediante "el concepto racionalista de la educación" que "consagra el método escolar que considera legítima y viable la imposición *ab-extra* del inventario de nociones dispuesto para nutrir el espíritu en formación"[67]. Sin embargo, junto con esta naturaleza *impropia* que caracteriza la construcción del Estado nacional a partir de 1853 (año en que se sanciona la Constitución nacional argentina), Taborda advierte la presencia de "los actos posteriores de los poderes públicos provinciales dictados en relación a la escuela" que "no se propusieron una deliberada instauración de la pedagogía revolucionaria". Así, "carentes de información relativa a la pedagogía revolucionaria, las provincias se adhirieron a cumplir el precepto constitucional que las obliga a fomentar la educación primaria [se refiere al artículo 5º de la Constitución nacional] y, para ello pusieron a contribución las prácticas empíricas habituales"[68]. Destacamos de este párrafo la referencia al método empírico como vía de realización de una

[64] TABORDA, S. (1938): "Sarmiento y el ideal pedagógico", *Facundo,* Córdoba -Argentina. Editado posteriormente en TABORDA, S. en las ediciones de 1951, 1941 "La política escolar y la vocación facúndica", *Sustancia,* Tucumán -Argentina, II, 6, pp. 186-223. Editado posteriormente en TABORDA, S. (1951: 165-213), que es el texto que utilizamos para referenciar.
[65]Ibídem., p. 188.
[66] Ibídem., p. 187.
[67] Ibídem., p. 188.
[68] Ibídem., p. 189.

política educativa *propia*, en contraposición con el método racionalista que va en la dirección de lo *impropio*. A la educación promovida y centralizada por el Estado con el objetivo de formar el "ciudadano idóneo y nacionalista", Taborda contrapone el "reconocimiento del acto educativo como una función inherente a la vida de la comunidad"[69]. Ahora bien ¿cómo se explica esta tensión entre lo propio y lo impropio, esta posibilidad de que una cosa se transforme en su contrario?

Situando nuestro problema siempre dentro del campo de la política escolar, Taborda advierte que, en el legado pedagógico de la Revolución de 1789, se advierten "dos direcciones perfectamente caracterizadas": una, es "la que somete al Estado todas las manifestaciones de la vida del pueblo"; la otra, es "la que procura una adecuada determinación de los límites de la acción del Estado"[70]. Y advierte también que ambas direcciones "proceden de un mismo fondo doctrinario" que se expresa en la alternativa planteada por Rousseau de que no es posible educar a la vez al hombre y al ciudadano: la primera dirección se decide por el ciudadano, la segunda, "se orienta en un sentido humanista". De la misma manera, la organización del sistema educativo argentino respondió a la dirección política que subsume bajo el Estado "todas las manifestaciones de la vida del pueblo" y esto, no en razón de argumentos o conveniencias de carácter pedagógico sino en función del principio político de asegurar el poder del Estado. Esto se observa en *La educación popular* que Sarmiento publicó en 1849 "bajo la influencia de la ley de educación pública francesa de 1833"[71]. Lo que aquí está cuestionando Taborda es que la formación pedagógica del hombre no sea más que un medio para la realización política del ciudadano bajo el único ideal pedagógico que el monopolio educativo estatal puede tener, que es aquel que toma de la política misma y no de la pedagogía: el ideal del ciudadano idóneo y nacionalista. Citando críticamente a Juan P. Ramos (quien había colaborado con José María Ramos Mejía en la formulación y desarrollo del programa de educación patriótica del primer centenario), se trata de "la utilización práctica de la educación en beneficio de las instituciones"; de lo que se sigue que "las instituciones, lejos de ser medios para fines humanos, son en sí mismas y por

[69] Ibídem., p. 189.
[70] Taborda había analizado todos estos temas en el cap. VIII ("Idoneidad y nacionalismo") del tomo primero de sus *Investigaciones Pedagógicas*, publicadas originariamente en 1932; cfr. TABORDA, S. (1951): tomo I.
[71] Ibídem., p. 194.

sí mismas, fines supremos"[72]. Así, la educación fue cumpliendo la tarea política de formar al ciudadano bajo el principio democrático de la igualdad que es "el principio nutricio de los dos grandes postulados que presidieron el advenimiento de los tiempos modernos: la *idoneidad* y el *nacionalismo*", y ello tanto más cuanto "la afluencia de grandes masas de inmigrantes […], de la cuales las dos terceras partes se componían de ignorantes y analfabetos" le dio a la educación la tarea de "instruirles para preservar las instituciones republicanas"[73], para, finalmente, producir la síntesis de "los términos del dilema rousseauniano" entre "el ideal del hombre útil y el ideal del ciudadano"[74].

En el centro de las novedades espirituales que se anuncian, Taborda ubica "las cuestiones de la docencia" en cuanto éstas están referidas a "la formación de la personalidad" desde el ángulo novedoso que una pedagogía emancipada de toda tutela epistemológica ha sabido conquistar en los últimos tiempos[75]. El entusiasmo profético de Taborda está fundado en el descubrimiento de la vida como fuente y horizonte de sentido del desarrollo espiritual. Así, mientras que "todo sistema docente induce, en último término, la manera peculiar como cada época de la historia resuelve el problema de incorporar al espíritu objetivo la unidad biológica que se le ofrece en el niño" y "la docencia de la pre-guerra entendió que era necesario disolver con presteza en el hombre adulto la animalidad inicial, aniquilando y mutilando las primeras fases del desarrollo", en esos años treinta, en los que Taborda está escribiendo, "la concepción de la personalidad con que se inicia la nueva historia" requiere que, por un lado, "el individuo se adhiera como miembro activo corresponsable y solidario a la vida de la comunidad" y, por otro lado y como complemento de esto, que se acepte "que cada estadio del crecimiento humano constituye un mundo concluido y cerrado y que, consecuentemente, todo hacer pedagógico que quiera ser fiel a las exigencias del tiempo, debe tratar a la niñez como niñez y a la juventud

[72] Inspirándose en Taborda, Arturo Jauretche dirá luego cosas muy similares respecto de esta contraposición entre medios y fines. Para Jauretche, la nación sería aquella realidad que, por serlo, no puede ser más que un fin en sí misma, mientras que el sistema institucional, en cuanto producto ideal, sólo podría ser un medio para la realización de aquella. "Así se explica –afirma Jauretche- que la enseñanza primaria no haya estado dirigida a la formación de hombres sino a la formación de ciudadanos. No se ha querido formar hombres para la patria, sino ciudadanos para las instituciones, que son el fin de aquélla, pues la Argentina no es una continuidad en devenir histórico, sino el inmóvil punto de apoyo de las instituciones inmovilizado en el ideario que las creó", JAURETCHE, A. (1982): *Los profetas del odio y la yapa (la colonización pedagógica),* Buenos Aires, Peña Lillo, p. 177.
[73]Ibídem., p. 195.
[74]Ibídem., pp. 196-197.
[75] Ibídem., p. 197.

como juventud"[76]. Dicho en otros términos, los nuevos tiempos anuncian el advenimiento del hombre concreto, pleno en el desarrollo de su personalidad, mediante el despliegue de su potencia vital dentro del horizonte de la vida en común y conforme con la etapa que corresponde a su desarrollo.

Se podrá advertir aquí que el vitalismo de Taborda asume claramente un formato más claramente biopolítico cuando afirma que "nuestra preferencia por el pulso vital no estima la vida como un acontecer mero y simple sino por el fondo militante y heroico con que ella signó siempre las edades creadoras de la humanidad"[77]. Este sesgo biopolítico del vitalismo tabordiano queda todavía más claro cuando aquella tarea problemática que se plantea la pedagogía de "incorporar al espíritu objetivo la unidad biológica que se le ofrece en el niño" es puesta en relación con "el momento teleológico y normativo que llamamos *ideal*".

A las insuficiencias epistemológicas de una pedagogía que no accede a la dimensión espiritual, superando el abordaje meramente naturalista de su tarea,[78] Taborda agrega una causa todavía más importante para explicar su inviabilidad: "toda innovación ensayada bajo la vigencia de un ideal deducido de la estructura estadual está condenada a un explicable fracaso"[79]. Y los motivos que lo llevan a pronosticar este inevitable fracaso, están en la naturaleza negativa de una biopolítica estructurada en clave estatal: mientras que las nuevas corrientes pedagógicas "muestran preferencia por la niñez y la adolescencia", la educación "deducida de la idea [*i.e.*, la educación racionalista] muestra preferencia por el hombre maduro". El objetivo de esta educación es el de "formar adultos –productores y sufragantes-, tipos concluidos y perfectos, tipos racionales para cuyo logro es lícito mutilar, en tránsito apresurado, los estadios irracionales del desarrollo vital"[80]. El racionalismo político somete a su dominio el flujo de lo irracional y la consecuencia de esta operación es que la política queda desvitalizada. La ausencia de separación entre la esfera pedagógica –por cuyo intermedio el individuo se incorpora a la comunidad- y la esfera política –por

[76] Ver el análisis de estos temas en el cap. III ("Niñez-Juventud") del tomo primero de las *Investigaciones Pedagógicas*; de TABORDA, S. Op.Cit., p. 200.

[77] TABORDA, S. (1951): Ver el análisis de estos temas en el cap. III "Niñez-Juventud" del tomo primero de las *Investigaciones Pedagógicas*, p. 200.

[78] La tarea esencial de la pedagogía "se cumple en la ascensión del individuo al espíritu objetivo" y no en la incorporación del individuo como "parte de la especie" p. 210.

[79] tarea esencial de la pedagogía "se cumple en la ascensión del individuo al espíritu objetivo" y no en la incorporación del individuo como "parte de la especie".

[80] Ibídem., p.210.

cuyo intermedio se forma la comunidad misma- es parte de esta biopolítica negativa que entrega ambas esferas –la pedagógica y la política- a la actividad del Estado y al cumplimiento de sus propios fines: la centralización del poder político y la disolución de las comunidades.

El horizonte de sentido del pensamiento político de Taborda está constituido por la vida comunal cuyo análisis había realizado en *Esquema de nuestro comunalismo*:[81] la conquista y la colonización de América son producto de la voluntad histórica que surge del nomadismo hispano que, al fundar centros urbanos para el desarrollo de actividades sedentarias, va dando lugar al desarrollo de una cultura sistematizada y organizada en torno a "los afanes de la *polis*" y, también, a las instituciones "encargadas de su custodia y de su difusión". De allí surgieron tanto "los hombres de la voluntad de Mayo" cuanto aquellos que "alucinados por el brillo de la civilización" emprendieron la tarea de obliterar nuestro sentido histórico escribiendo una historia que resultó "la más patente negación de nuestra historia"[82]. Al primer grupo pertenece una tradición docente que Taborda define como "educación comunalista y facúndica" o "pedagogía del genio nativo"[83]; al segundo grupo, la pedagogía racionalista que pone la educación al servicio del Estado.

Ahora bien, llegados a este punto, retornemos al interrogante que nos planteábamos más arriba en torno de la posibilidad de que aquello que es propio porque tiene su origen y nacimiento, su fuente, en algo que es *propio por sí mismo* (la nación como "real y concreta forma de vida", como efectiva realización histórica de la vida en común) se transforme en algo impropio. La respuesta de Taborda consiste en identificar conceptualmente algo que es *impropio por si mismo*: "nuestro Estado que, como todos sabemos, no es un Estado argentino sino un Estado de importación". La tensión dialéctica entre lo propio y lo impropio está en que "la cultura supone una lucha entre la potencia formativa de los valores preexistentes y las potencias formativas de los valores recién advenidos desde el fondo de la vida creadora del pueblo"[84]. Planteada esa dialéctica, Taborda ubica allí la respuesta al interrogante, aunque lo hace en términos pocos claros o, tal vez, demasiado ingenuos: "por allanar el camino a las ventajas prometidas por las novedades de afuera, el apresuramiento de nuestra decisión hizo malograr los beneficios de esa dialéctica porque nos indujo a la ligereza de desestimar

[81] TABORDA, S. (1935): "Esquema de nuestro comunalismo", *Facundo,* Córdoba
[82] Ibídem., p. 210.
[83] Ibídem., pp. 214-215.
[84] En *Sarmiento y el ideal pedagógico* Taborda pondrá esto mismo en términos de movimiento decantador que va de la tradición a la revolución.

nuestra propia expresión"[85]. Se podrá advertir aquí la ausencia de toda referencia a proyectos e intereses políticos contrapuestos o en conflicto. Por causa de ese *apresuramiento*, el devenir impropio de nuestra historia se manifiesta en todos los planos. En el plano económico, el liberalismo se impone sobre "los modos de producción y de cambio" heredados de España en un proceso traumático que disloca el orden de una economía básicamente precapitalista, cuando hubiera sido posible integrar esas novedades a nuestro sistema de fines (p. 216). En el plano político, "los hombres de la cultura" se dieron a la tarea de desconocer la nacionalidad preexistente a 1810 para imponer un ordenamiento político centralizado en el Estado por sobre la voluntad autónoma de las comunas (p. 216). En el plano institucional es Europa quien se prolonga en nuestro propio territorio a través de múltiples formas: en la codificación, en la organización judicial, en la organización docente (pp. 217-219). A diferencia de lo que plantean quienes piensan la política desde el Estado, Taborda desconfía del nacionalismo que busca ser impuesto "desde arriba" a través de la educación como sucediera con el experimento patriótico que Ramos Mejía ensayaba en el centenario; las razones de su fracaso se encuentran en que "no cabe hacer argentinos con instituciones extranjeras". Lo propio es el genio nativo, es decir, lo facúndico, y lo impropio, aquello que nos niega. No se trata de la versión nacionalista que hace de lo propio la simple contracara de lo extraño o que identifica meramente lo impropio con lo foráneo. La impropiedad comienza y se afirma por un acto de negación; se trata pues de una afirmación nihilista: "¿cómo hacer argentinos –se pregunta Taborda- con instituciones calculadas para desargentinizarnos?".

Taborda cuestiona también el carácter uniformador que adquiere la política cuando se pone al servicio del Estado. Así, por ejemplo, "desde antes de 1810, los argentinos teníamos una unidad espiritual […] que, lejos de ser contraria a la afloración de notas locales originales, la cultivaba con una solicitud propicia a la exaltación de tipos humanos tocados de la profundidad de la vida"[86]; en cambio, "el anhelo de *unidad espiritual* de los argentinos que discurre como *leit motiv* en las elucubraciones docentes de Ramos Mejía […] es algo que responde a la concepción del pueblo organizado como cerrada unidad político-económica"[87]. Esta concepción *unitaria* pudo tener alguna validez en el siglo diecinueve –sostiene Taborda- pero hacia los años treinta campean "múltiples y diversas concepciones que dislocan y tornan imposible el antiguo supuesto"[88].

[85] Ibídem., p. 215.
[86] Ibídem., pp. 220-221
[87] Ibídem., p. 221.
[88] Ibídem., p. 221.

No se trata, entonces, de negar el carácter político que necesariamente tiene toda pedagogía sino de situar su ideal formativo en una relación *adecuada* con la realidad. Páginas más arriba, Taborda afirmaba que, en cuanto momento normativo, el ideal "necesita probar su acuerdo con la realidad para pretender derecho a la plena vigencia". Ahora, retoma el argumento para sostener con Kant que "la idea es lo que nunca será real porque es una tarea infinita, mientras lo empírico es lo que nunca puede identificarse con la idea". Ahora bien, de esa distancia entre idea y realidad Taborda no extrae la consecuencia empirista de abandonar la idea sino la de buscar la idea que mejor se adecue a lo real. Se trata entonces de encontrar una idea –un ideal formativo- que se adecue a una realidad pedagógica caracterizada por "las múltiples manifestaciones que acusa la actual estructuración de la cultura"[89].

CONCLUSIONES

La pedagogía biopolítica de Saúl Taborda constituye un intento particularmente original y lúcido de articular pedagogía y política en tiempos de profunda transformación histórica y, también, de situar las problemáticas que plantean ambas disciplinas sobre el horizonte de sentido de nuestra particularidad histórica argentina y latinoamericana. Creemos haber mostrado en este trabajo las dificultades de interpretación que presenta un pensamiento en el que la vida y la política se articulan en una relación tan necesaria como difícil, por fuera de los cauces que plantea el pensamiento político y pedagógico en torno de los conceptos de "Estado" y "sociedad civil": Taborda piensa la nación como un ámbito dotado de una politicidad originaria (respecto de la cual el Estado realiza una politicidad derivada e impropia) y piensa la vida en común por fuera del cauce racionalista y racionalizador que provee la sociedad civil (y *civilizada*, en el sentido negativo sometida a un módulo cultural heterónomo y abstracto, desvitalizado). A tal efecto, ubicamos el pensamiento pedagógico de Taborda en tres momentos clave de su trayectoria: en 1920, la vida en rebelión contra una política que la niega (el Estado y sus instituciones educativas); en el período 1930-1932, en el que la vida desbordante (el flujo de lo irracional) busca un orden que la exprese y le dé forma; por último, hacia mediados de la década del treinta, en el momento en que la vida se revela en su forma más concreta (la de un pueblo determinado) y en su organización política más originaria (el comunalismo federalista) y se realiza como vida en común a través de la pedagogía facúndica.

[89] Ibídem., p. 223.

FUENTES

TABORDA, S., *Escritos políticos 1918-1934*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

TABORDA, S. (1918): *Reflexiones sobre el ideal político de América*. Córdoba Elzeviriana.

TABORDA, S. (1921): "Casa del estudiante en La Plata", *Revista de Filosofía*. Buenos Aires.

TABORDA, S. (1926): "La docencia emancipadora", en F.U.B.A., *La reforma universitaria. Juicio de hombres de la nueva generación acerca de su significado y alcances (1918-1926),* tomo I. Buenos Aires, Ferrari.

TABORDA, S. (1931): "Chinchigasta y yo. Respuesta al Dr. Alejandro Korn", *Nosotros*. Buenos Aires.

TABORDA, S. (1932 a): *Investigaciones Pedagógicas*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Sección Humanidades, Imprenta de la Universidad.

TABORDA, S. (1932 b): *Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria*. Córdoba, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.

TABORDA, S. (1933): *La crisis espiritual y el ideario argentino*. Santa Fe -Argentina, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.

TABORDA, S. (1935): "Esquema de nuestro comunalismo", *Facundo*. Córdoba (Argentina).

TABORDA, S. (1938): "Sarmiento y el ideal pedagógico", *Facundo*. Córdoba-Argentina.

TABORDA, S. (1941): "La política escolar y la vocación facúndica", *Sustancia*. Tucumán - Argentina.

TABORDA, S. (1951): *Investigaciones Pedagógicas,* 4 tomos, 2 volúmenes. Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.

BIBLIOGRAFÍA

BIAGINI, H. E. (1999): El movimiento reformista y sus mentores, en BIAGINI, H. (comp.), *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

BIAGINI, H. E. (1997): Un sugestivo capítulo en blanco: los primeros congresos de estudiantes americanos, en *Solar*. Santiago.

CASTIÑEIRAS, J. R. (1985): *Historia de la Universidad de La Plata*, II. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

CRAGNOLINI, M. B. (2005): "Nietzsche en el imaginario argentino del siglo XX: dos momentos una historia", en *La Biblioteca*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

DAVID, G. (2004): *Carlos Astrada. La filosofía argentina*. Buenos Aires, El cielo por asalto.

DÍAZ, S.R. (2008): "Saúl Taborda, el anarquizador", en *diario Comercio y Justicia,* Córdoba.

ESPÓSITO, R. (2006): *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu.

ESPÓSITO, R. (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

ESPÓSITO, R. (2005): *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.

FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES. (1912): *Relación Oficial del Segundo Congreso Internacional de Estudiantes Americanos celebrado en Buenos Aires de 9 a 16 de julio de 1910*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

FERRERO, R. (1988): *Saúl Taborda. De la Reforma Universitaria a la Revolución Nacional*. Córdoba, Alción.

FOUCAULT, M. (2008): *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.

JAURETCHE, A. (1982): *Los profetas del odio y la yapa (la colonización pedagógica)*. Buenos Aires, Peña Lillo.

KORN, A. (1931): "Epístola antipedagógica", en revista *Nosotros*, XXV, Nº 264.

KUHN, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económico .

LASA, C. D. (1999): *El Humanismo Axiológico Sobraliano.* México, Universidad Autónoma de Guadalajara.

MONTENEGRO, A. R. (1984): Estudio preliminar, en *Saúl Taborda.* Buenos Aires, ECA.

PUIGGRÓS, A. (2003): *El lugar del saber.* Buenos Aires, Galerna.

AGUSTÍN NIETO CABALLERO, PENSADOR DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA COLOMBIANA EN EL SIGLO XX

Miryam Báez Osorio[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- Colombia

INTRODUCCIÓN

El educador Agustín Nieto Caballero, pensador cultural de extraordinarias calidades humanas se consagró en Colombia y Latinoamérica como líder de la pedagogía activa en gran parte del Siglo XX. Sin duda hizo aportes significativos de gran valía en diferentes procesos educativos en Colombia que irradiaron a otros países y así se destacó como uno de los ideólogos más prominentes de su tiempo en el campo cultural, social, educativo y político.

El mayor aporte de Nieto Caballero está relacionado con la escuela nueva como modelo pedagógico y didáctico con aspectos de su propia creación, útil en la formación de los nuevos ciudadanos colombianos que formó los líderes, especialmente para la mitad Siglo XX, necesarios dentro de procesos de construcción de la nación con ideales trascendentales en los aspectos sociales, educativos, políticos, económicos y culturales.

[1] Doctora en ciencias de la Educación –RUDECOLOMBIA Consultora del Ministerio de Educación Nacional, Vice presidenta de la Academia Boyacense de Historia. Miembro Correspondiente de la Academia Colombiana de Historia, integrante del grupo de investigación HISULA, correo electrónico: *mbaezosorio@gmail.com.*

Agustín Nieto se inspiró en las ideas pedagógicas de María Montessori, de Ovidio Decroly, de Jhon Dewey y de Emile Durkheim con lo cual logró fundamentar sus propuestas educativas y trascender en el tiempo y el espacio. Entre sus obras escriturales figuran: libros, artículos, discursos, crónicas, informes y otros, tales como: *El Secreto de Rusia; Rumbos de la Cultura; Los maestros; Crónicas de Viaje; Sobre el problema de la Educación Nacional; Una Escuela; Palabras a la juventud; Las Cosas Escolares, La Escuela y la Vida.* En ellas escribió buena parte de su pensamiento pedagógico y abrió el horizonte a otros modelos educativos en Colombia y Latinoamérica.

De igual manera, la obra educativa de Agustín Nieto Caballero se reflejó en la creación y organización de un Colegio en el año 1914 llamado *Gimnasio Moderno*, el cual se convirtió en el centro experimental y en una unidad piloto de la educación nacional, con una filosofía propia y métodos modernos para la formación de sus educandos. Fue la primera escuela nueva que trascendió e impactó en distintos escenarios de América Latina.

A nuestro juicio, existen aspectos importantes en los cuales se observa claramente el pensamiento del educador Agustín Nieto que trascendió en la vida nacional y latinoamericana, los cuales se pueden identificar en el modelo de escuela nueva para la vida con características originales propias que incluso conoció Ovidio Decroly quien la admiró y le mereció excelentes comentarios. También, propuso la necesidad de una cultura colectiva, lo mismo que el sentido de medio ambiente y su incidencia en la formación de los ciudadanos, al igual que el papel de la Universidad y de la juventud en la construcción de la nación colombiana.

Hacia los años 1930, Agustín Nieto se convirtió en líder de la pedagogía en Colombia porque sus ideas educativas y pedagógicas fueron acogidas en Instituciones oficiales y privadas que fácilmente se adaptaron a las necesidades educativas del país. Hizo sentir siempre su respeto por la tradición y se mostró partidario de alejar de la escuela el sectarismo político. Nieto se consagró con especial cuidado en la transformación educativa de su República, dedicando especialmente sus esfuerzos a la formación de los maestros, experimentando el modelo de escuela activa y buscando relaciones directas con organismos internacionales que favoreciera la internacionalización de la educación.

El Modelo de Escuela Nueva para Colombia y Latinoamérica concebido por Agustín Nieto

Agustín Nieto Caballero

Agustín Nieto Caballero[2] fundador del Colegio Gimnasio Moderno de Bogotá gracias a la colaboración de algunos amigos y compañeros suyos, se convirtió en un personaje internacional ya que fue el impulsor de la primera escuela nueva en Hispanoamérica e influyó de manera notable en la organización de escuelas nuevas en los demás países del continente.

La escuela nueva la concibió Agustín Nieto como una integración entre las áreas del conocimiento, la cultura, la pedagogía y la didáctica en la enseñanza aprendizaje y la formación integral de los niños, las niñas y jóvenes. Así mismo la fundamentó en principios autónomos, dinámicos y con características que la alejaran notablemente de la escuela tradicional y además, la consideró en un todo, desde el punto de vista de los diferentes niveles educativos. En el modelo de escuela nueva que presenta, Nieto Caballero relaciona algunos elementos esenciales que deben estar presentes en ella, tales como: las excursiones escolares, el trabajo manual, la disciplina de confianza, los métodos activos de enseñanza y un plan de estudios general con áreas básicas de trascendencia para la vida de hombres y mujeres de una sociedad ansiosa de conectarse con el mundo moderno.

Entre los años 1932 y 1936, siendo director general de Educación en Colombia Agustín Nieto, impulsó importantes reformas en la universidad y cambios en la educación primaria, secundaria y normalista, pues consideraba que una reforma en el campo educativo debía darse en todos los niveles de la enseñanza para que tuviera los efectos deseados. Así mismo, asumió la rectoría de la Universidad nacional en 1938 cargo que ocupó hasta el año 1941 desde donde hizo notables planteamientos para la reforma de la educación superior.

[2] Agustín Nieto Caballero, nació en Bogotá, el 17 de agosto de 1889. Estudió en Bogotá, Estados Unidos y Europa. Abogado de profesión; además adelantó estudios de Filosofía, Ciencias de la Educación, Biología y Psicología.

Consideró necesario y de suma importancia, establecer una relación estrecha entre enseñanza primaria, secundaria y universitaria, no solo en lo relacionado con planes de estudios si no en todo el engranaje de los problemas educativos, pues él sabía que era fundamental considerar a la escuela un centro de formación integral de la persona, por lo cual expresó: "*los valores de calidad que se persiguen en cada uno de los años de estudio, ya sean primarios, secundarios o superiores, nos señalan una trayectoria que no se rompe, que no denota ninguna solución de continuidad*"[3]. Por tanto, hizo propuestas de conexión entre los diferentes niveles de enseñanza y sobre todo en el paso de la primaria al nivel de secundaria para que se hiciera un enlace estructurado y mayor afirmación en los conocimientos iniciados y así se pudieran articular de manera sistemática en los siguientes niveles de enseñanza.

Por esa razón, propuso un año preparatorio para sistematizar las enseñanzas adquiridas anteriormente y al mismo tiempo para que avanzaran en disciplinas que luego entrarían a ver en el siguiente nivel, por lo que consideró necesario la designación de un director de curso preparatorio para pasar de primaria a secundaria y debía ser un profesor consejero o consejera y además convertirse en un guía de los alumnos entregados a su cuidado. Al respecto, Agustín Nieto anotaba que de ese profesor: "*dependía la disciplina, el ambiente de cordialidad y comprensión, el ánimo de los estudios, el tono de la clase, la perspectiva de las horas libres, el concepto de la decadencia dentro y fuera del colegio*"[4].

De igual manera, puso de manifiesto que de acuerdo al nuevo modelo de escuela, se pretendía educar para desarrollar aptitudes, para formar personalidades, propiciar el interés especial por el trabajo, formar en la responsabilidad, muy diferente de la escuela tradicional que como dijo un autor, solo pretendía educar para aprender a obedecer. O como dice Vicente Romano en su libro "La Formación de la Mentalidad Sumisa" que si se quiere ser libre *"cada individuo debe determinar el curso de sus acciones, debe identificar primero los obstáculos y luego superarlos para determinar sus ideas y comportamientos"*[5]. Con estas ideas o planteamientos, se muestra claramente que la persona debe educarse con criterios de autonomía, de libertad y con propósitos que le favorezcan el desarrollo de su personalidad como lo propuso Nieto Caballero en su estilo o modelo de escuela.

---

[3] NIETO CABALLERO, Agustín. (1979): *La Escuela y La Vida*. Bogotá,Colección Publicaciones Especiales. Instituto colombiano de Cultura, p. 75.
[4] Ibíbem. p. 76.
[5] ROMANO, Vicente. (2002): *La Formación de la Mentalidad Sumisa*. Edición Fundación para la Investigación y la Cultura. Bogotá, Talleres Fica, p. 8.

El texto titulado "La Escuela y la Vida" de Agustín Nieto que trata sobre escritos de diferentes épocas de su vida, resume su pensamiento, ideario y aportes trascendentales para la educación del país. Allí se encuentran los principios y criterios sobre la formación de los niños, de los jóvenes, de los ciudadanos que necesita la patria y por supuesto de servidores competentes para ayudar a las comunidades, utilizando diferentes metodologías y especialmente con didácticas que hicieran de la enseñanza aprendizaje un medio de conocimiento. Así mismo, lo relativo a la formación de los maestros, en donde se debía tener cuidado en inducirlos por el camino recto, llenos de valores, de respeto, de confianza y sobretodo que se les preparara para que hiciera de su escuela un adecuado ambiente físico, moral y espiritual, en donde la belleza, la pulcritud y el decoro en todo sentido fueran llamativos para los niños y las niñas[6].

Nieto Caballero concibió la vida unida a la escuela y por supuesto la escuela unida a la vida, lo cual significa unir en el niño o la niña, la inteligencia con la acción, la curiosidad, la comprensión, la alegría y el dinamismo. Este es punto central de su aporte a la pedagogía en Colombia y Latinoamérica porque la finalidad de la escuela nueva se enfocaba a preparar a los educandos para que se pudieran desempeñar bien en la cotidianidad de su vida. Por esa razón, se convirtió en el mayor impulsor de la escuela nueva o escuela activa con importantes particularidades que le mereció numerosos elogios y admiración de doctos en el tema. Fabio Lozano Simonelli, en el prólogo que hizo para el libro La Escuela y la Vida, la menciona también escuela nueva de Agustín Nieto, como él mismo decía como una especie de escuela colmena y anota que porque es ahí en donde:

> *"los alumnos son actores de su propia educación y no sujetos pasivos de la labor de unos profesores autoritarios, petulantes, insensibles a las realidades humanas puestas bajo su cuidado, como solían serlo los de nuestro país antes de don Agustín, descarriados de las más nobles tradiciones de la enseñanza, que provienen de los antiguos y le dan su incomparable significado a la palabra maestro. Don Agustín Nieto comparaba la vieja escuela, mandada a recoger, con un infierno. La nueva, la activa, la colmena, está destinada a moldear las personalidades, apelando a sus recursos éticos, ante todo, y luego a su propia capacidad, su propia imaginación, su propia inventiva"*[7]

Allí se estaba afianzando el espíritu de la escuela nueva y lo que realmente significaba en el momento para la formación de los niños y jóvenes. Según

[6] NIETO CABALLERO, Agustín. (1979): *La Escuela y La Vida.* Op. Cit., p. 127.
[7] NIETO CABALLERO, Agustín. (1979): Op. Cit., p. 13.

Nieto Caballero, la escuela en principio debía lograr un medio propicio para el desarrollo corporal y espiritual del niño; aspecto que debía darse tanto en el campo como en la ciudad, es decir que lo importante era buscar el medio propicio para la formación del alumno, en donde al mismo tiempo se defienda la parte física y espiritual del niño y se le facilitara el desarrollo de sus facultades intelectuales.

Así los planes de estudio se orientaron hacia la enseñanza de distintas áreas del conocimiento para la vida que no solo movieran el interés de los niños y jóvenes, sino que les dieran las herramientas necesarias para emprender acciones de desempeño en diferentes campos, resolvieran sus propios problemas y les disciplinara su entendimiento. Entre otras materias, se consideraron unas básicas y fundamentales, como: *el castellano o lengua materna*, principal vehículo de comunicación y básica en la formación literaria, *la geografía* importante en el conocimiento del hábitat, *la historia* que le aseguraba el sentimiento nacional y le favoreciera el sentido de pertenencia, *idiomas extranjeros* y otras materias que les propiciara los elementos indispensables y fundamentales para aplicarlos en las necesidades del acontecer cotidiano.

Pensador de la Educación y la Cultura Colombiana

Existen muchos conceptos y definiciones de cultura como resultado de grandes debates sobre el tema. Para algunos es una tensión espiritual que nos hace capaces de crear y gozar de esas creaciones y para otros es el grado de perfección moral a que puede llegar una persona, teniendo en cuenta sus facultades como la inteligencia, los sentimientos y la voluntad. Entonces, con estas facultades el hombre o la mujer logran la armonía y pueden ser cultos y con ello entran a participar en la cultura nacional y universal que está alrededor de la cultura científica, puesta al servicio de la industria y del bienestar material, o la cultura artística, la literaria y la popular.

Lo cierto es que se unen materia y espíritu alrededor del arte y la literatura que facilitan construir una cultura popular con la colaboración de diferentes estratos sociales. De todas formas, la cultura es una acumulación de elementos, conocimientos, ideas, principios, sentimientos y de perspectivas de los pueblos, aunque cada vez más van perdiendo su originalidad porque son afectados por la cultura universal que cada día los afecta con mayor fuerza. Cualquiera que sea la definición de cultura, ésta es la mayor expresión del espíritu del hombre y de la mujer.

Agustín Nieto hablaba de los peligros contra el porvenir de la cultura como eran: la *especialización, la estandarización, la fatiga* por el abuso del esfuerzo intelectual y el *desconcierto* por la falta de claridad en muchas acciones. Aspecto que consideraba que solo se podía combatir a partir de la educación de los niños de tal forma que tuvieran una fuerte dosis de valores, por lo cual anotaba: "hay *que hacerle sentir al niño que la sabiduría es un tesoro universal, y que lo nacional no ha de tener jamás las aristas agresivas de lo antagónico e incomprensivo, sino por el contrario, tiene que formar parte, parte armónica, del conjunto universal. Toda cultura nacional debe tener lo que pudiéramos llamar un impulso de integración hacia esa gran cultura universal que todas las naciones deben formar. Ciencia y moral han de ir aparejadas en éste ímpetu de universalización"*[8]. Expresaba así su interés de que la paz existiera entre los pueblos como un ideal de la cultura y que a la organización internacional se le diera los recursos necesarios para organizar y armonizar todas las fuerzas espirituales del contexto universal.

Con aquello se estaba mostrando su ideal sobre la potencialidad de la cultura para que ésta fuera favorable al florecimiento y desarrollo de los grupos humanos y de los pueblos. De ahí que en sus diferentes escritos Agustín Nieto plasmó puntos básicos que se debían tener en cuenta en el ramo educativo como ingrediente de la cultura y así expresaba la necesidad de considerar: una planeación integral de la educación; establecer planes y programas para los distintos grados y cursos; realizar jornadas latinoamericanas de educación y cultura; mirar hacia una educación que facilitara el desarrollo económico y social de América Latina; Comparar la educación nacional con otros países de tal manera que se estimulara su desarrollo para lograr avances notables.

Todas las personas y los pueblos anhelan bienestar material y moral. Se quiere que las gentes se preparen para la vida para que sean útiles a la sociedad y logren la superación y la dignidad propia del ser humano. Por ello Nieto Caballero mostró la urgencia del momento para lograr que cada uno de los distintos niveles educativos tuvieran su encadenamiento: primaria, secundaria y universitaria con su propia finalidad y conexión, orientadas a la infancia, la adolescencia, la juventud y la edad madura para lo cual consideraba había una finalidad, establecer planes de estudio apropiados, programas diligentes y unos métodos adecuados. Aspectos que llenaban sus aspiraciones relacionadas con la educación y la cultura.

---

[8] NIETO CABALLERO, Agustín. (1947): *Rumbos de la Cultura*. El Tiempo, Bogotá, Julio.

Consideró igualmente que en la enseñanza teniendo en cuenta los diferentes componentes como planes de estudio, métodos, didácticas y especialmente en las temáticas de la geografía, la historia, la cívica y la religión, daban al estudiante los conceptos de colectividades, lo mismo que el significado y los elementos necesarios para ir formando un pensamiento universal y lograr una convivencia armónica dentro de las comunidades del entorno[9].

Ese era el pensamiento de un educador colombiano, relacionado con la pedagogía moderna que buscaba ofrecer a los alumnos una educación con muchas actividades, en donde no solo hubiese observación, alegría, contacto con la naturaleza, redacción de los visto, síntesis, normas, acción, si no también, análisis, crítica y producción.

La Formación del Maestro y las Escuelas Normales

El ser maestro de escuela implica preparación, formación integral y un cúmulo de valores que le den las condiciones para el desempeño de la profesión. Agustín Nieto expresaba en su momento con mucha preocupación el problema que existía en Colombia con respecto a la formación de los maestros puesto que para el ejercicio profesional no se exigía la debida preparación. Decía que se veían unos maestros sin la preparación suficiente, trabajando año a año, sin mayores aspiraciones y en condiciones deplorables y hasta indignas. Por esa razón consideraba: "*Esto es injusto, es cruel y es indigno de una nación civilizada. Y hemos de estar convencidos en que mientras esto no cambie – de que mientras el maestro no aparezca a nuestros ojos de distinto modo – nada habremos hechos por la reforma que anhelamos y que debemos perseguir como una obsesión: el engrandecimiento patrio está en gran parte, contenido en ella"*[10].

Precisamente Agustín Nieto por los años 1923 planteaba la necesidad de una reforma educativa integral en Colombia, en donde se tuviera como prioridad, entre otros aspectos: la formación del maestro, la organización de las escuelas normales con la inclusión de métodos pedagógicos contemporáneos, en donde hubiese claridad sobre cómo se debe educar, políticas educativas, principios, métodos, conocimientos, la clase de ciudadanos que requería el país, claridad en la educación patria, prácticas para una vida útil, intensa y expansiva y el fomento de la investigación; además programas para Bachillerato que no fueran

[9] NIETO, Agustín. (1957): *Los centros de Interés*. Periódico El Tiempo, Bogotá, 28 de Septiembre, p.3.
[10] NIETO CABALLERO, Agustín. (1937): *Sobre el problema de la Educación Nacional*. Sección 5ª. Ciencia y Educación. Bogotá, editorial Minerva S.A. pp. 66 - 67.

enciclopédicos sino que sus contenidos permitieran al estudiante un bagaje de cultura general y encontrar el verdadero camino de especialización para seguir su profesión.

Dentro de esa perspectiva opinaba Nieto además, anotaba lo siguiente: "*La reforma de la educación nacional en su conjunto implica cuanto antes, es verdad, una completa reorganización del ministerio del ramo. Es preciso centralizar funciones y simplificar procedimientos para poder dirigir con mano pronta y firme un plan de campaña de amplias proporciones. Necesitamos un [ministerio de guerra] para la instrucción, sencillo en su estructura y eficaz en los procedimientos para llevar con rapidez hasta las más lejanas unidades las iniciativas de los dirigentes. Con un elevado pie de fuerza en maestros avisados redimiríamos seguramente a la nación*"[11].

De acuerdo a éste ilustre pensador, el maestro era el personal fundamental en la escuela y consideraba que el verdadero maestro debía vivir para el estudio y la investigación. Además, ser un dechado de bondad, de alegría, de rectitud, con buena moral, impregnado de justicia y amor, y por supuesto amante de la ciencia. Por esto describe al maestro así: *"El maestro es el soldado del futuro, y solo las naciones que comiencen desde el presente a elevar su pie de fuerza espiritual, logrará perdurar… El maestro hará la patria fuerte, noble, digna y culta del porvenir. El maestro será la conciencia magna de esa patria que está destinada a marcar una huella y a ocupar una elevada posición ante el mundo"*[12].

Pensaba que si se lograba formar esa clase de maestros, se había hecho la más trascendental reforma que se hubiesen imaginado. Pues el maestro es quien puede en realidad transformar la escuela; él es quien con su obra viva es y será el motor y símbolo de una redención cultural. No son los programas, no son los métodos, no son las disposiciones legislativas, ni son las teorías pedagógicas las que logran cambios y avances en la primera Institución social como es la escuela. Son precisamente los maestros y para ello hay que formarlos bien, primero en la escuela normal.

De la misma manera mostraba la necesidad de contratar un misión pedagógica para que diera las orientaciones del caso sobre las necesidades educativas de Colombia y lo fundamental para resolver los problemas urgentes, la cual debía estar acompañada por una comisión pedagógica nacional, conformada por hombres ilustres del país de distintas corrientes políticas con sentido altamente

[11] Ibídem., p. 126.
[12] Ibídem., p. 89.

patriótico, por lo que al respecto Nieto expresaba: "*Escogiendo hombres de relieve se habría formado una junta de verdadera alianza sagrada, ajena a los vaivenes de la política, inspirada exclusivamente en los más nobles intereses de la nación. No están todos los hombres preparados dentro de un solo partido, y al hacer la escogencia para la comisión habrán quedado en ella representadas las distintas tendencias de la política*"[13]. Aquí hacía ver que se dejaran los sectarismos políticos y se llamaran a aquellos personajes que podía aportar mucho a una reforma política, así fueran del partido político distinto al del gobierno.

La misión pedagógica extranjera que pedía debía estar acompañada por una comisión nacional, y tenía la responsabilidad de dar a conocer los nuevos métodos de enseñanza, de visitar Instituciones educativas, especialmente las Escuelas Normales, preparar algunos maestros, además de aconsejar al gobierno sobre qué tipo de jóvenes maestros, se podían enviar al exterior a prepararse para que luego regresaran a cumplir un buen papel en el campo educativo.

De todas formas las propuestas y opiniones sobre la educación de Agustín Nieto, le grangearon toda clase de opiniones y hasta enemistades especialmente en lo relacionado con la religión y la política. Pues por un lado estaba afiliado al partido liberal que bogaba porque hombres ilustrados de su partido debían colaborar en las reformas que necesitaba el país como era el caso de la educación, y por otro, de manera continua expresaba que la religión católica no debía estar estrechamente en los planes de estudio porque tenía su trono ideal en el propio corazón del hombre y era un trono que no se podía alcanzar con la violencia como lo hacían muchos clérigos y mas bien los llamaba a que gastaran sus energías y encausaran sus actividades en bien de los demás y no intervinieran directamente en la reforma educativa. Fue así como con la traída de la segunda misión pedagógica alemana y la reforma educativa del año 1927 en Colombia, Agustín Nieto tuvo una amplia participación y generó nuevos proyectos.

Revisando algunos documentos, especialmente los relacionados con cartas y comentarios de prensa, se observa con alguna insistencia que en los años 1927 y 1928, se dictaron importantes leyes sobre educación y que Agustín Nieto, tuvo mucho que ver con sus ideas y su pensamiento que expresaba por diferentes medios al alto gobierno. Por ejemplo, el caso de la ley 56 de 1927 que algunos de sus artículos, se hace referencia a la importancia de la educación de los niños con el apoyo de los padres de familia y los cuidados que se debían tener con

[13] Ibídem., p. 100.

la enseñanza de la historia y de la lengua castellana, puesto que era claves en la formación de los ciudadanos colombianos[14]. De igual manera, contribuyó con sus opiniones para que en las escuelas públicas se prohibiera el préstamo de las mismas para bailes y otro tipo de regocijos populares que era contraproducente para la educación de los niños y también por cuestiones higiene y salubridad pública.

En el aspecto económico, Nieto Caballero también contribuyó con sus ideas, especialmente para el campo de la educación y concretamente en lo relacionado con la enseñanza del ahorro en los niños, asunto que se reflejó en la ley 124 del 28 de noviembre de 1928, en donde se creó el día del ahorro escolar como fiesta cívica[15].

El interés que mostró el pedagogo Nieto por los diferentes aspectos de la educación fue de suma importancia para organizar y reorganizar la educación del país en diferentes aspectos y campos. Sus inquietudes las expresaba con mucha emoción y trataba de llegar a instancias gubernamentales para que fueran tenidas en cuenta. Por eso cuando expresaba muchas de sus opiniones, siempre hizo hincapié que para reformar la educación no se debía mirar color político para llegar a consolidar todo lo que fuera necesario para lograr avances notables y hasta de suma urgencia y que por el contrario, era necesario que las distintas tendencias participaran en programas reformistas, sin reparos.

De otra parte, para que las Escuelas Normales del país respondieran a los fines para los cuales fueron creadas, buscó incentivar al Ministerio de Educación Nacional para que las reformasen y se tratara de hacer un pensum adecuado a las necesidades de Colombia que entraran en armonía los adelantos pedagógicos con la dotación esencial como laboratorios de química, física, museos de historia natural, bibliotecas para estudiantes y profesores. Así mismo, se les diera un adecuado presupuesto a esas Instituciones y a los maestros se les pagara mejor[16].

Sabía que si se pagaba mejor a los maestros, trabajarían con mayor disposición y los alumnos saldrían favorecidos. Además, las Escuelas Normales eran los centros de formación de los maestros y por supuesto eran las llamadas

---

[14] REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. División de Normales Superiores y Educación Primaria (1959): *Educación colombiana 1903 a 1958*.Tomo I. Bogotá, Imprenta Nacional. pp. 67 -69.

[15] REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1959): *La educación Colombiana*. Op. Cit., p. 74.

[16] Ibídem., p. 81.

y tal vez las únicas que podían generar una buena motivación para que las y los jóvenes siguieran la profesión educativa. También las Escuelas Normales si estaban bien dotadas, ofrecían mejor el servicio educativo y los aprendices de maestros salían mejor preparados y con mayores recursos didácticos.

Más tarde en el gobierno de Enrique Olaya Herrera, siendo Ministro de Educación Julio Carrizosa Vargas, el educador Agustín Nieto Caballero se hizo cargo de la Dirección Nacional de las Escuelas primarias y de la Escuelas Normales. Cargo que desempeñó también en otro corto tiempo dentro del gobierno de López Pumarejo. Desde esa posición fue a representar a Colombia con importantes propuestas en congresos internacionales de Alemania (Berlín) y de Inglaterra (Cheltenam); así mismo seguía con algunos programas del Gimnasio Moderno, como el caso de las Cajas Escolares (comida, vestido y otros). Nieto continuaba señalando esa causa, como uno de los más grandes problemas de la educación, la falta de preparación de los maestros y que era urgente solucionar porque Colombia no podía avanzar en muchos de sus proyectos y programas de desarrollo. Por esa razón expresaba en su momento que la pedagogía contemporánea no había penetrado en las escuelas y el interés de Agustín Nieto era precisamente que los educadores merecieran el título de maestros de escuela por sus conocimientos y sus formas de enseñar para lo cual era necesario que las escuelas normales tuvieran las herramientas necesarias para formar bien a sus alumnos maestros[17].

Consideraba el educador Nieto que los maestros debían alcanzar buena formación y en las mejores condiciones en las Instituciones normalistas porque ellos tenían un compromiso fuerte y de mucha responsabilidad, pues de ellos dependía el futuro de la nacionalidad del colombiano. Luego para esto era necesario preparar un buen grupo de jóvenes colombianos que asumieran las direcciones de las escuelas públicas, bien de nivel de primaria o para las escuelas normales y de acuerdo a las tendencias de la pedagogía contemporánea.

Entonces, en consonancia del pensamiento de Nieto Caballero, los maestros eran los encargados de imprimir en los niños y jóvenes los diferentes valores morales, sociales, cívicos y una disciplina intelectual bien fundamentada. Por esto expresaba: *"Somos demasiado celosos de la formación del alma nacional para que tal cosa propusiéramos. Lo que hemos querido y queremos con el anhelo del bien patrio que cabe en nuestro pecho, es la venida de una gran misión de educadores que forme científicamente a los*

[17] NIETO CABALLERO, Agustín. (1937): *Sobre el Problema de la Educación Nacional*. Sección 5ª. Ciencia y Educación. No. 50. Bogotá, Editorial Minerva S.A., pp. 5 - 6.

maestros que luego han de tomar en sus manos las riendas de la escuela pública"[18]. No solo mostraba el tipo de formación, las características si no quienes podían hacerlo y con qué criterios. En esas circunstancias, maestro y escuela normal era un binomio esencial para el mejoramiento de la escuela pública y la formación del ciudadano colombiano que los gobiernos debían tener presente, por lo cual era indispensable poner la mayor atención, darles los elementos del caso, incluidos los recursos necesarios. La cuestión central en una reforma educativa nacional está relacionada con un tipo especial de escuela normal y un nuevo modelo de escuela primaria que abran el horizonte de procesos para el desarrollo del país.

La formación de la mujer Colombiana según Agustín Nieto.

El ideólogo Agustín Nieto era un convencido de la escuela como el gran taller que forja los cerebros y los corazones del porvenir. Allí donde las mentes humanas reciben la impregnación de sentimientos y de ideas, en donde se abren las puertas de la conciencia individual y colectiva; y en fin, la escuela es la que siembra para que la sociedad recoja los frutos en el porvenir.

Por esa razón otro de los aspectos que se observa dentro de los escritos sobre el pensamiento de Agustín Nieto fue la educación de la mujer. Veía un gran problema que estaba directamente relacionado con la educación femenina en Colombia porque en pleno siglo XX no se encontraba programas, ni Instituciones dedicadas a la formación de las niñas y jóvenes.

Como bien se recuerda el interés Agustín Nieto sobre educación era ante todo una necesidades de todo ser humano que la concebía de la manera siguiente. "*Educar es ante todo estimular interiormente; orientar el pensamiento antes que la acción; modelar la conciencia, para que ella busque los caminos que conducen a la salvación verdadera. Formar siervos que obedecen solo en apariencia, mientras por dentro protestan, no es educar"*[19]. Por eso consideraba la educación como un sistema científico y no de otra manera, aparte de cualquier credo o religión. Es ahí en donde quiso que brindara una educación para todos hombres y mujeres

Nieto Caballero veía en ese momento un gran problema en Colombia con la nula educación femenina, problema que debía ser resuelto con mucha premura. La educación de la mujer hacía parte de sus derechos educativos y de su proyecto de vida, por lo cual en el año 1928, puso a funcionar en Bogotá el

[18] Ibídem., p. 12.
[19] NIETO CABALLERO, Agustín. (1937): *Sobre el Problema de la Educación Nacional.* Op. Cit., p. 118

Gimnasio Femenino con la colaboración de algunos amigos que como amantes de la cultura lo apoyaban en su proyectos, como los señores: Jorge Durana Camacho, Jorge Triana, Camilo Sáenz, Alberto Uribe G.H. y muchos otros amantes de la educación de las niñas y jóvenes.

El Gimnasio Femenino se convirtió en modelo para el país, no solo por sus aciertos pedagógicos si no como el tipo de Institución que debía existir en Colombia para formar a las mujeres de todos los rincones de la patria. La división del trabajo social requería de una formación especial para las mujeres y además ya se estaba generando movimientos en todas partes para que al sexo femenino se le reconociera el derecho a la educación[20].

Al igual que los niños, las niñas entraban en el campo educativo y comenzaban a ser centro de las preocupaciones de la escuela, con un nuevo concepto de la disciplina, en donde la escuela nueva presenta sobre todo, un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. Así la escuela de las niñas también se convirtió en un taller en donde reinaba la alegría con un ambiente de libertad, la escuela entraba a ser parte de su vida y no una Institución al margen de ella. La escuela activa representaba un espíritu nuevo en los sistemas de enseñanza que trabajaban por la relevancia física, mental, moral e intelectual que elevaban el espíritu y el sentido patrio de las escolares.

Ambiente Escolar en la formación de Ciudadanos para la Construcción de Nación

Para Agustín Nieto Caballero las aulas de clase debían reflejar un ambiente de alegría, de interés, dinamismo y trabajo, para lo cual era necesario que los estudiantes gozaran de comodidad y espacios adecuados para sus movimientos y ubicación de sus materiales de labores diarias, evitar que se dieran la espalda y más bien colocarles las mesas de tal forma que se miraran de frente. Lo mismo las paredes de las aulas debían estar adornadas con dibujos y cuadros relacionados con las temáticas de estudio y además gozaran de la ayuda de una pequeña biblioteca. Esta fue una de las nuevas formas de la pedagogía, ver la escuela - taller, un tanto tomando las ideas de Jhon Dewey para que el niño y el joven pudieran adelantar su trabajo de manera armoniosa, con elementos motivadores y con sentido de reflexión.

[20] Ibídem., p. XIV.

De igual manera, consideró que el contacto del educando con la naturaleza le proporcionaba beneficios y la más sana alegría. Allí estaba el mayor beneficio y una forma de cautivarlo, de atraerlo, pues del dinamismo en su vida dependían los logros del acontecer cotidiano. Observar por ejemplo animales, plantas y procesos en la elaboración de muchos elementos le despertaba el mayor anhelo por aprender. Pues, la naturaleza para el pedagogo era un libro abierto que tenía el niño a su disposición. Con ello se emulaba el interés por la investigación y se mantenía día a día, sin tener que forzar actividades de otra índole. En medio de la naturaleza y frente a las obras realizadas con esfuerzo humano, el educando iría dándose cuenta de la independencia de todos los seres, de la manera como a él mismo le hacían posible la vida de las plantas, los animales, y de otras personas y valoraban la importancia que tuvieran los diversos elementos para contribuir en el progreso de las regiones y el mundo. De esa forma, el estudio del hogar, el de la escuela, el de la ciudad, el de la nación, el de la humanidad, eran fáciles y comprensibles[21].

Lo más importante para la formación de los niños y jóvenes era crear una atmósfera de estudio, tranquilidad, alegría, paz, en donde se mostrara una buena acogida, rica en oportunidades para ejercitar la inteligencia, asimilar valores y lograr un desarrollo social, espiritual y cultural, sin olvidar que los educandos reciben notable influencia de otros medios como la calle, el hogar, la iglesia, de los amigos, de los campos deportivos, de la radio, la televisión y demás medios de su entorno, y hoy decimos del internet y otros medios informáticos.

La persona no puede sustraerse a la influencia de las colectividades y de aquellas que buscan complacer a padres de familia, a maestros a grupos que atentan contra la persona o están en contra de los buenos modales, de la normatividad y de parámetros sociales que hacen parte de la cultura de un pueblo.

La vida social de los alumnos para Nieto Caballero era un esquema de formación, pues el joven está destinado a vivir en sociedad y por lo tanto se prepara para ello. Es necesario formarse en el aspecto moral y espiritual porque necesita estar en contacto con las comunidades. De ahí que la escuela debe constituir una sociedad pequeña, pues es la primera que conocen los niños, las niñas y los jóvenes y marca en ellos huellas profundas en su personalidad porque les moldea no solo la inteligencia, sino su carácter y sus sentimientos.

[21] NIETO CABALLERO, Agustín. (1979): Op.Cit., p. 60

Por tanto la escuela debe disponer de diferentes actividades sociales para que brinde a sus educandos una adecuada formación social que se logra a través de reuniones, competencias deportivas, actos culturales, reproducciones fotográficas y artísticas, fiestas patrias, campañas de alfabetización y de salud, formación de clubes, botiquín escolar, horas de descanso y de refrigerios. Todo ello orienta la formación social de la persona y la hace trascender hacia el futuro.

Por otra parte, Agustín Nieto planteó la formación cívica sobre la base del amor a la patria, el anhelo que debe tener todo joven de conocer su país, de servirlo, de sentirse orgulloso de pertenecer a él y de alcanzar luego, una clara conciencia de las obligaciones ciudadanas. Pensaba que los educandos debían adquirir los conocimientos de la dimensión geográfica y de la dimensión espiritual del país, junto a un conocimiento de su responsabilidad ciudadana, lo cual encaraba una obligación en la tarea educativa, en donde la escuela debía orientar la formación cívica con estudio, acciones y expresiones de civismo.

Hablaba de la necesidad de crear un ambiente propicio al desenvolvimiento del espíritu cívico, desarrollar en los estudiantes la noción de libertad y de servicio a la comunidad para luego ponerlos en contacto con las ideas que llevaron a muchos líderes en el pasado a las luchas heroicas para poder hacer reconocer los derechos humanos. De ahí que consideraba que era importante realzar las figuras de Antonio Nariño, Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander, José Martí, Benito Juárez, Abraham Lincoln, Tomás Jefferson y otros, desarrollando la historia de la cultura emanada de los mismos mártires y libertadores de nuestros países. Sobre esto decía: *"lo esencial es darle a la juventud un iluminado concepto de la democracia y de los derechos y deberes de todo ciudadano. Se logra esto cuando insistimos mayormente en las actividades cívicas que en las partes de guerra dados minuciosamente por algunos historiadores"*[22].

Con ello se muestra el ideal que albergaba y que desarrolló y enseñó a sus discípulos Nieto Caballero en el Gimnasio Moderno y más tarde en el Gimnasio Femenino y desde la administración pública, en la línea de la formación de los ciudadanos sobre la base de un ambiente escolar apropiado para la preparación de jóvenes y desde luego la formación cívica que les permitiera conocer la estructura del Estado, los fundamentos de la democracia y las implicaciones de la ciudadanía, lo cual no sólo los orientaba, si no que los convertía en buenos ciudadanos, forjadores de una patria estable, aspectos indispensables en la

[22] NIETO CABALLERO, Agustín. (1979): *La Escuela y la Vida.* Op.Cit., p. 233

construcción de la nación en donde todos se hicieran partícipes de la dinámica de la vida, disfrutaran del contexto y de una sana convivencia.

Universidad, Juventud y Defensa de la Libertad

El pensador Agustín Nieto Caballero tenía clara la responsabilidad de los diferentes centros educativos de acuerdo a sus niveles de enseñanza y por eso expuso en distintos foros, encuentros y conferencias lo que él pensaba al respecto. Además dejó escritas todas aquellas ideas educativas y culturales que consideraba debía ser de interés para los líderes de la nación que tenían un compromiso y una responsabilidad histórica frente a los problemas.

El estudio del problema universitario requería de consideraciones de diversa índole. Era evidente que sin la base de una sólida cultura y sin las normas educativas que forjen el carácter y el sentido moral de estudiante, se formará una juventud universitaria superficial e incoherente. En general, con respecto a las universidades decía que eran el cerebro de las naciones y por derecho propio les correspondía orientar y formar la élite que debía dirigir los destinos de la humanidad. Lo importante de estos centros educativos era que pudieran imprimir el sello en todo lo que de ellas se emanara o generara y en consonancia con este pensamiento creía que las escuelas que antecedían a la universidad no debían optar por las especializaciones porque esto las podía llevar por caminos errados de la cultura general.

Consideró que la Universidad en Colombia debía convertirse en la casa del espíritu, en el hogar de la cultura patria, en la escuela de la ciudadanía, en el mayor centro de investigación científica y así expresaba. "*Quisiéramos que la universidad no fuera solamente la fábrica de profesionales más o menos expertos, sino también un laboratorio de investigación cuyas luces estuvieran permanentemente encendidas, y un refugio seguro para la juventud estudiosa de toda la nación. Quisiéramos ver a esa juventud al margen de las miserias materiales y morales, apartada de las luchas electorales de los partidos, inflamada solo por el amor al estudio y la alegría de vivir, en un ambiente de orden, de trabajo, de mutuo respeto, de pulcritud y de caballerosidad; en un ambiente depurado y noble*"[23]. Se muestra aquí con mucha claridad el tipo de Universidad que deseaba el educador Agustín Nieto para Colombia. Ante todo buscaba que la Universidad fuera una enciclopedia viva de conocimientos y lugar de los anhelos espirituales de la nación, respetuosa de la tradición e inspiradora de la solución a los problemas de la realidad del momento.

[23] Ibídem., pp. 253-254.

De igual forma, deseaba una Universidad receptora de ideas, de conocimientos nuevos e impulsora de un pensamiento patriótico y democrático, por eso anhelaba: "*Una Universidad que sea como la conciencia esférica de la patria, que abarque el paisaje geográfico y el paisaje espiritual, los problemas de la tierra, el pretérito y el futuro de la nacionalidad. Una Universidad que desveladamente estudie los problemas de la nación. Una Universidad que no sea el auditorio sino el laboratorio de la juventud, que no olvide las lecciones del pasado, pero que viva en el presente indicativo, y anuncie por su espíritu y trabajo tiempos mejores. Una Universidad que no solo acoja alborozadamente a quienes llegan a ella, sino que vaya fuera en busca de discípulos, que se acerque al pueblo para llevarles las luces de la ciencia y para poder recibir al mismo tiempo las lecciones que el pueblo sabe dar*"[24].

El mensaje era claro, creía que la Universidad debía ser la principal gestora de la nación, llegar al pueblo y acercarse con ideales de progreso, pues la misión de la Universidad era formar hombres capaces de asumir retos, personas dinámicas, hombres trabajadores, capaces de emprender con voluntad y espíritu generoso acciones que fuesen de empeño nacional y que el Estado necesitara en el momento y en fin todo aquello que requería el profesional en su ejercicio diario. Se entendía la Universidad como una fuerza espiritual y un centro académico impulsor de una importante corriente de cultura y progreso nacional.

De allí se desprenden por supuesto, diferentes apreciaciones con respecto al papel de la juventud universitaria que se forma y empeña ideales de libertad, ideales republicanos que la impulsan a consideraciones importantes sobre democracia, sobre totalitarismos, y ante éste dilema no podía ser neutral; por eso debía decidir o tomar partido, entre la violencia y la razón, entre la esclavitud y la dignidad, entre la dictadura y la república. En esa circunstancia Agustín Nieto expresaba: "*la democracia es mutuo respeto, es categoría humana, es concepto claro de la jerarquía de los valores. No es únicamente una forma de estructura política, sino un método de vida estable. De todas maneras, no puede ser pasiva. Ha de ser beligerante también. Y lo más trascendental, en la vida como en la escuela, es el ambiente, el clima espiritual, la atmósfera que nos envuelve y en medio de la cual respiran nuestro cuerpo y nuestra mente*"[25]. De ahí lo importante era crear ambientes propios para la juventud que fueran aptos para el estudio, es decir que gozaran de ambientes libres y de un responsable crecimiento donde la moral, los sentimientos y la fuerza espiritual fueran la base de sus conocimientos.

---

[24] NIETO CABALLERO, Agustín. (1979): *La Escuela y la Vida*. Op. Cit., p. 254..
[25] Ibídem., p. 262.

Veía con mucha preocupación el caso de los profesores universitarios que no se reunían periódicamente, a pesar de que en los reglamentos estuviera dispuesto y eran muy pocos lo que llegaban al corazón de los estudiantes, por tanto muchas veces, no conocían las inquietudes y los anhelos de las nuevas generaciones. Así les era imposible compartir ideas, observar los problemas que se presentaban a diario y estudiar las diversas inquietudes que surgían con respecto a los jóvenes. Por esa razón, Agustín Nieto al referirse a los profesores universitarios decía: "*son muy pocos los que se aproximan al corazón del estudiante, en donde palpita, en medio de las locas travesuras de la edad, los nobles y renovados anhelos de las generaciones que llegan. Los que escuchan esas palpitaciones son los únicos que comprenden lo que vale la juventud de una nación, y sienten mayor cariño por ella que por la intangibilidad de sus prerrogativas de catedráticos. Estos educan. Los demás desempeñan el modesto oficio de repetidores*"[26].

Un ideal de la Universidad era pensar en la formación de la juventud dentro de ambientes de libertad, estimulando el espíritu de la responsabilidad y dándole claridad en sus deberes frente a la sociedad y el contexto en el cual vivía. La libertad que le proporciona la escuela debe ser para obtener una mentalidad libre, consciente y responsable no solo para su propio bien si no para quienes lo rodearan. La libertad es el medio por el cual respira la mente y la esencia misma de la alegría de vivir, lo que le permite a la juventud albergar ideales de progreso y bienestar social. La juventud tiene la responsabilidad de construir y reconstruir el alma de la nación con los valores que aprende en su hogar y en la escuela y así su trabajo unido a los sueños que alberga, la esperanza que mantiene y la creatividad de su espíritu con base en la rectitud, el orden, la moralidad, la creatividad puede hacer de su país, un ambiente de sana convivencia, un lugar de paz y de progreso constante. Aspectos que trabajó Nieto Caballero planteando reformas sobre un modelo de escuela nueva para todos los niveles educativos con características propias dentro del contexto colombiano y latinoamericano.

CONCLUSIONES

El pensador colombiano Agustín Nieto de extraordinarias calidades humanas y experto en pedagogía propuso un modelo de escuela nueva de características propias con un plan de estudios racional animado de enseñanzas vivas que movieran el interés de los alumnos y los disciplinaran. Aspectos

[26] NIETO CABALLERO, Agustín. (1937): *Sobre el Problema de la Educación Nacional*. Op. Cit., pp. 159 – 160.

que puso a prueba en el Gimnasio Moderno y luego en el Gimnasio femenino, Instituciones que él creó y desde la cual irradió su pensamiento para América.

Sus ideas educativas y sobre la cultura fueron de trascendencia social, política y económica para Colombia y América Latina; pues consideró que el educando se formara en un ambiente escolar de alegría con unos ideales concretos que no solo le permitieran desarrollarse como persona si no que fuera motor de progreso de la nación. La escuela era la prolongación del hogar y como tal debía responder de su papel social, cultural y pedagógico, en donde se forjaba la patria fuerte, generosa, nutrida de la savia cerebral y de los fecundos ideales que conmueve hoy al mundo.

Era trascendente que la escuela hiciera que el estudiante se apropiara de los conceptos de colectividades, lo mismo sobre el significado y los elementos necesarios para adquirir un pensamiento universal y lograr una convivencia armónica dentro de las comunidades del entorno con proyección universal.

El pensamiento de ese importante educador colombiano, relacionado con la pedagogía moderna buscaba llevar a los alumnos hacia muchas y diferentes actividades, en donde no solo se ejecutara la observación, la redacción de lo visto, la síntesis, las normas y la acción, si no el análisis, la crítica y la producción como elementos fundamentales en la construcción de nación.

Con ello se muestra el ideal que albergó y enseñó a sus discípulos Nieto Caballero con respecto a la formación de los ciudadanos sobre la base de un ambiente escolar apropiado para la formación de los educandos y la formación cívica que les enseñara a conocer la estructura del Estado, los fundamentos de la democracia y las implicaciones de la ciudadanía, lo cual los orientaba y los incitaba a convertirse en buenos ciudadanos, forjadores de una patria estable, elementos indispensables en el ideario nacional. Pues el conocimiento es siempre activo y exige esfuerzo y dedicación al trabajo.

El mensaje era claro creía que la Universidad debía ser la principal gestora de la nación, llegar al púeblo y acercarse con ideales de progreso, pues la misión de la Universidad era formar hombres reflexivos, dinámicos, trabajadores, capaces de emprender con voluntad y espíritu generoso acciones que fueran de empeño nacional y que el Estado requiera. Se entendía la Universidad como una fuerza impulsora de una gran corriente de cultura y progreso nacional, capaz de impulsar el progreso del país.

De allí se desprenden consideraciones importantes con respecto a la juventud que adquiere ideales de libertad, ideales republicanos que la llevan a consideraciones sobre democracia, sobre totalitarismos, y ante este dilema no podía ser neutral; por eso entra a jugar papel protagónico la violencia y la razón, entre la esclavitud y la dignidad, entre la dictadura y la república, que incitaban a la juventud a tomar partido; por eso se debía preparar en un ambiente lleno de ideales cívicos, morales, sociales, cultural y científico para que la juventud asuma su responsabilidad.

FUENTES

ARCHIVO CENTRAL COLEGIO GIMNASIO MODERNO. Sección rectoral. Bogotá.

ARCHIVO SEMANA DEL AÑO 2003. *Artículo Agustín Nieto Caballero, educador.*

NIETO CABALLERO, Agustín. *La escuela y la vida.* Bogotá, edi. Instituto Colombiano de Cultura. División de Publicaciones.

NIETO CABALLERO, Agustín. (1937): *Sobre el Problema de la Educación Nacional.* Sección 5ª. Ciencia y Educación, No. 50, Bogotá, editorial Minerva S.A.

NIETO CABALLERO, Agustín. *Escuela Activa.* Selección de Textos. Publicación del Gimnasio Moderno y la Fundación para la Educación Superior. Bogotá, Editorial Presencia Ltda.

NIETO CABALLERO, Agustín. (1979): *La Escuela y la Vida.* Instituto Colombiano de Cultura. Bogotá, Gráficas Cabrera.

NIETO CABALLERO, Agustín. (1993): *Una Escuela.* 2ª. Edición. Bogotá, Talleres editorial Presencia.

CABALLERO, José Agustín. *Obras "Sobre la reforma de los Estudios Universitarios".*

CABALLERO, José Agustín. (1999): "Exposición a las cortes españolas (1811)", en *José Agustín Caballero. Obras,* Ediciones Imagen Contemporánea, La Habana.

CABALLERO, José Agustín. (1999): *"Obras".* La Habana, ediciones Imagen Contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

BOTERO, Carlos. *La formación de valores en la historia de la educación colombiana*. Revista Iberoamericana de Educación.

CASTRO, Raimundo. (1935): *Discurso, "A la memoria de un maestro de maestros en el centenario de su muerte"*. La Habana, Molina y Cía.

CUBILLOS BERNAL, Julio Santiago. (2007): *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento de John Dewey*. Cali, Programa Editorial de la Universidad del Valle.

GARCÍA, Antonio. (1981): *¿A dónde va Colombia?*. Bogotá, edi. Tiempo Americano.

JIMÉNEZ, LÓPEZ, Miguel. (1928): *La Escuela y La Vida*. Lausanne, Imprimeries Réunies S.A.

LEYVA LAJARA, Edelberto. (1979): *Ensayo introductorio, compilación y notas. «José Agustín Caballero. Obras»*. La Habana, ediciones Imagen Contemporánea.

MARCEL, Ángel. (2003): «Don Agustín Nieto Caballero Andante de la Educación», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, No. 5*, Tunja, RudeColombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario. (1996): *El Gimnasio Moderno de Bogotá, pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica*. Bogotá, Fondo de Publicaciones del Gimnasio Moderno.

KANT, Inmanuel. (1784): *Ensayo. Respuesta a la pregunta ¿Qué es el pensamiento de la Ilustración?*

RIVAS GAMBOA, Ángela. (1999): *La educación pública y el sueño de la república liberal: Tres intelectuales maestros en el proyecto de hacerse nación*.

VOVELLE, Michel. (1990): *Introducción a la Historia de la Revolución Francesa*. La Habana, editorial de Ciencias Sociales.

GABRIELA MISTRAL
LA MAESTRA DE ESCUELA, PREMIO NOBEL DE LITERATURA[1]

Javier Ocampo López[2]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- Colombia

INTRODUCCIÓN

En la historia de la educación latinoamericana han existido grandes personalidades cuyo pensamiento y acción están muy arraigados a la vida de las instituciones escolares y a la administración educativa a escala mundial. Son las que han llevado con orgullo el honroso título de maestro o maestra de escuela, y que son reconocidas universalmente por su carrera docente. Entre ellas destacamos al educador Don Andrés Bello, el maestro del Libertador Simón Bolívar, que se convirtió en el ideólogo de la identidad y autenticidad de Hispanoamérica y fue fundador de la Universidad de Chile; al argentino Domingo Faustino Sarmiento, el *maestro de escuela* que llegó con grandes honores a ser Presidente de su país; a los colombianos Santiago Pérez y Marco Fidel Suárez, quienes siendo *maestros* alcanzaron la primera magistratura de la Nación (cuando Don Santiago Pérez terminó su período presidencial en los Estados Unidos de Colombia, regresó con orgullo a su cátedra magisterial); al humanista cubano José Martí, quien fue maestro e ideólogo político, padre de la nación cubana, y siempre estuvo en función docente, tanto en Cuba como en México,

[1] Este artículo fue publicado en la Revista Historia de la Educacion Latinoamericana en su edición No 4 en el año 2002.

[2] Doctor en Historia. Actualmente es profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – RUDECOLOMBIA, miembro del Grupo de investigación HISULA y de la Academia Boyacense de Historia.

Guatemala, Venezuela y Nueva York, y, entre las mujeres, a Gabriela Mistral, educadora y poetisa chilena, quien en su vida intelectual se inició como maestra de escuela y con su obra literaria alcanzó el máximo galardón mundial de las letras, el *Premio Nóbel de Literatura,* en 1945; Mistral es la única mujer de habla española que ha recibido dicho premio, con el cual mereció el reconocimiento universal. Siempre fue orgullosa de su oficio de *maestra*, la profesión más noble y sublime para la formación de las nuevas generaciones. En sus escritos se destacó por la belleza en el estilo y la sencillez, con lindos versos, muchos de ellos dedicados a los niños.

Su estilo vital

Gabriela Mistral

El 7 de abril de 1889 nació Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga, más conocida en el mundo de las letras con el nombre de *Gabriela Mistral*, en la ciudad de Vicuña, de la Provincia de Coquimbo en Chile; una tierra de viñedos y cereales, con producción de licores y yacimientos de cobre y de hierro. Fueron sus padres Don Juan Jerónimo Godoy Villanueva, maestro de escuela, y Doña Petronila Alcayaga.

En su estilo vital, Gabriela Mistral corresponde a la Generación humanista que nació en las dos últimas décadas del siglo XIX y tuvo su vigencia social generacional en la primera mitad del siglo XX, en unos años de crisis, cuando el mundo tuvo que afrontar las dos guerras mundiales, la posguerra y la Guerra fría; el triunfo del comunismo y del socialismo, la consolidación de la Unión Soviética y el nacimiento de nuevas ideologías que, como el nazismo y el fascismo, llevaron al mundo a las confrontaciones bélicas. Le correspondió presenciar la Guerra Civil española y, en ella, ayudar a los niños huérfanos como consecuencia de esta fatídica guerra entre republicanos y falangistas. De la misma forma, fue testigo de las consecuencias de la Primera y la Segunda Guerras Mundiales, que dejaron

arrasada a Europa. Los intelectuales humanistas de la época defendieron por doquier en sus escritos la democracia, los derechos humanos y las ideas de libertad, igualdad y justicia social.

En el mundo latinoamericano de entonces se generalizó un humanismo vivencial, con la reflexión sobre los valores propios y auténticos de la cultura latinoamericana. En el mundo occidental se hablaba del *Modernismo* en las artes y en las letras, como manifestaciones de una realidad en busca de progreso y desarrollo; asimismo, se iniciaba el *Vanguardismo*. Los nuevos humanistas del siglo XX criticaron la dependencia intelectual de los *modernistas* y precisaron los nuevos ideales en la búsqueda de la originalidad de Nuestra América Mestiza, como la llamó el cubano José Martí, lo que señala su interés por la identidad latinoamericana y la búsqueda y afirmación de la autenticidad.

Una característica del nuevo humanismo fue la dedicación de los escritores latinoamericanos al periodismo, al ensayo, la novela y la poesía. Ellos tuvieron una vocación humanista que se manifestó inicialmente en el periodismo estudiantil de colegios y universidades y, con mayor dedicación, en la vida pública. El estudiante escribía las crónicas y los reportajes; el político utilizaba el periodismo para defender sus ideas y atacar a los adversarios; el ensayista reflexionaba sobre lo latinoamericano y lo universal a través de sus artículos.

Entre los escritores de este nuevo *humanismo latinoamericano* señalamos las figuras del venezolano Rómulo Gallegos (1884-1969), autor de *Doña Bárbara* y de *Canaima*; del argentino Ricardo Güiraldes (1886-1927), autor de *Don Segundo Sombra;* del peruano César Vallejo (1892-1938); de los chilenos Gabriela Mistral (1889-1957) y Pablo Neruda (1904-1973); del guatemalteco Miguel Ángel Asturias (1899-1974); del argentino Jorge Luis Borges (1899- 1986), y de los colombianos José Eustasio Rivera (1888-1928), autor de *La vorágine;* el poeta Porfirio Barba Jacob, el ensayista Luis López de Mesa, el educador Agustín Nieto Caballero y otros escritores y pedagogos.

En la primera mitad del siglo XX surgió en Chile un grupo de educadores de gran formación pedagógica, egresados muchos de ellos del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Otros educadores, como Lucila Godoy Alcayaga -Gabriela Mistral-, se formaron en la vivencia educativa de la acción docente, como autodidactas, con una alta autoformación intelectual. Entre los educadores chilenos más destacados en este período señalamos a Alejandro Venegas Carus, Enrique Molina Garmendia, Luis Gadalmes Gadalmes, Darío Enrique Salas

Díaz, Amanda Labarca Hubertson y Lucila Godoy Alcayaga o Gabriela Mistral, entre otros[3].

En el pueblo de Vicuña, en Chile, especialmente en el valle de Elqui, transcurrió la infancia de Gabriela Mistral. Durante algunos años vivió con su familia en el pueblo de Montegrande. Su padre era un maestro de escuela que sabía latín, humanidades, dibujo decorativo, guitarra y componía versos. De él tenía lejanos recuerdos; rememoraba que fue quien sembró las plantas de higueras, nogales y otras en el huerto de la casa. Sin embargo, su padre, que era aventurero y errabundo, abandonó el hogar cuando la niña tenía apenas tres años. Este vacío del padre, su infancia difícil y el ambiente del valle de Elqui, que le sirvió para convivir con la naturaleza, influyeron en su poesía. Debido a los bajos recursos económicos de su familia, no pudo realizar los estudios completos como era su deseo. Pero su anhelo de leer con avidez le propició una formación integral autodidacta.

Sus actividades en la Educación

Cuando apenas tenía 14 años, Gabriela Mistral inició sus actividades como maestra interina o ayudante en una Escuela Primaria de Compañía Baja, en una aldea vecina a Vicuña. En 1907 fue nombrada inspectora de la Escuela de Niñas de La Serena, y un año más tarde, maestra en la Escuela de la Cantera. Allí enseñó el alfabeto a los niños del campo chileno y las primeras formas de la lectura y la escritura. Así lo señaló en el artículo. El oficio lateral, que redactó para el primer número de la *Revista de Educación*, de Santiago de Chile, en marzo de 1923, sobre sus primeras experiencias en la educación:

> Empecé a trabajar en una escuela de la aldea llamada Compañía Baja a los catorce años, como hija de gente pobre y con padre ausente y un poco desasido. Enseñaba yo a leer a alumnos que tenían desde cinco a diez años y a muchachotes analfabetos que me sobrepasaban en edad. A la directora no le caía bien. Parece que no tuve el carácter alegre y fácil ni la fisonomía grata que gana a las gentes. Mi jefe me padeció a mí y yo me la padecí a ella. Debo

[3] Véase la obra de CELIS, Luis Ángel; GUZMÁN TRAVERSA, Andrés y POZO RUIZ, José Miguel. (1998): Educadores ilustres en la Historia Chilena. Siglos XVIII-XX. Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, pp. 127-162. Asimismo la obra del escritor GONZÁLEZ RODAS, Pablo. (1999): Premios Nobel Latinoamericanos de Literatura. Estudios sobre Mistral, Neruda, Asturias, García Márquez y Paz. Zaragoza -España, Libros Pórtico-Incolda-CESA, pp. 21-74.

> haber llevado el aire distraído de los que guardan secreto, que tanto ofende a los demás...[4]

Sobre sus experiencias en la Escuela de Compañía Baja, Gabriela Mistral señala que a esta aldea no le agradó que le asignaran una adolescente de 14 años para enseñar en su escuela. Así que fueron muy pocas las amistades de la aldea que tuvo la joven maestra. Cerca de la escuela tenía su casa, un ancho olivar y, además, muy cerca, la belleza del mar, lo cual le reemplazaban las posibles amistades. Cuenta en el mismo artículo, que en la aldea de la Compañía conoció a Don Bernardo Ossandón, viejo periodista que poseía una biblioteca grande y óptima. Él le prestó los libros que la convirtieron en una verdadera autodidacta, con su lectura diaria vesperal y nocturna. Gabriela Mistral leía numerosas biografías formativas y encendedoras, las obras de Montaigne, las poesías de Amado Nervo y Lugones, las obras de Gabriel D´Annunzio y Federico Mistral; asimismo, las obras de Tagore, León Tolstoi, Máximo Gorki, Dostoievski, Rubén Darío, José María Vargas Vila y otras obras diversas de escritores latinoamericanos, norteamericanos, europeos, asiáticos y de otros lugares del mundo. Esta formación autodidacta era llamada, en la época del afrancesamiento de las letras modernistas de Latinoamérica, .metier de coté., o sea, el oficio lateral.

De esta experiencia autodidacta pasó al verdadero oficio de escritora, con lo cual, como lo dijo .Había comenzado la fiesta de mi vida. Empezó a escribir poemas y artículos en periódicos locales en las ciudades de La Serena, Coquimbo y Vicuña. En Serena escribió en el periódico *Coquimbo,* utilizando el seudónimo de Soledad y en Vicuña, su ciudad natal, escribió para el periódico *La Voz de Elqui,* firmando con el seudónimo de Alguien también colaboró con el periódico *La Reforma* y la revista *Penumbra*, de La Serena, firmando como alma en sus escritos se distingue una época de profundo misticismo y otra en donde encuentra a Dios en la naturaleza, siguiendo las ideas de los filósofos de Oriente, especialmente de los hindúes, del budismo, e inclusive de la teosofía. Algunos títulos de sus colaboraciones para los periódicos y revistas reflejan su estado anímico: de mis tristezas. Mi último canto, páginas del alma. Al final de la vida.El olvido. La envidia. Ecos. Ensoñaciones. Su artículo .La instrucción de la mujer, publicado el 8 de marzo de 1906, fue muy criticado por antirreligioso

[4] MISTRAL, Gabriela. (1923): .El oficio lateral, en *Revista de Educación. Año II, No. 1*. Santiago de Chile, pp. 15-32. Véase la obra: MISTRAL, Gabriela. (1999): *Pensamiento pedagógico*. Costa Rica, Editorial Fundación UNA, Cuadernos del Centro de Estudios Generales. Universidad Nacional, pp. 15-32.

y revolucionario, pero ha llegado a ser considerado pionero en la defensa de los derechos de la mujer. Así expresa:

Se ha dicho que la mujer no necesita sino una mediana instrucción; y es que aún hay quienes ven en ella el ser capaz de gobernar el hogar.

La instrucción suya es una obra magna que lleva en sí la reforma completa de todo un sexo. Porque la mujer instruida deja de ser esa fanática ridícula que no atrae a ella sino la burla; porque deja de ser esa esposa monótona que para mantener el amor conyugal no cuenta más que con su belleza física y acaba por llenar de fastidio esa vida en que la contemplación acaba. Porque la mujer instruida deja de ser ese desvalido que, débil para luchar con la miseria, acaba por venderse miserablemente si sus fuerzas físicas no le permiten ese trabajo.

Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar a la degradación muchas de sus víctimas.

Es preciso que la mujer deje de ser mendiga de protección, y pueda vivir sin que tenga que sacrificar su felicidad con uno de los repugnantes matrimonios modernos; o su virtud con la venta indigna de su honra[5].

En 1908 apareció Lucila Godoy, por primera vez, en una antología poética chilena, cuando en la obra *Literatura Coquimbana* le publicaron sus poesías. Ensoñaciones. Junto al mar y Carta íntima. Tenía 19 años. El comentario crítico lo hizo L. Carlos Soto Ayala. Un año después, el 25 de noviembre de 1909, cuando ejercía su oficio de maestra en la escuela de Los Cerrillos, su prometido Rogelio Ureta, empleado de ferrocarriles y con quien tuvo una breve relación amorosa, se suicidó en Coquimbo. En ese entonces era inspectora en el Liceo de señoritas de la Serena. Para completar su profesión pedagógica y sancionar los estudios y conocimientos adquiridos en la práctica escolar, rindió examen en la Escuela Normal de Santiago, institución que le otorgó el título de *maestra* en el año 1910.

En la década del diez intensificó su vida educativa en el magisterio chileno. En 1910 fue nombrada profesora de primaria en Barranca y en 1911, Profesora de Higiene en el Liceo de Traiguén en el sur de Chile; en 1912 fue trasladada como Profesora de Historia e Inspectora General al Liceo de Antofagasta. Ese mismo año fue trasladada de nuevo al Liceo de Los Andes, en donde fue nombrada Profesora de Castellano e Inspectora.

[5] Ibídem.

En los Juegos Florales celebrados en Santiago de Chile en diciembre de 1914, obtuvo su primer gran triunfo, por el cual se le otorgó en premio: .flor natural, medalla de oro y una corona de laurel.. Presentó al certamen su libro de poemas *Los sonetos de la muerte*, nacidos del dolor causado por el suicidio de su prometido. Poesías como .Balada., Tribulación., .Nocturno. e .Interrogaciones., entre otras, hacen parte de este libro. La nueva consagrada poetisa era en ese momento Profesora de Castellano del Liceo de niñas de los Andes y tenía 25 años. No recibió personalmente el premio, aunque estuvo presente en la ceremonia, oculta o en el anonimato. Estos sonetos, llenos de romanticismo y drama, se publicaron posteriormente en 1922, por iniciativa del hispanista Federico de Onís, en la obra *Desolación,* que editó el Instituto Hispánico de Nueva York, inspirado en las desolaciones de los paisajes patagónicos, al sur de Chile. La obra está dividida en cuatro secciones: .Vida., .La escuela., .Dolor. y .Naturaleza.. En ella publicó su célebre .*La Oración de la Maestra.*, escrita en Punta Arenas en enero de 1919. Así expresa en esta bella prosa:

> *¡Señor, Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe; que lleve el nombre de maestra que Tú llevaste por la Tierra!*
>
> *Dame el amor único de mi escuela; que ni la quemadura de la belleza sea capaz de robarle mi ternura de todos los instantes.*
>
> *Maestro, hazme perdurable el fervor y pasajero el desencanto. Arranca de mí este impuro deseo de justicia que aún me turba, la mezquina insinuación de protesta que sube de mí cuando me hieren. No me duela la incomprensión ni me entristezca el olvido de las que enseñé.*
>
> *Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes. Dame que alcance a hacer de una de mis niñas mi verso perfecto y a dejarte en ella clavada mi más penetrante melodía, para cuando mis labios no canten más.*
>
> *Muéstrame posible tu Evangelio en mi tiempo, para que no renuncie a la batalla de cada día y de cada hora por él.*
>
> *Pon en mi escuela democrática el resplandor que se cernía sobre tu corro de niños descalzos.*
>
> *Hazme fuerte, aun en mi desvalimiento de mujer, y de mujer pobre; hazme despreciadora de todo poder que no sea puro, de toda presión que no sea la de tu voluntad ardiente sobre mi vida.*
>
> *¡Amigo, acompáñame¡, ¡sostenme! Muchas veces no tendré sino a Ti a mi lado. Cuando mi doctrina sea más casta y más quemante mi verdad, me quedaré sin los mundanos; pero tú me oprimirás entonces contra tu corazón, el que supo harto de soledad y desamparo. Yo no buscaré sino en tu mirada la dulzura de las aprobaciones.*
>
> *Dame sencillez y dame profundidad; líbrame de ser complicada o banal en mi lección cotidiana.*

Dame el levantar los ojos de mi pecho con heridas, al entrar cada mañana a mi escuela. Que no lleve a mi mesa de trabajo mis pequeños afanes materiales, mis mezquinos dolores de cada hora.

Aligérame la mano en el castigo y suavízamela más en la caricia.

¡Reprenda con dolor, para saber que he corregido amando!

Haz que haga de espíritu mi escuela de ladrillos. Le envuelva la llamarada de mi entusiasmo su atrio pobre, su sala desnuda. Mi corazón le sea más columna y mi buena voluntad más oro que las columnas y el oro de las escuelas ricas.

Y, por fin, recuérdame desde la palidez del lienzo de Velásquez, que enseñar y amar intensamente sobre la tierra es llegar al último día con el lanzazo de Longinos en el costado ardiente de amor [6].

En la sección, la Escuela, de su obra *Desolación*, publicó su célebre poesía.La maestra rural, en la cual se refleja su autorretrato. Señalamos dos de sus estrofas:

La maestra era pobre. Su reino no es humano
(Así en el doloroso sembrador de Israel.)
Vestía sayas pardas, no enjoyaba su mano
¡Y era todo su espíritu un inmenso joyel!

La Maestra era alegre. ¡Pobre mujer herida!
Su sonrisa fue un modo de llorar con bondad.
Por sobre la sandalia rota y enrojecida,
tal sonrisa, la insigne flor de su santidad.

Así inició su consagración de escritora Lucila Godoy, con su nuevo seudónimo de *Gabriela Mistral*. Es importante señalar que recibió las influencias del escritor francés Federico Mistral, de quien tomó el seudónimo. También destacamos las influencias literarias del Modernismo, a través de las obras poéticas de Amado Nervo y del poeta modernista Rubén Darío, de Leopoldo Lugones y otros. Posteriormente recibió las influencias de los novelistas rusos, de Tagore, Dante y la Biblia. Gabriela Mistral continuó en la docencia, como profesora y directora de establecimientos educativos, hasta el año 1922. En 1918, el presidente Don Pedro Aguirre Cerda la nombró profesora de castellano y Directora del Liceo de Punta Arenas. Luego, en 1920, fue nombrada Directora del Liceo de Temuco, y en 1921, cuando se fundó el Liceo de Niñas No. 6 de Santiago de Chile, fue nombrada como su primera Directora.

[6] Ibídem. pp. 43 -44.

En 1922 inició su vida internacional; respondiendo al llamado del gobierno mexicano, fue a ciudad de México, con el fin de colaborar en la Reforma de la Educación que estaba realizando el humanista José Vasconcelos, el autor de la célebre obra .La Raza cósmica. Allí colaboró en la organización de las Bibliotecas populares y en la reforma educativa mexicana; y publicó sus obras *Lecturas para mujeres* y *Rondas* para niños. La Editorial Cervantes de Barcelona le publicó una selección antológica de *Las mejores poesías.* A propuesta del Señor Rector de la Universidad de Chile, Don Gregorio Amunátegui, el Consejo de Instrucción Primaria de Chile le concedió el título de *Profesora de Castellano*, en reconocimiento a sus aportes en la acción y pensamiento educativos. En el año 1924 realizó su primer viaje a Europa, en donde tuvo contactos con grandes intelectuales que conocieron su fecunda obra literaria, y, además, pudo conocer los adelantos en la educación contemporánea, especialmente relacionados con la Educación Nueva y los métodos de la enseñanza activa. En 1925 hizo un viaje por algunos países de América Latina, conociendo sus realidades socioeconómicas y educativas. En dicho año, el gobierno de Chile le concedió una pensión de jubilación como profesora, al cumplir los 20 años de ejercicio de la enseñanza. En su obra *Tala*, refleja sus ideas y experiencias en Nuestra América. El sol del trópico, el mar Caribe, el maíz y toda la pasión de los paisajes latinoamericanos. En esa bella obra encontramos referencias a los mitos, dioses y pueblos mágicos de América aborigen; el aroma de una tierra donde existe el árbol del pan y el árbol del bálsamo. Le importa el indigenismo, las costumbres, las verdades sociales, sus guías espirituales y sus reformadores educacionales, sus ensayistas, sus escritores, sus poetas: Fray Bartolomé de las Casas, Vasco de Quiroga, Simón Bolívar, Sarmiento, Montalvo, Vasconcelos, José Martí y otros. *La Academia Sueca* señaló que uno de los fundamentos, al otorgarle el Premio Nóbel de Literatura, fue la poesía inspirada por poderosas emociones y que ha hecho de su nombre un símbolo de las aspiraciones idealistas de todo el mundo latinoamericano[7].

[7] GONZÁLEZ RODAS, Pablo. Op. cit., pp. 21-74. QUEZADA, Jaime. (1993): Gabriela Mistral a través de su obra, en *Poesía y Prosa*. MISTRAL, Gabriela. Caracas, Biblioteca Ayacucho, p. XV. Sus obras poéticas: Desolación, 1922, Nueva York, Instituto de las Españas, pp. 248 Ternura, 1924, Madrid, Editorial Saturnino Calleja, 1924, p. 105. Tula, 1938, Buenos Aires, Ediciones Sur. Lagar, 1954, Santiago de Chile, Editorial del Pacífico, p. 191.

En 1926 se vinculó a la Liga de las Naciones, en donde fue nombrada Secretaria de una de las secciones americanas. Ocupó la Secretaría del Instituto de Cooperación Intelectual de la Sociedad de las Naciones en Ginebra. En 1927 representó a la Asociación de Profesores de Chile en el Congreso de Educadores celebrado en Locarno, Suiza. En el mismo año, participó en el Congreso de Protección de la Infancia en Ginebra. En 1928 asistió en representación de Chile y Ecuador al Congreso de la Federación Internacional Universitaria de Madrid.

En la década del treinta se dedicó a dictar cursos, conferencias y cátedra de literatura latinoamericana y universal. En 1930 fue profesora en Estados Unidos de literatura chilena y latinoamericana, en Barnard College y Middlebury College. En 1931 fue profesora de literatura hispanoamericana en la Universidad de Puerto Rico y fue conferencista en La Habana, Panamá y otras ciudades. También ejerció como diplomática en los consulados en Madrid (1933), Lisboa (1935), Guatemala (1936), Niza (1938), Niteroi (1940), Petrópolis (1941), y estuvo en los consulados de Brasil, Los Ángeles, Santa Bárbara y, por último, en el de Veracruz, en 1948.

Con las actividades docentes y literarias, se interesó también por la edición de sus libros, destacando entre ellos los siguientes: *Desolación* (1922), *Ternura* (1924), *Nubes blancas* (1925), *Talá* (1938) y *Lagar* (1954); posteriormente se publicaron sus obras: *Epistolario* (1957) y *Recados contando a Chile* (1957), en las cuales manifiesta diversos temas, como el sufrimiento, la maternidad, el amor, la comunión con la naturaleza americana, la muerte como destino y numerosas ideas religiosas y sociales. Se hicieron además varias antologías sobre sus poesías, entre las que se destacan: *Lectura para mujeres* (1924), destinada a la enseñanza del lenguaje; *Antología* (1950), seleccionada en poesía y prosa por la autora; *Pequeña antología* (1950), seleccionada por su autora para los estudiantes.

En 1945 recibió el *Premio Nobel de Literatura* por su bella poesía y sus numerosos escritos en prosa y verso. Este acontecimiento literario y cultural produjo grandes expresiones de alegría en el pueblo chileno y latinoamericano, con eco mundial. El rey Gustavo de Suecia le entregó el Premio Nobel el 12 de diciembre de dicho año. En 1947 recibió el título de Doctor Honoris Causa del Mills College, (Oakland), California, USA, por su profundo trabajo educativo y literario. También recibió el Premio Sierra de las Américas, otorgado en Washington por The Academy of American Franciscan History.

En 1951, su país natal le reconoció su vida y obra literaria de grandes méritos para Latinoamérica y el mundo, otorgándole el Premio Nacional de Literatura de Chile. En 1954, la Universidad de Chile le otorgó el título de Doctor Honoris Causa, el máximo galardón que otorga esta institución.

Su acción diplomática y como escritora continuó intensamente en la década del cincuenta. Fue cónsul en Veracruz, México, Génova, Venecia y Nápoles Después de una larga enfermedad, Gabriela Mistral murió en Nueva York el 10 de enero de 1957, a la edad de 67 años. Se le rindieron homenajes en Chile y en todos los países de Latinoamérica y del mundo. Se destacó su vida y su obra como ejemplo para las jóvenes generaciones latinoamericanas. Una mujer que fue maestra de escuela primaria y que alcanzó el pináculo de las letras[8].

Las Ideas Educativas de Gabriela Mistral

Para Lucila Godoy Alcayaga o Gabriela Mistral la educación en Nuestra América debe servir para formar a todas nuestras gentes, desde las más pobres, para la construcción de un pueblo instruido, que conozca todos los bienes de la naturaleza, los pueda conservar y les ofrezca todo lo necesario para alcanzar el bienestar colectivo. La educación debe transmitir todos los conocimientos científicos, humanísticos, prácticos y técnicos para la formación integral de los alumnos educandos, y debe formar en valores, que son esenciales para la convivencia en paz y en armonía social.

En la educación de las jóvenes generaciones se debe tener en cuenta la trilogía educativa que une al educando con el educador y con la sociedad de su entorno. El alumno debe ser el sujeto central del proceso educativo, lo que indica que el Maestro debe no solamente transmitir los conocimientos, sino aplicarlos en forma práctica para una mejor comprensión. El maestro debe conocer a sus alumnos en sus diversos aspectos psicológicos y en su realidad socio-cultural. Gabriela Mistral plantea la necesidad de descubrir y conocer al niño concreto, en su realidad campesina y popular.

[8] Sobre la vida y la obra de Gabriela Mistral, véanse las siguientes obras: ALEGRÍA, Ciro. (1968): *Gabriela Mistral, íntima*. Lima, Editorial Universo. ALEGRÍA, Fernando. (1966): G*enio y figura de Gabriela Mistral*. Buenos Aires, Editorial Universitaria, p.192. CONCHA, Jaime. (1987): *Gabriela Mistral*, Madrid, Ediciones Júcar, p. 233. MUNIZAGA, A. *El pensamiento educativo de Gabriela Mistral*. Santiago, Editorial Universitaria. PINILLA, Norberto. (1946): *Biografía de Gabriela Mistral*. Santiago, Editorial Tegualda. RODRÍGUEZ VALDÉS, Gladis. (1990): I*nvitación a Gabriela Mistral*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 270. SAAVEDRA MOLINA, Julio. (1946): *Gabriela Mistral: su vida y su obra*. Santiago, Prensas de la Universidad de Chile. SILVA CASTRO, Raúl. (1935): *Estudios sobre Gabriela Mistral*. Santiago, Editorial Zig-Zag.

La educadora chilena recoge algunas ideas de la *Escuela Nueva*, según las cuales el alumno es el sujeto activo del proceso educativo. Recalca que .jamás debe hacer el maestro lo que el niño puede hacer por sí mismo.. La acción es lo que fortifica las facultades del niño y lo que acrecienta su espíritu. Se debe aprovechar siempre el esfuerzo personal de los educandos en la acción educativa.

Según las ideas de la Escuela Nueva, el principal objetivo de la educación consiste en formar en los alumnos las actitudes y los hábitos que más favorezcan el desarrollo de sus capacidades para resolver problemas. El educador debe tener en cuenta la base psicológica de los educandos y el conocimiento de la naturaleza propia del niño, sus necesidades e intereses. Las escuelas deben ser democráticas, con la participación de los educandos, los maestros y los padres de familia. Un aspecto que le interesó a Gabriela Mistral sobre la Escuela Nueva está relacionado con su interés por las granjas escolares y la horticultura. Así expresó sobre su entrevista con Ovidio Decroly:

> El pedagogo belga Decroly tenía, por su parte, a la horticultura como el Cireneo de su dura labor de investigación sobre los anormales. En uno de los climas menos dulces de Europa, bajo la garúa. empapadora o la neblina durable, se le veía rodeado de la banda infantil. El hombre de cuerpo nada próspero cultivaba, con primor casi femenino, sus arbolitos frutales y un jardincillo. (Él me dijo alguna vez que nos envidiaba el despejo de los cielos americanos y que no entendía el que no diésemos nuestras clases al aire libre[9].

En la Escuela Activa, que tanto interesó a Gabriela Mistral, se aprende trabajando y experimentando; por ello es importante que los nuevos métodos de enseñanza tengan como base los intereses, necesidades y problemas de los niños, así como los objetos que forman parte de su ambiente natural y social. En sus pensamientos pedagógicos, que en síntesis fueron publicados en la *Revista de Educación* No.1, de marzo de 1923, se expresa lo siguiente sobre la educación. No hay sobre el mundo nada tan bello como la conquista de almas. La enseñanza de los niños es tal vez la forma más alta de buscar a Dios; pero es también la más terrible en el sentido de tremenda responsabilidad[10].

[9] MISTRAL, Gabriela.*El oficio lateral.* Loc. Cit..
[10] Ibídem., pp. 9-15.

En los consejos para las maestras, Gabriela Mistral dice lo siguiente. Las parábolas de Jesús son el eterno modelo de enseñanza: usar la imagen, ser sencilla y dar bajo apariencia simple el pensamiento más hondo. Sobre los métodos para estudiar, nos dice la maestra chilena: es un vacío intolerable el de la instrucción que antes de dar conocimientos, no enseña métodos para estudiar.. En la forma de aprendizaje en los escritos literarios, dice la maestra Mistral. Como todo no es posible retenerlo, hay que hacer que la alumna seleccione y sepa distinguir entre la médula de un trozo y el detalle útil pero no indispensable[11].

La educación, según los nuevos planteamientos que se generalizaron en la época de Gabriela Mistral, debe ser creadora y formadora, siguiendo los métodos de la enseñanza activa, en donde el eje de la enseñanza debe ser el alumno. El maestro debe ser el formador integral, el educador por excelencia, más que el instructor de contenidos; debe educar siguiendo el camino metodológico de la enseñanza activa. La lucha es contra la instrucción tradicional que ofrece un bagaje de ideas y datos, pero que no facilita los medios, la creación y los cambios constantes. La educación es un todo vital, puesta, como la Escuela, al servicio de la vida por medio de la vida. Es por ello que debe considerarse importante introducir en la Escuela el trabajo activo y las experiencias del trabajo en comunidad. En la Escuela Nueva, la autoeducación, basada en la experiencia es esencial. Por ello, la Escuela se convierte en una institución social para el progreso social. La educación debe ser fundamentalmente activa, teniendo en cuenta que la vida es ante todo acción.

Y así dice la educadora chilena. Que no haya estado pasivo para el alumno; ante todo, el esfuerzo personal. Que una dificultad vencida excite la ambición de un nuevo triunfo[12].

Otra preocupación de Gabriela Mistral es su idea de la educación como una invitación y un proceso para que el niño descubra su vocación y construya su libertad. La libertad no es ni debe ser una especie de cualidad o de lujo que se puede poseer o no poseer; no es eso, no. *La libertad es sencillamente una función tan vital como la respiración, y cuando ella falta o desaparece, los organismos que llamamos ciudades o estados degeneran y a veces mueren. Todos recibimos honra y alegría a causa de la Libertad, porque su bien, como el sol, a todos enriquece y beneficia*[13].

[11] Ibídem, p. 12.
[12] Ibídem, pp. 9-15.
[13] CELIS, Luis Ángel y otros, Op. Cit., p. 159.

En la educación del futuro ciudadano, el hombre libre enlaza la responsabilidad de la educación con la democracia. Así se expresa en *Los derechos del niño:* .Con esto podría buscarse en las democracias que están en peligro el que el ciudadano dotado de criterio más rico mejore la calidad de sus representantes, salvando así el sistema de gobierno popular que comienza a envilecerse y a perder consideración en América[14].

Gabriela Mistral y sus ideas sobre el maestro

El Maestro es aquel que siembra la semilla de la cultura y se preocupa por la formación integral de sus discípulos, teniendo en cuenta las experiencias positivas del pasado, la creatividad del presente y la esperanza en el porvenir.

Él infunde esa llama interior que transmite dinamismo y sinergia en las jóvenes generaciones para la creatividad y la acción en el progreso y el desarrollo de los pueblos.

Para Gabriela Mistral *el maestro*, .no sólo es el que conoce a sus alumnos, él tiene que comprometerse con su desarrollo, y este compromiso requiere de un amor profundo.. El educador es el que sabe despertar la curiosidad y la creatividad del alumno y para eso debe comunicar con entusiasmo. Debe despertar en el niño la capacidad de observación y asombro. El educador debe estar abierto a incorporar los nuevos aportes que los avances de la técnica ponen a su alcance, educar con la imagen y no sólo con la palabra, despertar y desarrollar el amor por la lectura. Al respecto dice la educadora chilena: La faena a favor del niño, que corresponde cumplir a maestros y padres, es la de despertar la apetencia del libro, pasar de allí al placer mismo y rematar la empresa dejando un simple agrado promovido a pasión. Lo que no se hace pasión en la adolescencia se desmorona hacia la madurez relajada[15].

El maestro debe ser laborioso, comprensivo, honrado, activo y alegre en todos los aspectos de la vida escolar. Un buen maestro debe hacer que la escuela proyecte su alegría en todas partes de su entorno urbano o rural; debe crear un ambiente para la acción educativa aprovechando los elementos de la vida

[14] MISTRAL, Gabriela, .Los Derechos del Niño, en *Pensamiento pedagógico*, pp. 33-40.
[15] Ibídem, .Pasión de Leer., en *Convenio Andrés Bello: Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello. Antología.* Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1995. Tomo II, p. 327.

cotidiana, principiando por aquellos que más directamente llegan a los sentidos. En el ambiente escolar siempre debe existir alegría, belleza y acción dinámica de los maestros y los alumnos. Fue la constante experiencia de la maestra Gabriela Mistral en sus aulas de las escuelas primarias y en los liceos y colegios de educación secundaria o media.

Según Gabriela Mistral, el educador debe expresar su alegría en la tarea: .La felicidad, o al menos el ánimo alegre del maestro, vale en cuanto manantial donde beberán los niños su gozo, y del gozo necesitan ellos tanto y hasta más que adoctrinamiento[16].

Los consejos que la educadora chilena señala para los maestros, en sus *Pensamientos pedagógicos,* son muy significativos:

El maestro y la enseñanza. El Maestro debe enseñar siempre: en el patio y en la calle, como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra. Se debe amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida. La nobleza de la enseñanza comienza en la clase atenta y comprende el canto exaltador en el sentido espiritual, la danza antigua -gracia y decoro- la charla sin crueldad y el traje simple y correcto. El buen sembrador siembra cantando. Toda lección es susceptible de belleza. Nada más triste que la alumna compruebe que su clase equivale a su texto. El Maestro es un modelador de sus alumnos. El maestro modela a sus alumnos, como el artista que pule con el cincel sus más bellas obras que se transmontan a la posteridad. .Los dedos del modelador deben ser a la vez firmes, suaves y amorosos. Todo esfuerzo que no es sostenido se pierde.

El amor a los alumnos. Dice Gabriela Mistral que el amor a los niños enseña más caminos a la que enseña, que la pedagogía... Estudiamos sin amor y aplicamos sin amor las máximas y aforismos de Pestalozzi y Froebel, esas almas tan tiernas, y por eso no alcanzamos lo que alcanzaron ellos... ¿Cuántas almas ha envenenado o ha dejado confusas o empequeñecidas para siempre una maestra durante su vida?[17].

La rutina y el estatismo en el ejercicio pedagógico. En su artículo. El oficio lateral. expresa que el ejercicio pedagógico puede llegar al tedio y a la monotonía, cuando hay rutina y repetición. Así dice: Se ha dicho muchas veces

[16] CELIS, Luis Ángel y otros. Op. Cit., p. 160.
[17] MISTRAL, Gabriela. *Pensamientos pedagógicos*, pp. 13-14.

que el instructor es un mellizo del viejo Sífiso dantesco. Ustedes recuerdan al hombre que empujaba una roca hasta hacerla subir por un acantilado vertical.

En el momento en que la peña ya iba a quedar asentada en lo alto, la tozuda se echaba a rodar y el condenado debía repetir la faena por los siglos de los siglos. Realmente la repetición hasta lo infinito vale, si no por el infierno, por un purgatorio. Y cuando eso dura veinte años, la operación didáctica ya es cumplida dentro del aburrimiento y aún de la inconsciencia.

El daño del tedio se parece, en lo lento y lo sordo, a la corrosión que hace el cardenillo en la pieza de hierro, sea él un cerrojo vulgar o la bonita arca de plata labrada. El cardenillo no se ve al comienzo, sólo se hace visible cuando ya ha cubierto el metal entero[18].

La pasión de leer. La maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio, al no renovarse espiritualmente. Por ello dice Gabriela Mistral que en la Escuela debe existir una verdadera pasión de leer. y se debe, como se citó antes, despertar la apetencia del libro, pasar de allí al placer del mismo y rematar la empresa dejando un simple agrado promovido a pasión, pues lo que no se hace pasión en la adolescencia, se desmorona hacia la madurez relajada.

Hacer leer, como se come, todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, ejercicio natural, pero gozoso siempre. El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer. La lectura de los niños debe ser inicialmente de los cuentos y relatos locales y muchas narraciones folclóricas. Así dice la escritora chilena. Yerran los maestros que, celando mucho la calidad de la lectura, la matan al imponer lo óptimo a tirones y antes de tiempo. Lo único que importa es cuidar los comienzos: el no hastiar al recién llegado, el no producirle el bostezo o el no desalentarle por la pieza ardua. Ciencia de editor, o de bibliotecario, o de maestro: astucia de la buena, manejo de persona difícil, habilidad de entrenador[19].

Sobre su hábito de lectura, la escritora chilena nos dice que inicialmente leía a trote y moche., a tontas y a locas, sin idea alguna de jerarquía. Así expresa en su artículo. El oficio lateral:

[18] Ibídem., El oficio lateral. Loc. Cit.
[19] Ibídem., Pasión de leer. Loc. Cit.

> El bondadoso hombre Ossadón me prestaba a manos llenas libros que me sobrepasaban: casi todo su Flammarion, que yo entendería a tercias o a cuartas, y varias biografías formativas y encendedoras. Parece que mi libro mayor de entonces haya sido un MONTAIGNE, donde me hallé por primera vez delante de Roma y de Francia. Me fascinó para siempre el hombre de la escritura coloquial, porque realmente lo suyo era la lengua que los españoles llaman conversacional[20].

Sobre la disciplina en la clase, dice Gabriela Mistral: Nada es más difícil que medir en una clase hasta dónde llegan la amenidad y la alegría y dónde comienza la charlatanería y el desorden.

La igualdad y la cultura. Dice la educadora chilena. Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?.. La honradez y la equidad. .Más puede enseñar un analfabeto que un ser sin honradez, sin equidad..

La corrección. Para corregir no hay que temer. El peor maestro es el maestro con miedo. Todo puede decirse; pero hay que dar con la forma. La más acre reprimenda puede hacerse sin deprimir ni envenenar un alma..

Los vicios y el maestro: Todos los vicios y la mezquindad de un pueblo son vicios de sus maestros[21]. El progreso o desprestigio de los colegios. En el progreso o el desprestigio de los colegios todos tenemos parte. En su obra *Poesía y prosa* dice Gabriela Mistral que la vida de un establecimiento no ha de ser sólo interior, subterránea, fría; se ha de derramar hacia fuera, en forma de cooperación con las actividades locales y de la comunicación de sus anhelos.

Los maestros deben mostrar las bellezas o las miserias de su escuela, para crear, lenta pero seguramente, la simpatía de la ciudad hacia ella, ya que sólo conocer conduce a amar. En las escuelas se debe dar importancia a las instituciones deportivas o intelectuales, sus bibliotecas y sus museos, por sobre cualquier otra cosa[22].

El maestro y la crítica. Hay derecho a la crítica, pero después de haber hecho con éxito lo que se critica. Todo puede decirse, pero hay que dar con la

[20] Ibídem., El oficio lateral, pp. 33-40.
[21] Ibídem., pp. 9-15.
[22] Ibídem., pp. I-XLIX.

forma. La más acre reprimenda puede hacerse sin deprimir ni envenenar un alma. No es nocivo comentar la vida con las alumnas, cuando el comentario critica sin emponzoñar, alaba sin pasión y tiene intención edificadora.

El decoro en el vestido. .El deber más elemental de la mujer que enseña es el decoro en su vestido. Tan vergonzosa como la falta de aseo es la falta de seriedad en su exterior.

El respeto al horario: .La maestra que no respeta su mismo horario y lo altera sólo para su comodidad personal, enseña con eso el desorden y la falta de seriedad.

El maestro y la escuela. Todo para la escuela; muy poco para nosotras mismas.. .Es preciso no considerar la escuela como casa de una, sino de todas[23].

El maestro y sus directivos. .Hacer innecesaria la vigilancia de la jefe. En aquella a quien no se vigila, se confía. Hacerse necesaria, volverse indispensable: esa es la manera de conseguir la estabilidad en el empleo...Empecemos los que enseñamos, por no acudir a los medios espurios para ascender. La carta de recomendación, oficial o no oficial, casi siempre es la muleta para el que no camina bien.. .Cada repetición de la orden de un jefe, por bondadosa que sea, es la amonestación y la constancia de una falta. Hay que merecer el empleo cada día. No bastan los aciertos ni la actividad ocasionales.. .No hay más aristocracia, dentro de un personal, que la aristocracia de la cultura o sea de los capaces. Todo mérito se salva. La humanidad no está hecha de ciegos y ninguna injusticia persiste[24].

La nueva educación de la imagen y la palabra. Gabriela Mistral considera que en el siglo XX ha llegado un competidor a la educación tradicional en la Escuela o Colegio. Es la imagen en el cine y en la televisión. Los programas educativos en el cine y en la televisión están cambiando la educación tradicional.

Así expresa en su artículo. Imagen y palabra en la educación, que publicó en 1956:

> Creo que el cine es el acontecimiento de mayor bulto que ha venido a llamar a las puertas de las escuelas, colegios y universidades, pero sé también que la alarma del magisterio sigue creciendo por causa de que el cine y la recién nacida televisión no han vivido aún en anchura de tiempo,

[23] Ibídem., pp. 33-40.
[24] Ibídem.

> de lugares, de crítica, y sobre todo carecen del material pedagógico indispensable, que no es todavía ni suficiente ni cualitativo. Lo que está dando ya la enseñanza visual es admirable para los adultos y toda una fiesta para los escolares que disfrutan cada día de las maestras mayúsculas que se llaman Imagen, Color, Relato oído y Visión gozada.
>
> ¡Con qué alegría yo vi y oí la primera clase hecha a base de cuatro anchas imágenes!: se trataba del invierno y del estío en África, Asia, Europa nórdica y el Trópico sudamericano. Se daban los tipos de deportes en esos lugares y la vida de los Continentes bajo las estaciones extremosas. Ninguna clase escolar de tipo verbalista habría podido dar a los muchachos, ni aun por el profesor más ilustre, el caliente interés de aquella cinta viva, coloreada por la vida misma y asistida en un relato de movimiento, de expresividad, de color y calor, de arte, belleza y verdad[25].

Los cambios en la educación en la primera mitad del siglo XX los recuerda Gabriela Mistral en las llamadas .escuelas al aire libre, que funcionaban en patios y huertas de las haciendas de la aristocracia rural, con asistencia de numerosos alumnos. Era cosa ejemplar el llamado constante de las radios urbanas convocando desde las grandes casas patronales de las haciendas a asistir a esas escuelas ambulantes. Ellas eran fáciles de confeccionar. Había una mesita, una radio y un maestro rural de tipo apostólico, que renunciando a su descanso nocturno doblaba las clases diurnas con las nocturnas y esto con paga o sin ella. Yo llamaba esto la escuela sin horas y sin techos[26].

La maestra Mistral también recordaba las escuelas de alfabetización que organizó Vasconcelos en México. Cuando el reformador dio la orden de alfabetizar a millares de campesinos mexicanos, con la ayuda del cine, la radio y de los maestros misioneros que ayudaban con altruismo y tipo apostólico en la alfabetización para las grandes masas rurales[27].

Un año antes de su muerte, Gabriela Mistral expresó lo siguiente sobre el aporte de la imagen a la educación:

> Grandes beneficios esperamos de estos inventos magníficos de la Ciencia moderna, especialmente para ciertas ramas educativas como la geografía, la botánica y la zoología. Todos los grados de

[25] Ibídem. pp. 61-82.
[26] Ibídem.pp. 70-71.
[27] Ibídem.p. 71.

> la enseñanza, repito, desde la infeliz escuela primaria hasta las universidades de los países pobres, pueden alcanzar la eficacia y la realización de sus finalidades con tal que llegue un día a ellas una ancha dotación de estos auxiliares magistrales: Radio, Cine y Televisión[28].

Gabriela Mistral y la Reforma Educacional de México

Un aporte muy significativo de Gabriela Mistral a la educación fue su participación en la Reforma Educacional de México, por invitación especial del escritor humanista José Vasconcelos, Ministro de Educación en el gobierno del Presidente Álvaro Obregón, quien gobernó a México durante los años 1920-1924, tras la Revolución. Durante este gobierno, el escritor José Vasconcelos realizó la gran Reforma Educacional en México y trabajó en pro de un hombre nuevo en el mexicano del siglo XX; Gabriela Mistral participó con entusiasmo en esta gran reforma.

El ministro Vasconcelos inició un gigantesco proyecto con el fin de erradicar el analfabetismo entre niños y adultos, que alcanzaba la cifra del 72% de la población del país; integrar a los indígenas a la vida de la nación y dotar a México con centros de instrucción técnica. Su programa fue exhaustivo para realizar la reforma educativa y cultural. Auspició el desarrollo de las artes, encargando esta importante tarea al Departamento de Bellas Artes; auspició un nacionalismo cultural., que se reflejó en el muralismo de la pintura mexicana y en las nuevas escuelas de la escultura, la música, el arte y la arquitectura en todas sus dimensiones. En este movimiento cultural, Vasconcelos vinculó a los intelectuales y artistas al servicio del Estado, bajo los auspicios del Ministerio de Educación Nacional. Además, hizo relaciones con los países hispanoamericanos para buscar la integración y la unidad continental[29].

José Vasconcelos (1881-1959) fue un gran humanista, político, escritor y filósofo mexicano. En 1920 el gobierno mexicano lo nombró Rector de la Universidad Nacional de México y en ese mismo año, el Presidente Obregón lo nombró Secretario de Educación Pública y le ayudó decisivamente con el respaldo político y financiero para realizar la gran reforma educacional de México. Escribió numerosas obras, entre las que se destacan: *La raza cósmica*,

---

[28] Ibídem. pp. 76-77.
[29] BETHELL, Leslie, ed. (1992): México Revolución y Reconstrucción en los años veinte, en *Historia de América Latina. México, América Central y el Caribe*. Barcelona, Editorial Crítica, Tomo 9, pp.149-154.

Indología, Ulises criollo, Breve Historia de México, Prometeo vencedor, Bolivarismo y Monroísmo, y *Hernán Cortés*. Según sus ideas, en el interior de América se está gestando la nueva raza cósmica síntesis de culturas, en donde se encuentra el futuro de Nuestra América[30].

En México, Gabriela Mistral se incorporó a la actividad educativa, colaborando con la reforma de los planes de estudio y en las misiones rurales e indígenas. Una de sus obras más importantes en México fue la organización y fundación de Bibliotecas populares. Según sus ideas, las Bibliotecas populares son el barómetro de la cultura. La Biblioteca pública va teniendo más sentido para la medición de una cultura, que la escuela misma. Revela el estudio desinteresado: su estadística muestra cuántos hombres y mujeres buscan sin obligación, y sin deseos de diploma, el conocimiento. Revela la calidad de las horas de ocio en la clase alta, la entrega noble que de su hora libre hacen los trabajadores. La Biblioteca -dice Gabriela Mistral- es un verdadero barómetro de la vida mental de un país[31], y señala que las Bibliotecas populares en las ciudades deben crearse en cada barrio obrero, en cada parque y plaza, el quiosco de libros, para los niños, los enfermos que toman sol, y los vagabundos. Próximo a la fábrica, invitando a los obreros a leer en la media hora de espera, que suelen ocupar en diálogos obscenos. En las estaciones, donde siempre se espera un tren de itinerario fantástico, más de media hora.

Al lado de los libros, las revistas, las de deportes y las de información gráfica. Así culmina sus planteamientos al respecto la escritora chilena. Debió empezarse por esto, hace cincuenta años; pero somos los países que hacen el capitel antes de la columna y el salón antes del comedor, y por vanidad hemos invertido el orden en cada servicio, en cada actividad[32].

¿Y cuáles deben ser los libros para iniciar una biblioteca popular?: un conjunto de obras maestras sencillas señala. No hay que asustarse de que estos dos adjetivos vayan juntos. Sencillas son casi todas las grandes obras: son límpidos Plutarco y Tolstoi; llena de naturalidad augusta la Biblia; claros, Reclus y Balzac, Fabre y Tagore; democráticos, Shakespeare y Romain Rolland; amenos, Cantú, Wells y Papini. ¡Qué populares son, como por designio de Dios, los genios, y qué humanamente adsequibles!

---

[30] VASCONCELOS, José. (1957-1961): *Obras completas.* México, Libreros Mexicanos Unidos.
[31] MISTRAL, Gabriela. Op. Cit., pp. 328-333.
32 Ibídem., pp. 53-60.

Otros libros para las Bibliotecas Populares son señalados por la escritora chilena:

> Una buena colección de libros de viaje ilustrados, a fin de dar a los humildes, a la vez que la fiesta de la lámina, ayuda para su imaginación. Biografías sin erudición (esas que parecen un coloquio) de nuestros héroes y de los ajenos, pues el género plutarquiano sigue siendo el primero para educar hombres y consolar a las almas solas. Obras que divulguen la cultura nacional, tan poco popular, casi terreno de especialistas entre nosotros. Forma parte de la educación cívica el conocimiento de la literatura nacional, y esta verdad, que cae dentro de las de Perogrullo, la han olvidado los maestros. Demasiado han hecho por los héroes marciales, cuyo elogio el niño escucha desde los siete a los veinte años, en biografías sin espíritu, que acaban por empalagarlo. Es necesario hacer ediciones económicas de los escritores nacionales, para que sean conocidos por los maestros y los educandos[33].

Para el buen servicio de las bibliotecas populares son necesarios los bibliotecarios que humanicen su oficio. Este bibliotecario no solamente es el que entregue libros de la biblioteca; su oficio implica acciones diversas. Así propone la escritora Mistral: .Debe saber contar semanalmente, relatos y fábulas a los niños; ha de reproducir, con agilidad, el capítulo saliente de la obra nueva, para invitar a la lectura completa; y repetir, sin matarle la frescura, una página de Wells o de Flammarion. Debe ser un bibliotecario que otee el gusto de los lectores, y no les haga dar el salto mortal, desde Montepin al Dante. Al lector de mala novela, le llevará, suavemente, desde Montepin hasta Dostoievski. Al de mala poesía le conducirá, como por una ladera suave, desde los Parnasos de la señora Wilson hasta Antonio Machado; así imperceptiblemente, con adulo de las predilecciones del cliente simple. Ni demasiado desdén, ni interés impertinente. El bibliotecario perezoso entrega siempre el libro que le piden, y no hace más; debe ir ofreciendo otros, delicadamente, dentro del género. Suele ir demasiado lejos, y por pretensión de cultura, impone lo suyo, fastidiando al pobre hombre que en la lectura busca la alegría de la complacencia. El bibliotecario debe ser un amante de los libros; pues el que ama conoce los caminos y con cordial vehemencia va despertando el amor de su criatura.

[33] Ibídem., pp. 56-58.

Maneje libros para niños (y adultos que están haciendo su infancia mental) el que pueda leerles emocionándolos, y contarlos con imágenes y color[34].

Cuando la educadora chilena colaboró con el humanista José Vasconcelos en la Reforma Educacional en México, le publicaron allí sus obras *Rondas para niños* (1923) y *Lecturas para mujeres*, destinada a la enseñanza del lenguaje y de la cual se imprimieron 20 mil ejemplares. La escritora chilena recopiló en prosa y verso cien autores clásicos y modernos, y se incluyeron 19 textos de la propia autora. Esta obra fue editada en 1924, con el auspicio y financiación del gobierno mexicano.

Gabriela Mistral se incorporó en México a las misiones rurales que dirigía la educadora Elena Torres. Se consideró que esta obra era de gran trascendencia para el adelanto y desarrollo de la educación en las áreas rurales del país azteca. Las actividades de las misiones se iniciaron en la Sierra, buscando incorporar esta región a la nación. El gobierno mexicano legisló para el campo y empezó la vivificación de la Sierra, con comitivas de ingenieros, que hormiguean por los campos, trazando la red de caminos; dirigentes agrarios que van de aldea en aldea dando conferencias agrícolas. Vasconcelos, de Negri y otros dirigentes agrarios iban de aldea en aldea dando conferencias agrícolas y explicando a las gentes campesinas sobre la política educativa y agraria[35]. En estos contactos con los campesinos mexicanos, la escritora chilena se dio cuenta del valor y las capacidades de los indígenas para el aprendizaje. Así consignó sus recuerdos sobre estos:

> Allí tuve yo la alegría de aprender que ha sido una vieja y malhadada superstición aquello de que el indio americano padece de una incapacidad intelectual irredimible. Más aún, allí gocé de observar el genio que tiene el indio para el dibujo, la pintura y la escultura. Vi sobre todo la sed de leer, de escribir, recitar, danzar y cantar, que posee el pueblo indígena.

La alfabetización iba de mes en mes liquidando centenares de analfabetos. Esas escuelas nocturnas llamadas por su creador misioneras, parecían realmente un asunto tan civil como religioso: era también el desagravio a una raza entera, la indígena, y eran además una escuela de civilidad. El analfabetismo retrocedía a ojos vistas de zona a zona rural: un segundo México nacía[36].

---

[34] Ibídem.

[35] Ibídem., Loc. Cit.

[36] Ibídem., pp. 329-330.

Para la reforma educacional, los transformadores de la educación mexicana visitaron también a los indígenas, quienes hablaron sobre sus necesidades, especialmente sobre los caminos, tierra, herramientas, buena justicia rural y maestros que los comprendieran. Se presentó la gran colaboración de los Ministerios de Agricultura y del Trabajo. También se manifestó la necesidad de la transformación de las Escuelas Normales, con mayor tendencia a la Educación Nueva y a los métodos de la enseñanza activa.

La Reforma educacional de México buscó un tipo de civilización rural, dentro de un cambio integral de la educación. La escritora y educadora Gabriela Mistral colaboró en este cambio, destacando sus actividades en la organización de las Bibliotecas populares, la elaboración de textos y en los programas de educación rural. Su labor en la reforma educativa mexicana fue de trascendencia y le dio una buena imagen de acción educativa, humanista y literaria a nivel mundial.

Gabriela Mistral y los derechos del niño

La maestra chilena se interesó por los derechos del niño en una época en la que aún no existía el interés por darles la posición que tienen hoy en la sociedad. En una ponencia que presentó en la Primera Convención Internacional de Maestros, celebrada en Buenos Aires en enero de 1928, expuso sobre los Derechos del Niño, años antes de su aprobación definitiva por las Naciones Unidas. Según la maestra Mistral, *cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio a las colectividades caducas que son las nuestras, hasta en esa fresca América.* Considera que se necesitan instituciones que defiendan a la infancia. Y ninguna sugiere con más fuerza que ella organizaciones nuevas del mundo.

El niño tiene derecho a la salud plena, al vigor y a la alegría. Lo que significa derecho a la casa, no solamente salubre, sino hermosa y completa; derecho al vestido y a la alimentación mejores. Dice la educadora que la infancia se merece cualquier privilegio, pues una colectividad honesta debe darse su propia honra y su propio goce, protegiendo a los niños. La infancia es una especie de préstamo de Dios hecho a la fealdad y a la bajeza de nuestra vida, para excitarnos, con cada generación, a edificar una sociedad más equitativa y más ahincada en lo espiritual.

La sociedad ha hecho muy poco para salvar a la infancia de la miseria y la degeneración. Los pocos esfuerzos que se han hecho resultan pobres, vacilantes y

débiles; son un balbuceo. Sin embargo, Gabriela Mistral dice que No se resuelve el problema de la infancia sin resolver en su mitad el problema social. Propone un salario especial o privilegiado a los fundadores de las familias. Son los seres más acreedores a la dignidad material y moral dentro de un Estado que se respeta.

El niño tiene el derecho de la inteligencia, salga ella de la casta que salga, a actuar, a dirigir, a gobernar las sociedades. Derecho de la inteligencia a ser defendida, protegida, excitada, confortada y acatada por un Estado sagaz y atento que no la abandone ni la desperdicie. El niño tiene derecho a lo mejor de la tradición, que en los pueblos occidentales es, a mi juicio, el cristianismo. Derecho a la herencia de Jesucristo, de la que ninguna criatura de nuestra raza puede quedarse desposeída. Derecho del niño a la educación maternal; derecho a la madre a lo largo de su infancia, a su ojo vigilante, que la piedad vuelve sobrenatural, a su ímpetu de sacrificio, que no ha sido equiparado ni por el celo del mejor maestro. Cuando menos, si la madre debe trabajar, que el niño tenga el derecho a tenerla al alcance por medio del trabajo en el hogar[37].

En su ponencia sobre los Derechos del Niño, Gabriela Mistral propuso la creación por el Estado de las cooperativas que permiten adquirir la pequeña máquina manual y doméstica, posible dentro de muchas industrias. Propuso la formación de fuertes instituciones o ligas de mujeres que impongan al comercio la manufactura doméstica. Y si no se quieren instituciones nuevas, por respeto a las tradiciones, que se otorgue el derecho a las madres para que trabajen fuera del hogar en faenas suaves. Propuso una Legislación que divida el trabajo por sexos, para evitar la brutalización de la mujer que estamos conociendo.

Nuestra cultura está deshonrada con la incorporación de la mujer a las faenas inmundas y deformadoras que jamás conoció en las apodadas *épocas oscuras*.

Gabriela Mistral dice que los niños tienen. Derecho a la libertad desde antes de nacer, a las instituciones libres e igualitarias. Los adultos que en nuestros países están en este momento alquilando la riqueza nacional y la independencia del territorio, y que a la vez aceptan y afianzan con cada día que pasa los regímenes de tiranía, comprometen inconsciente o conscientemente, la suerte de los niños que vienen, del hijo propio como del ajeno, y van a entregar a la nueva generación una patria disminuida en el espíritu y con su honra menguada delante de los demás pueblos soberanos de sí mismos.

---

[37] Ibídem., Loc. Cit.

Agrega que los niños sudamericanos tienen derecho a nacer bajo legislaciones decorosas, que no hagan pesar sobre ellos durante toda su vida la culpa de sus padres, sino bajo códigos o profundamente cristianos o sencillamente sensatos, como los de Suecia, Noruega y Dinamarca.

El estado acepta el hijo de la madre desgraciada, como un miembro más del cual espera, al igual de los otros, cooperación y enriquecimiento.

Nuestros niños y jóvenes deben tener también derecho a la enseñanza secundaria y a parte de la superior, en forma semiautodidáctica, la que debe ser facilitada y provocada por el Estado, a fin de que la cultura del obrero y del campesino sean posibles. Con esto podría buscarse en las democracias que están en peligro el que el ciudadano dotado de criterio más rico mejore la calidad de sus representantes, salvando así el sistema de gobierno popular que comienza a envilecerse y a perder consideración en la América[38].

Las ideas sobre los derechos del niño reflejan el pensamiento de Gabriela Mistral acerca de este importante tema, que años después fue acogido por las Naciones Unidas y la UNESCO para la protección de la infancia en el mundo y la defensa de sus derechos.

CONCLUSIONES

Gabriela Mistral fue una maestra de escuela que llegó a ser una de las más grandes poetisas y prosistas de esta Nuestra América Mestiza, por lo que se le otorgó el Premio Nóbel de la Literatura en 1945. Es muy conocida en el mundo intelectual por sus bellas y numerosas poesías y por la prosa lírica[39].

Sus reflexiones sobre la educación señalan la necesidad de fortalecer la trilogía educativa de maestros, alumnos y padres de familia en una escuela abierta y comprometida con su contexto social. Dio especial importancia al niño como sujeto principal en el proceso educativo, señalando que el educando debe descubrir su vocación y construir su libertad. Con los métodos de la enseñanza activa se debe dar mayor importancia al esfuerzo personal de los alumnos, pues según su idea, jamás debe hacer el maestro lo que el niño puede hacer por sí

---

[38] Ibídem.

39 Sobre su obra poética, mencionamos las siguientes antologías: MISTRAL, Gabriela. (1962): *Poesías completas*, Madrid, Editorial Aguilar. MISTRAL, Gabriela. (1993): *Poesía y prosa.* Caracas, Biblioteca Ayacucho. MISTRAL, Gabriela. (1941): *Antología*. Santiago de Chile, Editorial Zigzag, p. 318.

mismo.. Por ello, sus consejos pedagógicos para la actividad de los maestros en las escuelas y colegios destacan la alegría en la tarea pedagógica, la investigación constante con los alumnos y el compromiso en la actividad educativa con los educandos, con la escuela, los padres de familia y la sociedad de su contorno.

En algunos de sus escritos nos refleja su ideario educativo, con especial interés en la *educación popular*, como se manifestó en sus experiencias con el humanista José Vasconcelos en la Reforma educacional de México. Su pasión por la lectura, los libros y las bibliotecas repercutió en el mundo intelectual, así lo expresó en su lectura en una Biblioteca mexicana de una de las estrofas de la poesía *Mis libros*: Libros, callados libros de las estanterías Vivos en su silencio, ardientes en su calma; Libros, los que consuelan, terciopelos del alma, Y que siendo tan tristes nos hacen la alegría [40].

Su defensa de los derechos de la mujer y del niño se transmitió al mundo en un momento de crisis, e hizo reflexionar sobre estos temas que se convirtieron en política internacional a mediados del siglo XX. Ello señala la trascendencia de Gabriela Mistral en la Historia de la Educación Latinoamericana, como una maestra de escuela de grandes méritos, que por el manejo del idioma en su bella poesía y prosa castellana, alcanzó el Premio Nóbel que la llevó a la cúspide de las letras en la cultura universal.

FUENTES

MISTRAL, Gabriela. (1941): *Antología*. Santiago de Chile, Editorial Zigzag.

MISTRAL, Gabriela. (1993): *Poesía y prosa.* Caracas, Biblioteca Ayacucho.

BIBLIOGRAFÍA

ALEGRÍA, Ciro. (1968): *Gabriela Mistral, íntima*. Lima, Editorial Universo.

ALEGRÍA, Fernando. (1966): G*enio y figura de Gabriela Mistral.* Buenos Aires, Editorial Universitaria.

CONCHA, Jaime. (1987): *Gabriela Mistral*, Madrid, Ediciones Júcar.

MORALES BENÍTEZ, Otto, (Compilador y prólogo). (2002): *Gabriela Mistral. Su poesía y prosa en Colombia. Tomos I, II y III.* Bogotá, Convenio Andrés Bello.

[40] Poesía. Mis libros, en *Poesía y Prosa de Gabriela Mistral.* Caracas, Biblioteca Ayacucho, p. 12.

MUNIZAGA, A. *El pensamiento educativo de Gabriela Mistral*. Santiago, Editorial Universitaria.

PINILLA, Norberto. (1946): *Biografía de Gabriela Mistral*. Santiago, Editorial Tegualda.

RODRÍGUEZ VALDÉS, Gladis. (1990): I*nvitación a Gabriela Mistral*. México, Fondo de Cultura Económica.

SAAVEDRA MOLINA, Julio. (1946): *Gabriela Mistral: su vida y su obra*. Santiago, Prensas de la Universidad de Chile.

SILVA CASTRO, Raúl. (1935): *Estudios sobre Gabriela Mistral*. Santiago, Editorial Zig-Zag.

JORGE ROA MARTÍNEZ
Educador, cosmopolita, visionario

Álvaro Acevedo Tarazona[1]
Universidad Industrial de Santander - Colombia

INTRODUCCIÓN

Jorge Roa Martínez nació el 28 de marzo de 1891 en Guateque, una población al oriente de Boyacá y paso obligado hacia el río Meta y los llanos del Casanare, relativamente cercana a Bogotá aunque aislada de los principales acontecimientos políticos y comerciales del país por su topografía infranqueable. Sin vías de comunicación ni medios de transporte modernos, este caserío del Valle de Tenza permanecía surcado por estrechos corredores y enclavado en un cordón montañoso que mantenía a sus habitantes tan aislados como cohesionados por vínculos de parentesco y jerarquías. El panorama socio-político de Guateque no era nada distinto al de tantas otras poblaciones colombianas y de Los Andes latinoamericanos que entraban al siglo XX en condiciones de atraso y marginalidad, enclaustradas por sistemas de servidumbres y profundas desigualdades sociales. Los viajes eran poco frecuentes, el dinero circulaba poco

[1] Doctor en Historia. En la actualidad es profesor Titular de la Universidad Industrial de Santander. Director de la Escuela de Historia. Director del Grupo de Investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE), reconocido por Colciencias, correo electrónico: *tarazona20@gmail.com*.

y la gente no tenía variedad de bienes de consumo, incluso entre las familias que se reconocían como las más prestantes.

En ese momento la situación socio-económica de Colombia parecía no mejorar, el país se preparaba para una nueva guerra –la de 1895– entre conservadores y liberales del sector más radical partidista. Eusebio Roa, padre de Jorge Roa Martínez, como todos los productores y comerciantes colombianos del siglo XIX seguramente estuvo sometido a las inclemencias de un país en guerra, postrado ante la imposibilidad de encontrar alternativas económicas[2]. En estas condiciones de penuria y de incierto futuro, parecía improbable que un hijo de la provincia pudiera optar por una mejor situación en materia educativa y cultural: ¿qué le podía esperar a alguien como Jorge Roa Martínez, huérfano de padre a temprana edad (su padre fallece en 1903 luego de participar en la guerra de los Mil Días), en una población aislada de los pocos circuitos comerciales y de las ciudades capitales más importantes? La iniciación de Roa Martínez en el entorno de Guateque y su posterior tránsito hacia el Colegio Nacional de San Bartolomé no puede ser otra que la de una personalidad que se hace en medio de un entorno adverso. Una trayectoria de vida como la de tantos personajes de su generación que salieron del anonimato a fuerza de persistencia y tesón en un entorno donde no había industrias, fuentes de trabajo, sindicatos, partidos pluralistas, urbanizaciones, escuelas, universidades. En una nación sin condiciones para la movilidad social y menos para la inclusión educativa y política, incapaz de ver más allá del ombligo de sus precariedades.

La prosopografía política e intelectual: una propuesta metodológica

El estudio de la trayectoria de vida de Jorge Roa Martínez implicó más de tres años de investigación por archivos y fuentes orales desde su lugar de nacimiento en Guateque, pasando por Boyacá y Bogotá donde se desempeñó como político, servidor público, secretario de gobierno (1920-1922) y gobernador encargado de Boyacá[3] y congresista (1923) hasta llegar a Pereira donde se casó, tuvo una familia, ejerció su profesión de abogado, fue banquero y llegó a ser alcalde, fundador y primer rector de la Universidad Tecnológica de Pereira y uno de los líderes políticos, culturales y educativos más importantes de la ciudad y del gran

[2] RODRÍGUEZ, G. H. (1979): *Olaya Herrera: Político, estadista y caudillo*. Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia.
[3] En 1947 fue nombrado una vez más gobernador de Boyacá.

Caldas. No fueron pocos los fondos de archivo consultados[4], ni las entrevistas realizadas[5], al igual que los propios escritos de Roa Martínez analizados[6].

Por el talante victoriano y cosmopolita de este conservador de ideas liberales debió recurrirse a la historia global o las historias conectadas para explicar sus actuaciones en un marco de sociabilidades políticas e intelectuales que lo enlazaron con los acontecimientos políticos más importantes del mundo, del país, de la región y de la localidad. Entiéndase una historia de conexiones en la que una decisión o una reacción por muy local que sea es también una respuesta a condiciones planetarias[7]. El cosmopolitismo profesado por Roa Martínez, en el que orden y progreso eran fundamentales para la construcción de un proyecto nacional de paz y concordia, se constituyeron a lo largo de toda su vida en una apuesta por la modernización del Estado tanto en las esferas pública como privada. Las iniciativas emprendidas por la planeación gubernamental y urbana, el impulso a los proyectos educativos desde la formación básica hasta la superior, a la Sociedades de Mejoras Públicas y al Club Rotario de Pereira fueron casi una obsesión por construir una sociedad tolerante y capaz de aprender de lo nuevo y de la experiencia de otros contextos.

---

[4] Los archivos consultados en Bogotá, Pereira y Tunja fueron: Archivo General de la Nación. Fondo: Archivo Legislativo del Congreso, 1923-1925. Archivo General del Departamento de Boyacá. Fondo: *El Boyacense*, 1915-1922. Archivo de la Sociedad de Mejoras Públicas de Pereira. Archivo del Club Rotario de Pereira. Biblioteca Jorge Roa Martínez – Universidad Tecnológica de Pereira. Colección: Jorge Roa Martínez. Biblioteca Luis Ángel Arango. Fondo: Boletín de la Sociedad de Ciencias Naturales del Instituto de La Salle, 1913-1920; Misceláneas 1052, 1910. Hemeroteca del Congreso de la República. Fondo: Anales de la Cámara de Representantes, 1923-1925. Hemeroteca de la Biblioteca Nacional. Fondo: Periódico *La Unidad*, 1906, 1909-1916. Hemeroteca de la Biblioteca Pública de Pereira, sede Centro Cultural "Lucy Tejada". Fondo: Periódico *El Diario*. Centro de Documentación del Eje Cafetero (investigador Jaime Ochoa Ochoa). Archivo personal del escritor Rigoberto Gil Montoya.

[5] La mayoría de entrevistas fueron realizadas entre junio de 2007 y marzo de 2009 en la ciudad de Pereira. En algunos casos se reafirmaron preguntas y temas vía *on line*. También se recurrió a una base de datos de entrevistas del libro *Universidad Tecnológica de Pereira: 40 años*, publicado en el 2001, realizadas entre junio de 2000 y enero de 2001.

[6] ROA MARTÍNEZ, J. (1923, diciembre 22): "Formemos la nacionalidad". en *El Gráfico, 675,* pp. 1185-1186.
-(1927). "Álbum fotográfico del primer viaje a los Estados Unidos". Pereira: Manuscrito sin publicar. -(1914). "El carbón colombiano". *Boletín de Ciencias Naturales del Instituto de La Salle, 7*, pp. 221-224. -(1915). *De la finalidad social y económica del impuesto*. Tesis (Derecho y Ciencias Políticas). Facultad de Derecho, Universidad Nacional. Bogotá, Imprenta La Cruzada. -(1920, Septiembre 4). "Circular sobre visitas oficiales" [Comunicación dirigida a Prefectos]. *El Boyacense*, pp. 346-348. -(1921). *Proyecto de Ordenanza sobre vías públicas municipales y departamentales.* Tunja: Imprenta del Departamento.

[7] MONROY IGLESIAS, Diego. (2009): Historia global, en www.h-debate.com (tomado en octubre de 2009).

En su vida como hombre público Roa Martínez se mostró fiel a unos principios de servicio y entrega a lo que él consideró que debía ser el Estado moderno[8]. Sus tempranas preocupaciones y querellas por lo que implicaba tomar conciencia de las riquezas naturales del país –el petróleo, el carbón[9]–; su participación en agrupaciones como la Sociedad de Ciencias Naturales del Instituto de La Salle; sus críticas sin ambages al clientelismo y la corrupción que observaba como parte de las prácticas políticas de un gobierno centralista[10]; sus llamados a modernizar las instituciones públicas y a fortalecer el Estado a través del cobro de impuestos que permitieran apropiar recursos que luego pudieran ser revertidos a las comunidades –que, una vez organizadas, empezaran a reclamar una mejor calidad de vida[11]–, descubren en él la vocación de un Centenarista y el talante de un cosmopolita, tocado por los vientos de renovación de un mundo vanguardista, que intenta sobreponerse a los estragos de la guerra[12]. Hablamos aquí de seres pragmáticos y comprometidos en términos de la acción y la responsabilidad social. De individuos que no hicieron una separación entre el quehacer intelectual y el político, a la manera en que Weber definió para el primero una ética de las convicciones y para el segundo una ética de las responsabilidades. Unos protagonistas que asumieron una función política y de alguna manera actuaron como intelectuales orgánicos (la idea es de Gramsci), en tanto críticos o modeladores de la sociedad en que se desenvolvían. Por esta vía, la llamada Generación del Centenario desempeñará un papel central en la conformación de un país que poco a poco se tornaba crítico frente a sus idearios y su retórica jurídica –esto es, un país de papel, gramatical por excelencia[13]– y se acercaba más a unas realidades donde era necesario aterrizar en lo que las comunidades requerían para fortalecerse como sociedades: construcción de acueductos y alcantarillados, carreteras y vías férreas, parques y sitios de recreación, escuelas y teatros[14].

---

[8] ROA MARTÍNEZ, Jorge. (1923, diciembre 22): "Formemos la nacionalidad", en *El Gráfico*, No. 675, pp. 1185-1186.

[9] ROA MARTÍNEZ, Jorge. (1914): "El carbón colombiano", en *Boletín de Ciencias Naturales del Instituto La Salle*, No. 7, pp. 221-224.

[10] ROA MARTÍNEZ, Jorge. (1947): *Discurso pronunciado por el doctor Jorge Roa Martínez al tomar posesión del cargo de Gobernador de Boyacá*. Tunja, Imprenta Departamental.

[11] ROA MARTÍNEZ, Jorge. (1947): *Mensaje del Gobernador de Boyacá a la Asamblea del Departamento en sus sesiones de 1947*. Tunja, Imprenta Departamental.

[12] HENDERSON, James. (2006): *La modernización en Colombia: los años de Laureano Gómez (1889-1965)*. Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 30-41.

[13] DEAS, M. (1993): *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literaturas colombianas*. Bogotá, Tercer Mundo.

[14] SAFFORD, F. (1989): *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una elite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá, Áncora Editores.

Jorge Roa Martínez

La prosopografía política e intelectual de Jorge Roa Martínez fue un pretexto para acercarse a esta Generación del Centenario y a las redes de poder y transformaciones sociales más importantes de Pereira. Desde la historia local se podía dar cuenta de manera más o menos completa del accionar de Jorge Roa Martínez durante el tiempo que residió en Pereira, pero eran exiguas las informaciones que se tenían sobre sus primeras etapas en los entornos de Guateque, Tunja y Bogotá. Una de las buenas razones que inspiraron esta investigación fue precisamente ahondar en su vida y obra, más allá del entorno local donde al calor de su familia y amigos rotaristas y de la Sociedad de Mejoras Públicas de Pereira, creada desde el año de 1925, materializó lo que en su imaginación parecían simples deseos. Como parte integrante de la naciente banca en Pereira, Roa Martínez pronto formará parte de una elite que cree en el progreso y en la acción social. Será el típico productor y consumidor sistemático de símbolos, valores e ideas, siempre dirigiéndose a un auditorio, a la manera como Roderic Camp define el papel del intelectual, esto es, el individuo que actúa en las formas del decir, pero complementará su protagonismo en las formas del hacer[15]. Sus tempranos vínculos con la familia Drews le abrirán el camino para llevar a cabo empresas ambiciosas y será aquí donde pondrá toda su experiencia política al servicio de una imaginación técnica y humanística, la que seguramente enriquecía aún más en sus viajes por Estados Unidos y Europa, como correspondía a la figura del *gentleman* que viaja para aprender y, en algunos casos, para replicar la imagen o la idea de progreso de otras latitudes en sus órdenes cotidianos. Roa Martínez tuvo el poder de concretar muchas de las ideas que promovió, y que según Pierre Bourdieu es el rol propio del intelectual, no como lo concibe Bobbio al asignarle a éste sólo el mundo de las ideas y al político el mundo de las decisiones[16]. Sin descontar que también se constituyó en conciencia crítica de su época y de la sociedad, a la vez que se le vio asumiendo tareas como consejero o intérprete del "príncipe", a la manera como Maquiavelo definió la función del intelectual en la política.

---

[15] CAMP, Roderic. (1988): *Mexican political biographies, 1884-1935*. Austin, University of Texas Press, 1991.

[16] LOAIZA CANO, Gilberto. (2004): Los intelectuales y la historia política en Colombia, en *La historia política hoy: sus métodos y las ciencias sociales*. AYALA DIAGO, César Augusto. Bogotá, 2004, Universidad Nacional de Colombia, pp. 67-68.

La Generación del Centenario

Tras la muerte de don Eusebio Roa, la viuda, Delfina Martínez, se hizo cargo de un negocio en el que empezó a comercializar artículos importados, papelería y misceláneos. El local con el tiempo se convirtió en una de las catorce firmas principales del comercio mayoritario en Guateque. Es de suponer que no fuera fácil para doña Delfina consolidar un negocio propio en medio de un entorno patriarcal y económicamente adverso. En el transcurso de esas penurias, Jorge alcanzó la edad para cursar estudios secundarios, además respondía muy bien a las lecciones que le impartían en la Escuela de Varones de Guateque. Como en toda la zona rural colombiana, en Guateque los internados de los conglomerados urbanos constituían la única posibilidad de acceder a estudios secundarios. Sufragar un internado en la capital no era empresa nada fácil para Delfina. En vista de la situación, su hermano Ramón Martínez se ofreció a recibir a sus sobrinos Héctor y Jorge en Bogotá para hacerse cargo de su educación en el Colegio Nacional de San Bartolomé.

Su ingreso a esta institución implicaría en últimas la posibilidad de adscribirse a la Generación del Centenario, conformada por individuos nacionales que se incorporaron a la vida pública por la época en que se conmemoraban los primeros cien años de la Independencia de Colombia e iban a dominar la política nacional durante la primera mitad del siglo XX. Puntualmente esta generación empezó a ganar reconocimiento público a partir de su activa participación en las protestas estudiantiles del 10 de marzo de 1909. Entre sus más destacados miembros sobresalían las personalidades de Eduardo Santos, Laureano Gómez, Alfonso López Pumarejo, Enrique Olaya Herrera y Mariano Ospina Pérez, todos ellos formados en la disciplina jesuita de San Bartolomé, institución caracterizada por ofrecer una formación clásica y severa, especializada en filosofía y letras bajo la modalidad del internado, que se proponía ofrecer los saberes necesarios para la formación de las élites dirigentes que sacarían adelante un pueblo analfabeto y pobre. El brillo de sus ilustres egresados, "modelos de virtud y civismo", imprimía al claustro un aire de majestad: "Los profesores de los Centenaristas representaban, en síntesis, el mejor cuerpo profesoral, el más cosmopolita que podía ofrecer la nación a sus futuros dirigentes. A pesar de sus diferencias políticas, compartían una visión del mundo, una concepción victoriana que trascendía el país"[17].

[17] HENDERSON, Op. Cit., p. 35.

A partir de su formación académica y sus experiencias cotidianas, los líderes de esta generación también imaginaron un estado nacional sobre unos valores victorianos y las influencias del positivismo y el organicismo europeo. A estas concepciones organicistas en los dirigentes e intelectuales colombianos se sumaba la idea de sentirse los conductores de la nación, porque social y racialmente eran superiores. Para muchos de ellos, sobre todo para los civilistas victorianos conciliadores, el progreso anglosajón se constituía en el único camino para salir del atraso económico. Si bien para una corriente de intelectuales y políticos el honor nacional y el patriotismo creó un relato moralizante en el país y en otras naciones de América Latina –en el que los Estados Unidos era el enemigo y el causante de la degradación que sufría la civilización latina–, para otra corriente lo mejor era construir una convivencia entre sajones e hispanoamericanos para aproximarse a los Estados Unidos mediante el "patriotismo de la paz". Por demás, la única forma de conjurar la "maldición de América Latina" determinada por la "raza débil del maíz"[18].

El nacionalismo eugenésico creó polos narrativos en España y América Latina que se reconocen en la producción de los intelectuales. De esta manera, a finales del siglo XIX y comienzos del XX se creó la "inscripción del racismo en los mecanismos de Estado" y se determinó la "emergencia de un biopoder".[19] El propósito no era eliminar al adversario político sino anular el peligro biológico mediante la supresión de la raza.

Está sería una época de gran actividad académica y cultural en Bogotá. Roa Martínez se interesaría por las preguntas acerca de la identidad nacional, el nuevo papel político de los Estados Unidos, la explotación de los recursos naturales del país, las nuevas demandas de inclusión social y ciudadana que imponía la modernización y la consolidación de una económica libre de mercado. Las tertulias, la bohemia, los círculos literarios, las sociedades científicas y los partidos políticos también marcarían un rasgo fundamental en las sociabilidades de esta élite joven ilustrada. Los Centenaristas procuraron producir una cultura nacional propia como base de todo esfuerzo de modernización. Desde su visión, el nacionalismo no impedía que el país participara en el paradigma económico mundial. En efecto, durante el periodo de dominio político de estos individuos el crecimiento económico de Colombia fue superior al de otros países latinoamericanos.

---

[18] ROJAS, Rafael. Retóricas de la raza: "Intelectuales mexicanos entre la guerra del 98", en *Historia Mexicana* No. 4, Vol. XLIX. p. 606

[19] FOUCAULT, Michel. (1996): *Genealogía del racismo*. La Plata, Altamira; citado por ROJAS, Óp. Cit., p. 599.

El surgimiento y accionar de los Centenaristas fue el inicio de una etapa definitiva en la vida política y social colombiana, además se constituyeron un fenómeno socio-político que tuvo su contraparte en otros países del continente. Los jóvenes de esta generación coincidían en promover el nacionalismo y en hacer hincapié en la formación de una expresión auténtica y propia. Por eso no extraña que en el recién egresado del Colegio Nacional de San Bartolomé y en el mismo que más tarde se graduara como abogado en la Universidad Nacional de Colombia, se condensen de inmediato las preocupaciones de esta generación, a la cual correspondería, en buena parte, involucrar el país en unas dinámicas distintas a las de las guerras interna –recuérdese la de los Mil Días– y las pugnas de carácter ideológico. Poco se sabe de los recursos económicos con los que contaba la familia Roa Martínez. Su iniciación en el colegio de San Bartolomé era el camino más confiable para asegurar que formara parte de la élite de individuos que ocuparían altos cargos burocráticos en el gobierno nacional.

Poco después de su graduación del colegio y el comienzo de sus estudios de Derecho en la Universidad Nacional, Jorge Roa Martínez se alineó en las filas del partido conservador y siguió la ruta clásica de los jóvenes de esta colectividad: colaborar con el periódico *La Unidad*. Perteneció a la sociedad literaria de la Academia Caro y empezó a desplegar algunas actividades políticas en Guateque, su municipio de origen. A pesar de su participación con sus compañeros bartolinos en diferentes proyectos políticos y culturales que promovía el clero y el partido conservador, para Roa Martínez los vaivenes de la política criolla resultaban enervantes, cuando era claro que el país necesitaba menos retórica y más realizaciones prácticas[20]. Su temperamento moderado no era muy compatible con la beligerancia de la extrema derecha católica; en cambio necesitaba agremiarse en una instancia que conciliara la ética del trabajo con la búsqueda de conocimiento y su fe católica.

Al despuntar el siglo XX la sociedad de Ciencias Natural del Instituto de La Sallé constituía uno de los primeros esfuerzos por institucionalizar la ciencia en Colombia. Bajo un estilo de trabajo artesanal y privado esta sociedad se enfocó hacia el trabajo de recolección y descripciones taxonómicas en el campo de la biología y las ciencias de la tierra. Las actuaciones de Roa Martínez en la Sociedad de Ciencias Naturales reflejaban dos temas recurrentes en la formación de su ideario: el conocimiento científico y la cultura como pilares del desarrollo

[20] ROA MARTÍNEZ, Jorge. (1915): *De la finalidad social y económica del impuesto.* Tesis Derecho y Ciencias Políticas Universidad Nacional. Bogotá, Imprenta La Cruzada, p. 16

nacional. Sin duda la experiencia en esta sociedad marcó el talante polifacético de este joven abogado que muy pronto llegaría a ocupar altos cargo en su natal Boyacá y el país.

Meses antes de recibirse de abogado en la Universidad Nacional, Roa Martínez ya ocupaba una suplencia en la Asamblea Departamental de Boyacá, primera de una serie de representaciones políticas y cargos públicos que lo llevaron a ser nombrado Secretario de Gobierno del Departamento de Boyacá, actividades todas que desempeñó desde 1915 hasta 1923, año en que ocupó una curul en la Cámara de Representantes. Luego Roa Martínez se dedicaría al ejercicio privado del derecho, sería apoderado del Banco de Bogotá y del Banco Agrícola Hipotecario, entidades que lo delegaron para crear sucursales en Pereira hacia 1926.

El arribo a Pereira

¿Por qué un joven abogado, experto en rentas y política petrolera, académico de la Sociedad de Ciencias Naturales, ex gobernador y ex parlamentario, se alejaba de una capital pretendidamente cosmopolita como Bogotá, para internarse en un pequeño poblado al occidente de Colombia, aislado de los círculos políticos y culturales más importantes del país? En primer lugar, Jorge Roa Martínez era un individuo de provincia, aunque había pasado buena parte de su formación profesional en la capital; en las costumbres pueblerinas estaba su arraigo, allí había dado sus primeros pasos en la función pública. En segundo lugar, hay que señalar la quiebra de la cadena de droguerías que Jorge había adquirido con su hermano Héctor. Este mal negocio minó considerablemente el patrimonio de los Roa Martínez y frustró de plano la iniciativa de hacer empresa. Pereira representaba entonces para el abogado Roa Martínez la oportunidad de incursiones en el sector privado y de escabullirse por algún tiempo de los círculos políticos de Bogotá y Boyacá.

Jorge Roa Martínez echaría raíces en Pereira, una ciudad que crecía con base en la producción de café y en las obras públicas financiadas en la región. Muy pronto conocería a Tulia Drews Castro con quien contraería matrimonio en 1929. También se integraría en los círculos elitistas de la ciudad –comerciantes, finqueros, negociantes y profesionales–, les prestaría dinero, seguramente; también compartiría con ellos sus visiones de progreso y de ciudad. La experiencia que había acumulado en Bogotá y el conocimiento directo que tendría de la marginalidad y pobreza en los diversos municipios y caseríos de Boyacá,

le permitirían hacerse a una idea de las necesidades que ciertas comunidades requieren para salir del ostracismo. Quizá por esta experiencia previa, su arribo a Pereira lo acompañará inmediatamente con la acción social, dejando ver sus preocupaciones por la niñez y la cultura, por la salud y recreación, por los sistemas educativos y las obras de infraestructura en los núcleos urbanos. Pronto el abogado Jorge Roa Martínez coincidiría en espacios culturales, cívicos y sociales con los miembros de la Sociedad de Mejoras Públicas de Pereira. En principio, negoció con ellos la fusión entre el Banco de Pereira y el Banco de Bogotá, luego ingresaría como miembro activo de la Sociedad. Años más tarde se reuniría con algunos de sus miembros para conformar el Club Rotario de Pereira (1934).

Desde su llegada a Pereira en 1926, Roa Martínez no cejó un solo momento de asumir un liderazgo efectivo y sustancial. Por ello se asocia a la iniciativa de la construcción del Hospital San Jorge (1943) y dos años después a la del Aeropuerto Matecaña. Entre los años de 1941 y 1946 fue presidente de la Sociedad de Mejoras. Fue uno de los fundadores del Club Rotario de Pereira, siendo por dos veces gobernador Rotario Nacional cuando en el país había un solo Distrito. Por su entrega durante tantos años a la causa rotaria se le conocería como el "apóstol del rotarismo local" y como uno de los mejores rotarios del país. En 1947 fue nombrado gobernador de Boyacá por segunda vez. Su mensaje a la Asamblea del Departamento sentó las bases del desarrollo económico de su tierra natal. En 1950 fue alcalde de Pereira y dictó una serie de decretos (18) sobre urbanismo y construcciones que se constituyeron en el primer código de urbanismo de la ciudad y en el primer compromiso serio para la planeación de las obras del Centenario de Pereira a cumplirse en 1963. En 1957 desempeñó la presidencia del Tribunal Superior de Pereira y desde 1958 inició la batalla para la apertura de la Universidad Tecnológica de Pereira en 1961, siendo su primer rector hasta el año de 1966 cuando acaeció su muerte.

Mejoras públicas y rotarismo

Con la llegada a la presidencia del liberal Olaya Herrera (1930-1934) finalizó la hegemonía conservadora y Pereira sintió casi por primera vez que era tenida en cuenta por la administración nacional. En la ciudad se recibió el cambio con entusiasmo y manifestaciones de apoyo. En este decenio apareció otra de las organizaciones que marcó un hito histórico en el denominado civismo pereirano. Se trataba del Club Rotario de Pereira fundado en 1934. Este sería el quinto de los clubes rotarios en Colombia después de los de Medellín (1928), Bogotá,

Barranquilla y Cali. Si en los primeros años el Club Rotario de Pereira no logró consolidarse como el de Medellín, esto no fue excusa para que no adelantara importantes obras tales como la dotación de una sala de lectura infantil en la Biblioteca Municipal y la instauración de la semana por la niñez. Con el paso del tiempo las iniciativas del Club Rotario se dirigieron hacia las necesidades básicas de la ciudad, baste recordar la fundación del Liceo Decroly, la creación del Instituto Técnico Superior y de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Uno de los primeros presidentes del Club fue Jorge Roa Martínez, quien junto con otras personalidades logró consolidar el club a partir de los comienzos de la década del cuarenta. En el accionar del Club junto con la Sociedad de Mejoras Públicas se realizaron iniciativas de trabajo comunitario que dieron a Pereira el apelativo de *ciudad cívica de Colombia*. En este contexto Roa Martínez asumió un liderazgo esencial y entregó todas sus energías en procura de tejer un ideario cívico y cultural. Para este jurista, banquero y hombre de acción, tanto el Club Rotario como la Sociedad de Mejoras Públicas fueron las plataformas desde las que desplegó su visión cosmopolita y una capacidad de trabajo para llevar a cabo empresas de gran aliento, en las que era común eludir intereses de los grupos políticos.

Labor educativa

Ese perfil multifacético que Roa Martínez había expresado desde sus épocas de estudiante en Bogotá permanecería constante a lo largo de su vida. Entre las diversas iniciativas que se propuso impulsar en función del bienestar de los pereiranos se destacaba su compromiso con el ámbito educativo, en el cual develaba además sus dotes de maestro. No hubo un solo momento en el que Roa Martínez no desplegara su personalidad y energía para apoyar cualquier idea o proyecto educativo y de salud para la niñez de Pereira. Un esfuerzo y entrega que haría realidad la idea más añorada por este visionario: la creación de un centro de educación superior para Pereira.

El 10 de noviembre de 1942, en la reunión de la Sociedad de Mejoras de Pereira, ya se registraba el interés de Jorge Roa Martínez en promover un plantel destinado a estudios agrícolas e industriales. En esta reunión, realizada en el Club Campestre, el propio Jorge Roa informaba de las gestiones adelantadas con los señores Mario Villa Vieira, Julio Botero y el secretario de educación de Caldas, Santiago Gutiérrez Ángel. Por lo consignado en el acta del Club Rotario de aquel año, se infiere que el Ministerio de Educación había objetado el Instituto Eduardo

Santos, sugerido para este proyecto. El argumento esgrimía "dificultades (de tamaño) para el funcionamiento de un plantel de esta clase, que no era adecuado para colocar allí un horno de fundición, la grúa y las maquinarias necesarias para talleres de mecánica, pues se necesitaban más locales con pisos firmes, alturas adecuadas para los efectos de luz y ventilación, piso de tierra para trabajos de fundición, etc". Por último, desde Bogotá anotaron que "en el presupuesto del Ministerio no habría partida para estos gastos de equipo, ni para personal suficiente con el fin de establecer allí una escuela industrial y agrícola". No obstante, aclaraba Roa Martínez que en una visita de los enviados del Ministerio a la escuela Olaya Herrera, los mismos "habían encontrado ésta más adecuada para la enseñanza de la mecánica e industrias básicas". La idea era que los jóvenes que no podían pagar su enseñanza secundaría tuvieran facilidades de hacer allí los estudios primarios y luego seguir cuatro años más de secundaria, bajo el pensum de bachillerato.

El talante de Jorge Roa Martínez para encontrar salidas a los problemas era de una persistencia a prueba de cualquier tipo de dificultades. Tras sus gafas, contextura frágil y movimientos nerviosos de fumador compulsivo, se escudaba una personalidad arrolladora, con las botas puestas, siempre dispuesto al consenso y el logro exitoso de las iniciativas que emprendía. Este personaje no escatimaba esfuerzos en dar prioridad a proyectos encaminados a la salud y educación de los niños. En los libros de actas de las reuniones ordinarias del Club Rotario es posible seguir sus gestiones por la Semana del Niño, junto a otros miembros rotarios. La Semana del Niño implicaba para los miembros del Club hacer presencia en colegios y exposiciones industriales, premiar al mejor alumno de los Talleres Vacacionales Rotarios o actuar como jurados calificadores en la Feria del Juguete. La celebración de esta semana fue originaria de Barranquilla y luego se expandió a otros clubes rotarios del país. Fue Roa Martínez quien instauró esta idea en Pereira. Desfilaban por una semana entera los niños de colegios y escuelas, algunos eran llevados a recorrer las veredas de la ciudad y otros al zoológico desde que éste fue abierto al público. Por lo general las concentraciones de la Semana del Niño se hacían en la Plaza de Bolívar y frente a la Alcaldía se distribuían las banderas de las diferentes escuelas que participaban en los desfiles. Durante varios años se hizo una publicación especial para esta semana. Los rotarios también visitaban las veredas de las escuelas y llevaban implementos, útiles escolares y regalos. A los campesinos les regalaban herramientas agrícolas, machetes, hachas y recatones[21].

[21] Entrevista al escritor Ricardo Mejía Isaza, miembro del Club Rotario de Pereira desde 1951, amigo y vecino de Jorge Roa Martínez. Pereira, diciembre de 2007.

Del Instituto Técnico a la Universidad Tecnológica

Si desde los años treinta del siglo pasado se había agitado la idea de una universidad para Pereira, fue Jorge Roa Martínez quien atesoró esta idea y sólo la ventiló y defendió cuando las condiciones fueron propicias. Antes de pensar en un centro de educación superior para la ciudad era necesario fortalecer la enseñanza básica y media e impulsar todo programa en beneficio de la niñez. El Club Rotario y la Sociedad de Mejoras fueron los escenarios desde donde se gestionaron estos propósitos, y decir Club Rotario en esa época era decir Jorge Roa Martínez. Antes de la apertura de la Universidad Tecnológica de Pereira en 1961, obra culmen en materia de educación del Club Rotario, a finales de los años cuarenta e inicios de los cincuenta son numerosas las gestiones del propio Roa en los colegios de enseñanza media, en especial para el Instituto Técnico Industrial.

El Club Rotario y Jorge Roa Martínez desempeñaron un papel fundamental en el impulso a la educación de Pereira. Para los miembros del Club, el Instituto Técnico Industrial era considerado una de sus mayores prioridades porque de allí saldrían los futuros estudiantes para el anhelado centro de educación industrial superior de la ciudad. Quienes estuvieron al lado de Jorge Roa Martínez, Germán Calle, Guillermo Ángel Ramírez y otros protagonistas de la gesta que finalmente condujo a la creación de la Universidad Tecnológica de Pereira, hay una evocación muy clara del compromiso visionario de aquella generación con los grandes proyectos y problemáticas de la ciudad[22]. Había llegado el momento de romper con una formación de conocimientos teóricos y sin elementos prácticos para hacerse un lugar en una sociedad que debía ser productiva.

En Pereira, de otra parte, no había ninguna universidad y los bachilleres tenían que emigrar o quedarse en la ciudad como simples empleados, sin ninguna preparación técnica. El Instituto Técnico había sido creado para que los estudiantes, además del bachillerato, aprendieran algo sobre cerrajería, mecánica, carpintería o artes manuales. Esta formación no era suficiente, faltaba un centro de educación superior y ese proyecto, lo sabía Roa Martínez, era difícil de ejecutar, pero no imposible.

La Universidad Tecnológica de Pereira fue creada el 9 de diciembre de 1958 como una institución oficial de educación superior de orden nacional. El 1º de marzo de 1961 abriría sus puertas. Este hito y las realizaciones materiales

[22] Ibídem.

y proyecciones urbanísticas de Pereira con motivo del Centenario definieron el rumbo de una ciudad que se asumía abierta a lo nuevo y foráneo. Desde mediados de los años cincuenta los creadores del anteproyecto de la Universidad y del Programa de Construcciones idearon por primera vez una noción de Universidad Tecnológica, conscientes del propósito de romper con las tradiciones artesanales que por generaciones los maestros habían traspasado a sus oficiales y aprendices, y que de alguna forma se prolongaban en el Instituto Técnico Superior. No era que se despreciasen las valiosas tradiciones de los oficios, sino que la modernización científica y tecnológica del aparato productivo estatal requería nuevas profesiones con fundamentos matemáticos, químicos y físicos a la manera de los adelantos gigantescos de la revolución industrial y más específicamente del exitoso desarrollo empresarial y universitario norteamericano.

Después de este largo tránsito, el 9 de diciembre de 1958, en la presidencia de Alberto Lleras Camargo, fue creada la Universidad Tecnológica de Pereira como una institución universitaria de orden nacional, según Decreto reglamentario del Ministerio de Educación Nacional[23]. Luego del Decreto, un poco más de dos años habrían de transcurrir para que el proyecto universitario lograra cristalizarse en razón de la inexperiencia sobre el nuevo tipo de educación tecnológica superior que se quería impartir y del todavía precario desarrollo técnico y tecnológico en la nación. Después de consultar a expertos y al mismo presidente de la República Alberto Lleras Camargo en 1960, tanto para Guillermo Ángel Ramírez como para Jorge Roa Martínez y otros gestores de la universidad, era claro que se debía replantear la pertinencia de las Facultades proyectadas de Aparejadores, Mecánicos y Constructores. Un viraje que implicaba transformar por entero la idea académica original[24].

El 16 de mayo de 1960, Jorge Roa Martínez se posesionó como rector de la Universidad Tecnológica de Pereira en el despacho del alcalde Emilio Vallejo Restrepo. Tanto el alcalde como el propio Guillermo Ángel Ramírez depositaron el voto de confianza en Jorge Roa Martínez.

En sus orígenes la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) tenía la intención de promover una educación tecnológica para el estudio de las *cosas útiles* y dar una respuesta pragmática a las necesidades y exigencias del mundo industri-

[23] ACEVEDO TARAZONA, Álvaro.; GIL MONTOYA, R. y PRADO, P. (2001): *Universidad Tecnológica de Pereira: 40 años*. Bogotá, Panamericana, pp. 67-86.

[24] Las carreras con las que finalmente la Universidad Tecnológica de Pereira finalmente abrió sus puertas, fueron: Ingenierías Eléctrica, Mecánica e Industrial.

alizado. Nada distinto de lo que se proponían la mayoría de las universidades que se crearon a partir de la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Las regiones más urbanizadas del país habían asumido sus propias iniciativas para crear proyectos universitarios de corte tecnológico y formar cuadros profesionales en las nuevas industrias demandadas por la nación colombiana. Tales iniciativas se enmarcaron en una racionalidad más instrumental que crítica: propugnaron por educar los cuadros universitarios para responder a la industrialización del país, pero no se preguntaron por las condiciones socio-económicas y políticas mediante las que se quería alcanzar dicho fin; tampoco por las tradiciones ni valores de la cultura en las que surgían los proyectos universitarios. Sin otro fin que emular los liderazgos ya reconocidos de Europa y los Estados Unidos en materia de educación superior, las élites regionales del país apostaron por una educación de corte tecnológico para salir del atraso económico y superar las desigualdades sociales[25].

En sólo una década la Universidad Tecnológica de Pereira logró estar a la altura de instituciones de reconocido prestigio en el campo de las tecnologías y programas de ingeniería como la Universidad Nacional, la Universidad de los Andes y la UIS, quizá porque sus preceptos, sus búsquedas académicas y su carácter social estuvieron vinculados a los presupuestos originarios de las universidades mencionadas. Su prestigio era tal que muy pronto se convirtió en un centro que satisfacía las demandas de la región en programas de ingenierías y tecnologías, sin dejar de lado los procesos de las ciencias de la educación y la medicina. En sus inicios, la Universidad Tecnológica de Pereira fue el prospecto de aquella fe de la modernidad, fundada en el ideal de promover el desarrollo mediante una educación industrial que revolucionara las fuerzas productivas con base en la ciencia y la tecnología. Tanto ésta como la mayoría de universidades colombianas, influenciadas por el paradigma educativo anglosajón, concibieron currículos para la utilidad y el empleo[26].

CONCLUSIONES

La muerte de Jorge Roa Martínez en el año de 1966 conmocionó a la ciudad de Pereira. Corporaciones públicas, clubes rotarios, grupos cívicos, gremios, instituciones educativas, políticos y ciudadanos del común manifestaron su condolencia por la pérdida de este líder cívico. Puede decirse que a partir de

[25] Ibídem.
[26] Ibídem.

aquel momento la vida y obra de Jorge Roa Martínez se enlazó con la historia de Pereira, del civismo y de la educación, su figura se convirtió en un ícono. Roa Martínez dejó una huella imborrable en la historia de la ciudad de Pereira no sólo por el proyecto universitario del cual había sido su principal artífice sino por las múltiples obras urbanas y culturales como Alcalde y miembro del Tribunal Superior, de la Sociedad de Mejoras y del Club Rotario de Pereira. Fue Roa Martínez un intelectual, un humanista, un hombre de acción, pragmático y de convicciones sociales y políticas fieles a un ideario cívico y cultural. La muerte de Roa Martínez acaeció en una etapa de profundas trasformaciones urbanas en Pereira, muchas de ellas fruto de su esfuerzo y espíritu visionario. Era tal el inventario de realizaciones en el decenio de los sesenta en la ciudad, que entre los años de 1966 y 1968 se contaban con orgullo las siguientes: la Universidad Tecnológica de Pereira, la construcción de la Villa Olímpica, la puesta en marcha del Zoológico Matecaña, la creación del Bolívar desnudo y la celebración del Centenario (1963), la sede del Suramericano de Pesas (1963), la construcción del Coliseo Mayor y del Terminal de Transportes, la creación del departamento de Risaralda (1966) y la fundación de la Universidad Libre (1968).

En el campo educativo no eran menores las realizaciones con la creación de centros tanto públicos como privados: Escuela Carlota Sánchez (1960), Escuela Juan XXIII (1961), Colegio Rafael Uribe Uribe (1963), Escuela Hans Drews Arango (1965), Escuela Atanasio Girardot (1965), Colegio Jesús María Ormaza (1966) y Colegio Alfonso Jaramillo Gutiérrez (1966), entre otros. También se propuso la creación de una universidad exclusiva para mujeres. Éstas y otras obras habían surgido de iniciativas propias y sin ayudas oficiales.

FUENTES

Archivo General de la Nación. Fondo: Archivo Legislativo del Congreso, 1923-1925.

Archivo General del Departamento de Boyacá. Fondo: *El Boyacense*, 1915-1922.

Archivo de la Sociedad de Mejoras Públicas de Pereira.

Archivo del Club Rotario de Pereira.

Archivo personal del escritor Rigoberto Gil Montoya.

Biblioteca Jorge Roa Martínez – Universidad Tecnológica de Pereira.

Colección: Jorge Roa Martínez.

Biblioteca Luis Ángel Arango. Fondo: Boletín de la Sociedad de Ciencias Naturales del Instituto de La Salle, 1913-1920; Misceláneas 1052, 1910.

Hemeroteca del Congreso de la República. Fondo: Anales de la Cámara de Representantes, 1923-1925.

Hemeroteca de la Biblioteca Nacional. Fondo: Periódico *La Unidad*, 1906, 1909-1916.

Hemeroteca de la Biblioteca Pública de Pereira, sede Centro Cultural "Lucy Tejada". Fondo: Periódico *El Diario*.

Centro de Documentación del Eje Cafetero (investigador Jaime Ochoa Ochoa).

ROA MARTÍNEZ, J. (1923, diciembre 22). "Formemos la nacionalidad". *El Gráfico, 675*.

ROA MARTÍNEZ. (1927): *Álbum fotográfico del primer viaje a los Estados Unidos*. Pereira, Manuscrito sin publicar.

ROA MARTÍNEZ. (1914). "El carbón colombiano". *Boletín de Ciencias Naturales del Instituto de La Salle, 7*.

ROA MARTÍNEZ. (1915). *De la finalidad social y económica del impuesto*. Tesis (Derecho y Ciencias Políticas). Facultad de Derecho, Universidad Nacional. Bogotá: Imprenta La Cruzada.

ROA MARTÍNEZ. (1920, Septiembre 4). "Circular sobre visitas oficiales" [Comunicación dirigida a Prefectos]. *El Boyacense*.

ROA MARTÍNEZ. (1921). *Proyecto de Ordenanza sobre vías públicas municipales y departamentales*. Tunja: Imprenta del Departamento.

ENTREVISTAS

Álvarez de los Ríos, M. (2008). Entrevista. Pereira, marzo 7.

Ángel Ramírez, G. (2001). Entrevista. Pereira, julio 24.

Estrada, L. (1998). Entrevista. Pereira, octubre 31.

Forero Morales, H. (2001). Entrevista. Pereira, febrero 27.

García, Everardo (2008). Entrevista. Pereira, junio 6.

Gutiérrez, E. (2008). Entrevista. Pereira, agosto 18.

Medina Flórez, R. (2007). Entrevista. Pereira, diciembre 27.

Mejía Isaza, J. E. (2007). Entrevista. Tunja, diciembre.

Roa Drews, P. (2007). Entrevista. Pereira, noviembre.

Roa Drews, J. A. (2007). Entrevista. Pereira, septiembre y noviembre.

Roa Drews, J. (2007). Entrevista. Pereira, octubre.

Roa Drews, V. (2007). Entrevista. Pereira, septiembre y noviembre.

BIBLIOGRAFÍA

ACADEMIA DE CARO (1913): *Homenaje que la Academia de Caro de Bogotá tributa a Jesucristo con ocasión del Primer Congreso Eucarístico Nacional. Piezas literarias recitadas en la velada celebrada en el Teatro Colón, la noche del 7 de septiembre de 1913*. Bogotá, Imprenta de "La Unidad".

ACEVEDO TARAZONA, A.; GIL MONTOYA, R. y PRADO, P. (2001): *Universidad Tecnológica de Pereira: 40 años*. Bogotá, Panamericana.

ÁNGEL JARAMILLO, H. (1994): *La gesta cívica del Pereira –S.M.P–*. Pereira, Editorial Papiro.

ÁNGEL JARAMILLO, H. (1995): *Pereira: Espíritu de Libertad*. Pereira, Editorial Papiro.

ÁNGEL JARAMILLO, H. (2003): *Proceso histórico de un grupo étnico colombiano*. Pereira, Instituto de Cultura.

BEJARANO, J. A. (1986): "El despegue cafetero", en J. A. BEJARANO (Comp.), *Historia económica de Colombia* 4ª ed. Bogotá, Tercer Mundo S.A.

CAMP, Roderic. (1988): *Mexican political biographies, 1884-1935*. Austin, University of Texas Press, 1991.

DEAS, M. (1993): *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literaturas colombianas*. Bogotá, Tercer Mundo.

GARAY, A. (2005): "La exposición del centenario. Una aproximación a una narrativa nacional", en ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C., *La ciudad de la Luz: Bogotá y la exposición agrícola e Industrial de 1910*. Bogotá.

GIL MONTOYA, R. (2002): *"Nido de cóndores": aspectos de la vida cotidiana de Pereira en los años veinte*. Bogotá, Ministerio de Cultura.

GIL MONTOYA, R. y ACEVEDO TARAZONA, A. (2007): *Miguel Álvarez de los Ríos: Forma y estilo del periodismo literario*. Bogotá, Rudecolombia-UTP, Panamericana Formas e Impresos S.A.

GONZÁLEZ, F. E. (1998): La violencia política y las dificultades de la construcción de lo público en Colombia: una mirada de larga duración, en J. AROCHA, F. CUBIDES y M. JIMENO, (Comp.), *Las violencias: inclusión creciente*. Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas UN.

HARTLYN, J. (1993): *La política del régimen de coalición: La experiencia del Frente Nacional en Colombia*. Bogotá, Tercer Mundo.

HERNÁNDEZ DE ALBA, G. y HERNÁNDEZ DE ALBA, A. (1928): El Colegio a través de nuestra historia, en D. RESTREPO (Ed.), *El Colegio de San Bartolomé*. Bogotá, Sociedad Editorial.

HELG, A. (2001): *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional–Plaza & Janés Editores Colombia S.A.

HENDERSON, J.D. (2006): *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965* (M. Holguín, Traduc.). Medellín, Universidad de Antioquia.

KALMANOVITZ, S. (2003): *Economía y nación: Una breve historia de* Colombia. Bogotá, Norma.

LE BOT, A. (1985): *Educación e ideología en Colombia*. Medellín, Editorial La Carreta.

LOAIZA CANO, Gilberto. (2004): "Los intelectuales y la historia política en Colombia", en AYALA DIAGO, César Augusto, *La historia política hoy: sus métodos y las ciencias sociales*. Bogotá, 2004, Universidad Nacional de Colombia.

ORTIZ, C. M. (1985): *Estado y subversión en Colombia: La violencia en el Quindío años 50*. Bogotá, Uniandes-Cerec.

OSORIO, L. E. (1963): *Caldas -1963*. Manizales, Imprenta Departamental de Caldas.

PALACIOS, M. (1992): *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994* (2ª ed.). Bogotá, Grupo Editorial Norma.

POSADA CARBÓ, E. (2001): La crisis política como crisis intelectual, en Consuelo AHUMADA y otros, *¿Qué está pasando en Colombia, Anatomía de un país en crisis*. Bogotá, Áncora.

RODRÍGUEZ, G. H. (1979): *Olaya Herrera: Político, estadista y caudillo*. Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia.

JUAN MANTOVANI.
LA EDUCACIÓN COMO CONSOLIDACIÓN DE HUMANIDAD

Clara Inés Stramiello[1]
Universidad Católica - Argentina

INTRODUCCIÓN

Juan Mantovani fue un representante destacado del pensamiento filosófico-pedagógico argentino en el siglo XX. Nació en San Justo –provincia de Santa Fe– en 1898 y la muerte lo sorprendió en Colonia en 1961, mientras realizaba una visita por universidades y centros de estudios invitado por el gobierno de la República Federal de Alemania.

En la Facultad de Ciencias de la Educación –transformada en 1920 en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación– de la Universidad Nacional de La Plata, Juan Mantovani se graduó en 1919 como Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Ciencias Afines. La formación brindada por esta casa de estudios de corte científico – positivista fue considerada por Mantovani como sesgada y parcializada porque se basaba solo en una concepción biológica del

[1] Profesora y Licenciada en Filosofía por la Universidad Católica Argentina. Actualmente Profesora Titular Ordinario de la Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación, Universidad Católica Argentina en las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Historia en las asignaturas Historia de la Educación I y II. Mención de Honor en el Premio al Libro de Educación de la Fundación El Libro, de edición 2007-2008 por la obra *Entre la certidumbre y la esperanza. La educación en América latina en el siglo XX*. stramiello@hotmail.com

ser humano. Fue una constante de su pensamiento filosófico-educativo considerar que el sujeto de la educación es el ser humano en su complejidad biológica, espiritual y social. En este sentido toda su tarea docente –en el aula, en los escritos, en los cargos públicos– estuvo signada por esta idea fundamental.

Se desempeñó como docente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, entre 1929-1946, como profesor titular de Filosofía de la Educación y director del Seminario de Filosofía de la Educación respectivamente, campo del saber necesario, según Mantovani, para todo aquel que quiera formarse como educador. De la Universidad de Buenos Aires también fue a partir de 1956 director del Instituto de Ciencias de la Educación, ámbito en el que intentó plasmar una pedagogía basada en fines esenciales y evitar el avance de concepciones tecnocráticas. Formó parte del plantel docente –como profesor de Pedagogía General y de Historia de la Educación– de varios institutos de formación de profesores como el Instituto del Profesorado Secundario de Buenos Aires, la Escuela Normal de Profesores "Mariano Acosta" y la Escuela Normal de Profesores de Lenguas Vivas "Dr. Rómulo Fernández", de la ciudad de Buenos Aires, lugares en los que dio singular significación a la formación cultural, pedagógica y especializada del futuro profesor.

Ocupó cargos de gestión como rector del Colegio Nacional Almirante Guillermo Brown de Adrogué (provincia de Buenos Aires) y director de la Escuela Superior de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. El primero es una institución de enseñanza media, etapa educativa a la cual dio Mantovani especial importancia y a la que dedicó algunos escritos –*Adolescencia, formación y cultura* y *Bachillerato y formación juvenil*[2]–. La segunda ofrecía un programa de acción cultural y la enseñanza de música, pintura, cultura, grabado y dibujo

[2] En ambas obras desarrolla, entre otros, el tema del significado pedagógico de las edades ya anunciado en *Introducción filosófica a los estudios pedagógicos* cuando expresa: "En cada edad hay tendencias afirmativas y tendencias negativas. Un juego de presencias y ausencias teje muchos aspectos de nuestra edad. Se observa la primavera y el otoño, por la aparición o por la caída de las hojas de los árboles. Así también se advierte la edad por ciertos asomos o por ciertas fugas. La conducta, en cada una de ellas, representa un repertorio de actividades y de pasividades, un sistema de agudezas y claridades, y de torpezas y cegueras. Cada edad no es solo un querer ciertas cosas, sino también un resuelto no querer otras. Cada edad tiene su vitalidad, su alma, su espiritualidad, sus poderes y debilidades, sus fuerzas y sus flaquezas. […] La edad es como un prisma a través del cual pasan los estímulos seleccionados inconscientes, espontáneamente. Es un juego de preferencias y resistencias; es una fuerza selectiva frente al mundo y a la vida, y una dirección propia que da sentido a las cosas y a vivir el contacto con las cosas". (MANTOVANI, Juan. (1932) Introducción filosófica a los estudios pedagógicos, en *Cursos y Conferencias,* p. 180.

técnico, áreas de la cultura que en la concepción de Mantovani contribuyen profundamente a la plenitud del desarrollo humano.

En su actividad política ocupó los cargos de Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación (1932-1938) y de Ministro de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe (1938-1941). En el primer caso y como parte de sus tareas le encomendaron el proyecto de reforma de los planes de estudio de la enseñanza media[3] que proponía un ciclo de formación cultural del adolescente en todas las ramas de la misma con la inclusión de las denominadas "humanidades modernas". En el segundo fue promotor de algunas experiencias educativas del movimiento de escuela nueva, favoreció las artes plásticas y su enseñanza con la fundación de la Escuela de Artes Plásticas, alentó los estudios etnográficos regionales mediante la creación del Departamento de Estudios Etnográficos, atendió reclamos salariales de los docentes[4], fomentó la creación de bibliotecas escolares, entre otras cosas.

En el ámbito americano, entre 1945-1954, desplegó una intensa labor dictando cursos y conferencias en Chile, Uruguay, Guatemala, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Panamá, Perú, Puerto Rico y Venezuela. También participó en conferencias regionales, en calidad de delegado argentino, como las realizadas en Santiago de Chile en 1934 (II Conferencia Interamericana de Educación) y en 1956 en Lima (Conferencia Regional de la UNESCO sobre Educación Gratuita y Obligatoria). Convocado por la UNESCO dictó en 1956 tres seminarios: uno en Río de Janeiro sobre la enseñanza universitaria, y los otros dos en Montevideo

---

[3] "El proyecto e informe que presenta ahora esta Inspección General a la consideración de V.E., abarca toda la enseñanza media, no únicamente la secundaria, o ésta y la normal, relegando la comercial e industrial, como ocurre en muchos trabajos relativos a esta materia. En el ciclo inferior común, que une las distintas ramas de la enseñanza media, como en todo el plan de bachillerato, se percibe netamente, la orientación propuesta. De tendencia formativa, con predominio de humanidades modernas –disciplinas científico-espirituales–, tiende a la formación de la adolescencia, de acuerdo con las características espirituales de nuestra época y las necesidades materiales y culturales del país.
A la concepción clásica, a la predominantemente científica, y a la acentuada intención práctica-utilitaria, el proyecto fundado con este informe opone un plan orgánico de enseñanza media, de contenido integral, pero con asignaturas-eje dominantes, y con una decidida finalidad cultural-formativa y nacional para la educación de la adolescencia, y como base preliminar para la realización de estudios especiales correspondientes a profesiones menores –magisterio, pericia comercial, técnica industrial- o a profesiones superiores –carreras liberales universitarias." MANTOVANI, Juan. (1934): *Proyectos de reforma a los planes de estudio de la enseñanza media.* Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, pp.310-311.

[4] MARTÍNEZ TRUCCO, A. (2004): *Accion gremial del magisterio en Santa Fe Su trayectoria y aportes a la construcción del sistema educativo.* Santa Fé, Universidad Nacional del Litoral, p. 364.

referidos a los problemas de la educación en América Latina y las propuestas del Proyecto Principal para América Latina[5] respectivamente.

La tarea educativa de Mantovani se completa con sus escritos en los que aborda temas como la filosofía y sus relaciones con la pedagogía, la definición de educación y sus problemas fundamentales, la relación entre la política educativa y la pedagogía, la situación de la educación en América Latina, la democracia como mira de la formación social, la historia de la educación, los perfiles relevantes del acontecer educativo nacional e internacional. Pero sobre todo ha considerado la educación como un fenómeno profundamente humano. Entre sus obras podemos mencionar: *Introducción filosófica a los estudios pedagógicos*; *Educación y plenitud humana*, cuya primera edición es de 1933; *La adolescencia y los dominios de la cultura: el problema de una relación* (1941); *La educación y sus tres problemas* (1943); *Ciencia y conciencia de la educación* (1947), reúne temáticamente trabajos publicados entre 1929-1946; *Educación y vida* (1955) donde propone el humanismo pedagógico como salida de la crisis de la educación; *La educación popular en América, aspectos y problemas* (1958) que es un compendio de trabajos que expresan observaciones y apreciaciones recogidas en el propio lugar; *Filósofos y educadores* (1961) que reúne ensayos expuestos en diferentes ocasiones; *La crisis de la educación* (1961), donde a partir de un panorama de la época insiste en que el centro de la educación es lo humano. También Participó en la obra coordinada por Francisco Larroyo –*Fundamentos de educación*- que formó parte de los manuales preparados en el marco del Primer Proyecto Principal para América Latina y el Caribe de UNESCO.

[5] En 1956, la IX Conferencia General de la UNESCO, reunida en Nueva Delhi, resolvió aprobar el "Proyecto Principal sobre extensión de la enseñanza primaria y la formación de maestros en América Latina" por un período de diez años. La aprobación del mencionado Proyecto se basó en las recomendaciones realizadas por la Conferencia Regional de la UNESCO sobre enseñanza gratuita y obligatoria en América Latina (Lima, Perú, 1956) referidas a la necesidad de proporcionar enseñanza gratuita y obligatoria durante un mínimo de seis años a todos los niños de la región y a la necesidad de ampliar y perfeccionar la formación de los maestros y sus condiciones de trabajo. El proyecto pretendía paliar en diez años los problemas educativos que aquejaban a la región tanto en sus aspectos cuantitativos (altas tasas de ausentismo y deserción escolar, falta de maestros y de infraestructura adecuada) como cualitativos (una educación acorde a las tradiciones culturales que prepare para la participación plena en la vida nacional). Los objetivos del Proyecto Principal eran: estimular el planeamiento sistemático de la educación; fomentar la extensión de la educación primaria; impulsar la revisión de los planes y programas de las escuelas primarias; mejorar la formación de maestros e impulsar el perfeccionamiento permanente; preparar para cada país latinoamericano un núcleo de dirigentes y especialistas en educación capaces de impulsar y orientar las reformas educativas necesarias. STRAMIELLO, C. I. (2008): *Entre la certidumbre y la esperanza. La educación en América Latina en el siglo XX*. Buenos Aires, Dunken

Juan Mantovani (1898-1961)

El tema central de la propuesta filosófico-educativa de Mantovani es el de la educación como un proceso exclusivamente humano cuya finalidad esencial es el hombre pleno. Para esto contribuyen distintas disciplinas que versan sobre el hombre en variados aspectos (biológico, psíquico, espiritual, ético) para no caer en un reduccionismo antropológico que lleve a una visión parcial del hombre y de su educación. Una de las disciplinas necesarias es la filosofía y explícitamente la antropología filosófica como punto de partida de las propuestas pedagógicas.

La Educación del hombre en su humanidad

Como crítico de la contemporaneidad los acontecimientos históricos del siglo XX tuvieron repercusión en el desarrollo de su pensamiento educativo: los horrores de la Primera Guerra Mundial y los cuestionamientos sobre el ser humano, el período entre guerras y el surgimiento de los ultranacionalismos, la segunda posguerra y la aparición de los organismos internacionales intergubernamentales dedicados a la educación. En todos los casos el estado de situación se caracterizó como un estado de crisis en el que la educación se constituía como una vía posible y legítima para educar al ser humano en su humanidad, para promover su desarrollo pleno. En el ámbito argentino, los acontecimientos políticos también fueron importantes: se precisó la democracia como forma de gobierno, aunque hacia fines de la década del veinte se produjo un levantamiento militar que desembocó en el gobierno de facto de Uriburu (1930) y que coincidió con el surgimiento y apogeo de los ultranacionalismos europeos, proponiendo una vuelta a las raíces históricas y denostando en muchas ocasiones a la Argentina cosmopolita e inmigrante; de otro golpe militar –también de corte nacionalista– en 1943, surgió la figura de Juan Domingo Perón, futuro gobernante de los argentinos entre 1945-1955 y representante de un nacionalismo popular que intentaba incluir a la clase trabajadora en los beneficios del progreso económico; la Argentina postperonista vivió la alternancia de gobiernos civiles y militares, aunque pocos de estos años fueron vividos por Mantovani.

El recién graduado profesor Mantovani recibió en los años veinte las manifestaciones de la producción intelectual de la época elaborada por filósofos, historiadores, escritores, educadores que se caracterizaba por un análisis profundo del ser humano en todas sus manifestaciones, por el desarrollo de la psicología y de la sociología y por la aplicación de estas novedades al ámbito de la educación. La filosofía de la educación en América Latina está vinculada principalmente con la tradición europea. Entre las corrientes filosóficas que influyeron en la región en la primera mitad del siglo XX se encuentran, entre otras, la filosofía de los valores, la del personalismo y la de la vida. La primera sostiene que el ideal de la educación es el cultivo de la personalidad en base a determinadas valoraciones, o sea que la educación es un proceso dinámico de apropiación cultural en función de lo valioso. La segunda línea de pensamiento coloca a la persona como categoría central y condiciona la educación al modo de concebir al hombre, no en un sentido abstracto sino el del ser humano que vive y obra en el grupo cultural al que epocalmente pertenece. La tercera considera que educar es vivificar, espiritualizar; de modo tal que la educación es un hecho inherente a la vida misma y una función de la comunidad en la dinámica de la cultura, cuya finalidad es facilitar la realización del proyecto vital del educando mediante los estímulos del educador y los recursos del entorno.

Una vital vida cultural intensa alimentada con la visita de destacados representantes de la cultura internacional como José Ortega y Gasset, Miguel de Unamuno, Albert Einstein, entre otros, y con los estudios sobre Kant y otros autores neoidealistas como Gentile y Radice, promovió en la Argentina el desarrollo de un movimiento antipositivista del cual Mantovani fue uno de sus representantes en el área educativa. El positivismo pedagógico –evolucionista o comteano– estuvo presente en la Argentina desde el último cuarto del siglo XIX y se manifestó sobre todo en la Escuela Normal de Paraná y en la Universidad de La Plata a partir del rectorado de Joaquín V. González y con la actuación de intelectuales como Víctor Mercante y Rodolfo Senet. El viraje hacia posiciones antipositivistas estaba representado por figuras como Alejandro Korn, Coriolano Alberini y Alberto Rougès y reconocía como antecedente al denominado Colegio Novecentista, fundado en 1917, que planteaba una renovación total de la cultura y de la filosofía del novecientos a partir de un nuevo concepto de ciencia. A esto hay que sumar la búsqueda de un nuevo humanismo acorde a las potencialidades de nuestros países planteado por Rodó en su obra *Ariel* y que se propagó por toda América Latina. Renovar la cultura significaba superar los moldes del positivismo cientificista anclado solo en el desarrollo industrial y técnico.

Particularmente las corrientes filosófico-culturales de la época que influyeron en el pensamiento de Mantovani –hombre de formación ecléctica dentro del campo del espiritualismo pedagógico[6]– pueden sintetizarse en tres: la antropología filosófica de Scheler y Spranger asociada al ideal del hombre todo y los valores objetivos; la filosofía neoidealista de Gentile y Natorp con su preeminencia del espíritu, la consideración de la educación como desenvolvimiento hacia un ideal y la relación entre comunidad y educación; y el raciovitalismo de Ortega y Gasset en relación con las circunstancias históricas. Desde el ámbito filosófico argentino dos representantes son sus referentes: por un lado, Alejandro Korn, cuya filosofía de la educación es para Mantovani "una derivación de sus trabajos históricos sobre las influencias filosóficas en nuestra evolución nacional y de sus trabajos teóricos de carácter axiológico donde fija los valores hacia los cuales la acción pedagógica debe encaminar sus propósitos"[7]; por otro, Francisco Romero para quien el hombre, como portador de un principio dinámico que se refleja en los bienes culturales y en la vida moral, es el núcleo de la filosofía. Las tres líneas aparecen en el pensamiento de Mantovani y constituyen el núcleo de su pensamiento filosófico-pedagógico desarrollado inicialmente en *Introducción filosófica a los estudios pedagógicos*, escrito sobre la base del curso desarrollado entre junio-agosto de 1931 en el Colegio Libre de Estudios Superiores en Buenos Aires.

Consideramos que en *Introducción filosófica a los estudios pedagógicos*, se encuentran los principales y medulares temas tratados por Mantovani en otros de sus escritos. Según manifiesta el autor en el prefacio a la primera edición de *Educación y plenitud humana*, el material que constituye la obra es el desarrollado en el curso dictado en 1931, con las ampliaciones necesarias, y el título elegido expresa la idea fundamental que se despliega en el escrito dándole unidad y sentido orgánico. En *La educación y sus tres problemas* aborda de modo más minucioso algunos temas como: la importancia de la concepción antropológica que subyace en la práctica educativa y, asociada a este problema, la finalidad de la educación y los medios, y la actitud del educador. Finalmente en *Educación y vida* –la tercera de las obras que consideramos relevante–, aborda el tema de la educación como totalidad, porque la plenitud del ser humano –su humanidad– se manifiesta en dos principios diferentes pero convergentes, la vida y el espíritu.

---

[6] PUIGGRÓS, A. (2003): "Espiritualismo, normalismo y educación", en Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires, Galerna, p. 35.

[7] MANTOVANI, Juan. (1960): "Alejandro Korn, bases para una filosofía de la educación", en *Revista de la Universidad*, La Plata, No 11, p. 104.

Centraremos la exposición del pensamiento filosófico-pedagógico de Mantovani en los conceptos desarrollados en *Introducción filosófica a los estudios pedagógicos* y haremos referencia a otros escritos. La obra dividida en ocho capítulos aborda los siguientes temas: el problema de la educación; los elementos antinómicos del proceso educativo; la educación autónoma y la educación heterónoma, es decir, la relación entre libertad y autoridad en el proceso educativo; la distinción entre el problema filosófico y el problema pedagógico; los fundamentos de la educación y su relación con la filosofía, especialmente con la concepción antropológica; la exposición crítica del mecanicismo y el espiritualismo en el campo pedagógico; los aportes de la antropología filosófica a los problemas de la educación; el estado actual del problema pedagógico y su propuesta de educación y plenitud humana.

La educación como problema filosófico es el planteo inicial del texto, puesto que no solo corresponde practicar la educación sino también "pensarla, porque el pensar puede modificar, afirmar o negar el hacer"[8]. Por otra parte aunque es inconcebible una pedagogía sin una filosofía del hombre, es imprescindible no identificarlas como expresa en un artículo posterior:

Pero la pedagogía no es filosofía: lleva en su seno latente una filosofía en la que se mueve el hombre, el espíritu, la aspiración ética. En tal sentido toda pedagogía verdadera se convierte en un esfuerzo orgánico y consciente por exaltar los valores humanos. Toda educación, en su más hondo sentido, es un humanismo, porque educar no es un mero proceso de la naturaleza, aunque sea inseparable de ella, sino que es siempre una elevación, proceso hacia un estado más alto, hacia un mundo de valores que conduzca a las expresiones autónomas de humanidad, o sea, a la libertad[9].

Es necesario examinar la educación fuera de las limitaciones empíricas para penetrar en su esencia pura, atendiendo a la trama interna y no a la apariencia externa del proceso educativo. El hecho educativo no es algo sometido a leyes invariables, en consecuencia todo educador debe tomar posturas mentales previas si quiere resolver del mejor modo los problemas escolares. En base a este punto de partida Mantovani plantea una serie de problemas a los que hay que dar respuesta desde la filosofía: ¿Se puede educar? ¿Se debe educar? ¿La educación debe ser positiva o negativa? ¿La educación debe ser formal o material? ¿En la educación debe primar el término individual o el término social? ¿La educación debe realizar un ideal particular o un ideal universal?

[8] Ibídem., p. 74.
[9] Ibídem., p. 419.

Para responder a estas cuestiones Mantovani considera que la reflexión filosófica sobre la educación se basa en una concepción o imagen de hombre, que varía según las circunstancias históricas, de modo tal que la educación es un problema eterno, pero sus soluciones pertenecen a cada época, haciendo que toda empresa pedagógica esté condicionada por características de lugar y tiempo. Conocer lo esencial del hombre es incumbencia de la antropología filosófica, la cual coincidiendo con Scheler es descripta por Mantovani así:

La antropología filosófica debe ser considerada como una introducción de todas las disciplinas que estudian al hombre. No hay que entenderla como una disciplina más en torno de este sino 'una ciencia fundamental de la esencia y de la estructura esencial del hombre; de su relación con los reinos de la naturaleza (inorgánico, vegetal, animal), y con el fundamento de todas las cosas; de su origen metafísico y de su comienzo físico, psíquico y espiritual en el mundo; de las fuerzas y poderes que mueven al hombre y que el hombre mueve; de las direcciones y leyes fundamentales de su evolución biológica, psíquica, histórico-espiritual y social, y tanto de sus posibilidades esenciales como de sus realidades.[10]

Mantovani considera que dos corrientes antropológicas parciales e incompletas sustentan en la época teorías educativas del mismo estilo: una es la naturalista que considera al hombre solo como algo natural, la otra es la racionalista que enfatiza los aspectos propiamente humanos pero no considera otras dimensiones. Estas dos posturas son superadas por un movimiento de renovación que afirma la unidad de razón y vida como punto de partida de una concepción antropológica dinámica que combina armónicamente lo natural, lo social y lo cultural, y que conduce a una teoría de la educación basada en un dinámico juego de influencias antinómicas:

La honda realidad humana no es solo vida primigenia ni tampoco razón pura. Es una unidad de vida y espíritu donde fuerzas opuestas realizan un constante trabajo de superación o de equilibrio, de predominio de una o de nivelación de ambas[11].

Concibe la educación como un proceso exclusivamente humano, que supera las concepciones unilaterales considerando al hombre en su unidad de vida y espíritu y convirtiendo a la misma educación en una fuerza estimuladora de su plenitud:

[10] Ibídem., p. 74.
[11] Ibídem., p. 188.

Hoy, diríamos, que la educación efectiva es aquella que desenvuelve todos los poderes que lleva en sí el ser que se educa, no aisladamente, sino considerados en unidad, en totalidad. La educación contemporánea busca apoyo en una visión clara de la plenitud humana[12].

En el hombre todo, íntegro se distinguen varios aspectos a tener en cuenta en la educación:

Educación es educación del hombre, y por tanto de un ser primariamente psico-físico, es decir, individualidad psico-biológica, y más tarde ser individual que ingresa a los distintos campos de la vida social y de la cultura para devenir persona que es el hombre convertido en ser auténticamente humano[13].

La filosofía al forjar un pensamiento en torno a lo humano proporciona una base esencial para la teoría de la educación y la consecuente práctica educativa, ligando la pedagogía a los vaivenes de la filosofía en tanto busca en ella un ideal que de sentido y contenido a la educación. En consonancia con lo posteriormente desarrollado en *La educación y sus tres problemas*, Mantovani concibe a la pedagogía como una disciplina que se ocupa de la realización concreta de las normas, ideas o valores provistos por la filosofía, en tanto considera que en educación las decisiones medulares son axiológicas y no técnicas, sin que esto signifique un menosprecio por la didáctica:

Lo pedagógico se configura en lo biológico, psicológico y social del ser y se realiza con una superación que mira hacia un ideal. Así se ha dilatado el campo de la pedagogía, que no es únicamente el del hecho educativo, ni el del deber ser pedagógico, o el del instrumental metodológico. Se integra ese campo por datos científicos, aportes filosóficos y elementos tecnológicos. A nuestro juicio una amplia y completa estructuración del saber pedagógico no puede convertir a esta unilateralmente en una ciencia, o en una filosofía, o en una técnica. Realidad, ideales y medios participan en su contenido y deben entrar en sus sistematización. Los medios carecen de significación si no se los vincula a los hechos, que son el punto de partida y a los ideales que determinan la finalidad hacia donde se va, del mismo modo que es ciega la exclusiva realidad, y solo son sueño sin base para su realización los puros ideales[14].

[12] Ibídem., p. 81.
[13] Ibídem., p. 228.
[14] Ibídem., pp. 194-195.

Esta concepción de la pedagogía y de la labor educativa contribuye a la formación del hombre todo, de su humanidad:

Cualquier tarea educativa, aunque sea esencial o elemental, debe tener por camino y mira la unidad e integración del hombre que no se resuelve solo en la articulación de la interioridad subjetiva, sino en la conexión de ella con la imagen y los principios de su tiempo y la cultura de su medio. De este modo se cumple una necesidad de todo proceso educativo: la relación del ser en formación con las fuerzas formativas. El acto pedagógico influye, no sobre fragmentos, sino sobre la estructura del hombre en su complejidad interna y externa[15].

Ahondando en lo esencial del proceso educativo, considera Matovani que el mismo se mueve por un juego de antinomias[16] como autoridad y libertad, realidad e ideal, interés y esfuerzo, medios y fines, vida espontánea y vida reflexiva. Antinomias que muestran que la honda realidad humana es una unidad de vida y espíritu donde fuerzas opuestas luchan por el equilibrio. Estos elementos no se excluyen ni aniquilan, sino que representan exigencias simultáneas que se articulan en base a principios o criterios normativos frente a las grandes cuestiones educacionales: el principio de la vida plena (el hombre como unidad de vida y espíritu), el principio de independencia (libre desarrollo de la personalidad), el principio de comunidad (vida independiente en el marco de una comunidad histórico-social), el principio de cambio social (historicidad de los fines educativos), el principio de la disciplina (vida moral fundada en valores objetivos), el principio del método y la renovación pedagógica (método como arte espiritual que se adapta a circunstancias imprevistas)[17].

En *Introducción filosófica a los estudios pedagógicos* dedica un capítulo a la antinomia autonomía-heteronomía[18], a la que considera el mayor problema educativo porque se liga estrechamente a la posibilidad de educar y a la legitimidad de la educación. La posibilidad y la necesidad de la educación fundamentan el derecho y el deber de

[15] Ibídem., p. 6.
[16] "La educación necesita tener conciencia de la múltiples conexiones que el hombre debe establecer para cumplir una vida plena. El hombre es un foco donde se encuentran poderes antitéticos: poderes impulsivos y poderes directivos, inmanentes y trascendentes, vitales y espirituales, subjetivos y objetivos. No obstante su antagonismo y el combate que entablan, estas fuerza se necesitan como contrapeso".
[17] Ibídem., pp. 35-99.
[18] "En última instancia la educación es una tensión entre libertad y sujeción. Esta antinomia en el campo educativo presupone una relación del educando con distintas fuerzas y a la vez una aspiración a la propia determinación. […] La educación se convierte en una preparación para sobrellevar la relación entre libertad y coacción que supone la vida humana".

educar[19], ya que educar es un acto conjunto de humanización en el que intervienen personas. El ser humano como sujeto de la educación no es un sujeto pasivo o moldeable, es educable por acción propia y co-acción de otros; porque en toda educación auténtica participan el sujeto individual con sus capacidades, impulsos y modalidades, y la cultura de su tiempo. El siguiente texto, escrito posteriormente a nuestra obra guía, es elocuente en cuanto al valor, finalidad y participantes de la educación intencional, y como expresión de la potencia formativa de los ámbitos extraescolares denominados "contornos poderosos"[20]:

Por su sentido y alcance hay dos modos de entender la educación, que no son excluyentes sino concurrentes: la educación cósmica, universal, espontánea, inconsciente, reflejo de la naturaleza y de la comunidad que circundan al hombre, y la educación sistemática, de sentido consciente e intencionado, generalmente obra de la escuela.

Las circunstancias forman en gran medida al ser humano. Los agentes naturales, las variadas formas de la vida social y las estructuras múltiples de la cultura, producen efectos intensos sobre el ser físico y la vida moral del hombre. Difícil es presentir la intensidad y extensión de estos efectos, oscura pedagogía que participa profundamente en el proceso formativo del hombre. La vida entera, inacabable formación, está elaborada por una multiplicidad de motivos educadores. Esa educación difusa, sin propósito formativo, ajena a toda finalidad intencionada, es un fenómeno originario e inseparable de la existencia humana. Los hombres están sometidos a la educación, desde mucho antes que hayan pensado en ella o hayan creado órganos especiales con ese objeto. La educación es un hecho fundamental en la vida de los pueblos y en la dinámica de la cultura. Es una fuerza de propagación del estado social y cultural reinantes. Surge como una necesidad vital de doble raíz: biológica y social. Se

[19] "El derecho de educar es una exigencia ineludible de la necesidad originaria del hombre a elevarse hasta las condiciones específicas de humanidad para las que viene predestinado, pero que necesita desenvolver y madurar. Por eso el hombre es un ser que requiere formación dentro de una esfera, la de la cultura, que le permita desarrollar y configurar su ser según su espíritu, o sea según su condición esencial. […] El derecho de educar proviene de una necesidad de convergencia entre los intereses individuales y sociales, los valores vitales y espirituales, la subjetividad y la objetividad, la felicidad propia y la felicidad ajena. Esta necesidad de convergencia justifica la educación como influencia consciente y continua.
El derecho de educar se funda en dos supuestos: primero, que la educación es posible; segundo, que es necesaria. Pero estos supuestos son problemáticos, y la filosofía de la educación los examina continuamente". Ibíbem., p. 86.

[20] CAO, C. – GAGLIANO, R. (2006): "Habitando contornos poderosos: adolescencia, cultura y pedagogía social en los textos de Juan Mantovani", en BIAGINI, H. – ROIG, A. (Dir.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, T. II. Buenos Aires, Biblos, p. 493..

impone ante la insuficiencia biológica inicial del hombre y ante su inevitable destino de vivir en comunidad. Para bastarse a sí mismo requiere de un largo proceso de formación. Dispone de la plasticidad característica de sus edades de desarrollo y desde que nace se entrega al apoyo y conducción de sus mayores. Hay en el hombre un impulso formativo que lo conduce a similar el tipo de vida imperante. La naturaleza entrega el hombre al mundo con insuficiencias, pero con largas etapas de crecimiento natural y formación espiritual.[21]

En base al papel activo del contexto cultural, es imprescindible que el educador esté en contacto con la realidad social y espiritual de su época ya que la renovada cultura del educador repercute sobre su acción pedagógica y le aporta nuevos sentidos a la educación[22].

Por último y para completar la propuesta de educación plena o de consolidación de humanidad, hay que abordar la antinomia entre individuo y comunidad porque el equilibrio entre ambas se basa en el respeto y promoción de las libertad individual, en la acción del Estado y en el reconocimiento de las particularidades como expresa en este texto:

El cultivo del espíritu de comunidad en el individuo es una faz de la educación, correlativa del desenvolvimiento del espíritu de independencia: sentidos integrantes de la realidad educativa que descansan en la esencial realidad humana. Por eso, educar para la comunidad no consiste simplemente en transmitir al individuo la voluntad del Estado, como lo sustentaban el antiguo ideal espartano o como lo pretenden de un modo radical los regímenes totalitarios de este siglo, sino en despertar una clara comprensión de las relaciones y situaciones humanas que el individuo debe vivir. Para responder a este sentido el Estado debe sustentar un sistema educativo que permira la variedad, flexibilidad y adaptación ante las capacidades de los individuos, y cuyo objetivo supremo sea una formación humana que coordine lo individual y lo social en una vida regida por principios de justicia, libertad y responsabilidad. Educar para la comunidad no significa preparar instrumentos de una ciega vida colectiva, sino individuos capaces de ser disciplinados miembros de la familia, la sociedad y la nación sin renunciar al ejercicio del criterio libre o de los poderes creadores.[23]

[21] Ibídem., p. 8.
[22] Ibídem., p. 167.
[23] Ibídem., p. 59.

El espíritu de comunidad se forma atendiendo a los intereses nacionales y a los regionales, sobre todo luego de la segunda posguerra, momento de América según las aspiraciones de Mantovani.

Una mirada hacia América Latina

El interés de Mantovani por América en general y por América Latina en particular se manifiesta sobre todo con la irrupción de los organismos internacionales y su intención de resolver muchos de los problemas que aquejan a la humanidad mediante la escolarización universal. Un marcado optimismo pedagógico, con la finalidad de proteger la democracia y alejar de los sistemas educativos ideologías totalitarias, se expresa en los escritos de Mantovani de la década de 1950. Plasmó sus ideas en cuanto al rol de los distintos niveles del sistema educativo en los mencionados cursos y conferencias que dictó en la región. Estas ideas pueden sintetizarse en tres nociones clave: la necesidad de la educación primaria, la tarea cultural de la enseñanza media y la armonización entre especialización y cultura en la educación superior.

En *La educación y sus tres problemas*, una de sus obras más importantes, aborda el tema de la educación y la unidad americana en la parte dedicada a los fines de la educación acentuando la necesidad de ahondar en las propias raíces e historia para nutrir una verdadera educación americana[24]. Pero es en *La educación popular en América: aspectos y problemas* donde Mantovani pronuncia su pensamiento en torno a este tema. Como el mismo Mantovani expresa, la obra reúne algunos ensayos y artículos ya publicados y otros nuevos, en muchos de los capítulos hay observaciones y apreciaciones recogidas en el propio lugar durante breves o prolongadas estancias y, fundamentalmente, todos los capítulos tienen unidad temática en torno al tema de la educación popular. Desde el punto de vista metodológico no es un trabajo de campo de corte cuali-cuantitativo, sino el relato

[24] "Estamos sin duda en el comienzo de una América que quiere sentir su destino a través de una cultura propia, cuyos bienes sean determinados por valores genuinos. Por eso el deber actual es alentar el movimiento de dentro hacia afuera, en la evolución de los pueblos como en la formación de los individuos. Con ese sentido se encontrará el camino para el trabajo de la verdadera cultura y educación. No puede ser otro que partir de la vida histórica y del ser originario para remontarse hacia el destino colectivo e individual presentido. Desde fuera solo pueden llegarnos los medios pero no los fines constitutivos esenciales del hombre para América. Las sustancias fundamentales que deben nutrirlo hay que extraerlas, además de las fuentes perdurables de la cultura universal, de nuestras tradiciones y realidades y de nuestros grandes pensadores. Allí encontraremos el amor, la justicia, la libertad como rasgos e impulsos vehementes del alma americana. Deben ser también los valores esenciales de la nueva promesa que es América".

de observaciones actuales[25] y las manifestaciones de diversos representantes del universo cultural latinoamericano –Sarmiento, Letelier, Martí, Varela, entre otros– en torno a la educación del pueblo. Es sobre todo en el primer capítulo donde afirma la necesidad de despertar en todos los grados y ramas educativos la conciencia de América como deber irrenunciable de la escuela de nuestro Continente, si desea asegurar el conocimiento y la comprensión de los pueblos:

La formación del hombre de cualquier país de nuestro continente tiene como atmósfera inmediata y estable su medio nacional. Pero este ámbito no está solo circunscripto al área de la nación, sino íntimamente ligado y penetrado por una realidad que lo sobrepasa y lo trasciende: la vida americana con sus tipos humanos, sus paisajes, sus tradiciones, principios y anhelos. Vida que se convierte en presencia inseparable y en categoría formativa para el hombre que en ella se inserta. Por eso en los pueblos de América la educación debe tender a un equilibrio entre las fuerzas de la nacionalidad y las tradiciones comunes de la vida continental, como también fomentar una conciencia en la que aparezcan fundidos el aliento americano y la proyección universal[26].

Argumenta que el fin general de la educación, que es el desenvolvimiento de los atributos humanos, debe estar atento a los fines particulares derivados de cada época y de cada pueblo, de modo tal que se establezca un necesario equilibrio entre las fuerzas nacionales y las tradiciones continentales. Este equilibrio y esta conciencia de América no es sólo tema de estudiosos sino del pueblo en general. Por eso para Mantovani es la educación una de las fuerzas primordiales de la unidad americana, para que las diferencias geográficas, la multiplicidad étnica, las diferentes economías y culturas no sean obstáculos insalvables. La educación es la promotora del espíritu de unidad que no niega la diversidad[27], por eso el estudio de América debe realizarse en todos los niveles de enseñanza, según la finalidad de cada etapa y el período evolutivo del educando. Una de las características de la educación actual –dice Mantovani- es que atiende a lo nacional y a lo internacional: cohesión de cada país y comprensión de otros pueblos.

---

[25] Como ejemplo podemos citar la mención sobre el movimiento a favor de la descentralización administrativa de la Universidad de Chile que animaba a los intelectuales de la ciudad de Valparaíso. Ibídem., p. 90.

[26] Ibídem., p. 9.

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

Por otra parte, aduce que esta idea de unidad fundada en la libertad de los pueblos se manifestó desde los movimientos independentistas, aunque posteriormente factores negativos (las guerras, las contiendas civiles que fomentaron localismos estrechos, la penetración de intereses económicos extra-americanos) debilitaron este ideal, que se reanimó a mediados del siglo XX por una perdurable fe en la democracia como una de las bases y fundamento de la labor educativa. También afirma que a raíz de la incidencia de factores económicos originarios de la América sajona, el problema actual que se presenta es doble: la cohesión de América Latina, por un lado, y la de ésta con la América sajona. Mantovani manifiesta que el ideal democrático es común a ambas.

En su obra Mantovani sintetiza que la idea de educación popular en América está presente desde los albores de las nuevas repúblicas; pero que también se han manifestado dificultades para trasladar las ideas a los hechos. Según él, las ideas originales y progresistas en torno a la educación popular han chocado con graves obstáculos para su ejecución como por ejemplo: el peso de la tradición colonial, ciertos privilegios relacionados con la riqueza, la población indígena ignorada, la escasa densidad demográfica y la dispersión, dificultades en las vías de comunicación y transporte, desnutrición, trabajo precoz de los niños, indebida ubicación de la escuela (genera deserción y ausentismo escolar), etc. Esto lo lleva a concluir que "a los gobiernos en general, pese a sus grandes empresas parciales, les ha faltado una política cultural y educativa adaptada a la realidad social, capaz de mantener una perfecta armonía entre el sistema escolar y las características geográficas, étnicas, históricas, económicas y políticas de la nación"[28]. Resolver la situación de analfabetismo en que se encuentra la región es una tarea colaborativa de todos los países de las tres Américas[29].

[28]Ibídem., p. 48.

[29] En la Conferencia Regional convocada por UNESCO (Lima, 1956) la delegación argentina de la que Mantovani formó parte, realizó dos recomendaciones: 1) que la educación fuera gratuita y obligatoria durante un período no menor de seis años o hasta la terminación de la escuela primaria; 2) que se considerasen todas las soluciones inferiores a seis años como transitorias. En esta Conferencia nos informa Mantovani fueron tratados todos los problemas relativos a la educación primaria y a la lucha contra el analfabetismo: la extensión de la educación gratuita y obligatoria, la administración y financiamiento de la misma, los planes y programas de estudio, y la formación de maestros. La comisión de trabajo sobre la formación de maestros, presidida por Juan Mantovani, expresó recomendaciones referidas a los mismos en cuanto a: 1) su papel didáctico y cultural; 2) su selección y nombramiento; 3) su preparación y perfeccionamiento; 4) su posición social. La propuesta fue la de reformar las escuelas normales para que educadores adecuadamente formados (en los aspectos regionales, sociales y humanos del problema educativo) promuevan la vida democrática de las naciones a través de la escolaridad primaria y la educación fundamental.

El pensamiento de Mantovani en relación a América Latina se inserta entre aquellos que tratan de integrar la educación continental con la nacional en todos los niveles educativos y en torno a variados contenidos. Consecuente con el ambiente político-cultural de la segunda posguerra hay una defensa de la democracia como forma de gobierno que se transforma en teoría educativa. A su vez Los beneficios de la educación popular son valorados para la consecución de una sociedad democrática.

Sobre este tema podemos concluir que hay en Mantovani dos conceptos en juego: síntesis y apertura. El hombre completo, el hombre todo en su mundo en el mundo.

CONCLUSIONES

El fin de la educación es la humanización [30].

La propuesta filosófica de Mantovani reposa sobre los conceptos de formación y de espíritu. Formar para una vida plena implica integrar el mundo individual con el mundo espiritual y objetivo de la cultura, para que el sujeto se apropie de la cultura y a la vez sea capaz de actuar creativamente para producir cultura o para modificar la existente. Sumergirse en el mundo de la cultura y recibir su influencia conduce la fuerza natural del hombre a ser fuerza espiritualizada, o sea humanizada y consciente.

En síntesis: el humanismo de Mantovani se presenta como una vía de solución a la cuestión educativa e incide como modelo normativo en la pedagogía, la didáctica y la política educativa. El hombre pleno como ideal es el punto de mira de la actividad educativa desde diversas perspectivas. Es indudable que Mantovani pone el acento de la actividad educativa en la formación de una personalidad integrada con la comunidad. Su humanismo pedagógico es una respuesta a un mundo tecnificado que ha desvirtuado los valores y pondera lo técnico sobre lo ético, lo físico sobre lo metafísico, lo externo sobre lo íntimo. Para él la educación es un fenómeno profundamente humano y un dinámico juego de influencias en el que se conjugan las aspiraciones personales con las circunstancias sociales y culturales.

[30] Ibídem., p. 82.

A partir de esta última afirmación podríamos preguntarnos qué trascendencia tuvo el pensamiento de Mantovani en el ámbito educacional argentino y latinoamericano, en tanto el mismo se desarrolló en variados contextos socio-políticos y teniendo en cuenta su actuación política y docente. Mantovani es un intelectual profundamente interesado por los problemas educativos argentinos y por extensión americanos, abordándolos desde la filosofía de la educación y la teoría pedagógica con una constante actitud crítica hacia la contemporaneidad. Esto permite abordar su pensamiento atendiendo al contexto en el que se desarrolló sin convertir a éste en determinante. La relación entre la práctica discursiva y el accionar socio-político está sujeta a contingencias, de modo tal que al pretender profundizar el pensamiento –en este caso filosófico-educativo– de alguien no es conveniente ensalzarlo o denostarlo por su filiación política, sin que esto signifique desconocerla o aislarla de la elaboración intelectual.

En el ámbito latinoamericano la incidencia de Mantovani es difusa, junto con otros representantes de la cultura como Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Luis Alberto Sánchez, Gabriela Mistral, entre otros, abogó por una América unida por los lazos culturales, dando especialmente a la educación un lugar privilegiado en este sentido. Lugar que reforzó al alentar el Primer Proyecto Principal para América Latina y el Caribe.

En el contexto argentino se considera a Juan Mantovani como un reconocido representante de un pensamiento educativo de corte liberal espiritualista[31] que ejerció influencia sobre todo en la formación de profesores de nivel medio y universitario, a través de su labor docente y de gestión en los ámbitos de enseñanza media y superior. Dos líneas de pensamiento, convergentes en algunos aspectos[32], lo consideran su maestro. Por un lado, algunos de sus seguidores se desplazaron hacia el funcionalismo acentuando lo fáctico en la educación y dando cabida a una mirada de corte estadístico y cuantitativo por sobre una mirada de características teleológicas y cualitativas que Mantovani consideraba esenciales. Por otro, los intelectuales liberales de raigambre católica toman el espiritualismo trascendente sustentado por Mantovani como único aspecto a destacar y olvidan el dinámico juego de antinomias que caracteriza al accionar educativo. En síntesis: ambos rumbos son muestra de que las enseñanzas de un maestro pueden ser objeto de variadas interpretaciones y dar lugar a un cuerpo discursivo que se aleja de aquel al cual reconoce como origen.

---

[31] PUIGGRÓS, A. (2003): "Espiritualismo, normalismo y educación", en PUIGGRÓS, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires, Galerna (Historia de la Educación Argentina, vol. 8), p. 34.

[32] En el plano pedagógico coincidían en acentuar los aspectos técnicos de la educación y la necesaria planificación; en el plano político los unía su rechazo a la política nacional-populista de Juan Domingo Perón.

FUENTES

MANTOVANI, Juan. (1931): "Introducción filosófica a los estudios pedagógicos", en *Cursos y Conferencias*, vol. 1,

MANTOVANI, Juan. (1932): "Introducción filosófica a los estudios pedagógicos". *Cursos y Conferencias*, vol. 2.

MANTOVANI, Juan. (1934): *Proyecto de reforma a los planes de estudio de la enseñanza media*. Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

MANTOVANI, Juan. (1945): "Valor y sentido de la ciencia pedagógica", en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 3ª época, a. III.

MANTOVANI, Juan. (1951): "La educación y el espíritu de comunidad", en *Revista Cubana*, vol. 28,

MANTOVANI, Juan. (1954): "Problemas contemporáneos de filosofía de la educación", en *Cursos y Conferencias*, a. XXII, Vol. 44, No. 8.

MANTOVANI, Juan. (1955): *Educación y vida*. Buenos Aires, Losada.

MANTOVANI, Juan. (1958): *La educación popular en América, aspectos y problemas*. Buenos Aires, Nova.

MANTOVANI, Juan. (1960): "Alejandro Korn, bases para una filosofía de la educación", en *Revista de la Universidad*, La Plata, n. 11, p. 99-115.

MANTOVANI, Juan. (1981): *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires, El Ateneo Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación.

MANTOVANI, Juan. (1983): *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires, El Ateneo Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación.

BIBLIOGRAFÍA

BEORLEGUI, C. (2006): *Historia del Pensamiento Filosófico Latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao, Universidad de Deusto.

CAO, C. – GAGLIANO, R. (2006): "Habitando contornos poderosos: adolescencia, cultura y pedagogía social en los textos de Juan Mantovani",

en BIAGINI, H. – ROIG, A. (Dir.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, T. II. Buenos Aires, Biblos.

LEOCATA, F. (2004): *Los caminos de la filosofía en la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editorial Salesiano.

MANGANIELLO. E. (1980): *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Librería del Colegio.

MARTÍNEZ TRUCCO, A. (2004): *Acción gremial del magisterio en Santa Fe: su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

OCERÍN, R. (1985): "Mantovani: el humanismo pedagógico", en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 11, Nº 49.

PUIGGRÓS, A. (2003): "Espiritualismo, normalismo y educación", en Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires, Galerna.

STRAMIELLO, C. I. (2008): *Entre la certidumbre y la esperanza. La educación en América Latina en el siglo XX*. Buenos Aires, Dunken.

PAULINA GÓMEZ VEGA: EDUCADORA, PIONERA DE LOS MOVIMIENTOS SUFRAGISTAS EN COLOMBIA

Esneider Agudelo Arango[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - sede Duitama
Patricia Triana Rodríguez[2]
Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar
Universidad Nacional de Colombia

INTRODUCCIÓN

Los movimientos sufragistas en Colombia han resaltado el trabajo de algunas de las muchas líderes que asumieron el reto y la responsabilidad de lograr que las mujeres accedieran progresivamente al ejercicio de sus plenos derechos ciudadanos como el de manejar sus finanzas, acceder al bachillerato, ingresar a la universidad y poder votar. Dentro de las líderes sufragistas visibles se encuentran Ofelia Uribe de Acosta, Lucila Rubio de Laverde, Georgina Fletcher, Josefina Canal, Bertha Hernández de Ospina, Esmeralda Arboleda, Josefina Valencia, entre otras. Una de esas mujeres innombrada cuya contribución se hizo en gran medida desde la clandestinidad es Paulina Gómez Vega. Se destaca

[1] Sociólogo Universidad Nacional. Estudiante 8ª cohorte, doctorado en Historia de la Educación. RUDECOLOMBIA-U.P.T.C. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Duitama, Boyacá, Colombia. Miembro grupo de Investigación en Lenguajes de la Educación LEEN-UPTC y Grupo de Observación e Investigación ARGOS. U.P.T.C. Duitama. Condecoración "Cacique Chitagoto", del municipio de Paz de Río, por el libro sobre la historia de la localidad y por la creación sede Universidad U.P.T.C. Mención Academia Boyacense de Historia, concursante Historia del Municipio de Paz de Río.

[2] Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Literatura y Semiótica, Investigación y Docencia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Magister en Administración Educativa, Virginia Commonwealth University, Estados Unidos. Actualmente se desempeña como docente en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM) de la Universidad Nacional de Colombia.

porque en los roles que ocupó asumió una actitud consecuente como persona coherente con los derechos que defendía, bien como ciudadana o como docente y muy especialmente en su papel de rectora o directora, desde donde impartía directrices en las que pretendía generar conciencia en las mujeres acerca de sus derechos y la necesidad de ejercerlos. En este sentido Lucy Cohen la destaca como una de las primeras profesionales del país que apoyó la transformación de la educación de las mujeres colombianas. Se encuentra que luchó desde varios frentes, como mujer, como docente, como líder por la paz mundial y como activista en organizaciones comprometidas con estas causas en el ámbito nacional e internacional, una de ellas, la Liga Internacional de Mujeres que difundió ideas en varios países, dentro de ellos Colombia.

El Compromiso de la Educadora con su Tiempo

A pesar del importante papel de Paulina Gómez Vega en la historia de la educación y del sufragismo en Colombia, no se ha establecido el lugar exacto de su nacimiento. Respecto de este tópico hay varias hipótesis, que coinciden con el país, Colombia, pero no en la población: El dato más común señala que nació en Paz de Río, Boyacá[3]. Otra información la ubica en Paipa, Boyacá[4]. Hay un documento que se refiere a Machetá, Cundinamarca, en la vereda de San Luis[5]. Finalmente, un autor más reciente afirma que nació en la ciudad de Bogotá[6]. Sería útil definir este dato. En las búsquedas realizadas no fue posible encontrar la partida de bautismo. (Para esta fecha no existen registros civiles). Se tiene el dato no definitivo de la fecha de su nacimiento: 1 de julio de 1898.

En cambio, los datos de su formación académica son más claros y demuestran que fue una estudiante pionera en muchos aspectos. A los 16 años, en 1914, se graduó como normalista de la Escuela Normal Anexa de Tunja. Durante 5 años ejerció como profesora en varias escuelas normales del país. En 1919 inició

[3] COHEN, Lucy. (2004): *Colombianas en la Vanguardia*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. p.19.
[4] HILTON, Ronald. (1951): *Who is who in Latin America*. Part III, Colombia, Ecuador y Venezuela. Stanford University Press. Stanford, California, p. 28.
[5] AMARILLO, Edna. Macheta: Plan de Ordenamiento Territorial 2000-2010. *http://macheta-cundinamarca.gov.co /apc-aa- files/64633865313433643839626663633931/Esquema_de_Ordenamiento_Territorial_1.pdf* (Citado el 1 de marzo de 2011)
[6] SÁNCHEZ MUÑOZ, John Jairo. "Empoderamiento, currículo y liderazgo: La mujer en el sistema educativo colombiano" en Revista Humanizante Año 3. No. 5 Noviembre de 2010. Universidad Manuela Beltrán. *http://www.umb.edu.co/humanidades/revista/humanizarte/pensamiento_art_uno.html* (Citado el 1 de marzo de 2011)

sus estudios en el exterior. Obtuvo dos títulos de pregrado: Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Licenciatura en Ciencias en la Universidad del Estado de Washington, en Pulman, WA, Estados Unidos. También fue estudiante de la Universidad Johns Hopkins en dos oportunidades: 1926-1927, y 1932-34. En la primera temporada allí, estudió becada por la Fundación Rockefeller, Técnicas de Laboratorio y Bacteriología. En esa oportunidad fue la única mujer latinoamericana en obtener esa beca. En su segundo viaje a Estados Unidos para hacer estudios de Maestría en Ciencias también fue becada por la Asociación Americana de Mujeres Universitarias a la que se había afiliado en 1924 y de la cual hicieron parte varias líderes del movimiento sufragista norteamericano. Como se ve, Paulina luchó con ideas y hechos contra muchos falsos conceptos de la época sobre de la mujer.

Paulina tuvo la oportunidad de vivir en la época del renacimiento de las mujeres norteamericanas en el contexto de los años 20. Para entonces, las luchas de las sufragistas empezaron a dar frutos con la ratificación del derecho al voto en todos los Estados. Este empoderamiento de las mujeres a través del ejercicio de sus derechos de ciudadana precedió el despertar cultural, social y político de la mujer norteamericana durante esta década.

Este contexto marcó la vida de Paulina Gómez. Cuando regresó a Colombia a finales de 1927 era profesional en dos carreras y feminista, roles todavía poco conocidos y no muy bien vistos en su país. Ejerciendo su profesión se desempeñó como asistente de Bacteriología en el Instituto Nacional de Higiene en Bogotá de 1928 a1932. Asimismo, publicó varios artículos: "La Leche en Bogotá", "Variación del PH en los medios de cultivo durante la esterilización" y "Algunas observaciones sobe el cultivo de neumococos", en la revista Médico Quirúrgica; abril, noviembre de 1930 y Mayo de 1932, respectivamente[7].

Como feminista activa durante los cinco años siguientes a su regreso perteneció a dos organizaciones de mujeres: la Liga de Damas Católicas Colombianas y la Federación Nacional de Empleadas de Colombia, de la cual fue vicepresidenta de 1929-1932. También hizo parte del IV Congreso Femenino Internacional de Colombia en 1930, evento crucial que impulsó las reformas educativas y legales a favor de la mujer que Paulina más adelante implementó en el Colegio de La Merced.

[7] HILTON, Ronald. Op. Cit., p. 28

Para entender mejor su accionar feminista en Colombia es necesario observar los objetivos de las organizaciones a las que se vinculó. Tanto la Liga de Damas Católicas como la Federación Nacional de Empleadas fueron obra del sacerdote Jorge Murcia Riaño[8]. La Liga de Damas Católicas fue creada el 12 de octubre de 1920 y funcionó durante 12 años. Su objetivo fue, mediante la oración y la acción social, trabajar por conservar y propagar la fe católica y por afianzar la paz entre los individuos, la familia y la sociedad. Por su parte, la Federación, creada en 1929, se separa un poco de este objetivo y se centra en el trabajo por los derechos de las mujeres*: ""Es la colectividad formada por empleadas del gobierno, la banca, el comercio y la industria, organizada por la defensa de los derechos de las mismas y el fomento de sus intereses; de orden religioso y moral, intelectual, físico y económico. El cumplimiento de leyes relativas al trabajo de la mujer y expedición de nuevas leyes sociales que le den mayores garantías: morales, religiosas, intelectuales, físicas y económicas"(Estatutos)*[9]. La labor de Paulina Gómez, en su accionar consistía principalmente en "traducir" las ideas de avanzada que en cuanto a derechos de la mujer se estaban difundiendo en Norteamérica y divulgarlas en Colombia a través de las organizaciones a las que se vinculó, propendiendo por que en su país se estableciera vigorosamente esta dinámica.

Es importante mencionar estas dos organizaciones de mujeres porque demuestran, por un lado, la participación de Paulina Gómez Vega en actividades de carácter social y popular y su vinculación directa con organizaciones obreras y por otro, se puede percibir una transición de una forma de actuar regida por el conservadurismo y el catolicismo, a una visión más amplia y centrada en la reivindicación de los derechos de las mujeres en diferentes sectores como en el económico, el educativo, el de la salud, junto con el religioso y el moral. Esta forma de ejercer el sufragismo la ha tipificado Lola G. Luna cuando afirma que "las reivindicaciones sufragistas, inicialmente de un grupo de mujeres – la mayoría pertenecientes a sectores medios y burgueses, de ideología socialista, liberal o conservadora, - buscaron favorecer la condición de todas las mujeres. En Colombia y Uruguay, por ejemplo, hubo estrechas alianzas con las organizaciones obreras"[10]

Si se tiene en cuenta que el líder y fundador, de estas dos organizaciones, Jorge Murcia Riaño, hizo suyas las banderas de los obreros y las obreras del

[8] HERMANAS DE SAN JUAN EVANGELISTA: http://hermanasjuanistas.net/obras.html (Citado el 1 de marzo 2011)
[9] http://hermanasjuanistas.net/obras.html
[10] Ibídem.

país: "Colocarnos en medio del pueblo trabajador, tomar bandera de sus justas reivindicaciones, encauzarlas desinteresadamente por el camino del bien y de la justicia tal es nuestro ideal"[11], se infiere que Paulina Gómez trabajó por este ideal: «En los archivos de la Fundación Rockefeller se lee *"Paulina Gómez Vega es una líder del movimiento feminista en Colombia... activa en asociaciones de mujeres y de mujeres trabajadoras»*. Se caracteriza como persona con *«más interés en llegar a ser líder feminista que en trabajo de las ciencias de la salud»*.[12] Con base en esta interpretación, le negaron una beca para continuar estudios de doctorado en ciencias en la Universidad Jhons Hopkins, a partir de entonces, 1934, se pierde su rastro de su trabajo como científica.

Además de estas dos organizaciones de mujeres, como feminista también participó en el evento más importante en la historia de los movimientos sufragistas en Colombia: el IV Congreso Internacional Feminista de 1930, que organizaron entre otras mujeres, su cercana amiga Georgina Fletcher, Directora en Colombia de la Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas[13]. Este congreso marcó un hito en el inicio de los movimientos sufragistas colombianos pues allí ya se podían distinguir, según L. Luna, las dos tendencias que se desarrollarían en el futuro: "una conservadora y otra progresista y feminista, cercana a las ideas liberales y populistas de la "revolución en marcha" y del Gaitanismo"[14], Paulina Gómez hacia parte de la segunda tendencia y la razón por la que su rostro era invisible en esta época la explica Ofelia Uribe de Acosta: *"El grupo de las "feministas" era reducido porque casi ninguna mujer quería dejarse matricular dentro de esa especie de animales raros que aparecían pensando, hablando cuerdamente y pidiendo "derechos impropios" del sexo femenino, según la expresión de los varones*"[15]. A pesar de esta valoración negativa de la condición feminista, Paulina siguió trabajando en la Federación de Empleadas hasta su nueva partida del país en septiembre de 1932 para hacer estudios de maestría en ciencias.

La posición feminista de Paulina distaba un poco de la afirmación de Luna de que en esta etapa. Las feministas actúan junto a un sujeto sufragista construido

[11] http://hermanasjuanistas.net/VideoPadreMurcia.html
[12] COHEN, LUCY. (1997):"El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción" en *El bachillerato y las mujeres en Colombia: Acción y reacción en revista Colombiana de Educación No.35* (jul.-dic. 1997).
[13] LUNA, G. Lola. *El sujeto sufragista: feminismo y feminidad en Colombia: 1930-1957*. Cali,Centro de Estudios de Género, Universidad del Valle / La Manzana de la Discordia, p. 85..
[14] LUNA, G. Lola.Ibíd. Pág. 90. ("Gaitanismo" Se llama así al movimiento liderado por el malogrado caudillo Jorge Eliécer Gaitán, asesinado el 9 de abril de 1948, lo que generó el conocido "Bogotazo")
[15] URIBE DE ACOSTA, Ofelia.(1963): *Una voz insurgente*. Bogotá,ed. Guadalupe, p. 99. Citado por LUNA, G. Lola. El sujeto sufragista. p. 99.

en el discurso católico conservador que a su vez participa de un discurso moderno en lo que se refiere a educar a las mujeres y reconocerles el derecho a votar, pero con la finalidad de que sigan siendo las *"reinas del hogar, unas reinas ahora "ilustradas"*[16]. Paulina inició su activismo feminista en Colombia con una mirada muy católica y conservadora, pero hay una ruptura o transición en su pensamiento y en su vida hacia una visión más progresista que se trasluce en la Federación de Empleadas. Además, ya había escapado al rol tradicional de la mujer cuando años antes, en 1919, decidió perseguir fines diferentes a los de ser una reina del hogar ilustrada. Quiso que sus roles principales fueran el de profesional en el campo de las ciencias y el de activista feminista. Además, el hecho de que no se haya casado pudo deberse a la percepción de la tendencia conservadora de que el profesionalismo era incompatible con el hogar[17]. Pero tal vez de acuerdo con lo que se puede inferir de algunas de sus cartas, ella haya tenido otras razones. Ahora bien, manejó un discurso moderno a favor de la educación de la mujer, pero no para ser reinas del hogar ilustradas, sino para propender por la formación de "mujeres de carácter y personalidad definidos, que tienen ambición de surgir por méritos propios y verdaderos y que lucha por sus derechos y los derechos de otros después de haber aprendido que tiene deberes y sabe cumplirlos"[18].

Paulina Gómez Vega [19]

[16] LUNA G. Lola. Op. Cit., p.15.
[17] LUNA G. Lola. Op. Cit., p. 89
[18] COHEN, Lucy. *El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción.*
[19] Fotografía de El Tiempo, con motivo de haber resultado ganadora de una beca en septiembre de 1926. 27/09/1926. Citada por: Cohen Lucy, Colombianas a la Vanguardia p. 20.

En el discurso moderno de educación que concibe Paulina, la mujer es intelectualmente tan capaz como el hombre y puede seguir una carrera liberal. Con los hechos supera la retórica, ella misma, que gracias a su interés por educarse y a sus habilidades logra una beca para realizar estudios de Maestría cuando en Colombia aun no había estudios de pregrado para mujeres. Con su nueva beca regresa a la Universidad de Johns Hopkins. En su segunda estadía allí publicó en el American Journal of Hygiene de 1934 los resultados de un estudio que había estado trabajando desde Octubre de 1927: *"Comparación de la radiación ultravioleta en Bogotá y Baltimore"*[20] Su tesis de maestría la trabajó con la Dra. Janet Howell Clark y se llamó *"Estudios sobre ciertas monilias y otros hongos relacionados"*[21]. Su proyecto de tesis doctoral se tituló: *"Acción de algunas anilinas: algunos desinfectantes en las moniliasis de la piel y su aplicación en el tratamiento de tales dermatitis"* como se reseña en el libro Who is Who in Latin America[22]. A pesar de sus avances en este proyecto, no logro terminar sus estudios de doctorado pues no le otorgaron la beca que solicitó debido a su activismo feminista:

> *Doña Paulina quería estudiar para su Doctorado en Ciencias (Ph.D.). Por razones desconocidas no siguió para el doctorado después de recibir su Maestría en Ciencias (M.Sc.) en la universidad de Johns Hopkins. Le solicitó fondos a la Fundación Rockefeller para estudiar procedimientos en varios laboratorios de salud pública en los Estados Unidos pero le negaron dicha solicitud"*[23].

Aunque no logró su objetivo de ser Doctora en Ciencias, es importante resaltar el interés y la persistencia de Paulina por alcanzar el más alto nivel académico a pesar del factor dinero que jugó en contra. Ante la imposibilidad de consolidarse como investigadora, Paulina regresó al país para aspirar a un cargo público, que se conseguía con una conexión política y, como se refleja en su correspondencia con Vernon, Paulina era muy cercana de personajes influyentes del partido liberal. Esta decisión de Paulina de buscar el ejercicio de un puesto en el gobierno concuerda con la afirmación de Lola G. Luna, para quien los movimientos feministas en América Latina en sus inicios *"estaban formados por*

---

[20] GÓMEZ VEGA, Paulina y PEÑA CHAVARRIA. (1934): "A Comparison of Solar Ultraviolet Radiation in Bogotá and Baltimore" en *American Journal of Hygiene. Vol. 20*. p. 508

[21] GÓMEZ-VEGA, Paulina. (1935): *Mycostatic studies on certain moniliae and related fungi. Web page: Archives of Dermatology. Vol. 32 No. 1.* (Consultado el 21 de marzo de 2011). http://archderm.ama-assn.org/cgi/content/summary/32/1/49

[22] MARTIN. (1935): *Who is Who in Latin America*. California, Oxford University Press. Standford University. Standford.

[23] COHEN, Lucy. Op. Cit..

grupos de mujeres que hicieron una lucha específica por sus derechos de ciudadanía. Muchas de ellas habían accedido a la educación superior y aspiraban a cargos públicos'[24]

El cargo público al que accedió fue el de directora del Colegio Departamental de la Merced a partir del 1 de marzo de 1935. Esta fue una posición que puso a prueba su tenacidad y fortaleza. Fue un nombramiento en medio del torbellino que habían causado las previas reformas educativas tendientes a brindarles mejores oportunidades a las mujeres y que fueron impulsadas por las valientes conservadoras y progresistas que habían salido a la luz pública en el Congreso de 1930. El Colegio La Merced había sido la primera institución oficial en ofrecer educación para la mujer y bajo la dirección de Paulina Gómez Vega sería la primera con autorización del Ministerio de Educación en ofrecer bachillerato para las mujeres.

Una institución vanguardista necesitaba en su dirección a una mujer vanguardista como Paulina. Inicialmente, la dirección de la Merced con esta nueva perspectiva había sido ofrecida a la educadora alemana Alice Block, pero esta no ejerció el cargo por más de un mes. A la señora Block le preocupaba la contradicción que generaba en la sociedad el término "bachilleras": por un lado se les veía como mujeres con mayores capacidades intelectuales y por otro se dudaba de su identidad sexual[25]. De modo que el contexto dentro del cual Paulina tuvo que ejercer su cargo directivo estuvo lleno de retos y expuesto al constante juicio público. Además, de su gestión dependía el éxito de la transición de un colegio oficial tradicional a uno vanguardista, que ofrecería mayores posibilidades profesionales para las mujeres.

> *"Las antiguas estudiantes estaban orgullosas del Colegio Departamental de La Merced, que había sido fundado para «hijas de próceres»… Recordaban cómo Doña Paulina había apoyado con firmeza el nuevo programa de estudios del bachillerato, el cual les había permitido estar en contacto con figuras muy conocidas de Colombia. Promovía los deportes y las artes, tanto que el equipo de baloncesto de La Merced se convirtió en campeón nacional en la categoría de colegios para mujeres. Por otra parte, su fuerte orientación hacia la salud pública la había llevado a abolir ciertas costumbres establecidas en la vida de los internados. Esos cambios fueron importantes puesto que en aquella época se exigía que todas las estudiantes fueran internas. El mejor recuerdo que guardaban de aquello era la desaparición de la piscina que todas debían*

[24] LUNA, Lola. Los movimientos de mujeres en América Latina y la renovación de la Historia Política. Fem-e-libros: creatividadfeminista.org. www.creatividadfeminista.org p. 68
[25] Ibídem.

compartir y en la que todas las jóvenes para bañarse debían vestir…aquella ropa tan especial (un vestido de baño largo de lana negra) siempre bajo la supervisión del personal del colegio"[26].

Su exitoso trabajo en La Merced no fue casualidad. Estaba enriquecido por sus experiencias en el exterior, por sus trabajos con organizaciones de mujeres en Colombia y Estados Unidos, por su amplia experiencia como docente y por su formación educativa. La promoción de las artes y, sobre todo, del deporte se debió a su experiencia en universidades norteamericanas donde se estimula la competencia deportiva de la mejor calidad. El colegio de La Merced fue campeón de baloncesto durante la dirección de Paulina Gómez, y cambiar la aguja de bordar por un balón, habrá causado más de un pinchazo en la lengua de la sociedad conservadora de 1936. En cuanto a su orientación hacia la salud pública y a la decisión de clausurar la piscina tenía un sustento científico basado en su formación como bacterióloga más que a la preocupación por el uso o no del vestido de baño.[27]

PAULINA GÓMEZ VEGA. (Izquierda). Como directora del Colegio de la Merced con Inés Ochoa, quien terminó su bachillerato en esta institución para posteriormente graduarse en medicina. Tomada de Cohen Lucy M. Colombianas en la Vanguardia

[26] Ibídem.
[27] Colombianas a la Vanguardia. Cohen Lucy M. p. 222.

Este trabajo como directora lo ejerció durante dos años y medio (marzo de 1935 – agosto 1937). Luego se dedicó a enseñar ciencias en el Colegio Americano y simultáneamente, junto con sus hermanas abrió una casa de huéspedes para extranjeros que atendía con esmero:

> *"Cuando vino la señora Musser, yo tenía la intención de traerla a esta casa pero luego pensé que no era suficientemente buena y que el gobierno ya había arreglado un mejor alojamiento en el hotel Granada. Todavía me arrepiento de no haberla traído aquí. Al menos se hubiera tomado un buen baño caliente, una taza de té y hubiera tenido una cama limpia y caliente después de su largo viaje*[28].

En resumen, la vida académica y profesional de Paulina Gómez Vega además de ser pionera en Colombia, evidencia su trabajo comprometido con las organizaciones de mujeres de diferentes características: obreras, estudiantes, profesionales, amas de casa y activistas de diferente procedencia regional, social y económica. El objetivo principal de su trabajo fue que las mujeres adquirieran consciencia de la importancia de tener acceso igual al ejercicio de los derechos. Con su experiencia de vida y su discurso influyó para que otras mujeres incluyeran dentro de sus proyectos de vida una carrera profesional liberal en un contexto predominantemente descalificador de las aptitudes de la mujer. Ahora veremos en mayor detalle su trabajo como gestora de los derechos de la mujer en la organización del Mandato por la Paz.

Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad

La época que vivió Paulina estuvo siempre matizada por el debate polarizado entre las ideas liberales y conservadoras. Los rescoldos de la guerra de los mil días, la pérdida de Panamá, la hegemonía conservadora, las luchas de Rafael Uribe y María Cano, los ecos de las ideas revolucionarias venidas de otras latitudes y de las propias, la gran guerra, llamada después la primera guerra mundial, la naciente industria, la misión Kaemmerer y la masacre de las bananeras, entre otros hechos y personajes, con los grandes debates jurídicos y políticos de Gaitán, hacen de

[28] Carta de Paulina a Mabel Vernon. Noviembre 8 de 1938.

esta primera mitad del siglo XX, un ambiente caldeado y turbulento que llama al debate y a las ideas nuevas, en la que necesariamente tendrán que surgir líderes que den repuestas a los retos de los momentos álgidos. La labor de Paulina como feminista en Colombia no es una casualidad sino que responde a la influencia de los movimientos norteamericanos. A Colombia importó las ideas feministas que había internalizado mientras vivió en Estados Unidos y se vinculó a dos asociaciones feministas: La Asociación Americana de Mujeres Universitarias y la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad. La primera propendía por el desarrollo intelectual de todas las mujeres y específicamente patrocinaba la educación de las mujeres latinoamericanas en Estados Unidos a través de becas. La segunda, fue creada por las pioneras de los movimientos sufragistas norteamericanos para trabajar por la paz y los derechos civiles.

Un breve recuento de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (LIMPL) y el trabajo que en ella realizó Mabel Vernon es pertinente para entender por qué Paulina Gómez se interesó en extender sus ideas a Colombia. La LIMPL es la organización de mujeres por la paz más antigua[29]. Tuvo sus orígenes en el Primer Congreso Internacional de Mujeres[30] celebrado en La Haya en abril de 1915 para protestar contra la Primera Guerra Mundial, sugerir formas de terminarla y prevenirla. Surgió como una reacción de un grupo de mujeres encabezadas, entre otras, por Jane Addams que venían liderando acciones para conseguir el voto femenino y vieron la necesidad urgente de actuar para terminar la Primera Guerra Mundial y crear condiciones de paz permanentes. Adoptó su nombre oficial en 1919, durante el Segundo Congreso Internacional de Mujeres en Zúrich, Suiza, luego de la publicación del Tratado de Versalles, cuyo contenido percibieron como una amenaza permanente a la paz lograda. Jane Addams fue su primera presidente y en 1931 obtuvo el premio Nóbel de Paz. Desde su fundación, la Liga ha tenido su sede principal en Ginebra, Suiza.

En 1919, año en que Paulina Gómez Vega viajó a Estados Unidos para estudiar su pregrado en idiomas, el Partido de Mujeres por la Paz de ese país, del que hacia parte Mabel Vernon, adoptó el nombre de Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad Sección Estados Unidos[31]. En 1921 estableció su sede en Washington, D.C. Durante este tiempo, Mabel Vernon fue la Secretaria Ejecutiva hasta 1930.

---

[29] *http://www.swarthmore.edu/Library/peace/DG026-050/dg043wilpf/history.htm*
[30] *http://www.wilpf.org/US_WILPF*
[31] BARR, Eleanor. Women's International League for Peace and Freedom Collection (DG043) "Historical Introduction, 1919-1959". Swarthmore College Peace Collection, 500 College Avenue, Swarthmore, PA 19081-1399, USA , 1987. Web. 16 Mar 2011. <http://www.swarthmore.edu/Library/peace/DG026-050/dg043wilpf/history.htm>.

Los principales objetivos de la LIMPL en la Sección de Estados Unidos establecidos en su constitución de 1919 eran *"promover métodos para el logro de la paz entre las naciones basado en la justicia y la buena voluntad y colaborarle a las mujeres de otros países quienes estén trabajando para los mismos fines"*[32] De ahí que no es extraño encontrar en la correspondencia de Paulina Gómez Vega evidencias de cómo se realizaba esa colaboración entre mujeres de diversos países. En la versión actual sus objetivos[33] principales son conseguir el desarme mundial, los derechos plenos de la mujer, la justicia económica y racial, el fin de todas las formas de violencia, y establecer las condiciones políticas, sociales y psicológicas que aseguren la paz, la libertad y la justicia de todos.

Este discurso moderno basado en la justicia y la libertad encajó perfectamente en el proyecto de vida de Paulina, quién a todas luces, no era una mujer convencional y le interesaba expandir este discurso en el contexto colombiano. El proyecto de la LIMPL para el cual Paulina Gómez trabajó en Colombia se llamó Comité del Mandato de la Gente para que los Gobiernos Terminen la Guerra, liderado por Mabel Vernon (1883-1975) quien se convertiría en un ejemplo de vida para Paulina. Mabel era profesora de Latín y Alemán en una escuela de secundaria de Pensilvania y en 1913 se vinculó a la recién nacida Asociación Nacional de Mujeres Americanas por el Sufragio que en 1916 se convertiría en el Partido Nacional de Mujeres; en 1914 abandonó su trabajo en la escuela para dedicarse de lleno a trabajar a favor del sufragio femenino y se destacó como oradora, recaudadora de fondos, líder de protestas callejeras y secretaria ejecutiva. Con su trabajo, el Partido Nacional de Mujeres consiguió la adición a la Constitución de los Estados Unidos de la Enmienda 19 que otorgó el voto a todas las mujeres americanas y fue ratificada en agosto de 1920. A partir de 1930 Mabel enfocó su trabajo en la Liga Internacional de Mujeres, a los derechos de Latinoamérica y a las relaciones internacionales[34]. Desde 1935 se dedicó a trabajar con mujeres latinoamericanas para propiciar el mutuo entendimiento de los países latinoamericanos, y aunque el discurso de la paz era la bandera, lo cierto es que alrededor de todas las gestiones de carácter político se movilizó el mismo discurso con el que las mujeres norteamericanas accedieron al voto: el de la igualdad de derechos civiles.

---

[32] Ibídem.
[33] WILPF United States Section | Women's International League for Peace and Freedom. Web. 16 Mar. 2011. <http://www.wilpf.org/US_WILPF>.
[34] THE LIBRARY OF CONGRESS. Selected Leaders of the National Woman's Party. http://memory.loc.gov/ammem/collections/suffrage/nwp/profiles9.html

Como directora del Mandato Mabel Vernon buscó y propició diferentes escenarios para hacer oír su discurso a favor de la paz y los derechos de las mujeres. En estos eventos también participaron como organizadoras y voceras muchas otras mujeres latinoamericanas como Ángela Acuña de Chacón de Costa Rica, Bertha Lutz de Brasil, Gabriela Mistral de Chile, Victoria Ocampo de Argentina. En Colombia, Paulina Gómez Vega la principal gestora de los diferentes eventos de esta organización.

Paulina Gómez Vega y el Mandato por la Paz

Paulina Gómez fue la presidenta del Mandato por la Paz en Colombia desde su creación y desde esta función gestionó activamente la difusión del discurso sufragista. Sus cartas están enmarcadas en preocupaciones distintas de los movimientos sufragistas en Estados Unidos y Colombia. En el país del norte ya se había aprobado el derecho al voto y las mujeres habían centrado sus objetivos de trabajo en el mantenimiento de la paz mundial y en que otras mujeres del mundo accedieran a este privilegio ciudadano mientras que en Colombia las mujeres apenas se estaban organizando en movimientos sufragistas y su interés en los temas de paz internacional no era evidente. Sus intereses estaban centrados en el reconocimiento de derechos como el acceso a la educación superior que apenas habían conseguido en 1935 y en la posibilidad de acceder a cargos públicos.

A pesar de esta diferencia de contexto, Mabel Vernon y Paulina Gómez trabajaron colaborativamente para difundir el discurso sufragista. Desde su cargo como directora del Mandato, Mabel realizó varios eventos en los que contó con el apoyo de Paulina: encabezó la delegación del Mandato a la Conferencia Interamericana de Paz en Buenos Aires en diciembre de 1936; organizó el Tour de Buena Voluntad de Mujeres Latinoamericanas en Estados Unidos en noviembre de 1938; habló ante la Conferencia de Lima en diciembre de 1938; encabezó la delegación Interamericana en la conferencia para organizar las Naciones Unidas (1945); llevó la Petición de las Naciones Panamericanas a la Conferencia Interamericana en Bogotá (1948); organizo las delegaciones al presidente y otros altos representantes en casi todas las repúblicas americanas[35].

[35] UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA. (1976): Suffragists Oral History Project. Speaker for Suffrage and Petitioner for Peace. Mabel Vernon. An Interview Conducted by Amelia R. Fry. (Citado el 20 de marzo de 2011) *http://content.cdlib.org/view?docId=kt2r29n5pb&brand=calisphere&doc.view=entire_text*

La primera colaboración que M. Vernon solicita a Paulina tiene que ver con la organización de la logística del viaje de las mujeres del Mandato a la Conferencia Interamericana de Paz en Buenos Aires en 1936:

> *"La señorita Vernon me ha pedido que le informe que una delegación encabezada por algunas de las mujeres más destacadas de Estados Unidos viajarán a Buenos Aires para asistir a la Conferencia Interamericana de Paz. Viajaran por Aerolíneas Panamericanas y tomaran la ruta de la costa pacífica, saliendo de Miami el 28 de noviembre. Llegarán a Barranquilla a las 5:43 de la tarde de ese día, pasarán la noche allí y partirán a las 6:00 de la mañana del siguiente día. Queremos que tenga esta información de antemano pues tal vez quiera encontrarse con ellas y arreglar todo para que otras también se encuentren con ellas"* [36]

Además, Vernon le pide a Paulina solicite que *"colaboren con la presentación del Mandato a la Conferencia el 3 de diciembre pues queremos que este evento sea impresionante"*. Definió esos escenarios para establecer una comunicación directa. La respuesta de Paulina a esta petición es efectiva:

> *"Tuve una reunión con algunos de los miembros y ellos se van a reunir con el Dr. Soto del Corral, nuestro Ministro de Relaciones Exteriores. Yo le envié una copia de su carta y le hablé por teléfono sobre la importancia de enviar una mujer delegada a Buenos Aires. No creo que el gobierno mande un delegado (quiero decir, una mujer), pero probablemente yo y una de mis amigas podamos ir. Cuando tengamos todo organizado le informaré.*
>
> *El Dr. Soto del Corral se comprometió a enviar un representante del gobierno para encontrarse con las damas estadounidenses que llegan a Barranquilla el 28 de noviembre. La señorita Georgina Fletcher y yo les escribiremos a nuestras amigas allí para que también vayan a su encuentro"* [37].

En esta misiva se observa que Paulina tiene una conexión privilegiada desde su cargo de directora del Colegio de La Merced y utiliza sus contactos para gestionar la presencia de la mujer colombiana en eventos internacionales. Se ve también que las mujeres aún no son consideradas candidatas ni para cargos públicos ni para representaciones diplomáticas. También se hace evidente su cercana amistad con Georgina Fletcher, una de las principales figuras del movimiento sufragista que venía trabajando por los derechos de la mujer colombiana desde 1924 y que impulsó reformas legislativas como la de las capitulaciones:

---

[36] Carta a Paulina Gómez Vega de Mabel Vernon. 23 de Octubre de 1936
[37] Carta a Mabel Vernon. 30 de Octubre de 1936.

> *"A iniciativa de Georgina Fletcher y un grupo de mujeres se le presentó al presidente Olaya Herrera la solicitud de transformar la legislación colombiana en lo relativo al derecho de la mujer para administrar sus bienes, que se llamó la ley sobre Régimen de Capitulaciones Matrimoniales, que fue presentada en diciembre de 1930 por Ofelia Uribe de Acosta"*[38]

Sería interesante indagar si Paulina Gómez hizo parte del grupo de mujeres que presentó este significativo proyecto. De Fletcher dice Margarita Peláez que fue perseguida por su activismo y que murió en la pobreza pocos años después[39]. Sin embargo, su voz nunca se acalló y su trabajo nunca cesó pues en las cartas de Paulina a M. Vernon hay varias referencias a su eficaz ayuda en la organización de los eventos del Mandato.

En el intercambio de correspondencia en miras de la Conferencia de Buenos Aires se lee que Paulina logró que el gobierno enviara un representante oficial a Barranquilla para recibir a la delegación estadounidense, organizó una recepción memorable para ellas, consiguió que el Dr. Soto del Corral, Ministro de Relaciones Exteriores, llevara como representantes de la mujer colombiana a su señora madre, Helena del Corral de Soto y a la hija del embajador de Colombia en Argentina, de apellido Díaz Granados, también consiguió que la delegación colombiana votara a favor de que el Mandato tuviera un espacio en la Conferencia y por todo esto Mabel le agradece antes de solicitarle su ayuda en el siguiente proyecto:

> *"En nombre de los miembros de nuestra delegación y en el mío propio, quiero extenderle nuestra más sincera gratitud por organizar la maravillosa recepción que nos ofreció su gobierno en Barranquilla en nuestra ruta hacia Argentina…En Buenos Aires tuve el placer de conocer al Dr. Soto del Corral y a su madre… Considero que la Conferencia de Paz fue muy productiva. Siento que deberíamos empezar a trabajar inmediatamente para asegurar una rápida ratificación por parte de todos los gobiernos panamericanos de los tratados que se iniciaron en Buenos Aires"* [40]

En la Conferencia se firmaron acuerdos de Paz entre los países americanos, y la siguiente tarea del Mandato era ratificar esos acuerdos. Para octubre de 1937, ya habían logrado algunos avances, pero Paulina no conseguía interesar a las mujeres colombianas en el tema de la paz mundial:

---

[38] Carta a Paulina Gómez, 9 de enero de 1937.

[39] PELÁEZ MEJÍA, Margarita María.(2004): "Derechos políticos y ciudadanía de las mujeres en Colombia: 50 años del voto femenino", e*n más mujeres, más política: Campaña Nacional para promover la participación política de las mujeres en Colombia. En http://www.fescol.org.co/DocPdf/MU-votofemenino.pdf*

[40] Carta a Paulina Gómez, 9 de enero de 1937.

> *"He hecho todo lo que he podido para garantizar la ratificación de los tratados de Paz de Buenos Aires… Le estoy enviando un recorte del periódico La Razón del 30 de septiembre en el cual la Cámara aprobó en su segunda discusión el tratado sobre el mantenimiento y consolidación de la paz en América. Créame que hice todo lo que dependía de mi para lograr que los colombianos se interesaran, pero todavía no estamos acostumbrados a esas actividades… Le debo informar que las mujeres americanas que viven en Bogotá me están brindando apoyo moral y material, lo cual evitara que mi perseverancia flaquee con estos planes con Norte América…Como no estoy trabajando en el Colegio de La Merced, le puedo dedicar más tiempo a estos intereses generales"*[41]

La urgencia que se nota en esta carta se debe a la tensión mundial ante la amenaza de una Segunda Guerra Mundial. El Mandato por la Paz en EU advierte que es necesario acelerar la ratificación de los tratados de paz y empieza a gestionar al respecto: logra que su influyente gobierno respalde su proyecto. Así, organiza una "Caravana Aérea" que en cada país es recibida oficialmente y de esa forma consigue que 12 países firmen los acuerdos de paz con los que se comprometieron en Buenos Aires. Cuando esta caravana llegó a Bogotá encabezada por la señora Musser, Paulina logra que un grupo importante de mujeres influyentes acudan a los eventos organizados para tal fin.

> *"Otras invitadas fueron las señoritas María y Leonor Herrera Salgar, la Señora Josefina Magner, y la presidente de la Federación de Empleadas. Sé que debería haber muchas más pero es muy difícil hacer que los colombianos se interesen en estas cosas… La señora Fletcher dio una conferencia el lunes en la noche sobre Jane Addams y su trabajo. … Lamento mucho no haber tenido a la Señora Musser como invitada en mi casa pero pensé que el Ministerio de Relaciones Exteriores había organizado su habitación en el hotel. Aquí todo es muy costoso y no es cómodo… 2 de diciembre: no puede terminar esto ayer. La señora Fletcher quería discutir algo sobre la Caravana aérea en su hora radial"*[42]

A pesar de los esfuerzos por ratificar los tratados de Paz, en julio de 1938 solo 12 países lo habían hecho y la siguiente idea en miras al objetivo final consistió en organizar un tour de mujeres latinoamericanas por las principales ciudades de Estados Unidos para "que la gente de este país conozca mejor sus vecinos suramericanos y así aumentará el interés y el apoyo al Comité del Mandato por la causa de la paz permanente en el Hemisferio Occidental" El Mandato solicitó que Paulina y Susana Olózaga de Cabo fueran las delegadas colombianas:

[41] Carta de Paulina Gómez, 6 de octubre de 1937.
[42] Carta de Paulina Gómez a Mabel Vernon, 1 de diciembre de 1937

> *"No puedo expresarle lo muy honradas y complacidas que estaríamos si Usted misma pudiera ser parte de esta delegación. Sabemos que Usted está totalmente de acuerdo con los objetivos y aspiraciones del Mandato y estamos muy agradecidas por el apoyo que le ha brindado a nuestro trabajo desde el comienzo"*[43]

Finalmente Paulina no asistió, y tampoco avaló la asistencia de Susana Olózaga. Pero continúa trabajando mientras en Colombia se instala el tercer gobierno de la república liberal:

> *"Tenemos un cambio total de gobierno desde que el Dr. Eduardo Santos es el presidente de Colombia. No pude hacer nada antes pero ahora tengo muchas esperanzas porque somos muy afortunados de tener en la Secretaria de Relaciones Exteriores al Dr. Luis López de Mesa, quien ha estado viajando por todos los países americanos y le simpatizan nuestros programas de paz y educación. El tomó posesión el lunes pasado y espero verlo pronto"*[44]

No obstante, esa simpatía que Paulina percibió en López de Mesa por las ideas del Mandato no se hizo efectiva cuando Paulina le pidió un apoyo concreto para asistir a la tan planeada y esperada Conferencia de Lima:

> *"Pensé que podía contestar hoy algo definitivo sobre el envío de un delegado a la Conferencia Panamericana de Lima. He hecho todo lo posible para lograr el interés del gobierno desde cuando recibí su primera carta. Fui a ver al Dr. López de Mesa... Después conseguí una audiencia con el Dr. Eduardo Santos… Les expliqué a los dos la importancia de enviar una mujer delegada a Lima el próximo 9 de diciembre. Debido a que en poco tiempo no podría explicar el objeto de nuestra organización le escribí una carta breve pero clara al Dr. López de Mesa contándole que aunque es verdad que Colombia es un país pacífico, estamos interesados en otros problemas como la educación de la mujer y la promoción de la higiene y la buena salud. Él contestó que consideraría mi carta a su debido tiempo. El viernes pasado, apenas recibí su última carta, fui a ver al Dr. López de Mesa nuevamente. Él dijo que no había dinero para los gastos y que las mujeres con las que había hablado, pedían demasiado"*[45]

Y como si esta serie de obstáculos (el gobierno no le presta mucha atención, no recibe apoyo económico) no fuera suficiente, Paulina también relata sus dificultades económicas personales pues ya hace más de un año que no es directora de La Merced, tiene que velar por sus tres hermanas con su sueldo de profesora y no tiene el respaldo del gobierno:

---

[43] Carta a Paulina Gómez de Mabel Vernon, 12 de junio de 1938
[44] Carta a Mabel Vernon, 26 de agosto de 1938
[45] Carta de Paulina a Mabel Vernon, 9 de noviembre de 1938.

> *"Ojalá yo pudiera ir, Señorita Vernon, pero Usted probablemente sabe que las mujeres de mi país todavía no pueden ocupar posiciones importantes. Desde de que regresé, hace cuatro años, solo he tenido un trabajo en el Colegio de La Merced, ganándome $160 pesos colombianos al mes que equivale a unos $22 dólares a la semana. Fue un trabajo que duró solo dos años y medio y después, debido a cambios políticos, tuve que renunciar. Como consecuencia, desde agosto de 1937 hasta ahora solo he tenido ingresos de $45 mensuales que gano enseñando ciencias en el Colegio Americano, una escuela misional presbiteriana. Tengo que ayudar a mis tres hermanas, pero afortunadamente ellas se están dando cuenta de lo agradable que es trabajar y ahora tenemos una casa de huéspedes para extranjeros y con eso podemos vivir"*[46].

En los siguientes dos años la correspondencia se continúa centrando en la organización de eventos como la Conferencia de la Habana de 1940; sin embargo, no hay evidencia de que Paulina haya viajado a alguno de ellos, pero el proceso de sensibilización y toma de consciencia por las causas del Mandato empiezan a dar frutos:

Lugar donde Paulina tuvo su "posada para extranjeros". Calle 18 Nº7-75. Bogotá.[47]

[46] Ibídem..
[47] Fotografía tomada el 31 de marzo de 2011.

> *"… hemos avanzado en los últimos años. Cuando la Caravana Aérea vino, Paulina tuvo muchas dificultades para organizar un pequeño programa de recibimiento y el gobierno no les prestó atención a "mujeres cuyos propósitos ellos desconocían"... Ahora todo es diferente: hasta algunas personas que Paulina no conoce prestan amablemente su ayuda para atender a los visitantes"*[48]

Durante el período de la segunda guerra mundial la correspondencia entre estas dos mujeres es muy escasa. A comienzos de 1945 Paulina cuenta que durante 1944 ha organizado varias reuniones; se ha reunido con el ministro de relaciones exteriores, Darío Echandía, le ha escrito varias cartas a Calibán, Enrique Santos, y ha estado tratando de organizar un grupo de mujeres imitando el modelo de mesa redonda que había visto en Estados Unidos:

En esta misma carta explica la forma en que realizaba su trabajo como feminista y parece ser esta una explicación a por qué su trabajo fue poco conocido: *"Heloise Brainerd le puede explicar cómo es que las mujeres – al menos yo- trabajamos en Colombia: un poco desde la clandestinidad"*[49]. Otra razón por la que debió trabajar en la clandestinidad se explica también en el hecho de que el discurso de la paz, en esta época de guerra y de amenaza nuclear era asociado con el comunismo y por ende inaceptable.

En la carta más reciente de agosto de 1948, Mabel agradece las atenciones que recibió la delegación estadounidense mientras estuvieron en la Conferencia Interamericana de Bogotá, que coincidió con los disturbios que se generaron después del asesinato de Gaitán. Años después Mabel Vernon cuenta que la delegación a Bogotá se autodenomino SDB o "Sobrevivientes de Bogotá"[50]. En esta conferencia, el 30 de abril, se creó la OEA. El activismo del Mandato por la Paz era incesante; la siguiente solicitud a Paulina era para que colaborara con las acciones que se estaban gestionando en las Naciones Unidas y que se centraban en detener la producción y uso de la bomba de hidrógeno:

> *"Lamentamos la demora en expresarle nuestro profundo aprecio por la valiosa colaboración que nos brindó cuando estuvimos en Bogotá. En una carta por separado le hemos enviado una solicitud urgente para apoyar la campaña que estamos gestionando en las Naciones Unidas. Por favor haga su mayor esfuerzo en este momento crítico"*

---

[48] Reporte de un mensaje de Paulina a Mabel Vernon. 25 de agosto de 1940.
[49] Ibídem.
[50] FRY, Amelia. (1972): *Mabel Vernon:* Speaker for suffrage and petitioner for peace. Regional Oral History Office, University of California, Berkeley.http://content.cdlib.org/view?docId=kt2r29n5pb&brand=calisphere

Indudablemente Paulina daría lo mejor de sí para lograr este nuevo objetivo porque su impronta se caracterizó por la persistencia y la efectividad de sus gestiones. Ella trabajó incansablemente durante este difícil período de tensión internacional a favor de la paz y de los derechos de la mujer. Sus incansables esfuerzos porque el discurso sufragista se difundiera en Colombia se deben reconocer, resaltar y documentar.

El Mandato por la Paz cesó sus labores en 1955. Hasta ese año, Mabel Vernon continuó su trabajo como gestora de paz y de los derechos de la mujer; con su liderazgo dejó un inmensurable legado a las mujeres de su país y a las latinoamericanas con las que convivió, trabajó, e inspiró, como a la colombiana de la que se habla en este documento. La influencia del Mandato por la Paz y de su gestora, la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad sobre los movimientos sufragistas latinoamericanos fue fundamental, y es importante ahondar en este tema en el futuro.

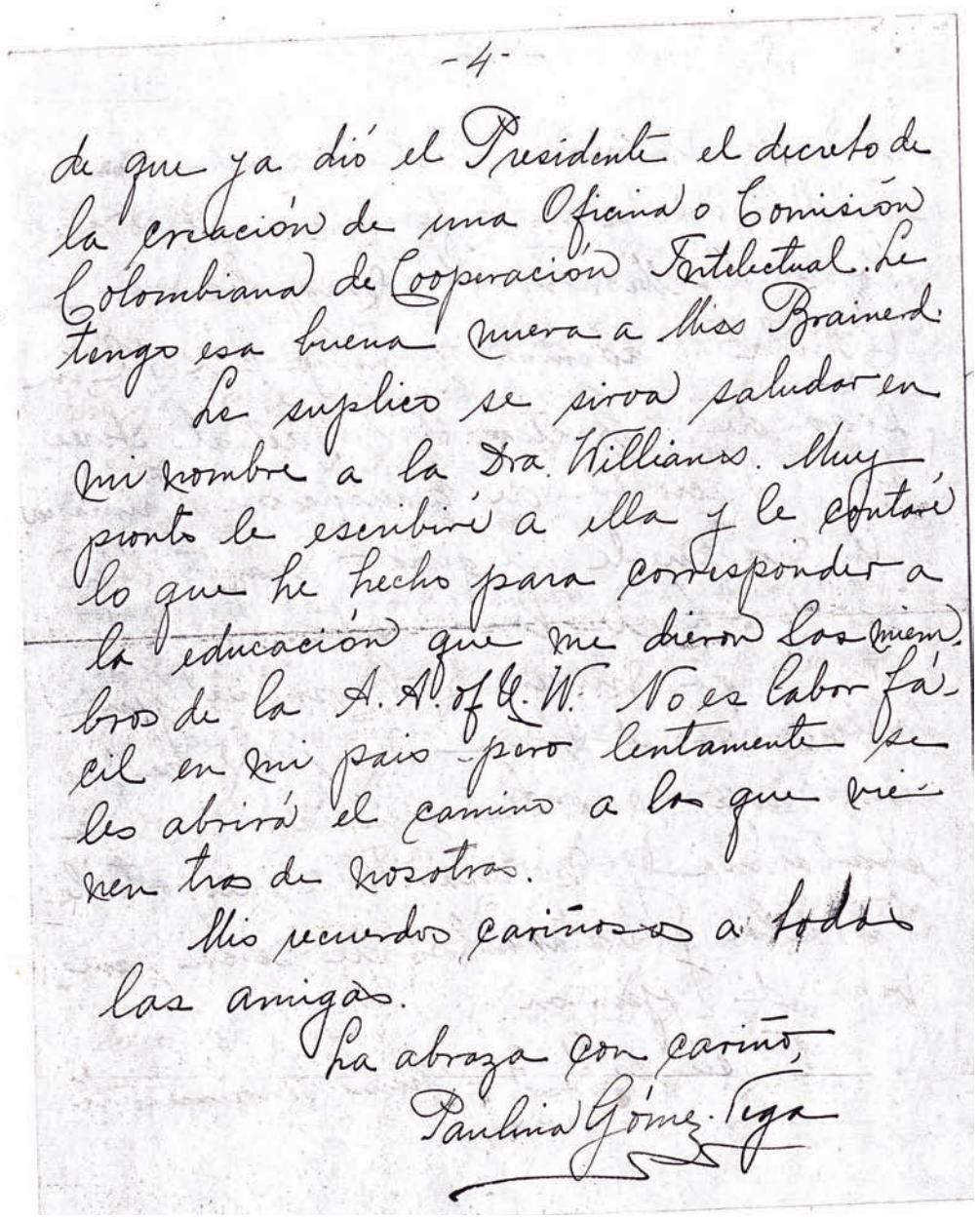
CONCLUSIONES

Paulina Gómez Vega fue otra de las muchas mujeres que desde diferentes roles ayudó a construir el contexto adecuado para la consecución, defensa y ejercicio de los derechos ciudadanos de la mujer en Colombia. Como estudiante en dos universidades estadounidenses durante los años veinte, tuvo el privilegio de disfrutar del despertar cultural, social y artístico de la época, ocasionado en gran medida por el poder que otorgó a las mujeres norteamericanas la obtención del derecho a votar. Como profesional tanto en ciencias humanas como en ciencias puras fue pionera en el país y sirvió de inspiración para que otras mujeres siguieran carreras no convencionales. Como educadora implementó acciones innovadoras con el fin de fortalecer el desarrollo integral de las mujeres desde el bachillerato y sobre todo, en volverlas capaces y decididas para asumir carreras universitarias. Como sufragista trabajó por la sensibilización de las mujeres sobre la importancia de reclamar y acceder a los derechos ciudadanos plenos y sobre la relevancia de participar activamente en la discusión de temas de interés nacional e internacional como la paz. También realizó gestiones para que en el gobierno se escucharan las voces de las mujeres que trabajan por la paz y por los derechos de la mujer. Con su historia de vida, la coherencia entre su pensamiento, obra y acción, marcada por la persistencia y la tenacidad, contribuyó con la construcción de los movimientos sufragistas en particular y feministas en general en Colombia.

Historias de vida como las de Paulina Gómez siguen vigentes en el contexto actual en el que el trabajo de las mujeres colombianas por la paz y los derechos civiles se ve opacado por los estilos y políticas estatales y muy frecuentemente por los conflictos armados. Al igual que en la época de Paulina, la paz, se sigue escabullendo de la cotidianidad colombiana y mundial y es fundamental que las mujeres encuentren fuentes de inspiración y financiación para seguir trabajando por una paz verdadera, universal, cotidiana y permanente. Por eso es relevante indagar con más detalle sobre la obra de esta cogestora de los movimientos sufragistas en Colombia. Paulina también debe ser fuente de inspiración para los estudiantes que aspiran a formarse en el exterior, pues ella fue una pionera y un ejemplo a seguir: hay que regresar al país para contribuir con su transformación y desarrollo. Ella salió del país y se educó en campos que para entonces eran territorio exclusivo de los hombres como las ciencias; paralelamente se nutrió de las ideas feministas de la época y a su regreso buscó la manera de concretarlas en su cercana realidad a través de su participación en diferentes organizaciones de mujeres, y de la gestión de eventos de carácter social, académico y político.

Su trabajo se centró en la sensibilización y toma de consciencia de la importancia de que las mujeres pudieran ejercer el derecho a votar, a educarse, a tener un empleo y ser independientes. Reconoció la urgencia de que la mujer participara en la discusión de temas de interés general como la paz, la salud y la educación y propició espacios y tiempos para que esa discusión se diera. Su proyecto de vida impactó positivamente a las mujeres colombianas que se inspiraron en Paulina para acceder a una formación profesional progresista y para participar en la construcción de un discurso a favor de los derechos civiles de las mujeres en Colombia. En la actualidad, su historia de vida debe servir de referente para todos los y las estudiantes de Colombia. Como educadora tomó como consigna el "Formar la mentalidad de paz en vez de la mentalidad de la guerra" y por la "Unión entre las naciones de América"[51]. En suma, en ella confluyó la coherencia en lo personal del compromiso de la docente con el conocimiento, con la nación, con la especie humana en cuanto a los derechos frente al acceso a la ciencia y a la libertad como persona y como mujer en una esperanza por un mundo en paz.

[51] AGUDELO ARANGO, Esneider. Memorias del II Taller Internacional de Vendimia 2008. p. 57 y s.



-4-

de que ya dió el Presidente el decreto de la creación de una Oficina o Comisión Colombiana de Cooperación Intelectual. Le tengo esa buena guera a Miss Brained.

Le suplico se sirva saludar en mi nombre a la Dra. Williams. Muy pronto le escribiré a ella y le contaré lo que he hecho para corresponder a la educación que me dieron los miembros de la A. A. of U. W. No es labor fácil en mi país pero lentamente se les abrirá el camino a los que vienen tras de nosotras.

Mis recuerdos cariñosos a todas las amigas.

La abraza con cariño,

Paulina Gómez Vega

FUENTES

Correspondencia entre Mabel Vernon y Paulina Gómez Vega, suministrada por Swarthmore College Peace Collection, 500 College Avenue, Swarthmore. Pennsylvania 19081 U.S.A. wchmiel1@swarthmore.edu www.swarthmore.edu/Library/peace.

GÓMEZ, Vega Paulina. Correspondencia personal.

BIBLIOGRAFÍA

AGUDELO ARANGO, Esneider. (2008): "Paulina Gómez Vega, Intelectual y Luchadora por los derechos de la Mujer en la primera mitad del siglo XX". *Ponencia en el II Seminario Taller Internacional de Vendimia 08. "La Construcción de Nación Iberoamericana*. Villa de Leyva, Colombia.

COHEN, Lucy M. (2001): *Colombianas en la vanguardia.* Medellín, Editorial Universidad de Antioquia Medellín.

COHEN, Lucy M. (1997): "El bachillerato y las mujeres" en *Colombia: Acción y reacción en revista Colombiana de Educación No. 35*.

Consejería presidencial para la política social. Presidencia de la República. MARTIN. Who is Who in Latin America. Oxford University Press. Standford University. Standford. California.

HILTON, Ronald. (1951): *Who is who in Latin America? Part III, Colombia, Ecuador y Venezuela*. Califoni, Stanford University Press, Stanford.

LONDOÑO, Patricia. (1935): "El ideal femenino del siglo XIX", en *Colombia: entre flores, lágrimas y ángeles. En: Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo III. Mujeres y cultura.*

PELÁEZ MEJÍA, Margarita María y RODAS ROJAS, Luz Stella. (2002): *La Política de Género en el Estado Colombiano: un camino de conquistas sociales*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

SÁNCHEZ MUÑOZ, John Jairo. (2010): "Empoderamiento, currículo y liderazgo: La mujer en el sistema educativo colombiano" en *Revista Humanizante Año 3. No. 5*. Bogotá, Universidad Manuela Beltrán.

SCOTT, Joan.(1992): "El problema de la Invisibilidad", en *Género e historia.* RAMOS ESCANDÓN, Carmen. (Comp.). México, Instituto MORA-UAM.

INFOGRAFÍA

ARCHILA NEIRA, Mauricio. Voces subalternas e historia oral. En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. No. 32, 2005, pp. 293-308 http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/8196

BARR, Eleanor. Women's International League for Peace and Freedom Collection (DG043) "Historical Introduction, 1919-1959". Swarthmore College Peace Collection, 500 College Avenue, Swarthmore, PA 19081-1399, USA, 1987. Web. 16 Mar 2011. <http://www.swarthmore.edu/Library/peace/DG026-050/dg043wilpf/history.htm>.

FRY, Amelia. (1972): Mabel Vernon: Speaker for suffrage and petitioner for peace. Regional Oral History Office, University of California, Berkeley. http://content.cdlib.org/view?docId=kt2r29n5pb&brand=calisphere

HERMANAS DE SAN JUAN EVANGELISTA: http://hermanasjuanistas.net/obras.html (Citado el 1 de marzo 2011)

http://books.google.com.co/books?id=6IqaAAAAIAAJ&pg=PA28&lpg=PA28&dq=paulina+gomez+vega+johns+hopkins+university&source=bl&ots=9q2Z2me0F5&sig=SFSIeagWUvZvJTop-NV9xGPLsvk&hl-=es&ei=iGJxTbo5hoK3B4CFkOsO&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CDkQ6AEwCA#

LUNA, Lola. Los movimientos de mujeres en América Latina y la renovación de la Historia Política. Fem-e-libros: creatividadfeminista.org. www.creatividadfeminista.org

LUNA, Lola. (2004): El sujeto sufragista: feminismo y feminidad en Colombia: 1930-1957. Centro de Estudios de Género, Universidad del Valle / La Manzana de la Discordia, Cali. http://www.nodo50.org/herstory/textos/Los_movimientos_de_mujeres_en_AL_y_la_renovaci%C3%B3n_de_la_histo.pdf

MESTRE SANCHÍS, Antonio. (2000): La carta, fuente de conocimiento histórico. Revista de historia moderna: Anales de la Universidad de Alicante, ISSN 0212-5862, Nº 18, 1999-2000 (Ejemplar dedicado a: epistolarios: correspondencia), págs. 13-26 http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=242433

http://books.google.com.ar/books?id=A8OrAAAAIAAJ&pg=PA173&lpg=PA173&dq=paulina+gomez+vega&source=bl&ots=cQatkSWzjI&sig=lzJ8v3FO_fLK-Ys6DSFzuEPUzYU&hl=es&ei=ib2TTe2CFYODgAe3oOi1CA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CC4Q6AEwBQ#v=onepage&q&f=false

PELÁEZ MEJÍA, Margarita María. (2004): "Derechos políticos y ciudadanía de las mujeres en Colombia: 50 años del voto femenino", en Pagina Web: Más mujeres, más política: Campaña Nacional para promover la participación política de las mujeres en Colombia. http://www.fescol.org.co/DocPdf/MU-votofemenino.pdf

http://www.umb.edu.co/humanidades/revista/humanizarte/pensamiento_art_uno.html

The Library of Congress. Selected Leaders of the National Woman's Party. http://memory.loc.gov/ammem/collections/suffrage/nwp/profiles9.html

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA (1976) Suffragists Oral History Project. Speaker for Suffrage and Petitioner for Peace. Mabel Vernon. An Interview Conducted by Amelia R. Fry. (Citado el 20 de marzo de 2011)

http://content.cdlib.org/view?docId=kt2r29n5pb&brand=calisphere&doc.view=entire_text

Calle 17, N. 4. 59

Bogotá, August 25 - 1938

AUG 29 1938

Invited her asking her to come to Lima
C. S.

Miss Mabel Vernon, Director
Peoples Mandate to End War
Hay-Adams House
Washington D.C.

Dear Miss Vernon:

Yes, I received your letter of July 22 but I did not answer it before I could do something for the Good Will Tour. We have a complete change of goverment since Dr. Eduardo Santos is President of Colombia. I could not do anything before but now I have great hopes because we were very fortunated to have in the Secretary of Foreign Relations Dr. Luis López de Mesa who has been traveling in all american countries and sympathizes with our programs of peace and education. He took charge of the office last Monday and I hope to see him very soon.

It was almost imposcible for me to be a member of the delegation in November but I am very glad to tell you that in March it is easier and I will do my best to be with you. I inquired about bad. de Cabo. Perhaps for March, somebody else will be better. I talked to Mrs. Thomson, President of the Anglo American Club, to Mrs. Doris de Samper and to Dr. J. M. Montoya. I think Dr. López de Mesa can help us too. Very soon I will write again.

Please excuse me for not writing before,

With all good wishes, Sincerely yours
Paulina Gómez Vega

LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA: LÍDER DE LA PEDAGOGÍA ACTIVA

Carlos Arturo Londoño Ramos[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- Colombia

Pensamos que sólo se aprende lo que se práctica y por ello auspiciamos la introducción de las prácticas democráticas en la escuela.
Luis B. Prieto Figueroa. *La Escuela Nueva en Venezuela.*

INTRODUCCIÓN

La obra de Prieto Figueroa[2] tanto en su labor pedagógica como en la política educativa, representa para Venezuela y para Latinoamérica un gran aporte en la promoción de historia de las ideas educativas, en las luchas sociales

[1] Doctor en Filosofía de la Universidad Javeriana; Profesor titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y responsable del proyecto de investigación «Propuestas filosóficas de la pedagogía activa clásica y su repercusión en Latinoamérica» perteneciente al grupo de investigación Historia de la Universidad Latinoamericana «HISULA».

[2] Luis Beltrán Prieto Figueroa nació en Asunción Capital del Estado de Nueva Esparta, Venezuela en 1902. En 1932, fue profesor de castellano en el Liceo Andrés Bello y en el Colegio Católico Venezolano. En 1934, se graduó como Doctor en Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Central de Venezuela con una tesis de grado sobre la *Delincuencia Precoz*. En agosto de 1936, participa en la creación de la *Federación Venezolana de Maestros* (F.V.M) y colabora con la Misión Pedagógica chilena, funda el *Partido Democrático Nacional* (PDN). En el Gobierno de la "Revolución de octubre" de 1945, fue Secretario General, y posteriormente, Ministro de Educación. Por el golpe militar que derroco a la Junta Provisional de Gobierno se exilia en la Habana (1950-1951) y luego en Costa Rica en Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO (1951-1955). Fue Senador de la República en los períodos (1959-1964 y 1964-1969); Presidente del Congreso Nacional (1962-1967); es electo como Senador por el Estado de Zulia y Presidente del Consejo de Cultura del Senado (1974-1979). En 1967 se separa del partido A.D. para fundar el *Movimiento Electoral del Pueblo* (MEP). Recibe el título de Doctor *Honoris Causa* de la Universidad de los Andes. A los 91 años, muere en Caracas en 1993. Por su labor es reconocido como "Maestro de maestros."

Luis Beltrán Prieto Figueroa

a favor de la libertad y la justicia social. En las múltiples actividades realizadas a lo largo de su vida como maestro, escritor, Ministro de Estado, legislador, fundador y líder de organizaciones políticas y educativas, fue un adalid de la causa de la educación del pueblo, de la renovación de la enseñanza a partir de la pedagogía activa, promotor de las políticas del Estado Docente y pensador del Humanismo Democrático.

Prieto Figueroa como maestro, estudia las obras de los pedagogos y filósofos de la educación para hacer suya la expresión de Condorcet "Hacer popular la razón"[3]. Y por popularización de la razón entiende básicamente la educación del pueblo en la libertad de pensamiento, la política democrática, la justicia social y el carácter ético en lo que respecta a la formación de la voluntad en la capacidad reflexiva, el manejo de los instintos y el ejercicio de hábitos inteligentes. La labor intelectual de Prieto Figueroa abarca aspectos tan variados como la pedagogía, filosofía e historia de la educación; política y legislación educativa; historia del pensamiento latinoamericano; análisis de la política socioeconómica, estudios de critica estética y poesía[4]. No obstante, limitamos nuestra exposición a las ideas educativas siguiendo el hilo de sus publicaciones centrales sobre el tema.

La labor pedagógica con la Escuela Nueva

En colaboración con Luis Padrino, Prieto Figueroa pública en 1940, *La Escuela Nueva en Venezuela* que es una recopilación de artículos de prensa, reflexiones e informes de las experiencias educativas. Las teorías pedagógicas de

[3] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1976): *Los maestros eunucos políticos*. Valencia, Yadell Hermanos, p. 63.

[4] La obra de Luis B. Prieto Figueroa como escritor y crítico literario se muestra en su labor poética y en los ensayos sobre escritores y poetas venezolanos y latinoamericanos. En ellos, estudia no sólo la forma estética sino también el contenido en el que se expresa el modo de vida, la concepción del mundo, la geografía, las maneras del poder y el sentir de los pueblos de América Latina. Prieto Figueroa, estudia, entre otros, a Pablo Neruda, Andrés Bello, Andrés Eloy Blanco, Fernando Paz Castillo, Luis Barrios Cruz, Miguel Otero Silva y Rómulo Gallegos.

los centros de interés de Ovide Decroly, el método de proyectos John Dewey y la educación individualizada de Dalton se ponen en práctica. Con estos métodos se propone desarrollar los fines de la educación propuestos por Johann H. Pestalozzi: el desenvolvimiento de la cabeza, el corazón y la mano. El libro es el fruto del trabajo por renovar la educación y de la labor por formar ciudadanos con espíritu democrático:

> Para los maestros venezolanos la escuela renovada no consiste sólo en una transformación de métodos y procedimientos. Estos apenas son medios. Para nosotros la escuela renovada es la creación de un espíritu. Si la escuela antigua fue la expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada que aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto pide la intervención de los alumnos a su propia educación, dejando al maestro la función de guía inteligente, que condiciona la experiencia y hace factible una autodirección de los espíritus infantiles que marchan a la integración. Pensamos que sólo se aprende lo que se práctica y por ello auspiciamos la introducción de las prácticas democráticas en la escuela[5].

En el Instituto San Pablo, en Caracas, en el que Prieto Figueroa trabajó como profesor, reorganizó sus notas para publicarlas en 1940 como *Apuntes de Psicología para la Educación Secundaria y Normal*. El libro desarrolla, en primer lugar, los problemas de la vida intelectual, en segundo lugar, explica las teorías sicológicas sobre la vida afectiva y, por último, en tercer lugar, expone la vida activa en los estudios sicológicos sobre el instinto, el hábito, la voluntad, la libertad, el carácter y la personalidad. La obra, aunque abarca todos los temas enunciados, tiene una idea central que recoge su pensamiento:

> La educación de la voluntad es la educación toda del hombre [...]. No se olvide que la voluntad es considerada como un poder de síntesis de la personalidad y bajo cuyo influjo se unifican y armonizan las tendencias para alcanzar los fines conscientes concebidos por el yo. Por eso hablar de la cultura de la voluntad es hablar de la cultura del instinto, del hábito, de la afectividad y de la inteligencia[6].

Con respecto a las ideas que desarrolla, sobresale su reflexión sobre el interés, que es uno de los temas favoritos de la escuela de la pedagogía activa,

---

[5] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *Los maestros eunucos políticos*. Op. Cit., pp. 8-9.

[6] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán.(1940): *Apuntes de Psicología para la Educación Secundaria y Normal*. México, Morelos, p. 368.

pues de éste depende tanto la atención como el aprendizaje: "El interés [...] tiene la virtud de movilizar todas las energías psíquicas, fija la atención y orienta la actividad hacia la satisfacción de apetencias del ser, por eso todo aprendizaje debe estar inspirado en esos intereses para captar la atención en los educandos".[7]

Uno de los puntos centrales del libro es el énfasis con el que se insiste en la educación de la libertad de pensamiento. De una parte, el educador debe preocuparse por conducir al alumno a la formulación de juicios sobre la base de una observación cuidadosa de la experiencia, y de otra, a pensar por sí mismos:

> Debe acostumbrarlos además a formar juicios propios y a no aceptar el juicio ajeno sino después de un detenido examen, no sea que el argumento de autoridad inhiba la facultad de pensar con libertad, que forma al hombre y le caracteriza.
>
> Debe el maestro aprovechar toda oportunidad para formar el espíritu crítico de sus discípulos, induciéndolos a formular juicios, ya escritos; ya orales, con lo cual promoverá a la vez la adquisición del lenguaje[8].

Como promotor de organizaciones políticas y gremiales, Prieto Figueroa, publica columnas en la prensa y escribe folletos en defensa, tanto de los derechos de los educadores como de la educación democrática. Desde los años de 1936-1938. Estos documentos son recopilados en *Los Maestros Eunucos Políticos* en el que defiende el derecho constitucional a las libertades políticas, que como ciudadanos, tienen los docentes: "*La educación es una función política y la más política de las actividades del hombre, porque por medio de ella se forja la nación, se orienta el porvenir y se impulsa el progreso de los pueblos"* [9]. En la exposición que realiza sobre el derecho a la libertad de pensamiento y expresión, sin embargo, Prieto Figueroa, señala la diferencia, de una parte, entre la neutralidad con respecto a la afiliación partidista y a la confesión religiosa, que en el aula debe guardar todo maestro, y de otra, la responsabilidad de todo docente para con los derechos políticos de la colectividad de los ciudadanos.

---

[7] Ibídem., p. 119.
[8] Ibídem., p. 222..
[9] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. Luis. 'El apoliticismo del maestro, doctrina infamante: La educación es una función pública". Diario *Ahora* (Caracas) 21 de octubre de 1937, en *Los maestros eunucos políticos*. Op. Cit., p. 57. Original en cursiva.

El psicoanálisis como teoría del aprendizaje

En el año de 1936, escribe *Psicología y canalización del instinto de lucha*, obra con la cual busca establecer una conexión entre el psicoanálisis y la pedagogía activa, relación que es, quizá, el aporte más original de Prieto Figueroa. Para el psicoanálisis, según la combinación (no problematizada) que Prieto Figueroa hace de Sigmund Freud, Alfred Adler, Carl Yung y Pierre Bovet. Existen motivaciones inconscientes dinamizadas por la energía de los instintos –o "pulsiones" como expresan las nuevas traducciones de Freud– entre las cuales se encuentran, el instinto sexual o *libido*, fuente del amor y del placer, y el *instinto de muerte*, fuente del odio y del goce en el dolor. A éstos va ligado instinto de lucha, postulado por Adler. Para Prieto Figueroa, desde el punto de vista de la educación, es necesario tener en cuenta la forma de conducir los instintos, como lo ha señalado Baden Powel en la formación de los grupos *scouts*:

> La represión violenta de ese instinto es dañosa para el normal desenvolvimiento del individuo y para la sociedad. La palabra de orden, lo que la ciencia nos enseña es que debemos derivar hacia fines útiles la actividad combativa, canalizar la acción, sublimar nuestra tendencia orientándola hacia grande ideales impersonales: la verdad, el bien, la justicia, la equidad, y como síntesis de todo eso la cultura nacional. [...] Que el trabajo constructivo sea el objetivo de desviación de nuestra actividad combativa; pero el trabajo emprendido con sana alegría deportiva, porque responde a nuestra íntima aspiración de lucha, el trabajo elegido porque armoniza con nuestras aptitudes, no el trabajo impuesto como una tiranía deprimente, realizado a regañadientes y de mal humor.[10]

Para Prieto Figueroa el psicoanálisis es una teoría socio-psicológica de la educación y una teoría del aprendizaje, del cual pueden deducirse interesantes implicaciones éticas. Apoyado en la filosofía de Beltrán Russell, propone un replanteamiento sobre la concepción del conflicto y la agresión: los conflictos con tal que no sean destructivos como lo es la guerra, son indispensables para motivar las actividades humanas. Las dificultades que se presentan entre los partidos políticos, los trabajadores y los capitalistas, por ejemplo, sirven a propósitos muy útiles, incrementan el interés por los problemas públicos, ofrecen una salida a nuestras tendencias a la oposición y contribuyen cambiar las instituciones.

---

[10] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1965,): *Psicología y canalización del instinto de lucha*. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación, p. 76.

> Pretender suprimir la lucha –afirma Prieto Figueroa– es querer renunciar a ese valioso elemento del progreso. Lo que interesa es aprovechar esa energía desbordante canalizándola, desviándola hacia fines útiles, o sublimar el instinto dirigiéndolo al cumplimiento de fines superiores, que podrían ser la justicia [...]. En fin, un ideal cualquiera elevado de acción social, que lleve a la humanidad hacia la perfección.[11]

La pulsión de lucha, la voluntad de poder, el deseo de sobresalir, se manifiesta de muchas maneras, como lo han mostrado tanto Bovet como Adler: unos expresan su hostilidad de modo directo en cuanto hacen ostentación de su altivez o son groseros y malcriados; otros, combaten indirectamente: se someten, se humillan, se presentan contritos y así consiguen lo que pretenden. Con éstos el tratamiento paternal fracasa, con los primeros es inútil la hostilidad sistemática y se requiere más bien un tratamiento de compañerismo. Como muestra patética de estos comportamientos, en los planteles educativos, es frecuente observar que:

> Los muchachos arrastrados por el deseo de sobresalir entre sus compañeros o por adquirir fama, idean planes para hostilizar a los adultos o a otros chicos, planes que realizan denodadamente. Los menor-validos son a veces los héroes, los que luchan más y vencen, porque estos muchachos, atormentados por todos, exasperados por las burlas, se encuentran en jaque consigo mismos y hacen esfuerzos desesperados por equilibrar la situación[12].

La pugnacidad también puede tomar vías en formas degradadas de lucha como la violencia, los chistes ofensivos, la pseudocrítica, los juegos de azar, la maledicencia o, por el contrario, los fracasos en los intentos por sobresalir se pueden convertir en complejo de inferioridad. Pero en sus formas sociales positivas, el instinto de lucha, conduce a una realización más perfecta: se intelectualiza y adquiere la modalidad de labor social como cuando algunos los seres humanos desempeñan altos cargos, en los cuales, la lucha conjuntamente con la capacidad directiva, tiene una manifestación socialmente productiva.

Principios generales de la Educación

El libro *Principios generales de la educación o una Educación para el provenir*, fue publicado en 1985. El libro busca suministrar los principios generales filosóficos, jurídicos, científicos, sociales y didácticos que son indispensables para pensar la

[11] Ibídem., p. 22.
[12] Ibidem., p. 26.

educación como un hecho social, inherente a la comunidad y dirigido a formar la personalidad del ciudadano y del hombre en general. Se propone exponer el valor universal de los principios de la pedagogía –o en términos más amplios: las ciencias de la educación– en cuanto tienen un sentido práctico, aplicable al sistema nacional de educación y a los planes de desarrollo puestos en marcha por el Estado para superar las deficiencias descubiertas en el medio nacional y, por último, como uno de los objetivos primordiales, se propone la formación de docentes. De otra parte, lejos de los dogmatismos, aspira a promover la discusión de ideas entre los educadores: pretende fomentar una actitud crítica para examinar con criterio científico y filosófico los problemas educativos de la nación, y capacitar los maestros y ciudadanos para encontrar soluciones adecuadas, además tiene por finalidad el perfeccionamiento profesional a lo largo de la vida. El texto, está dirigido a la formación de educadores, y por esta razón señala la didáctica que él mismo ha puesto en práctica:

> El tratamiento del programa de Pedagogía se hará a partir de dos procedimientos: las lecciones orientadoras y explicativas del profesor de la materia, y los ejercicios de aplicación, en forma de trabajo de grupo, en los que el estudiante podrá plantear problemas, investigar, argumentar, discutir, acopiar datos y encontrar por sí mismo, sino la solución última, por lo menos una aproximación que represente trabajo autónomo, reflexión propia y preparación para futuras empresas de investigación y libre estudio.[13]

En la introducción al texto se señala que el sentido de la obra está dado por la esperanza y el trabajo para que el futuro sea mejor que lo vivido y que el presente que vivimos, sin embargo, debemos entender el pasado a partir del presente. Las propuestas educativas de Prieto Figueroa retoman muchas tesis de otros autores, de la pedagogía, la filosofía, la sociología y la política, para asimilarlas, cuestionarlas o armonizarlas con otros planteamientos. De este modo, en el conjunto de la obra aparece frecuentemente la unidad de opuestos del pensamiento dialéctico. Así los problemas educativos se estudian a través de las categorías pedagógicas: de la cultura y la personalidad; el individuo y la sociedad; la conservación y el progreso; la autoeducación y la inculcación social; la individuación y la socialización; el agente educador y el educando; la comunidad educativa y las disciplinas; la libertad responsable y la autoridad; el ser y el deber ser, los valores y los medios, el aprendizaje y la voluntad de aprender y, los métodos y los fines.

---

[13] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1985): *Principios generales de la educación o una educación para el porvenir*. Caracas, Monte Ávila, p. 41.

Educación y sociedad

Los maestros son el eje, el método de la escuela, pero los niños y los jóvenes son el fin fundamental del proceso educativo. El objetivo central de la tarea docente es la de contribuir a que los niños y jóvenes sean creativos, hombres libres: con pensamientos y acciones expresivos de su personalidad.

En esta obra se exponen tesis para una escuela que unifica el trabajo de las manos y el pensamiento libre; el libro y el taller; donde la palabra está integrada con la acción y en la que el alumno se hace haciendo. Niños y jóvenes que aprenden de la sociedad, del mundo y de la naturaleza donde viven. Es la expresión de la escuela activa; los niños y jóvenes son trabajadores eficientes en su propia formación: la mano y el corazón y la cabeza, como proponía Pestalozzi en los fines educativos. No obstante, los valores que se proclama en el libro, dice Prieto Figueroa, no son eternos e inmutables; cada tiempo los reelabora para conducir la formación del hombre, pues cada época reorganiza sus valores.

La escuela por sí sola no puede efectuar la tarea de la transformación de la vida de los ciudadanos, pero contribuye a la realización del cambio al formar el espíritu de creatividad, de producción y de servicio a la comunidad. La escuela viabiliza esa tarea, pues según Prieto Figueroa, la escuela es un órgano de Estado, pero con una dignidad, importancia y un valor creador trascendental. Es la encargada de orientar, guiar e ilustrar la labor que dentro de la comunidad le corresponde a los individuos.

El proceso educativo en su integridad, no puede considerarse bajo una concepción unilateral: es tanto una creación como de recepción. Toma en cuenta tanto la autogestación del educando, como sus condiciones históricas: los aportes del medio social y cultural. Según Prieto Figueroa, desde la etimología, la educación supone niños y jóvenes activos en su propia formación:

> Etimológicamente la palabra "educación" deriva del latín *educare,* formada de la palabra más antigua *educere,* compuesta de ex-fuera y *ducere*-llevar, conducir, y que también se traduce como sacar una cosa de otra. *Exducere* ha sido tomado en algunas oportunidades por engendrar, y *educere* por criar, perfeccionar lo engendrado. [...]. En castellano tienen diferentes significados criar y educar. La primera se refiere al cuidado físico y la segunda a la dirección espiritual[14].

[14] Ibídem., p. 13.

Prieto Figueroa se inspira en el filósofo Claude-Adrien Helvetius quien vincula estrechamente las formas de gobierno, las constituciones y la educación. Se puede estudiar la educación desde la ética de los fines de la vida en plenitud, pero también desde sus condiciones sociopolíticas. Educarse es un duro hacerse y rehacerse, no obstante, no todos alcanzan las expectativas porque están sujetos a condiciones sociales y políticas: sobre ellos presionan fuerzas extrañas que, impiden su desenvolvimiento como seres plenamente humanizados.

La educación es una necesidad de la reproducción social que se manifiesta en la transmisión de los adultos a los más jóvenes de los hábitos, tradiciones, costumbres, ideales, pensamientos y tareas. La nueva generación se hace depositaria de los productos de una cultura: de los bienes y valores de una sociedad. Siguiendo al filósofo Wilhelm Dilthey, Prieto Figueroa considera que la educación es una función social, de tal modo que al mismo tiempo que los individuos son reemplazados se conserva la renovación social en el aporte al trabajo y a la cultura. El individuo es socializado mediante el proceso de la educación. La escuela solamente realiza una parte de la educación pues ésta, de modo informal, se ofrece en todos los ámbitos sociales.

El progresismo ha sido sustentado por todos los forjadores de la pedagogía activa: defiende tanto la necesidad del crecimiento industrial que tiene como una de sus bases a las ciencias, como los procesos democráticos, en consecuencia, rechaza toda forma de autoritarismo o absolutismo dogmático. Esta pedagogía expresa una amplia confianza en la educación como instrumento adecuado para dominar y promover los cambios. La educación es tanto un proceso de conservación como de renovación. Exige, en consecuencia, cierto conformismo con las tradiciones al mismo tiempo que constituye un proceso de transformación. "Toda educación es a la vez conservadora y renovadora. Por la primera función la sociedad se previene contra la disgregación, por la segunda, crea nuevos valores, es la fuerza de la liberación para los jóvenes"[15]. Es ineludible considerar los aspectos socioculturales que se conservan, pero en una sociedad dinámica, como lo es la sociedad democrática, el papel de la educación es el de promover y propiciar el progreso, que se realiza sobre la base de las creaciones anteriores para forjar nuevos valores.

Prieto Figueroa, recurre a la lectura de William H. Kilpatrick para realizar un análisis de los cambios en la época contemporánea. Algunos son apreciables

[15] Ibídem., p. 22.

a simple vista como la aparición de nuevos inventos, de nuevas maneras de vivir y la desvalorización de los antiguos conceptos. Una de las causas fundamentales de la *mudanza* son los descubrimientos de las ciencias experimentales; por el manejo y dominio de las técnicas científicas el hombre ha ido adquiriendo un mayor control sobre las fuerzas de la naturaleza, se siente también más seguro de sí mismo, más audaz y en posesión de un mayor espíritu crítico. La educación contemporánea ha de tener entonces en cuenta la formación de un espíritu abierto y crítico, al mismo tiempo que al proceso económico y a la democracia.

La pedagogía como ciencia interdisciplinaria

La pedagogía tiene su nacimiento cuando los miembros de la comunidad reflexionan sobre los criterios, los fines, los valores y los conocimientos que deben ser enseñados, lo que requiere una sistematización metódica del trabajo educativo. Este proceso permite renovar el acervo cultural y desarrollar el aporte original de las nuevas formas del pensamiento.

La pedagogía es una ciencia interdisciplinaria, dice Prieto Figueroa, pues posee un sistema de conocimientos sustentados que conforman un objeto propio. Tal sistema de conocimientos versa sobre la formación de las nuevas generaciones en los contenidos de la cultura. No obstante, además, la pedagogía en cuanto explora los mejores métodos, es una técnica; al proponer unos fines se apoya en una filosofía; y su puesta en práctica es un arte. La pedagogía es entonces, una ciencia interdisciplinaria por la manera que utiliza coherentemente los contenidos de la cultura para orientar el proceso educativo. Para realizar su labor, la pedagogía se apoya en ciencias auxiliares como son la biología, la psicología, la sociología y, por último, –siguiendo a Dilthey– la filosofía, cuyo fin sería la pedagogía, en su más amplio sentido, es decir, la formación del ser humano.

Para el pedagogo y filósofo Herbart, el problema más importante de la pedagogía es la pregunta por la educabilidad, que se refiere a las formas y límites del proceso educativo en cuanto puede cambiar al ser humano: ¿bajo qué condiciones es educable el ser humano? La educabilidad es la maleabilidad del educando cuyos límites son las dotes hereditarias y los más fuertes condicionamientos de medio sociohistórico, sin embargo, el ser humano también posee libertad para seleccionar diversas alternativas que le ofrece el medio. Entonces, es necesario considerar que el ser humano posee una plasticidad y ésta implica tanto las estructuras internas como las condiciones

externas. Es indispensable entonces, tener un conocimiento del educando y hacerlo consciente de sus condiciones y de la elección de los fines, pues la formación es un proceso de elevación desde lo que el hombre es en su realidad, hasta lo que aspira y a lo que debe ser.

En el concepto de educabilidad aparecen concepciones opuestas sobre el ser humano: para Rousseau, el niño nace bueno pero la sociedad lo corrompe; Freud piensa que el niño trae instintos perversos y la educación sería una especie de domesticación de los instintos primitivos para humanizarlos; los empiristas ingleses, por el contrario, consideran que la mente es como una hoja en blanco, es una *tabula rasa,* donde se puede imprimir lo que se quiera; el educador así podría hacer ángeles o demonios.

Cuando se enfrenta la educabilidad aparece el problema –hoy desafortunadamente, un tanto dejado de lado– de la educación del temperamento y el carácter. El primero es el comportamiento con base en la herencia biológica y, el segundo, es la conducta que se produce como resultado de las influencias del medio social y de nuestra acción sobre el medio, y como tal, tiene rasgos más psicológicos. Ambos conforman la individualidad personal que debe ser respetada por el educador; sin embargo, éste puede afirmarse en la personalidad del estudiante como base para su trabajo formativo. El educador sólo podrá cultivar y adecuar mejor la personalidad, oponiendo tendencias útiles a las tendencias perjudiciales, o canalizando las energías, buscando así un justo equilibrio entre la diferenciación y la socialización. El educador no ha de esforzarse por cambiar la personalidad de sus alumnos, sino que debe ayudarlos a lograr su propia expresión, y prepararles el ambiente para que, en libertad, encuentren el camino. Hoy no es posible pretender formar a todos los hombres según un patrón preestablecido de antemano.

El educador puede fomentar la formación de buenos hábitos educativos y una decidida voluntad. Fortalecer la voluntad es robustecer el carácter pues toda educación es ante todo autoeducación. Para la formación de la voluntad se requiere la autovaloración, la confianza en sí mismo; implica trazarse una meta, proponerse un ideal y decidir seguirlo. El papel del maestro en la autoformación de la personalidad estaría en suministrar, por el consejo amistoso y por la autoridad moral que ejerce, los ideales que guían y orientan la conducta.

El método para formar la voluntad radica en el reforzamiento de las habilidades y en el trabajo sobre las propias debilidades y defectos para

vencerlos. Con éste método, Demóstenes, que era tartamudo, gracias al ejercicio continuado, pudo superar su defecto y llegar a ser el más grande de los oradores griegos.

Los representantes de la pedagogía activa

Prieto Figueroa considera a Jean-Jacques Rousseau como uno de los grandes precursores de la pedagogía activa, que en términos de Adolfe Ferrière, se denomina "Escuela Nueva" en razón del llamado que hace al conocimiento de los niños. La fundamentación de la educación se encuentra en el conocimiento del sujeto de la educación. Esta tesis, con el tiempo, se convierte en la idea central del movimiento de la *Escuela Nueva*. El niño debe ser conocido y valorado como tal, no como un adulto en miniatura: tiene su propia forma de pensar, actuar y sentir. Aun antes de Rousseau, François Rabelais y Michel de Montaigne, en el siglo XVI, se oponían a las deformaciones producidas en la mente por las doctrinas escolásticas. En el siglo XVII Juan Amos Comenio es el promotor de la pedagogía moderna al proponer los métodos activos y la educación atractiva. Las influencias filosóficas de Rousseau y de Inmanuel Kant, en el siglo XVIII, se decantan en las repercusiones de la pedagogía de Pestalozzi en el Siglo XIX: su pedagogía resalta la formación de ciudadanos y la necesidad del esfuerzo sustentado por los hábitos educativos. Pero, de modo especial, Pestalozzi toma en cuenta los intereses del niño y los esfuerzos que realiza en su educación. Él había mostrado la relación intrínseca entre interés y esfuerzo. La antinomia interés-esfuerzo no es real, pues ambos están comprendidos en los objetivos pretendidos. El niño y el joven naturalmente activos, aceptan el esfuerzo que la actividad implica.

No hay trabajo o estudio que no sea logrado sin esfuerzo, y en la vida, sólo se aprecia lo que ha implicado dificultades. El esfuerzo se torna satisfactorio si se realiza con interés, con el pensamiento puesto en las obras realizadas, en los logros por alcanzar. El esfuerzo puesto en el empeño del perfeccionamiento propio, en las actividades que se ejecutan para efectuar una obra, en la mejor capacitación, ofrece una satisfacción en el propio valer, un sentimiento de seguridad y de la utilidad social. A las personas que sobresalen por su esfuerzo las comunidades les confieren una mayor calificación y reconocimiento, por ello las dificultades se tornan positivas y hasta gratas.

Continuando esta tradición, Emile Claparède, decía que la educación es *funcional* cuando tiene en cuanta la evolución del niño y del joven, y cuando

considera la manera de crear en ellos el interés por el saber. Otra contribución a la pedagogía es la psicología de William James, quien pone de manifiesto el lado práctico de la actividad humana. Para la pedagogía activa en general, lo verdaderamente importante es el desarrollo de la inteligencia y el despertar del interés en el saber, antes que el contenido de las materias de estudio. Esta idea representaba una *revolución copernicana* en la educación. La educación se convirtió entonces en *puerocéntrica.* Para ilustrar la preocupación por el estudio del niño, Prieto Figueroa recurre a una máxima latina: *Discat a puero magister* significando con ello que el maestro tiene mucho que aprender del discípulo.

Para Claparède, dice Prieto Figueroa, el interés es el síntoma de una necesidad. La etimología de la palabra "interés" muestra esa función: en latín *Inter-esse*, significa estar en el ser, estar en algo, participar. El interés manifiesta una estrecha unión con un asunto determinado, una relación emotiva entre sujeto y objeto. Indica también la tendencia que mueve al sujeto y que provoca la acción, porque promete una satisfacción adecuada. Por ello se dice que el interés tiene carácter selectivo, es decir que elige, destaca unas cosas y desecha otras. En el interés se manifiesta un aspecto subjetivo que es la "aspiración" o la tendencia misma y otro objetivo o el contenido significativo de la cosa "notable". La aspiración conduce a una finalidad o a una meta que va cambiando con la edad. Según observa sabiamente Claparède, en la educación, no se trata que el maestro se supedite a los intereses inmediatos de los estudiantes (malentendido por algunos maestros), antes bien –y esta es la clave de la pedagogía– se trata de hacer interesantes los saberes.

El aprendizaje se produce sobre la base del interés. Los profesores y los estudiantes que no sientan deseos, que no tienen propósitos firmes y para los cuales el estudio no se concibe como una tarea importante, no son conscientes que la falta de dedicación genera un perjuicio en sí mismo y en la colectividad en la que se desenvuelven. Sin interés no se aprovecha el conocimiento, no se concluye nada de valor. Siempre que interactuamos con alguien aprendemos mutuamente; así enseñar y aprender son funciones que se implican entre sí. Para ser educador se requiere mantener la capacidad de aprender, pues educar es autoeducarse.

El interés se genera cuando se tiene una finalidad clara del para qué de las disciplinas, y los estudios representan un medio para lograrlo. En la educación personal se pueden encontrar múltiples utilidades como pueden ser la satisfacción de la curiosidad, el desarrollo intelectual, adquirir una profesión, desarrollar

habilidades en el manejo de instrumentos, enseñar, tener una mejor posición social y ser reconocido. Cuando se tiene una finalidad clara en la utilidad del saber, el estudio resulta grato, se facilita y rinde.

Aprender y estudiar son conceptos recíprocos. Todo aprendizaje, por lo general, implica estudio, así como no es posible estudio aplicado sin aprendizaje. Solamente se aprende aquello en lo que encontramos interés, por esta misma razón, para que el docente pueda enseñar, no solamente se requiere que el maestro sea consagrado a su saber, es necesario, también, que el estudiante tenga deseos de aprender. Como nadie puede aprender por otro, es indispensable que el estudiante se enseñe a sí mismo, se vuelva maestro de sí mismo, es decir, se torne autodidacta de su propio pensamiento. En la escuela tradicional:

> Se dice de algunos muchachos que lo aprenden todo porque repiten al pie de la letra cuanto dice el maestro y lo que contienen los manuales escolares, pero un conocimiento memorizado no siempre es una enseñanza. Para que una enseñanza pueda convertirse en conocimiento, es necesario que sea aclarado y comprendido por la inteligencia, es decir, *aprehendido* su sentido[16].

La vocación

En la educación secundaria y universitaria se inicia una formación tendiente a preparar a los jóvenes con vistas a la profesión que habrán de desempeñar en el futuro. La educación prepara a los ciudadanos para algo, y ese algo es la función especial que una *educación específica* debe facilitar mediante un entrenamiento adecuado. Según la etimología latina, la palabra "vocación" viene del latín *vocare* que significa llamar. Es la convicción que nos llama hacia una profesión o un oficio que suple necesidades sociales. Es una preferencia por determinada actividad que conduce al individuo a realizarla, para lo cual requiere aptitudes, conocimientos y práctica.

La complejidad de la vida moderna dio origen a la división del trabajo y a las especializaciones para las diferentes actividades, lo que exige una orientación profesional. Unos seres humanos son destinados para unos trabajos, y otros, a tareas diferentes. Como no todos tienen aptitudes e intereses para realizar el mismo oficio, es indispensable dar a cada grupo una educación, para realizar mejor las tareas. El tipo de trabajo depende de las capacidades de los individuos y de la educación que se ha brindado para realizarlo.

[16] Ibídem., p. 219.

Algunas veces las opiniones enfrentan la técnica a la cultura, pero la educación para el trabajo o las profesiones no tiene porque excluir la educación general y humanística que brinda las bases para la formación del ser humano y para la selección de las distintas profesiones. La educación profesional no debe ser encaminada solamente al dominio de una actividad especial, sino también como una educación general. Este criterio conduce a ampliar la educación específica para formar en el profesional al hombre culto. La palabra "formación" contiene un campo cultural más vasto e implica lo general. Las instituciones educativas deben proponer un plan en el que se presente la manera de relacionar la formación social, humanística y la profesional, con énfasis en la forma como cada profesión se articula con los intereses generales de la sociedad y el pensamiento.

Existe el peligro del ejercicio de una profesión u oficio para el cual se carece de aptitudes y de vocación, y es el de efectuarlo sólo por la ganancia personal sin tomar en cuenta ningún criterio ético y social. En el trabajo efectuado con vocación, por el contrario, el ser humano se realiza en la actividad que lo hace pleno, y en ella, encuentra la propia recompensa. Importa poco la paga, si con la actividad se realiza un servicio y se cumple un anhelo interior.

Los fines y los valores para la educación

Los fines y los valores –piensa Prieto Figueroa– son estimulantes e inteligentes maneras de interpretar y vivir en el mundo los problemas que están siempre presentes en la existencia del hombre. Si se analizan los fines y los valores que han de estar presentes en la labor educativa, los valores que se consideran no deben ser interpretados como eternos e inmutables: cada época tiene sus valores ordenadores, cada tiempo los reelabora para conducir la vida de los seres humanos.

La finalidad de la educación depende de la concepción del ser humano y de su papel en la sociedad. A partir del concepto de ser humano se plantea el problema de cómo debe ser su educación para que pueda alcanzar el desenvolvimiento pleno de sus potencialidades. Es decir, se fija un fin o un *para qué*. La educación según Herbart, tiene por fin formar el carácter ético y ampliar los horizontes de la mente.

La parte de la filosofía que trata de los valores se denomina axiología, palabra proveniente de *axios*, que designa en griego lo valioso de las cosas, de

las ideas o personas. Es un tema nuevo en filosofía, aun cuando los valores han existido siempre. El bien, la justicia, la verdad, la belleza, han sido objeto de tratamiento por los filósofos desde Platón y Aristóteles, pero sin que se les asignara el nombre de valores, ni se les diera el tratamiento de que ahora se ocupa la axiología[17].

Desde Marx y Adam Smith, se habla de valores en el sentido de la utilidad y del intercambio económico. Siguiendo al filósofo argentino Risieri Frondizi, dice Prieto Figueroa, conviene distinguir entre los *valores* y los *bienes*. Los bienes equivalen a las *cosas* valiosas, es decir, son las cosas más el valor que se le ha incorporado. Los valores, pueden ser acciones o planos de la cultura como el conocimiento, la justicia, la paz, etc.

En la filosofía existen grandes polémicas acerca del concepto de valor: frente a los subjetivistas que afirman que el valor sólo es el aprecio subjetivo que sentimos por algo, los objetivistas consideran que los valores que existen en sí mismos. El maestro Frondizi nos explica que valor es una estructura de naturaleza antitética: constituye una unidad que comprende tanto el aspecto afectivo del sujeto como las cualidades objetivas de lo que apreciamos.

Dewey definía los valores democráticos, como los intereses comunes: la verdadera idea de democracia debe ser continuamente reexplorada; debe ser continuamente descubierta, rehecha y reorganizada. Las instituciones políticas, económicas y sociales tienen que hacer frente a los cambios que tienen lugar en el desarrollo de nuevas necesidades y nuevos recursos. En una educación democrática lo importante es contribuir a que los estudiantes puedan aclarar por sí mismos qué es lo que tiene valor para ellos. De todas estas ideas sobre los valores, Prieto Figueroa concluye:

> *A nosotros nos interesa el problema del valor para la fundamentación de una axiología educativa, que dote al educador de posibilidades prácticas, no para enseñar los valores, sino para conducir a los alumnos a descubrirlos y seguirlos; sin jerarquías cerradas de valores, superados o superables por una realidad cambiante, a la orden de una educación para un porvenir que cada día se torna más problemática, porque perdidos los valores tradicionales, aun los educadores, "portadores de valores", no han encontrado valores que puedan servir de guía a sus alumnos, carecen de puntos de referencia*[18].

[17] Ibídem., p. 186.
[18] Ibídem., p. 185.

Los verdaderos valores se entienden cuando las personas usan su inteligencia con libertad y cuando pueden considerar reflexivamente sus relaciones con los demás y consigo mismos en un mundo que cambia constantemente. Este procedimiento es muy diferente a tratar de convencer a los niños y jóvenes para que acepten un conjunto predeterminado de valores. Los valores no pueden ser personales si no son aceptados libremente y, no tienen mucha importancia si no influyen en la vida de las personas que los profesan. No obstante, la realización de los valores se encuentran limitados por múltiples condiciones: por las propias capacidades, la amplitud de su medio cultural, la educación que se recibe, las condiciones socioeconómicas y el esfuerzo personal.

Siguiendo a Eduard Spranger, Prieto Figueroa, considera que la pubertad es la época de cuestionamiento y descubrimiento de los valores que obran como fuerzas orientadoras. Los valores contribuyen para que los estudiantes venzan los obstáculos que la vida presenta a cada paso y para cumplir las exigencias de la sociedad. De la lucha entre el ideal de la educación de la sociedad y de la construcción personal de los valores surgen las modalidades de educación más fecundas. El individuo debe dar respuesta a la sociedad de su tiempo, y simultáneamente, se plantea un ideal personal dirigido hacia la autorrealización, por la cual, la persona se esfuerza por ampliar sus posibilidades:

> Por esas características distintivas de las generaciones habrá siempre oposición y es necesario que la haya. Desdichada una colectividad donde la juventud no sienta el deseo de renovar y crear, pero más desdichada aún cuando las generaciones adultas han sido incapaces de crear obras de valor, normas de conducta que inspiren el respeto y la admiración de los jóvenes, frenando o moderando así los deseos de deshacer de éstos, para convertirlos en una necesidad de rehacer y perfeccionar lo hecho, aprovechando el trabajo que les precedió, para incorporarlo al esfuerzo de hoy, ya que toda civilización es eso: un encadenamiento de esfuerzos de varias generaciones mancomunadas en el noble propósito de forjar un futuro mejor[19].

Existen diversos métodos que contribuyen a descubrir y encarnar valores y que Prieto Figueroa muestra en su artículo *La magia de los libros*[20] escrito en Honduras y publicado en 1955. La literatura, la historia, la biografía y los

[19] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1947): "Ideales y deberes juveniles", en *Problemas de la educación venezolana*. Caracas, Imprenta Nacional, p. 140.
[20] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1968.): "La magia de los libros." en *Revista Política*. Caracas.

relatos en general, aportan al conocimiento y reconocimiento personalidades que nos muestran y ejemplifican los valores y virtudes, para examinar lo que cada forma de vida puede significar. La narración, fue una de las modalidades educativas preferidas en la antigüedad. De otra parte, los educadores pueden utilizar métodos en conversaciones, cuestionarios, ejemplos de prudente actuación e interrogantes sobre casos críticos.

Para los jóvenes, dice Prieto Figueroa, leer ayuda a vivir en plenitud, contribuye a ampliar los horizontes del pensamiento y la imaginación, hace la vida más hermosa, amplia, generosa. La lectura, también es una forma de vivir pues contribuyen a orientar nuestra acción y enriquece nuestra experiencia y la hace más valiosa. Es necesario que los jóvenes sean conscientes de que, si bien, deben vivir a plenitud su propia época, no deben olvidar que en los libros se encuentran ideas que enriquecen la vida y la hacen más plena de contenido humano.

Métodos de la educación y teorías del aprendizaje

Desde la antigüedad a filósofos y pedagogos les preocupaba la idea del método, que debe ser empleado para lograr los fines que se propone la educación. A través del tiempo, estas ideas han cambiado porque también se han transformado los fines de la educación. Los griegos propusieron la mayéutica, la dialéctica y el silogismo. Los modernos el aprendizaje por medio de la experiencia, la acción, el trabajo, el método de proyectos y la unidad globalizada de tareas.

Los primeros que se propusieron una educación metódica fueron los antiguos griegos. Sócrates emplea la *mayéutica*, que es una forma de interrogación que efectúa preguntas sobre la esencia de algo (la verdad, la virtud, etc.) y evalúa los aciertos y cuestiona las respuestas hasta llegar a la esencia de un concepto. La mayéutica recibió ese nombre porque corresponde al oficio de la madre de Sócrates que era partera. Este método es un proceso similar porque las ideas son sacadas a luz. Platón, discípulo de Sócrates, retoma la mayéutica y la torna más sistemática convirtiéndola en lo que él llamó la *dialéctica* instaurándose un diálogo entre el interrogado y el interrogador: la conversación parte de las opiniones comunes, después de cuestionarlas se forman las primeras hipótesis que se van perfeccionando con las críticas hechas a las sucesivas respuestas, y por último, hasta donde es posible, se intenta exponer la unidad de las ideas alcanzadas.

En la época moderna, uno de los métodos más reconocidos por los pedagogos es el de la observación, también denominada *"intuición sensible"* que todos realizamos al percibir un objeto. Es una comunicación directa entre el sujeto y el objeto, es decir, no es conocimiento que resulte de una deducción, sino de la presentación del objeto. La intuición sensible presenta la individualidad pues el objeto particular está delante de nosotros. La percepción visual y atenta de los objetos es una de las bases de la abstracción pues la experiencia nos presenta similitudes en las cualidades en los objetos percibidos como en los casos de los sonidos, las formas idiomáticas o en las ejemplificaciones. La percepción sin embargo, aunque es un buen punto de partida, es incompleta, se requieren los ejercicios que tienen por finalidad su reproducción plena y que hacen conscientes los elementos comunes y diversos contenidos en ellas. Estos ejercicios han sido descubiertos por Pestalozzi y desarrollados por Herbart, Froebel y otros. Dilthey observa que las intuiciones sensibles son completadas también por la percepción de los estados interiores que dan lugar a la imaginación. Las experiencias sobre los objetos o sobre las condiciones sociales, son primero percibidas fuera de nosotros y sólo después, se realiza la reflexión sobre nosotros mismos. Las poesías, los relatos, las epopeyas surgen en la vida anímica y despiertan las experiencias internas surgidas por medio del trato social.

Georg Kerschensteiner, en 1911, propone *la escuela del trabajo* (*Arbeitschule)* que también se denomina "*La escuela activa*". Para esta escuela el trabajo es un despliegue de energías físicas y espirituales. En el trabajo, el alumno experimenta simultáneamente la sujeción que impone las condiciones de la obra y la libertad del espíritu que la realiza. El trabajo sólo puede ser ejecutado en la unidad de disposiciones individuales y colectivas, y manifiesta, mediante una actividad constante, las inclinaciones e intereses en los respectivos campos de trabajo. La escuela del trabajo conforma las fuerzas morales del alumno por cuanto sólo puede realizarse mediante la cooperación; es una comunidad en la que los estudiantes se ayudan y apoyan recíprocamente en lo que cada uno de los integrantes puede ofrecer, al mismo tiempo, cada uno aprende a reconocer sus capacidades y limitaciones.

El método de proyectos, de Dewey y Kilpatrick –en el que se pueden incluir también los centros de interés de Decroly y el método del trabajo– se origina ante una situación problemática y su objetivo debe ser resolver los asuntos planteados, para lo cual se requiere que los estudiantes propongan varias sugerencias e hipótesis de las cuales unas serán rechazadas y otras seleccionadas

a partir del examen de su coherencia y de sus consecuencias. El método de proyectos integra, además, el principio de la eficacia social, plantea la necesidad de que su orientación se fije también efectos beneficiosos para los demás, contribuyendo de este modo a la formación de la solidaridad.

El método de la unidad de tareas (o de trabajo), es también el método globalizado, que consiste en integrar de modo interdisciplinario diversos saberes disminuyendo de esta manera la separación de asignaturas y relacionando aspectos específicos del conocimiento que convergen en un problema.

Además de los métodos pedagógicos, la pedagogía siempre ha estado en estrecha relación con los estudios del aprendizaje. Existen muchas teorías del aprendizaje y en su explicación convergen diversas ciencias y concepciones filosóficas. Prieto Figueroa enumera diez teorías, pero se detiene en el naturalismo romántico, el asociacionismo, el conductismo, la *Gestalt,* la transferencia de aprendizaje, la sicogénesis de la inteligencia y el psicoanálisis.

El *naturalismo romántico* sostiene que el crecimiento total del niño se produce como un desarrollo espontáneo de las virtualidades con que la naturaleza lo dotó. De este modo el aprendizaje sería un proceso de crecimiento que podría entorpecerse por la actuación desde fuera por la sociedad o el maestro. Éste método no es consistente, pues la experiencia muestra que el niño y el joven requieren la colaboración de los educadores, pero esta escuela tiene el mérito de llamar la atención para hacer respetar, hasta cierto punto, la espontaneidad del educando.

Juan Federico Herbart explica el aprendizaje por medio de asociaciones de la mente que es considerada como un mero depósito. La actividad no es de los sujetos sino de las ideas como contenidos de la mente, en constante batalla por surgir. Las ideas se combinan a la manera de los elementos de la química, por lo cual considera a la psicología como la *química de la mente*. La frecuencia y asociación dinamizan la mente. Cuanto más frecuentemente los conceptos hayan estado presentes en la conciencia, su retorno se logra más fácilmente. Por esta razón, la tarea del educador se cumple provocando el mayor número de experiencias adecuadas para que se combinen con las que ya preexisten en la persona, así se amplía el conocimiento cada día. Para Herbart, como posteriormente para W. James y E. Spranger la educación debe partir de lo que preexiste en el conocimiento del educando, el aprendizaje depende de los conceptos previos.

J. B. Watson junto con otros conductistas como E.L. Thorndike y B.F. Skinner, encontraron inadecuados los conceptos *mente y relaciones* mentales. Como sus investigaciones se realizaron con animales, juzgaron que se debería dejar por fuera del ámbito de la psicología científica los propósitos y los pensamientos. Los conductistas utilizan el término "condicionamiento" para designar la causa de un cambio de conducta. Esta psicología define el aprendizaje como un cambio en la posibilidad de una respuesta. Cuando se emplea lo que Skinner denomina el "condicionamiento operante", se utiliza un estímulo para modificar una respuesta manipulando el estímulo en el sentido del objetivo perseguido. El operante, que es un reforzador, o fortalecedor ("premio" o "alivio") aumenta la posibilidad de una determinada respuesta, una respuesta se hace más probable o más frecuente. Su teoría afirma que el organismo tiende en lo futuro a hacer lo que está haciendo en el momento del reforzamiento; por tanto se puede, poniendo un cebo en cada etapa, obligarlo a hacer lo que se quiera. El reforzamiento operante mejora la conducta, haciéndola más eficaz. Hay reforzadores naturales y artificiales. Cualquier lista de valores constituyen reforzamientos condicionados. Estamos constituidos de manera que, bajo ciertas circunstancias, el alimento, el agua, el contacto sexual, etc., refuerzan nuestra conducta.

Aunque existen formas de aprendizaje conductual que compartimos con los animales, los conductistas asimilaron la vida a una máquina cuyos órganos sensoriales forman un sistema de receptores, donde son conductores el cerebro y la médula espinal, así como los factores ejecutivos son los músculos que actúan como palancas. La dificultad estriba en que en una máquina no es posible concebir sentimientos, ni las altas operaciones creadoras de la imaginación y de la inteligencia. Según Prieto Figueroa, el conductismo, aunque aumenta nuestro conocimiento sobre el condicionamiento de las conductas, resulta muy limitado para la educación. Un sistema democrático tiene poco que esperar de una psicología que explica la inteligencia suprimiéndola. Si se toma como base de la práctica educativa, se convertirá en un aliado de las fuerzas que se oponen al progreso y a las reformas democráticas e ilustradas:

> La psicología de Skinner implica un determinismo estrictamente natural. Hace observar que un concepto científico de la conducta humana dicta determinadas prácticas y que otra muy distinta es la resultante de una de una filosofía de la libertad personal [...]. El ser interior no tiene significado para él; de allí la negación del hombre libre. Desconoce la existencia del yo, por considerarlo de poca importancia e innecesario para interpretar la conducta. La voluntad también sería un concepto en fuga que ya se ha retirado de la espina

> dorsal. Y por si fuera poco, niega toda fijación de fin a la actividad humana[21]

Para Prieto Figueroa, una de las más importantes escuelas es la psicología alemana de la *Gestalt*, de la "Buena Forma" "sicología del campo" como se ha traducido al castellano este término. Cuenta entre sus más destacados representantes a Kurt Koffka, Wolfgang Köhler y Max Wertheimer. La teoría considera que nuestra percepción se da como una totalidad y no simplemente como una sumatoria de sensaciones. Percibimos y entendemos un todo organizado, ya que no puede comprenderse una cosa simplemente por el conocimiento de sus partes sino por el estudio de su totalidad. Esta psicología del campo se originó con estudios sobre la percepción, y la investigación de este tema le proporcionó la mayor parte del trabajo experimental que hasta ahora se ha realizado; sin embargo, es más que una teoría de la percepción. Para la psicología del campo, el aprendizaje es un proceso de desarrollo desde la respuesta indiferenciada hasta la diferenciada. Es una conducta expansiva y diferenciadora.

La teoría de la *Gestalt* aplicada al campo cognoscitivo considera que el aprendizaje desarrolla nuevos conceptos y realiza generalizaciones sobre las situaciones. En la percepción influyen los hábitos, los conocimientos y comprensiones según la ocasión, atendiendo a las necesidades, habilidades y propósitos. La psicología del campo cognoscitivo sostiene que solamente percibimos lo que nos interesa, es decir, aquello que no nos es indiferente. Esto nos indica que el campo cognoscitivo es el espacio vital que influye en un individuo, no es sólo una representación física u objetiva. El campo psicológico existente en un momento dado, como presente de una persona, puede contener también los conceptos de pasado y futuro. El yo y el ambiente actúan conjuntamente. La actividad del aprendizaje también incluye la meta y el propósito.

En la teoría del campo, el aprendizaje se realiza en a una situación total. La motivación, la energía del proceso de aprendizaje, se deriva de la estimulación interna y externa. La motivación es un proceso por el cual hacemos algo, consiste en dotar de energía e indica la finalidad del aprendizaje. De los motivos depende la eficacia del aprendizaje que tiene lugar, dependiendo de la intensidad de la estimulación. La sicogénesis de la Inteligencia de Jean Piaget, integra la teoría

[21] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *Principios generales de la educación o una educación para el porvenir*. Op. Cit., pp. 255-256.

de la *Gestalt* dentro de un campo de acción en el que la inteligencia corrige y estructura la percepción. En la amplitud de su obra muestra que la inteligencia que se desarrolla por períodos se prolonga en los estudios epistemológicos de la filosofía.

En el aprendizaje, en consecuencia, se explica en gran parte a partir de la *motivación*, esta es la causa de una elección, de una volición y por lo tanto de la realización de los actos. En conclusión, dice Prieto Figueroa, los motivos pueden ser más o menos reconocidos claramente, pero también, hay motivos que no tienen carácter *racional*. La motivación obedece a un estado tensional movido por un propósito. En los motivos de nuestras elecciones, actúan la voluntad y las emociones, conjuntamente con el ambiente dentro del cual deben seleccionarse las situaciones favorables para las manifestaciones internas. En la educación, la motivación debe ser siempre un llamado a la superación y al crecimiento espiritual.

El aprendizaje se efectúa con un objetivo y tiene una intención. Requiere por tanto una voluntad de aprender por parte del educando, como una comprensión de las instrucciones fijadas por el educador. El objetivo precede al acto de aprender y va ligado al método o procedimientos seguidos por quien aprende.

En la teoría psicológica de la transferencia de aprendizaje lo que se aprende en una asignatura repercute en nuevos aprendizajes, incluso de otros campos distintos. Así se produce una repercusión de los efectos de lo aprendido que facilita el estudio de otras materias. El conocimiento, no estaría encerrado en su especificidad, sino que extiende su acción y facilita el aprendizaje en otros asuntos. La transferencia del aprendizaje se produce cuando el saber aplicado en una situación influye en el aprendizaje de otra situación. No obstante, la transferencia tiene sus límites, para que el aprendizaje surta los saludables efectos de una buena transferencia, debe contar con unas características: debe ser un saber surgido del interés, estar integrado a la acción y ser análogo al conocimiento transferido. Una enseñanza simplemente verbal sólo produce pobres efectos en la solución de los problemas prácticos que plantea la vida.

De todo el planteamiento sobre las teorías del aprendizaje, Prieto Figueroa concluye que en los estudios escolares, no hay aprendizaje de ninguna clase sin el deseo y el propósito de aprender. La voluntad de aprender es la energía para el logro en los estudios; sin embargo, la simple voluntad es inútil si no se adoptan unas técnicas y unos hábitos diarios de estudio. Para favorecer este hábito, se debe preparar un programa para cada día.

Democracia y Educación

La Democracia en la antigüedad no era plena, en Grecia y Roma, además de los ciudadanos libres, existía la esclavitud. Durante la Edad media predominó un régimen feudal en el que los señores de la tierra tenían todos los derechos y las gentes adscritas a éstas eran siervos que carecían casi de toda clase de derechos. Con la Revolución Francesa, a fines del Siglo XVIII, se elimina la monarquía absoluta y se instaura un sistema democrático después de la destrucción del feudalismo y del predominio de la Iglesia y la nobleza. Los principios que fundamentaban la Revolución eran libertad, igualdad y fraternidad. Estos principios tenían forma política: sólo expresaban validez jurídica formal, es decir, defendían una igualdad y una libertad jurídicas entre ciudadanos, garantizadas por la ley. No se ocupaba del derecho de los trabajadores. A la democracia surgida de ésta Revolución se ha denominado también democracia burguesa, porque la burguesía ascendente tomó el puesto de la nobleza. La libertad se circunscribía al derecho de expresar el pensamiento, y la igualdad fue sólo igualdad ante la ley, pero como existía una desigualdad socioeconómica, ésta también repercutía en la defensa de los derechos, porque los trabajadores no tenían tampoco igualdad ante los tribunales, y de igual modo, no disponían de los medios de comunicación, en igualdad de condiciones.

Después de estas observaciones históricas, Prieto Figueroa señala que existen diversos conceptos de democracia. En primer lugar, está la democracia liberal que consiste fundamentalmente, en los derechos civiles que garantizan el voto de los ciudadanos para elegir el gobierno constitucional mediante las elecciones, y en la tolerancia en cuanto a la libre expresión de las ideas. En segundo lugar, en los países socialistas la democracia significa principalmente democracia socioeconómica.

Prieto Figueroa defiende la concepción socialdemócrata de Dewey que promueve tanto la democracia liberal en la libre circulación de las ideas, como la democracia social para la cual el Estado debe preocuparse por la distribución equitativa de los ingresos. Así sostiene que una sociedad es democrática si se preocupa por la justicia social en la medida que facilita la participación en los bienes y reajusta sus instituciones para favorecer a las diferentes formas de vida asociada. En consecuencia, la democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado.

En este orden de ideas, para Prieto Figueroa, el interés del Estado en la educación democrática radica en que la democracia no puede reducirse al voto, pues un gobierno no puede tener logros sino cuenta con un pueblo educado. Las sociedades democráticas se fundamentan en la autonomía, en el autogobierno, puesto que no se puede gobernar solamente con el principio de la autoridad externa. La democracia exige el interés voluntario, y esta disposición sólo puede crearse por la educación. Para que se pueda forjar ciudadanos, se requiere una educación que ponga el énfasis en la democracia. De una parte, los estudiantes deben ser formados para adaptarse a la sociedad y, de otra, también deben ser educados en la participación, en el libre pensamiento y la discusión para que sean capaces de reconstruir este mismo orden con la mira de alcanzar una mayor libertad y justicia social. Se trata entonces de una educación hacia el porvenir. La democracia también exige libertad de cultos y libertad de conciencia.

Con respecto a la libertad de pensamiento de los hijos, Prieto Figueroa, cita al pedagogo Kilpatrick para quien:

> El derecho de los padres o de los otros a determinar lo que los hijos deben pensar requiere ser modificado en su esencia. En medio de esa situación, de mudanza siempre creciente, no se podrá, aunque se quiera adivinar lo que nuestros hijos precisan para pensar [...]. Nuestro deber es pues, preparar la nueva generación, para creer que ella puede y debe pensar por sí misma, aunque respecto a ciertos puntos sea para corregir o rechazar nuestro pensamiento[22].

El liderazgo del maestro

Prieto Figueroa viaja a Costa Rica, en una Misión Educativa de la UNESCO (1951-1955) y allí publica la primera edición de *El maestro como líder*. El libro nació bajo el influjo del trabajo de las Escuelas Experimentales de Turrialba, y fue rehecho varias veces. El texto se inicia clarificando el concepto de líder: "La persona reconocida por todos como más eficiente para ejercer sobre los demás individuos de una comunidad cierta influencia, mediante estímulos adecuados que conducen a la ejecución de los propósitos del grupo, recibe el nombre de líder" [23].

[22] Ibídem., p. 339.
[23] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1986): *El maestro como líder*. Caracas, Imprenta Nacional. p. 7.

La *Pedagogía social* de Natorp y la escuela-comunidad de Dewey, le indicaron a la educación y al maestro nuevas tareas. En Latinoamérica el papel del maestro como líder tuvo en México una de las primeras expresiones, con el advenimiento de la revolución de 1910, y más aún, a partir de 1922, pues encargó al maestro el trabajo de rescatar grandes masas de la población, de la miseria y de la ignorancia. El texto propone, especialmente para el maestro rural, el papel de guía y orientador de la comunidad educativa. En la "etapa heroica" en las que se iniciaron estos proyectos, al maestro:

Se le pedía cada día que diese más, y en algunas oportunidades con los vecinos, otras solo o con sus alumnos, construyó escuelas, organizó huertas experimentales, construyó muebles, fundó el periódico rural y el teatro popular, y se hizo manualista, médico y boticario, todo en una sola pieza[24].

El maestro, en especial el maestro rural, es un dirigente de las comunidades si en realidad tiene vocación para el ejercicio de su profesión, tanto por su posición como por la capacidad para desempeñar la función de orientación y dirección. A todo grupo le interesa que sus miembros

aprendan a considerar sus problemas y a trabajar en común para buscar las soluciones, para esta organización siempre se requiere un líder. En muchas comunidades el maestro, como la persona de mayores conocimientos e iniciativas está llamado a ser el líder. Por su posición destacada que le confiere autoridad, tiene una función dirigente que le permite exponer las dificultades a la población y organizar obras de cooperación. Sin embargo, advierte Prieto Figueroa, a un líder no le compete realizar todas las tareas. Debe, mas bien, propiciar el trabajo de otros para que aporten a una obra común, libremente escogida:

> *Sobre todo, le corresponde crear una conciencia de los problemas colectivos, ayudar a la comunidad a descubrirlos y a encontrarles soluciones, cuando, como es el caso en las pequeñas comunidades rurales, por efectos de la rutina y de los malos hábitos, por una inhibición en el pensamiento y en las iniciativas, las gentes no saben lo que quieren, y cuando lo saben, ignoran los medios para alcanzarlo. En ello no hay peligro alguno, sino que, por el contrario, contribuye a acelerar el proceso de educación de las masas. [...].Ya antes apuntamos que un líder auténtico no puede, mejor, no debe asumir solo todas las tareas. Su función es más bien la de propiciar el trabajo de otros que, colaborando en una obra común, libremente escogida, se van formando para afrontar, cada día con mayor valentía, sus propios problemas*[25].

[24] Ibídem., p. 8.
[25] Ibídem., p. 81.

El liderazgo implica autoridad y prestigio, pero estas son atribuciones que no siempre coinciden en una misma persona. La primera, emana de un una aceptación legitimada por el consenso voluntario de la mayoría de los miembros de la comunidad que reconocen a la persona por la capacidad de trabajo, buen juicio e imaginación. El prestigio es la apreciación de las personas por las contribuciones hechas a los bienes culturales de la comunidad.

Especialmente en situaciones críticas en las que las colectividades se encentran en dificultades, las personalidades que interpretan las necesidades y muestran capacidad de valor, decisión, habilidad, sabiduría y seguridad en sí mismos, tienen mayores posibilidades de ser reconocidos como líderes de la comunidad.

Por la relación que se establece entre escuela y comunidad éstas ya no aparecen como separadas. La escuela no está limitada a la enseñanza de los niños y jóvenes, adquiere la misión de promover el trabajo de mejoramiento colectivo. Mediante el trabajo solidario, los estudiantes y sus padres adquieren la conciencia de la responsabilidad comunitaria. En el sistema de comunidad-escuela han surgido nuevas responsabilidades para el maestro. Si el maestro se torna un auténtico líder educativo, se transforma también en maestro de comunidades.

La función educativa del Estado

Como promotor de organizaciones de docentes, Prieto Figueroa representó a su gremio en múltiples ocasiones. Las intervenciones en los encuentros de maestros fueron recopiladas en el libro *Problemas de la Educación Venezolana,* en el que se publicaron, entre otros, "*El Estado Docente"*, "*La Universidad",* e *"Ideales y deberes juveniles"*.

En *El Estado docente*[26], para exponer las funciones del Estado en cuanto responsable de la institucionalización de la educación, Prieto Figueroa, comienza su disertación clarificando la distinción entre el Estado y la Nación:

> *El Estado es una concepción de carácter jurídico-social. Se refiere a la forma y organización de la sociedad, de su gobierno, y al establecimiento de normas de convivencia humana. La Nación es un concepto, al mismo tiempo que de orden biológico, histórico y sentimental. Es además, es la expresión del*

[26] Conferencia presentada en la Convención Nacional del magisterio, Valencia, 1943.

> *pueblo todo sin organización. El Estado es la organización de esa nación, las instituciones por las cuales esa nación se rige*[27].

Pueden existir naciones sin Estado, como lo es el pueblo Kurdo –diríamos hoy así como en sentido amplio- pueden existir Estados, o mejor, gobiernos en el exilio, como en el caso Polonia y otros pueblos que fueron ocupados por los nazis en la segunda guerra mundial[28].

Con respecto a la relación entre el Estado y la educación, Prieto Figueroa se apoya en *La Política* de Aristóteles, para quien la educación de los ciudadanos es el medio más eficaz para la conservación de los Estados. En esta secuencia de ideas, para Prieto Figueroa:

> *Estado crea, por delegación de la colectividad, como representante de ésta, las normas generales para que la función educativa se realice y para que los ciudadanos tengan una formación acorde con los intereses y finalidades de la comunidad. Estas normas dependen también de la orientación política y social del Estado y tienen carácter obligatorio, como toda norma de derecho. Los principios esenciales de la organización; los que fijan la finalidad y orientación de la escuela: los que tienden a preservar la dirección del Estado del servicio educacional; [...]. Pero existen procedimientos educacionales que solo tienen carácter de recomendaciones y que, por consiguiente, pueden considerarse como facultativos: tales los métodos y sistemas puestos en práctica para el aprendizaje*[29].

Otro de los grandes temas que el libro trata con gran empeño es el de la libertad de enseñanza, ésta no se puede entender simplemente como una libertad de expresión sin límites, sino como una libertad responsable y competente del docente que tiene en cuanta el derecho de los estudiantes a aprender:

> *La libertad de enseñanza es correlativa del derecho a aprender [...]. El derecho de enseñar es sólo un medio de que se valen la colectividad para dar cumplimiento al derecho de aprender [...]. El derecho de enseñar deriva de la libertad de trabajo, de reunión y de expresión del pensamiento. Enseñar es una profesión que se ejerce mediante la expresión libre del pensamiento que se desee transmitir o enseñar, en reunión con varias personas que aprenden [...]. No se*

---

[27] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1947): "El Estado Docente". En: *Problemas de la educación venezolana*. Op. Cit., p. 6.
[28] En la actualidad con mayor sentido de la diferencia, se considera la existencia de Estados nacionales, Estados plurinacionales o pluriétnicos y Estados supranacionales (como la Comunidad Europea).
[29] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. "El Estado Docente", Op. Cit., p. 23.

> *trata de una garantía autónoma, sino de un derecho que presupone la existencia de otro de mayor entidad –Tal es la opinión de Sánchez Viamonte*[30].

Prieto Figueroa defiende la libertad de enseñanza dentro de las regulaciones indispensables en un Estado de derecho. No obstante, sostiene que no se puede concebir la libertad de enseñanza entendiéndola como la posibilidad de exponer las simples opiniones de los individuos sin considerar los deberes para con la comunidad educativa y la capacitación intelectual.

En este punto, ha existido un conflicto entre el Estado y La Iglesia. Desde la Edad Media, ésta ha considerado que la libertad de enseñanza debe ser exclusiva de ella misma. No obstante, sostiene Prieto Figueroa:

> *En las sociedades modernas, sin discusión, la educación como función pública esencial de la colectividad, está encomendada al Estado. Ahora, el pleito que se entabló entre las llamadas comunidades educadoras y el Estado, arranca, como expresa el insigne Maestro Ferdinand Buison, de la supresión del monopolio en la educación, ejercido tradicionalmente por esas comunidades, [religiosas] para dar paso a una nueva concepción que confiere el control del Estado sobre la educación o la supresión del monopolio*[31].

La regulación que ejerce el Estado sobre los derechos de los educadores y educandos, la estructuración de la enseñanza por ciclos y la supervigilancia de las actividades educativas, además, de la obligación social del Estado de ofrecer educación en buenas condiciones económicas, al menos para los menos favorecidos de la fortuna, no significa la supresión de la sociedad educativa, es decir, del derecho que tienen los ciudadanos privados de establecer instituciones educativas; pero sí implica, dice Prieto Figueroa, que "La educación privada es una forma de colaboración dentro de la función docente que corresponde al Estado. Se trata del ejercicio de una función pública delegada, ejercida dentro de las normas fijadas por el Estado"[32].

Prieto Figueroa trabaja en la Universidad de La Habana. En la misma Institución dicta una serie de conferencias sobre las reformas educativas en las Constituciones de Cuba de 1940 y de en Venezuela en 1947. Como resultado de esta labor, en 1951, publica el libro *De una educación de castas a una educación*

[30] Ibídem., pp. 11-13.
[31] Ibídem., p. 9.
[32] Ibídem., p. 25.

de masas[33]. En el texto se defiende la tesis de la *función docente del Estado*, según la cual el Estado como representante de la sociedad y garante de la formación de la ciudadanía, tiene el poder de intervenir en la educación en virtud su finalidad y naturaleza. En consecuencia, es obligación del Estado: estructurar toda la educación y proponer su finalidad; garantizar la obligatoriedad de la enseñanza primaria; establecer los criterios y requisitos de las profesiones que acreditan títulos; legislar y promover la formación del magisterio; aprobar la apropiación del presupuesto y la programación de recursos para las instituciones educativas; cuidar y conservar del patrimonio artístico y cultural de la nación, que es indispensable para el crecimiento y educación de la colectividad.

El Estado debe regular, orientar y vigilar toda la educación independientemente de que sea pública o privada. Es indispensable organizar los diferentes ciclos educativos en lo que se denomina la "Escuela estructurada" o "Escuela unificada" con la cual se busca conferir armonía al sistema educacional, de tal manera que tenga una secuencia organizada desde preescolar hasta los institutos técnicos o la universidad. Además de la estructuración entre los ciclos, con los que se organiza el proceso educativo, se requiere la "Regionalización de la escuela" que correlaciona la educación con el medio y las necesidades de la región; de esta manera toma en cuenta posibilidades y exigencias de las localidades donde están ubicados los establecimientos. Conjuntamente con la educación sistemática de la escuela estructurada, la ley debe establece como función del Estado, la educación extra-escolar que se dirige a toda la población como extensión cultural.

El reconocimiento del derecho del ciudadano a la educación, se entiende en términos universales de tal manera que se ofrece especial protección de los estudiantes carentes de recursos. La educación debe estar abierta a todos los ciudadanos, sin excepción de credos políticos ni religiosos, sin consideración de las diferencias raciales o de la posición económica y sin que puedan imponérseles como obligatorio ningún credo político ni ninguna creencia religiosa: así se promueve la igualdad de oportunidades para todos y se excluyen las discriminaciones.

Para defender el papel del Estado con respecto a los deberes para con la educación de toda la población, Prieto Figueroa, diferencia entre los derechos de libertad e igualdad individuales, garantizadas a los ciudadanos desde la Revolución Francesa y en América Latina a partir de la Independencia, y la

[33] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1951): De *una educación de castas a una educación de masas*. La Habana, Editorial Lex.

necesidad social de compensar este individualismo con la equidad, con la justicia social.

El liberalismo surgido de las revoluciones burguesas concedió derechos y libertades a los individuos; no obstante, predominaron los derechos formales de libertad e igualdad en condiciones exclusivamente jurídicas, que son "libertades negativas" pues, prohíben la intervención del Estado en la vida de los ciudadanos en tanto individuos, como en los casos de la libertad de cultos, de expresión, de libre cambio, etc. La democracia en el mundo contemporáneo, no se contenta simplemente con estas libertades formales; se requieren nuevos derechos que complementen las libertades negativas y que promuevan el bienestar y la calidad de vida. Por esta razón surgió el derecho a la solidaridad o la "libertad positiva", actualmente denominado "Estado de bienestar," según el cual, el Estado debe intervenir a favor del progreso y del incremento en la igualdad de oportunidades; además tiene la obligación de contribuir al crecimiento de las capacidades de los ciudadanos y de propugnar por la distribución de los ingresos con criterios de equidad. El Estado ejerce su función solidaria procurando eliminar obstáculos y generando nuevas condiciones para elevar la calidad de vida de toda la población, por esta razón, promueve una gradual liberación.

Los derechos a la educación, al trabajo y a la seguridad social, exigen la intervención activa del Estado para que se hagan realidad. Según la tradición de la democracia social, la solidaridad tiene su justificación en estrecha interdependencia de los miembros de la sociedad debido a la creciente división del trabajo, pues, indirectamente, todos trabajan para todos. Así aparece una nueva clase derechos sociales que exigen la fraternidad de los miembros de esa sociedad. La libertad es un derecho, pero esta sólo se da en la medida en que se tiene el deber de contribuir al mayor desarrollo posible. Todo hombre tiene el derecho de vivir libremente, pero recíprocamente, no disfruta de ese derecho, sino en cuanto en su propia actividad tiene en cuanta a la realización de la solidaridad social. En contra de una concepción que sólo se interesa por las clases y grupos privilegiadas las castas Prieto Figueroa, argumenta a favor del derecho a la educación para toda la población como obligación del Estado –incluidos los estudios universitarios para los más capaces–[34].

[34] Prieto Figueroa insiste en la intervención del Estado para garantizar la educación de masas, en contra de la exclusividad de la educación de élite; sin embargo, todo Estado moderno también tiene que preocuparse por la educación de científicos y humanistas de excelencia con altos estudios, y éstos siempre conforman una aristocracia intelectual.

Una de las ideas centrales por las cuales es conocido Prieto Figueroa es el *Humanismo Democrático* que difiere del humanismo renacentista en que éste se refiere a la educación en las lenguas clásicas de la antigüedad, en su literatura e historia. El humanismo democrático, por el contrario, está concebido desde la modernidad contemporánea y comprende todos los aspectos del desarrollo humano desde el punto de vista de las necesidades socioculturales y técnicas del mundo de hoy. El humanismo democrático radica en la formación del hombre en la plenitud de sus atributos físicos, intelectuales y éticos que reclaman las sociedades actuales, por esta razón, su finalidad atiende al trabajo productivo, al progreso de la comunidad y al libre desarrollo de la personalidad.

El Humanismo Democrático consiste en la educación integral y se logra por la adquisición de conocimientos técnicos para la explotación y utilización de los bienes con aplicación a los fines utilitarios de la vida; de modo análogo, selecciona los conocimientos culturales, propiamente formativos en la democracia y de la personalidad: designa la necesidad de capacitar a los ciudadanos para la convivencia en las instituciones libres; en consecuencia, se requiere educar para el aprecio y la defensa de la libertad, la igualdad, la solidaridad y la responsabilidad, que son los ejes de la vida democrática.

En 1977, Prieto Figueroa publica *El Estado y la educación en América Latina.* El libro se propone, mediante un método comparado de las constituciones y las leyes, mostrar la unidad y las diferencias de la educación en Latinoamérica y los países que más han influido en nuestra educación. América Latina, a través de sus estudios sociales y culturales, según lo apuntó Leopoldo Zea, realiza una "toma de conciencia" de la propia realidad: la historia es algo que hacen todos los hombres y todos los pueblos. América Latina constituye históricamente una unidad en medio de la amplia diversidad del continente:

> Corrientemente se señala la América Latina como una unidad geográfica y como una mancomunidad de pueblos, herederos de una cultura y actores de un proceso histórico que conforma su estructura política y determina su evolución social, sus virtudes y sus defectos. Pero si es cierto que existen rasgos comunes que nos identifican, también existen características que nos diferencian. La unidad de América es una aspiración de sus ideólogos y de sus mejores hombres. Se encuentra en el pensamiento de los libertadores, que, no obstante, después de la independencia, atendiendo a las rencillas

> localistas y a los intereses contrapuestos hicieron varias patrias donde Bolívar quería una sola patria para todos los americanos[35].

En el mundo contemporáneo, por los imperativos de la forma de vida de las sociedades, la educación debe ser progresiva en el sentido de una educación para la formación del hombre integral como miembro de una comunidad que debe fomentar hábitos de convivencia, de cooperación, y formar ciudadanos libres y responsables con el desarrollo económico y social. Los seres humanos de acuerdo con los fines de la educación serán capaces de influir en una mejor y más grande producción, así como en la distribución equitativa de las riquezas. Precisamente, esa "toma de conciencia" compromete a la revisión de nuestro sistema educativo, y por la misma razón, los fines y valores que en él están implícitos. Encontrar el justo medio es la difícil tarea del educador reflexivo y responsable, concluye Prieto Figueroa.

En América Latina la educación tuvo, desde sus inicios, un fuerte acento en las clases sociales y castas privilegiadas que podían pagar la educación de los hijos. Históricamente predominó un humanismo literario para la formación de abogados, clérigos y literatos. Se tenía un concepto despectivo del trabajo manual, cuando por el contrario, el continente precisaba mano de obra experta: técnicos para la explotación de las riquezas. Es preciso que el proceso educativo, sin dejar de considerar los valores positivos de nuestra tradición, acelere la marcha. En este respecto, Prieto Figueroa hace suya la tesis de Eduard Spranger, según la cual, a aquellos que quieran sobrecargar la escuela de tradición hay que recordarles: *non scholae, sed vitae discimus* (no para la escuela, sino para la vida educamos). La educación debe comprender la educación de expertos en distintas labores, servicios, en técnica y tecnología, y en la educación de adultos[36].

La escuela activa en Latinoamérica

En 1968, Prieto Figueroa publica *El magisterio americano de Bolívar*[37]. Esta obra que se comenzó a escribir en Cuba para diversos cursos en la Universidad,

---

[35] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1990): *El Estado y la educación en América Latina*. 4ª edición. Caracas, Monte Ávila, p. 7.

[36] Como todos los autores de la pedagogía activa, Prieto Figueroa insiste en el trabajo industrial, pero con el cambio de la sociedad en el denominado "capitalismo tardío," se ha incrementado el trabajo en servicios: tales son los casos de la salud, diseño, comercio, administración, publicidad, comunicaciones, informática, asesorías, etc.

[37] Existe traducción al Inglés: PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1970): *Bolívar: educator*. Garden City, New York: Editorial Doubleday Company, INC.

para los cuales se dedicó a leer a Diderot, Rousseau y Helvetio y otros escritores franceses. En Tegucigalpa, Honduras, dictó unas conferencias que tenían por título el mismo de esta obra. En varios ensayos y artículos, Prieto Figueroa ha expresado la preocupación del Libertador por los problemas educativos. El libro representa el ideario de la política educativa de Bolívar. Las ideas filosóficas y educativas de la época de Bolívar provenían, en primer lugar, de los aportes de los pensadores de la *Ilustración*, de los enciclopedistas y de los procesos que desencadenó la Revolución Francesa; sin embargo, señala Prieto Figueroa, en este terreno ideológico el pensamiento de Bolívar aporta su propia cosecha, la semilla tiene su propio germen:

> En la *Ilustración* se destacan: *la fe en la razón, el humanitarismo*, la ciega *creencia en el progreso social y en la perfectibilidad* del hombre y, finalmente, una *fe en la educación, en las luces*, como base para la democracia.
>
> En la Revolución Francesa predominan la *idea de libertad*, las de una *educación oficial, universal, igual para todos, libre de todo dogma*[38].

Según Prieto Figueroa, los historiadores, como José Gil Fortuol, Jules Mancini, Marius André y C. Parra Pérez, han sostenido la influencia de Rousseau en el pensamiento de Bolívar. Es un lugar común decir que Bolívar, con su maestro Simón Rodríguez, fue un lector crítico de Rousseau y de Montesquieu. Prieto Figueroa, dedicado por muchos años a la investigación cuidadosa, no obstante, muestra las grandes diferencias entre el pensamiento educativo de Rousseau y el de Bolívar. En el *Emilio* de Rousseau, el discípulo pertenece a una clase pudiente que puede pagarse un ayo educador; considera que la educación de la mujer debe estar limitada a su misión de esposa y madre; la educación se ofrece a un niño individual en contacto directo con la naturaleza para alejarlo de las influencias nocivas de la sociedad; pretende una educación efectuada a través del contacto con la naturaleza en oposición a la educación libresca. En consecuencia, afirma Prieto Figueroa, "Nada más anti-Rousseau que la idea de educar mediante los libros, tanto a los niños como a los adultos [...]. Por el contrario los hombres de la Revolución Francesa concedieron gran atención a los libros elementales de enseñanza"[39] . En Bolívar:

---

[38] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1981): *El magisterio americano de Bolívar*, 2ª ed. Caracas, Monte Ávila Editores, p. 33.
[39]. Ibídem., p. 133.

> […] se aprecia, por la semejanza de lenguaje, la proximidad entre el pensamiento educativo de Diderot y La Chalotais con el de Bolívar [...]. Resalta también el vivo impacto de Montesquieu en algunas de sus concepciones constitucionales, como el de algunos pensadores de la Revolución Francesa: Condorcet, Tayllerand y otros miembros de la Convención y de la Asamblea Nacional, así como la de pensadores de épocas anteriores, en cuanto se relaciona con la educación[40].

Bolívar se preocupa por la educación del pueblo y la pone bajo el cuidado del Estado, pues a éste le corresponde incentivar y dirigir la educación, en consecuencia, forma instituciones educativas para niñas; reforma la universidad; y es precursor –con Comenio y Condorcet– del Estado Docente, pues crea la educación pública en el Perú, Bolivia y Colombia[41].

Uno de los eventos más importantes que generaron el interés de Bolívar por la educación, sucede en Londres cuando viaja como diplomático junto con Luis López Méndez y Andrés Bello: en la ciudad se entrevista con el educador Joseph Lancaster, quien le recuerda a Bolívar en una carta el 9 de julio de 1824, que hacia el 26 ó 27 de septiembre de 1810, en la casa londinense del General Miranda, manifestó un vivo interés por el sistema educativo de monitores. Debido a la falta de educadores, Bolívar se preocupaba por encontrar un sistema educativo apropiado para Sudamérica. El sistema educativo lancasteriano empleaba como monitores o como auxiliares del maestro a los alumnos de mayor edad y más adelantados.

La preocupación de Bolívar se extendió hasta la Universidad: reformó los reglamentos de las Universidades en el Perú, Caracas, Quito y Colombia haciéndolas más liberales, abriendo mayores posibilidades para la educación en las ciencias y profesiones, y con mayor autonomía en la administración.

La forma como se han desarrollado y expandido las ideas de la pedagogía activa por parte de los intelectuales y profesores de toda Latinoamérica es expuesta por Prieto Figueroa en el libro *Maestros de América*. La obra hace referencia a 38 maestros líderes y precursores de la pedagogía activa en Venezuela y en América Latina. Sobre Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, Prieto Figueroa, alude al

---

[40] Ibídem., p. 20.

[41] Con respecto a oposición Bolívar-Rousseau, tal vez sería más adecuado hablar de una política bolivariana post-Rousseau, por cuanto de todos modos, Rousseau representa el principal precursor de toda la pedagogía activa moderna, fue el primero que mostró las diferencias entre el niño y el adulto; incentivó el método de la observación y la motivación por medio del interés educativo; y propugnó por una educación en la razón y en la libertad.

proyecto de educación en el que pretendía integrar la educación, el trabajo y la educación cívica.

La publicación de la obra, *Maestros de América*[42], incluye en su primera parte, las "*Páginas Bellistas".* En ellas destaca las ideas educativas de Andrés Bello, un precursor de su tesis del Humanismo Democrático[43]. Siguiendo a Andrés Bello, Prieto Figueroa destaca el deber de autenticidad de la educación universitaria en América Latina. El ideal es construir la universidad con la misión de investigar y hacer ciencia, para después difundirla. Con respecto al concepto de universidad, Prieto Figueroa apoya el estudio que efectuó el chileno Roberto Munizaga Aguirre, sobre Andrés Bello con ocasión del discurso pronunciado en la inauguración de la Universidad de Chile, pues este estudioso:

> *Encuentra que los fines asignados a ésta por nuestro humanista coinciden término a término con los señalados casi cien años después por Max Scheler, el gran filósofo alemán, quien considera que la universidad es o debe ser: 1) un centro de conservación y transmisión de la cultura; 2) una organización para la formación profesional; 3) un centro de investigación científica, o mejor, de cultivo de las ciencias; 4) una organización creadora de modelos presentados al pueblo, a fin de que éste pudiese mirarse en ellos como en un espejo, y 5) una divulgadora para el pueblo "trabajando hacia fuera" de los conocimientos más generales y adaptado a la común comprensión dando cuenta también de sus descubrimientos, convirtiéndose así en una propagadora de la cultura*[44].

CONCLUSIONES

En América Latina Prieto Figueroa, ha sido uno de los pensadores, uno de los líderes y uno de los maestro que más se ha preocupado por apropiar la pedagogía activa en sus diferentes aspectos: filosóficos, sicológicos, políticos, sociales, jurídicos y propiamente pedagógicos, sin embargo no profundizó, propiamente en la epistemología del constructivismo pragmático que se encuentra como fundamento de esta escuela pedagógica.

---

[42] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1986): *Maestros de América*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, p. 164.

[43] Ibídem.,.29.

[44] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. "Páginas Bellistas". En: *Maestros de América,* Op. Cit., p. 55. Cfr. Roberto Munizaga Aguirre, "Actualidad de Don Andrés Bello para una Orientación Educativa en Latinoamérica", en Revista *Política,* (Caracas), N 43, octubre-noviembre, pp. 47-50.

Sobre el impacto y la difusión que este gran movimiento de la pedagogía activa ha tenido en Latinoamérica, y a propósito del paso de Agustín Nieto Caballero por Caracas, Prieto Figueroa expresa:

> *En el Gimnasio Moderno, Nieto Caballero continúa su maravillosa obra de adaptación y con sentido de la realidad colombiana, plasmará ese tipo de escuela que afanosamente ensayan como él Lorenzo Filho en Brasil, Sabás Olaizola en Uruguay y Venezuela, Clotilde Guillén de Rezzano en Argentina, Vaca Guzmán y Donoso Torres en Bolivia, para dotar al Continente de un sistema educacional adecuado a nuestras modalidades raciales, económicas y sociales. De esas experiencias mucho de bueno habrá de derivarse para la pedagogía indoamericana, porque no se trata de una imitación servil, sino de una obra inteligente de creación nueva, inspiradas eso sí, en las ideas geniales de Decroly, cuando visitó a Colombia invitado por Nieto Caballero para dictar unos cursos sobre test, psicología infantil y sobre su método y todo esto porque Nieto Caballero no es un imitador sin inteligencia*[45]

La pedagogía activa, como muestra Prieto Figueroa, ha sido una de las más grandes escuelas intelectuales en América Latina con repercusiones tanto en la teoría como en la práctica y la política educativa. Esta escuela pedagógica está también ligada a una visión filosófica, sicológica y sociológica que nos ha marcado culturalmente tanto por sus logros como también por sus dificultades y fracasos.

FUENTES

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1940): *Apuntes de Psicología para la Educación Secundaria y Normal.* México, Morelos.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1951): *De una educación de castas a una educación de masas*. La Habana, Editorial Lex.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1986): *Maestros de América*. Caracas, Ediciones de la Presidencia de la República.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1981): *El magisterio americano de Bolívar*, 2ª ed., Caracas, Monte Ávila Editores.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1986): *El maestro como líder*. Caracas, Imprenta Nacional.

[45] PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *Maestros de América*. Op. Cit., pp. 254-255.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1990): *El Estado y la educación en América Latina*. 4ª edición, Caracas, Monte Ávila.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1968): *La magia de los libros*. Caracas, Ediciones Revista "Política".

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1976): *Los maestros eunucos políticos*. Valencia, Yadell Hermanos.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1947): *Problemas de la educación venezolana*. Caracas, Imprenta Nacional.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1985): *Principios generales de la educación o una educación para el porvenir*. Caracas, Monte Ávila.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1965): *Psicología y canalización del instinto de lucha*. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. (1976): *Los maestros eunucos políticos*. Valencia,Yadell Hermanos.

BIBLIOGRAFÍA

MORÁN BELTRÁN, Lino.(2004): "Luis Beltrán Prieto Figueroa: Maestro de la educación venezolana", en *Utopía y praxis latinoamericana*. Vol. 9, No 025, Venezuela, Universidad de Zulia, Maracaibo.

MORA GARCÍA, José Pascual. (2008): "La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual: Análisis de los indicadores de las políticas de inclusión en educación 1998-2006", en *Revista Educere*, vol.12, No. 42. Venezuela, Universidad de Los Andes, Mérida.

PEÑA, A. (1979): Conversación con Luis Beltrán Prieto. Caracas: Ateneo. ROJAS, Reinaldo. "Políticas de democratización de la Educación Superior. Conferencia en el *V congreso internacional sobre historia y prospectiva de la Universidad de Europa y América. Tamaulipas*, México. Universidad Tamaulipas-RUDECOLOMBIA.

JUAN JOSÉ ARÉVALO: LA PEDAGOGÍA FILOSÓFICA COMO GUÍA DE LA TRANSFORMACIÓN POLÍTICA

Jorge Mario Rodríguez Martínez[1]
Universidad de San Carlos de Guatemala- Guatemala

INTRODUCCIÓN

La influencia del pedagogo y filósofo Juan José Arévalo puede valorarse a partir de sus cruciales contribuciones como pensador y su actividad como el arquitecto de un orden político - humano para un país como Guatemala que ha sido afectado, a lo largo de toda su historia, por una profunda injusticia social. Arévalo es el primer presidente de la Primavera Democrática guatemalteca, la luminosa década que se inicia con la Revolución cívico-militar del 20 de octubre 1944, y que termina con la contrarrevolución organizada por los sectores más reaccionarios de la sociedad guatemalteca con el apoyo crucial de la CIA. Una época marcada por un experimento democrático que entusiasmó a la sociedad guatemalteca y que despertó el interés político de muchas personas alrededor del mundo.

[1] Jorge Mario Rodríguez-Martínez. Licenciado en filosofía por la Universidad de San Carlos de Guatemala, maestría en filosofía por Ohio University, E.E.U.U. (1999), doctorado en filosofía por York University, Canadá (2007). Le fue concedida la prestigiosa beca Fulbright-Laspau durante 1997-1999 para estudiar en Ohio University. Ha sido profesor en los departamentos de filosofía, de psicología y en la Escuela de Postgrado en derecho de la Universidad de San Carlos. Es miembro de la Asociación de filosofía de Estados Unidos (APA, por sus siglas en inglés); del Círculo de Husserl; Concerned Philosophers for Peace y Radical Philosophy. Sus intereses académicos se mueven en los ámbitos de los derechos humanos, derechos indíge

Arévalo dejó como legado una parte significativa del entramado institucional-democrático guatemalteco que beneficia, aún en nuestros días, a grandes sectores populares de la nación guatemalteca. El hecho de que tal legado institucional hubiera sido alcanzado en apenas seis años sólo puede entenderse a partir del surgimiento de un líder político que comprende que la los lineamientos de transformación del país deben estar dictados por la necesidad de encontrar maneras humanistas de convivencia social. El maestro-presidente, como alguna vez lo llamó Salvador Allende, orienta su acción a realizar un ideal educativo supremo: crear una nación con instituciones democráticas e inclusivas, opuestas a las estructuras de una sociedad que se basaba en la negación de la dignidad humana. Arévalo se ubica en la mejor tradición política hispanoamericana como un educador empeñado en refundar una sociedad justa y humana.

Divido este ensayo en varias secciones. En la primera, se ofrece una breve presentación de los datos biográficos de Juan José Arévalo. En la segunda parte, se describen, usando las pinceladas más generales, la fisonomía intelectual de Arévalo. Se plantea una visión resumida de las corrientes intelectuales, que recogiendo las preocupaciones y tareas que definen los contextos culturales hispanoamericanos, confluyen en la conformación del pensamiento filosófico, pedagógico y político de Arévalo. En la tercera parte, se ilustra la manera en que el talante filosófico-pedagógico de Arévalo, y aún su personalidad como maestro, encuentran un cauce de realización en su ejercicio como presidente. En la cuarta sección, me permito reflexionar sobre algunos de los caminos que llevan a la necesidad de una reapropiación contemporánea del legado intelectual arevalista. Dicha tarea de recuperación, desde luego, debe llevarse a cabo en diálogo fructífero con otras corrientes de filosofía pedagógica crítica, tarea que sin embargo, sólo se puede esbozar en este trabajo.

Datos biográficos de Juan José Arévalo

Juan José Arévalo Bermejo nace en la ciudad de Taxisco, Santa Rosa, Guatemala el 10 de septiembre de 1904. Asiste a escuelas de su ciudad natal para proseguir sus estudios en la Ciudad de Guatemala en la escuela primaria adjunta a la Escuela Normal Central para Varones. En esta última institución obtiene en 1922, el título de Maestro de Educación Primaria. En esa época la Escuela Normal, como el también famoso Instituto Nacional Central para Varones, exhiben un idealismo estudiantil y una actividad cultural notable, factores que se reflejan en la formación de algunos de los mejores intelectuales que ha

Juan José Arévalo

tenido Guatemala[2]. En esta generación, junto a Arévalo, surge una pléyade de intelectuales entre los que destacan el premio Nóbel Miguel Ángel Asturias y el escritor Luis Cardoza y Aragón.

Después de graduarse como maestro, Arévalo practica la docencia en la sección primaria de la institución normalista. A los 21 años parte a Europa para publicar un manual de aprendizaje de lectura, escritura y dibujo, que posteriormente fue adoptado por las autoridades de educación en Guatemala. Inicia los estudios de Derecho, pero los interrumpe por una serie de motivos que trascienden su voluntad. En 1928, Arévalo gana una beca y se matricula como estudiante en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en donde se doctora en filosofía y ciencias de la educación en 1934.

Arévalo retorna ese mismo año a Guatemala. Empieza a trabajar en el Ministerio de Educación, pero debido a problemas personales con las autoridades del ministerio, y en general debido a su disgusto por la situación del país bajo el dictador Jorge Ubico, decide regresar a Argentina en 1936. A partir de ese año. Arévalo ejercerá como profesor y funcionario en distintas instituciones y universidades, especialmente en las universidades de La Plata, Cuyo y Tucumán. También en ese país, Arévalo deja huella de su talento, calidad humana y liderazgo.

Retorna definitivamente a Guatemala por llamado popular para participar en las elecciones que se avecinan; mientras tanto el coronel Federico Ponce Vaidez maniobra para hacerse del poder después de la renuncia del dictador Jorge Ubico. Los deseos de Ponce Vaidez, sin embargo, son frustrados como producto de un movimiento cívico-militar, la llamada Revolución del 20 de octubre de 1944. Este movimiento establece una junta gobernante —compuesta

[2] Para escribir esta sección me baso en los datos consignados por BARRIOS ARCHILA, Jaime. (2004): *Páginas escogidas sobre la presidencia del doctor Juan José Arévalo 1945-1951*.Guatemala, Editorial Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

por Jacobo Arbenz Guzmán, Jorge Torriello y Francisco Javier Arana— que convoca a elecciones en las que participa Juan José Arévalo. Esta Junta de Gobierno, actuando con sentido histórico, sienta principios de democracia y justicia que le darán un sustento a los posteriores esfuerzos transformadores impulsados por el visionario pedagogo.

Arévalo es elegido Presidente de la República de Guatemala con un 85% de los votos, el mayor porcentaje que registra la historia de Guatemala para un candidato presidencial victorioso. Gobierna el país del 15 de marzo de 1945 al 15 de marzo de 1951; su sucesor es el coronel Jacobo Arbenz, quien es derrocado por un movimiento militar auspiciado por la CIA. Arévalo se ve obligado a trabajar fuera de Guatemala, retornando al país a principio de la década de los sesenta. En 1963, su candidatura para la presidencia de la República recibe de nuevo apoyo mayoritario. Temiendo su retorno al poder, un grupo de militares derroca al presidente Miguel Ydigoras Fuentes.

Juan José Arévalo muere en la Ciudad de Guatemala el 7 de octubre de 1990. Un distinguido humanista guatemalteco, Mario Alberto Carrera ha dicho de Arévalo: "Nació en el seno de la clase media honrada y murió en olor de probidad, dentro de ella"[3]. Es innegable que Arévalo se ve rodeado en sus últimos años de una admiración, general y profunda, por su inteligencia y honradez.

La producción bibliográfica de Arévalo es considerable y cubre diversos géneros literarios. Entre sus principales obras se puede mencionar: *Viajar es vivir*, *La filosofía de los valores en la pedagogía*, *El tiburón y las sardinas*, *Despacho Presidencial*, *La inquietud normalista* y *Memorias de aldea*.

El contexto cultural filosófico del pensamiento Arevalista

En su reflexión sobre el problema y sentido de la filosofía hispana, el filósofo catalán Eduardo Nicol (1907-1990)[4] notaba que desde el siglo diecinueve, la motivación fundamental de la filosofía en el mundo hispanoamericano había

[3] CARRERA, Mario Alberto. (2000): *Juan José Arévalo Bermejo, un político de América: Estudio introductorio y selección de Mario Alberto Carrera*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 23.

[4] A lo largo de este ensayo, proporcionaré la información de nacimiento y muerte de los pensadores cuyas ideas se relacionan con el contexto intelectual y cultural en el que se desarrolla Arévalo, con el objeto de enfatizar la idea general de que el espíritu de la época, especialmente en América Latina y España, encuentra una realización intelectual y política en la vida y obra de Juan José Arévalo.

sido la creación de una conciencia nacional[5]. En el transcurso de su actividad intelectual, los pensadores hispanoamericanos han llegado a formular no sólo diferentes propuestas interpretativas respecto a la naturaleza de sus sociedades, sino también a tratar de encontrar una voz propiamente hispanoamericano[6]. El pensador catalán destaca la profunda raíz ético-política de estos pensadores que, en sus palabras, reflexionaban "para ser, no para dominar".

Si nos situamos dentro de esta valoración del pensamiento hispanoamericano, se puede distinguir una línea de reflexión crítica que se remonta a los momentos en los que se constituyen las sociedades hispanoamericanos. La figura de fray Bartolomé de las Casas puede ayudarnos a iluminar la fuente histórica de estas reflexiones: desde el surgimiento de nuestras sociedades hispanoamericanas se ha luchado por establecer una sociedad humana. Es dolorosamente claro, sin embargo, que tales reflexiones siempre han estado a una distancia considerable de las realidades sociales hirientes e injustas que han caracterizado a nuestras naciones. Pero existe, a pesar de esto o precisamente debido a esto, una rica corriente crítica que se ha desarrollado como crítica ético-política de órdenes sociales que han descansado sobre la negación de la dignidad humana.

Como reacción al positivismo que prevaleció en la segunda mitad del siglo diecinueve se opera un reavivamiento de la tradición ética en el pensamiento hispanoamericano. En la opinión de Harold Eugene Davis, "en los primeros años del siglo veinte, la vida intelectual latinoamericana desplegó una inquietud espiritual, que llegó a alcanzar en algunos lugares un espíritu renovado de revolución"[7]. Esta ubicación temporal del reavivamiento de las tendencias éticas y espiritualistas del pensamiento hispanoamericano, nos sitúan en el contexto en el que se genera el pensamiento arevalista. El horizonte de profunda raigambre espiritual en el cual se forma Arévalo es, por lo tanto, construido por la labor inmensa de intelectuales latinoamericanos que crearon tradiciones humanistas, en sus esfuerzos por comprender las realidades y potencialidades que encerraba el enigma latinoamericano.

No es de extrañar, en consecuencia, que el proyecto político de Arévalo refleje tendencias y hábitos que se encuentran profundamente arraigados en la conciencia común hispanoamericana; el suyo es un pensamiento y praxis que se

[5] NICOL, Eduardo. (1998): *El problema de la filosofía hispánica.* México, Fondo de Cultura Económica, p. 47.
[6] Ibídem., p. 51.
[7] EUGENE DAVIS, Harold. (1977): *Latin American Thought: A Historical Introduction*. Baton Rouge, Luisiana, Lousiana State University Press, p. 202.

enfrenta a la opresión, la marginación y la exclusión en el mundo latinoamericano. Arévalo responde a convicciones intelectuales que se le ofrecen a un intelectual crítico latinoamericano preocupado de manera genuina por la injusticia de su país y su región. No resulta extraño, por lo tanto, que la articulación esencial del pensamiento arevalista radique en la confluencia entre los valores y la conciencia que surge en el reconocimiento de la dignidad humana. Esto se puede comprender mejor a partir de una ligera explicación de la presencia en el pensamiento arevalista de dos corrientes intelectuales: la teoría de los valores o axiología y el krausismo.

Algunas de las primeras producciones académicas arevalistas están dedicadas a los valores y a la disciplina filosófica que se ocupa de ellos: la axiología. Esta disciplina es relativamente nueva en el horizonte de la filosofía hispanoamericana del tiempo de Arévalo. Nuestro pensador estaba totalmente al corriente del desarrollo de esta disciplina en el ámbito alemán — en donde surge originalmente con el pensamiento de Hermann Lotze (1818-1881) —, lugar en la cual la nueva disciplina se nutre de los desarrollos de la fenomenología iniciada por Edmund Husserl (1859-1938). Esta disciplina llega a alcanzar una de sus cumbres en el campo de los valores, especialmente a partir de las reflexiones de Max Scheler (1874-1928), quien desarrolla la idea de una intelección emocional de los valores. Cabe recordar en este momento que para Arévalo la afirmación de la justicia social no es el producto de una actitud desapasionada y "objetiva"; Arévalo reconoce, de manera muy consciente, motivaciones afectivas en su enfoque de la política[8]. Dichas motivaciones, desde luego, reflejan una opción por los valores superiores.

Es de destacar que Arévalo trabajó su tesis doctoral sobre la axiología y publicó varios libros y artículos sobre el tema, lo cual abona la convicción de que el pensamiento de Arévalo está vertebrado por la convicción de la necesidad de realizar los valores. Según Marie Berthe Dion, "el problema de los valores es la preocupación central del pensamiento de Arévalo, el Leitmotiv de todos sus escritos, ya conciernan a filosofía, pedagogía, psicología o sociología"[9]. Desde luego, se debe reconocer que la recepción de las preocupaciones axiológicas recibe desarrollos hispanoamericanos, especialmente de la mano de autores que han venido a ser clásicos del pensamiento latinoamericano. Entre estos pensadores se pueden mencionar, en la filosofía axiológica a Risieri Frondizi y

[8] ARÉVALO, Juan José. (1988): *Escritos complementarios*. Guatemala, Cenaltex, p. 339.
[9] BERTHE DION, Marie *Las ideas políticas y sociales de Arévalo*, trad. Irene Katzenstein. México, Editorial América Nueva, p. 31..

en la filosofía del Derecho a intelectuales como Luis Recaséns Siches (catalán, nacido en Guatemala en 1903, pero parte del exilio republicano español en México, en donde muere en 1977), Eduardo García Máynez (1908-1993) y el argentino Carlos Cossio Villegas (1903-1987).

Para Arévalo, la axiología no es un simple ejercicio académico. En su opinión, "la Axiología ha reconciliado al hombre con la filosofía"[10]. Gracias a los valores, "la filosofía salta al sector de las angustias humanas"[11], esto es, se ubica en el terreno de la vida cotidiana de los seres humanos. La conciencia de los valores, en efecto, pone "en manos de cada hombre capaz para la reflexión un instrumento de penetración inmediata en el ámbito de la vida"[12]. En ese sentido, al enfatizar la dimensión axiológica de la política, Arévalo se constituye en uno de los líderes políticos más fructíferos que ha dado el mundo latinoamericano, dado que introduce de manera orgánica la dimensión afectiva (Scheler) y axiológica en el terreno de la acción política.

Dicha preocupación con los valores no podía sino entrar en confluencia feliz con las influencias del krausismo. Este movimiento llevó a una de las revoluciones culturales más profundas en la historia del mundo hispanoamericano. José Luis Abellán destaca que la influencia del krausismo, especialmente, a través de la Institución Libre de Enseñanza, llevará al pensamiento se relaciona con el nivel de pensamiento que España alcanza en 1936, un nivel que Abellán no duda en comparar con el alcanzado en el Siglo de Oro español[13].

En sus comienzos, el krausismo se puede describir como un desarrollo, enraizado en tierras hispanas, del pensamiento desarrollado por el filósofo alemán Karl Christian Krause (1781-1832). Aunque la filosofía krausista fue eclipsada por el desarrollo de otros exponentes del idealismo alemán, especialmente, Friedrich Hegel, ésta fue objeto del interés de Julián Sanz del Río (1814-1869), quien pudo viajar, en plan de estudios, a Alemania, rompiendo así la prohibición, vigente desde 1559, que prohibía a los españoles estudiar fuera de su país a no ser que fuera en Roma, Nápoles, El Colegio de Bolonia o Coimbra[14].

---

[10] ARÉVALO, Juan José. *La filosofía de los valores en la pedagogía*. Guatemala, Tipografía Nacional, p. 65.
[11] Ibídem.
[12] Ibídem.
[13] ABELLÁN, José Luis. (1998): *El exilio filosófico en América: Los transterrados de 1939*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 13.
[14] NÚÑEZ CARPIZO, Elssie. (2003): "El krausismo y la interpretación del Derecho en Luis Recaséns Siches", en *El pensamiento filosófico-jurídico y político en Luis Recaséns Siches,* MOLINA PIÑEIRO Luis J. et al..México, Editorial Porrúa, p. 205.

Sanz del Río considera que el "racionalismo armónico" de Krause se adecúa al sentir del pueblo español. El pensamiento de Krause apela a la interioridad ética y a la armonía de las oposiciones, distanciándose de las grandiosas construcciones de la filosofía hegeliana en las cuales los seres humanos concretos no son relevantes desde el punto de vista del desarrollo dialéctico de las oposiciones que se orienta a la realización del absoluto racional. Krause no busca plantear escenarios gigantescos para un Espíritu Universal vinculado a la realidad vivida por los seres humanos concretos. El pensamiento del filósofo alemán atiende, mas bien, al desarrollo armónico del todo humano. Para Krause, la intuición fundamental es la del yo; los individuos humanos no desaparecen en el proceso de racionalización de la realidad. Krause se enfoca en la intuición de la idea de humanidad que es accesible a través de la conciencia. En sus palabras, a "cada siglo, a cada pueblo, a cada individuo está presente nuestra total humanidad, y se manifiesta en la conciencia pública y la individual con fuerza de ley"[15].

La magnificada interioridad ética postulada por Krause y Sanz del Río apela a un intimismo ético que ha sido una constante en el pensamiento peninsular. Desde luego, el humus cultural que posibilita el sentir intelectual del krausismo está moldeado, en mi opinión, por una modulación ética del catolicismo. Esta hipótesis, por lo tanto, no niega la capacidad crítica del krausismo para oponerse al catolicismo institucional y dogmático. En ese sentido existe un paralelismo entre la recepción del krausismo y la recepción de Erasmo (1466-1536) en España, recepción que llevó a un catolicismo interiorista. Después de todo, se verifica un retroceso del erasmismo a partir de las directivas dogmáticas derivadas del Concilio de Trento (1545-1563).

La filosofía krausista, iniciada en España por Sanz del Río, fue difundida por discípulos como Francisco Giner de los Ríos, quien funda la Escuela Libre de Enseñanza. En esta escuela se desarrolla como maestro y alumno Lorenzo Luzuriaga, quien al ser exiliado a Argentina se relaciona con Juan José Arévalo[16]. El krausismo, de hecho, se hace presente, también en la opinión de O. Carlos Stoetzer, a través de José Martí, de José María Izaguirre — ambos maestros en la Escuela Normal en la que, como hemos visto, Arévalo se había formado como maestro de educación primaria[17].

---

[15] CHRISTIAN KRAUSE, Karl. (1860): *Ideal de la Humanidad para la Vida*, con introducción y notas por Julián Sánchez del Río. Madrid, Imprenta de Manuel Galiano, p. 31.

[16] STOETZER, Carlos, "Krausean Philosophy as a Major Political and Social Force in the Modern Argentina and Guatemala", en *Bridging the Atlantic: Toward a Reassessment of Iberian and Latin American Cultural Ties*, PÉREZ DE MENDIOLA, Merina (ed.), Albany (New York), State University of New York Press.

[17] STOETZER, Carlos. (1998): *Karl Christian Friedrich Krause and his influence in the Hispanic World*, Köln, Alemania, Böhlau, pp.134-135.

En este punto es necesario destacar dos aspectos de la formación de Arévalo que consolidan la influencia del krausismo en el pensamiento arevalista. El primero es que Arévalo, antes de estudiar su doctorado en filosofía y ciencias de la educación, estudia Derecho en Guatemala. En esa etapa de su vida conoce la filosofía del derecho expuesta en el *Curso de Derecho Natural*, libro escrito en francés por el jurista alemán, radicado en Bruselas, Heinrich Ahrens (1808-1874), quien fue discípulo directo de Krause en Gotinga[18]. Para Ahrens, cuyo libro fue muy conocido en México y Guatemala el Derecho se orienta al "cumplimiento armónico del destino humano"[19], un ideal que supone configuraciones sociales en las que se busca el bien común en un espíritu de armonización de las diferencias sociales. El segundo aspecto a notar, es la influencia del gobernante argentino Hipólito Yrigoyen en la formación de la conciencia política del joven Arévalo. Nuestro pensador vive, trabaja y estudia en un período de la historia argentina que se vincula íntimamente a la actividad política de Yrigoyen.

Las tendencias espirituales del krausismo y la axiología se muestran como generadores de pensamiento político de Arévalo. Si la realidad de Guatemala ofrece a Arévalo un espectáculo de negación de la dignidad humana, puede comprenderse las razones y motivos que guiarán la actividad política de nuestro personaje. Arévalo se decanta, entonces, por un enfoque socialista de corte espiritual. Esta doctrina, llamada por nuestro pensador "socialismo espiritual" o "Arevalismo" recoge, entonces, en la esfera política las dimensiones axiológicas y éticas que influyen en la formación de nuestro intelectual.

Hay que apuntar, sin embargo, que el "socialismo espiritual" se desarrolla en el transcurso de la actividad política de Arévalo; esta doctrina no emana de una reflexión académica en el sentido de usual del trabajo investigativo que se desarrolla en diálogo con otros autores e ideas. El socialismo espiritual es un programa político delineado por principios e ideales generales, un manifiesto político que guía el ejercicio político guatemalteco durante un período fundamental de su historia. Su relevancia para otros países que comparten problemas socio-políticos similares a los de Guatemala es más que evidente.

---

[18] Antolín Sánchez Cuervo ha demostrado la influencia temprana de Heinrich Ahrens en México, poniendo de relieve, por lo tanto, que el ambiente latinoamericano ya había recibido la impronta de un krausismo previo al desarrollado por Sanz del Río. En México, la ola primera del pensamiento krausista defiende los ideales del liberalismo clásico de las doctrinas positivistas. Véase: SÁNCHEZ CUERVO, Antolín C. (2004): *Krausismo en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

[19] Ibídem., p. 53.

El socialismo espiritual de Arévalo postula que el hombre es "voluntad de dignidad". En la opinión de Arévalo, se debe retornar hacia las "esencias civiles y morales" del ser humano. En la opinión de Arévalo esto supone la preocupación por los "humildes"[20]. Se realza el carácter de acción de la axiología y la regeneración moral del krausismo; la sociedad debe exigirse de manera continua la elevación del ser humano cuya dignidad se mancilla en estructuras violentas, irracionales y denigrantes. El socialismo espiritual conjuga un humanismo axiológico, un pensamiento de armonización de las diferencias y clases sociales, la concepción de la política como ética y del líder político como líder moral, el nacionalismo, la fusión de unionismo y panamericanismo; y, finalmente, el reconocimiento de la pluralidad cultural. La referencia a los aspectos axiológicos supone desde ya una toma de distancia respecto al discurso materialista del siglo diecinueve. Arévalo se desmarca así del materialismo marxista[21]. Así, el ideario político arevalista conjuga el respeto liberal por la individualidad y la consideración socialista por el contexto social en el que el hombre concreto realiza su vida. El individualismo arevalista, por lo tanto, toma su sentido de una orientación a los intereses de la colectividad[22].

Debe recalcarse que la sólida opción por los valores y la dignidad del hombre sitúa a Arévalo en una visión ética de la política. Arévalo insiste en el fondo ético de la Revolución de Octubre de 1944. La biografía de Arévalo constituye por sí misma una lección de pensamiento hecha realidad dado que su filosofía política comienza en la responsabilidad del individuo que se origina en la conciencia de los valores superiores. La vida académica de Arévalo se transforma en motivación ética para la transformación de la sociedad. Como lo recuerda un entusiasta krausista, el jurista español Adolfo Posada: "la verdad no es sólo 'conocimiento', pura relación intelectual; sino que también debe ser inspiración para la acción en la vida"[23]. Reflexionando sobre su labor política, Arévalo decía de sí mismo que su autoridad moral era "la mayor autoridad de la que hice uso durante los seis años de mi gobierno"[24].

---

[20] Ibídem., p. 339.

[21] Recuérdese, en este sentido, que Arévalo no es un especialista en pensamiento marxista; además, es muy probable que en el contexto latinoamericano de su tiempo, otras interpretaciones del marxismo no fueran muy conocidas en el mundo cultural latinoamericano. Si Arévalo hubiese tenido acceso a los manuscritos juveniles de Marx, habría tenido una valoración positiva de la dimensión humanista del pensamiento del filósofo alemán.

[22] Ibídem., p. 343.

[23] POSADA, Adolfo. (1981): *Breve historia del Krausismo español*. Oviedo, Universidad de Oviedo, p. 27.

[24] ARÉVALO, Juan José. (1998): *Despacho Presidencial: Obra póstuma*, Guatemala, Editorial Oscar de León Palacios, p. 80.

Pero Arévalo es un maestro por formación y vocación. El pensamiento educativo arevalista se centra en los valores, en la formación de la conciencia; la educación es un esfuerzo por dignificar la sociedad. Arévalo toma distancia crítica de la axiología abstracta para centrarse en la figura del maestro. En efecto, para Arévalo, "la figura del maestro, cuando suma convicciones axiológicas a su generosidad, cumple en la vida escolar funciones cardinales, *particularmente en nuestra América*"[25]. (Arévalo 1946: 71). En la opinión de Arévalo:

> "[L]a pedagogía de los valores, la única posible pedagogía de los valores, ha de ser una doctrina llamada a *iniciar a los educadores en una visión axiológica del mundo de la vida y del hombre*, visión que una vez alojada en el recinto del alma se convierta por generosidad en acto pedagógico llamado a dignificar al hombre, a la comunidad humana"[26].

En resumen, en el contexto guatemalteco las posibilidades transformadoras de las ideas de Arévalo destacan de manera clara, mas aún cuando la candidatura presidencial de nuestro intelectual es apoyada multitudinariamente. Arévalo es elegido presidente de Guatemala con un margen de votos que jamás se ha vuelto a repetir en ese país. Arévalo es el líder de un grupo de gobernantes cuyo liderazgo moral es capaz de resistir las fuerzas corruptas que supuran de una sociedad política que no ha conocido ni la estabilidad ni la justicia.

Es de destacar, además, que el movimiento político liderado por Arévalo se da en la segunda posguerra, precisamente cuando los ideales democráticos de F. D. Roosevelt se extienden por el mundo, llevando, en coincidencia afortunada con otras fuerzas, al establecimiento de los Organización de las Naciones Unidas (1945) y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Aunque Arévalo, en algún momento, se duele de la poca realización de estos ideales, es evidente que el espíritu de democratización enciende en la sociedad guatemalteca un sentimiento político que es fundamental para comprender el apoyo popular del que gozó Arévalo.

El maestro como presidente

En la Revolución de Octubre de 1944 y en el acceso de Arévalo al poder, el movimiento magisterial guatemalteco juega un papel fundamental. Son precisamente los maestros los que le escriben a la Universidad de Tucumán para

[25] Ibídem., p. 71
[26] Ibídem.

que participe como candidato en los comicios presidenciales y los que costean su viaje de retorno a Guatemala desde Argentina[27]. Los maestros ven a Arévalo como alguien capaz de entender sus ideales respecto a una sociedad como la guatemalteca. En su vida política, Arévalo aspira a convertirse en un educador del pueblo guatemalteco, en un momento crucial de su historia.

Desde mi punto de vista, Juan José Arévalo comprende que se ha convertido en maestro de una sociedad que no ha conocido la democracia en ningún momento de su historia. En virtud de esto, los ideales del gobierno arevalista coinciden con los ideales que habían guiado al magisterio guatemalteco durante el período revolucionario. Arévalo visualiza al maestro como alguien que debe ser formado en los valores. En él se manifiesta una tradición que ve en el maestro y en la maestra una "constructora desde sus aulas de la nación, forjadora de mentes y almas, verdadera misionera de la ilustración"[28].

Por otro lado, Arévalo estaba consciente de que su gobierno era "un Gobierno de intelectuales, apoyado por un pueblo entusiasta y combativo. Mi papel… tenía que parecerse al de un conductor de nave en océano tormentoso…"[29]. Dicha misión se realiza en una imponente tarea de transformación institucional de la sociedad guatemalteca.

De esta manera, el pensamiento de Arévalo se concretiza en un entramado de instituciones cuyo producto total sigue siendo la mejor herencia que un político ha dejado en la historia de Guatemala. Fue el tiempo en el que se establecieron instituciones como el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, el Código de Trabajo, el Banco de los Trabajadores, el Instituto de Antropología e Historia y otros organismos importantes por su contribución al pueblo de Guatemala.

Dentro de este esfuerzo de transformación social desde el Estado, la educación, entendida como acción cultural plena, recibe un impulso sin precedentes. El pedagogo guatemalteco Carlos González Orellana ofrece una descripción exhaustiva de las múltiples actividades llevadas a cabo por el gobierno arevalista, dentro del espíritu general de los diez años que transcurren desde la Revolución de 1944 a la Contrarrevolución de 1954 entre las que

---

[27] SCHLESINGER, Stephen y KINZER, Stephen. (2007):*Bitter Fruit: The Story of the American Coup in Guatemala*, Cambridge Masachussets, Harvard University Press, p. ROCKEFELLER, David. (2005): *Center for Latin American Studies,* p. 30.

[28] TORRES, Carlos Alberto. (2001): "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte", en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. TORRES, Carlos Alberto. Buenos Aires, CLACSO, p. 31.

[29] Ibídem., p. 27.

se puede mencionar, de manera muy resumida, una masiva construcción de escuelas, la dignificación del gremio magisterial, la creación de la Facultad de Humanidades, el establecimiento de instituciones de educación técnica, la creación de instituciones educativas para los trabajadores y los campesinos[30].

La fundación de las Escuelas Tipo Federación merece una atención especial porque en ellas se muestra la inquietud pedagógica y la creatividad de Arévalo. Dichas escuelas plantean la idea de Arévalo de que cada aula es una entidad autónoma que no debe subsumirse a la actividad de la escuela como un todo. La comunidad educativa de cada aula sigue su propio ritmo en la actividad educativa, sin que ésta se vea afectada de manera significativa por los reglamentos generales ("la didáctica del tic tac" como lo dice Arévalo). En dichas escuelas se busca escapar de la uniformidad, sin dejar de fomentar la unidad espiritual de la escuela; dichos objetivos incluso se manifiestan en la arquitectura de la escuela de ese tipo[31].

En función de la presentación de las ideas de Arévalo que se intenta en este trabajo, se puede ver que la Escuela Tipo Federación expresa un pensamiento político que no puede desligarse de las ideas filosóficas, pedagógicas y políticas de Arévalo. En este sentido es conveniente destacar lo que uno de los más destacados actores de la Primavera Democrática, durante un tiempo Ministro de Educación en el período presidencial arevalista, Manuel Galich destacaba:

> "De la escuela hicimos un laboratorio de civismo y democracia. Tratamos de formar al ciudadano mediante el ejercicio diario de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones que tendría en su vida pública, eliminamos la enseñanza del civismo por el simple precepto e introdujimos la práctica de la vida política —no de la politiquería— procurando hacer de cada escuela un ensayo para la convivencia republicana, en donde el futuro ciudadano aprendiera a gobernarse por sí mismo, a acatar sus propias leyes y a conocer y ejercitar sus derechos"[32].

En resumen, el socialismo espiritual, como expresión política arevalista de la axiología y el krausismo, lleva a Arévalo a asumir la tarea de rescatar a los sectores más necesitados de la sociedad guatemalteca. Lo hace como un maestro,

[30] GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. (1970): *Historia de la educación en Guatemala*, segunda edición, Guatemala, Editorial José de Pineda Ibarra.
[31] Ibídem., pp. 432-435.
[32] Ibídem,p. 431.

como alguien que busca en la armonización de la sociedad guatemalteca la base para conformar un proyecto de dignificación de un país desfigurado por la injusticia. Arévalo se hace eco de los momentos éticos del socialismo dado que para él, como ya hemos mencionado, dicha doctrina conserva una simpatía por el hombre, así como una preocupación con el nivel de vida de los "humildes"[33]. Las dimensiones colectivas del pensamiento de Arévalo se conjugan en una preocupación por rescatar a las "grandes mayorías", para usar la expresión que muchos años después utilizaría el jesuita español Ignacio Ellacuría.

Una breve reflexión acerca de la actualidad del pensamiento arevalista

En un pasaje de su discurso de entrega del cargo, Arévalo llama la atención sobre el enfrentamiento de sus valores de maestro de escuela con la lógica de un mundo en el cual las fuerzas y los intereses políticos y económicos pesan más:

> *"Formado espiritualmente en las bibliotecas y formado socialmente en ese taller que son las aulas — contagiado por la ingenuidad de los niños y portador de la generosidad que caracteriza a los maestros de escuela — yo creía que gobernar un pueblo en este mediodía del siglo XX era empresa similar a la cátedra, cubierta de obligaciones y de sacrificios pero fecunda en beneficios inmediatos. Creía que seis años para gobernar una República en Latinoamérica fuese tiempo bastante a satisfacer negados anhelos populares y plasmar obras de servicio social, negadas también por los gobiernos de tipo feudal. Creía, además, y con sobrada razón, que la República de Guatemala podía gobernarse por sí misma, sin sometimientos externos, sin mandatos que no emanasen de la libre voluntad popular mayoritaria"*[34].

Este bello pasaje, en el cual se transparenta el sentir del maestro, nos puede servir para encontrar un camino para reactualizar el pensamiento de Arévalo. Arévalo verifica con melancolía el retroceso de los valores en el orden internacional. Se da cuenta de que "el factor hombre carece de propia significación y de valor real, a no ser que sean significación y valor según supuestos comerciales"[35]. El saliente presidente guatemalteco nota que:

> *"La democracia contemporánea, fabricadora de guerras contra el hitlerismo, tiene a la vez superiores consigas comerciales que parecen ser la real y exclusiva preocupación de los estadistas, mas no para una mejor distribución de los bienes*

[33] Ibídem.,
[34] Despacho Presidencial, p. 531.
[35] Despacho Presidencial, p. 534.

> *entre las masas humildes, sino para la multiplicación de los millones que ahora pertenecen a unas cuantas familias metropolitanas"*[36].

Ahora bien, creo que para establecer un diálogo entre Arévalo y el presente, no sólo el guatemalteco, sino también el latinoamericano, es necesario pensar en la esperanza con que Arévalo inicia su mandato. Quisiera enfatizar esta idea trayendo a la palestra lo que significa esperanza como *la interrupción* de un proceso de barbarie, de injusticia. Creo que para pensar el significado de esta interrupción —pensada desde la óptica planteada por Walter Benjamin—, nos pueden servir la interpretación de la Primavera Democrática que nos ha planteado el sociólogo guatemalteco Sergio Tischler Visquerra —quien, a su vez, es un historiador y sociólogo con notables influencias del mismo Benjamin. Según Tischler, en la época arevalista la sociedad guatemalteca experimenta una interrupción del poder oligárquico —que entiende al país como una hacienda o finca—, un hecho que a su vez supone la transformación de una "temporalidad interna [que] se expresaba en ciclos de dictaduras"[37]. Tischler nota que:

> Bajo la candidatura de Arévalo hizo aparición una historia sometida, negada por el poder, la historia de luchas pasadas, de resistencias sordas, de esperanzas colectivas e individuales de las clases subalternas, particularmente de los sectores medios y de los trabajadores urbanos[38].

La enseñanza fundamental de la revolución democrática de 1944 a 1954, pues, consiste precisamente en que por primera vez el pueblo aprende y comprende que es posible construir una sociedad afincada en valores democráticos y humanistas. El maestro presidente, desde luego, también ha aprendido, junto con su pueblo, una serie de lecciones amargas, y queda como una tarea investigativa el determinar cuáles son éstas.

Sin embargo, en dichos reveses, se encuentra otra lección. Arévalo ve reflejada en sí mismo la enseñanza de "que no hay poder humano capaz de humillar la voluntad de un Pueblo cuando sus gobernantes no lo traicionan"[39]. Esta convicción apunta a la necesidad de recuperar las dimensiones éticas de la política, lo cual en nuestra época puede significar que no debemos limitarnos a ver la conciencia como algo privado, sino como una interioridad llena de repercusiones cruciales en el mundo social.

---

[36] Ibídem., p. 536.
[37] TISCHLER VISQUERRA, Sergio. (2005): *Memoria, tiempo y sujeto*. Guatemala, F&G editores, p. 19.
[38] Ibídem.,
[39] Ibídem., p. 537.

La insistencia en la ética del gobernante, mostrada por Arévalo con el mismo ejemplo, gana mayor relevancia ahora que ciertos "poderes salvajes" —para usar la expresión acuñada por el jurista italiano Luigi Ferrajoli— reinan a su antojo, en un mercado libre que se ha pensado indebidamente como insensibilidad ética de la actividad económica. Se impone, ahora más que nunca, la necesidad de rechazar la mercantilización de la política. Es de tomar en cuenta esta opinión en vista del descrédito que ha recibo la clase política, precisamente en función de imperativos como el enriquecimiento a toda costa. Es necesario recuperar la idea de las jerarquías de valores para neutralizar visiones limitadas de la educación y la política que se limitan a recalcar la inserción en un mundo global cuyo signo ético debería ser sometido a un examen reflexivo más riguroso.

Desde mi perspectiva, la reapropriación contemporánea del pensamiento de Arévalo se puede entender en función de una idea formulada por Eduardo Nicol en las páginas finales de su obra citada arriba, *El problema de la filosofía hispánica*. La idea de Nicol es que la filosofía hispánica, entendida en toda extensión en Hispanoamérica, tiene la facultad de ofrecer posibilidades éticas que el pensamiento en países más poderosos ha sido olvidado. En algún sentido, el oprimido puede educar al opresor. Ese empeño latinoamericano por conseguir el ser ético puede ofrecer pautas para buscar un mundo que se aboca al despeñadero[40]. En ese sentido, la recuperación del pensamiento de Arévalo se ofrece como una oportunidad para replantear la cuestión de los valores en el mundo educativo.

Para lograr este objetivo, desde luego, el pensamiento arevalista demanda una serie de golpes de timón para potenciar su sentido crítico. El legado de Paulo Freire, por ejemplo, nos lleva a cuestionar la idea del maestro como formador absoluto y la idea del proceso educativo como un proceso unidireccional; cada vez tomamos mayor conciencia de lo que significa asomarse al acontecimiento educativo como un enfoque dialógico entre el educador y el educando. Afortunadamente, estamos conscientes de que un diálogo crítico incrementa el umbral de la conciencia, iluminando los resortes que impulsan la constitución de la opresión.

[40] Véase RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, Jorge Mario. (2010): *Derechos humanos: Una aproximación ética*, Guatemala, F&G Editores 2010; del mismo autor "The Call of Concrete Moral Conscience: Another Latin Contribution to the Idea of Human Rights", *Journal of Human Rights*, Vol. 9, No. 4.

En efecto, al nivel de la interacción dialógica se verifica el encuentro de subjetividades cuya conciencia crítica asume el reconocimiento ético del Otro. La dignidad humana, entonces, se convierte en una experiencia básica que subyace a la relación social. Ahora bien, las reflexiones axiológicas encuentran su lugar en el seno de la interacción social. El pensamiento de Arévalo, por lo tanto, nos puede llevar a nuevas maneras de visualizar la cuestión de los valores en el mundo educativo y en la dimensión política. Explicar cómo puede llevarse este ideal a cabo es una tarea que exige mayor investigación. Al final de cuentas, se trata de realizar los valores en los ámbitos cotidianos, esas esferas humildes sobre las que se construye el mundo.

En resumen, el pensamiento de Arévalo puede incrementar su contemporaneidad si lo que se busca es cambiar el camino de un mundo que se ha encarrilado en el olvido del hombre. Frente al ritmo que nos quiere imponer una nueva barbarie, siempre se erige como ejemplo el legado de un hombre que logró sacudir la conciencia de un país que había vivido una larga pesadilla de opresión. Ante el escepticismo y cinismo de nuestra época, siempre será esperanzador volver a estudiar el ejemplo de un político y educador que supo enfrentar con inteligencia y nobleza, desde un país pequeño, el ventarrón, fuerte pero efímero, de una sociedad global que olvida los valores irrenunciables.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha tratado de presentar las ideas del pensador y ex presidente guatemalteco Juan José Arévalo. Hemos visto cómo las ideas de este autor gravitan alrededor de las nociones de valores y conciencia que este pensador desarrolló a partir de su interés por la axiología, en el seno de una tradición ética hispanoamericana que encuentra en el krausismo una de sus motivaciones principales.

Se ha analizado cómo los ideales pedagógicos filosóficos de Arévalo informan su acción como presidente. En efecto, Arévalo lucha por lograr la dignificación de la sociedad guatemalteca, de manera de poder erradicar la injusticia y violencia estructural que ha afectado a este país a lo largo de su historia. En Arévalo se opera la transposición del pensamiento noble del educador hispanoamericano al terreno de la política en su sentido más profundo: como creador de una colectividad.

Finalmente, la recuperación del pensamiento de Arévalo se constituye en una tarea importante ahora que las naciones hispanoamericanas pueden cumplir la tarea de educar a los poderosos para un orden global más justo y humano. Ésta es una consideración importante para que el pensamiento de Arévalo pueda enriquecer la construcción de los valores en la experiencia cotidiana en una época de crisis global.

FUENTES

ABELLÁN, José Luis. (1998): *El exilio filosófico en América: Los transterrados de 1939*. México, Fondo de Cultura Económica.

ARÉVALO, Juan José. (1946): *La filosofía de los valores en la pedagogía*. Guatemala, Tipografía Nacional.

ARÉVALO, Juan José. (1988): *Escritos complementarios*. Guatemala, Cenaltex.

ARÉVALO, Juan José. (1998): *Despacho Presidencial: Obra póstuma*. Guatemala, Editorial Oscar de León Palacios.

BIBLIOGRAFÍA

BARRIOS ARCHILA, Jaime. (2004): *Páginas escogidas sobre la presidencia del doctor Juan José Arévalo 1945-1951*. Guatemala, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.

CARRERA, Mario Alberto. (2000): *Juan José Arévalo Bermejo, un político de América: Estudio introductorio y selección de Mario Alberto Carrera*. México, Fondo de Cultura Económica.

DAVIS, Harold Eugene. (1977): *Latin American Thought: A Historical Introduction*. Baton Rouge, Luisiana, Lousiana State University Press.

DION, Marie Berthe. *Las ideas políticas y sociales de Arévalo*, trad. Irene Katzenstein, México, Editorial América Nueva.

GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. (1970): *Historia de la educación en Guatemala*. Segunda edición. Guatemala, Editorial José de Pineda Ibarra.

KRAUSE, Karl Christian. (1860): *Ideal de la Humanidad para la Vida*. Introducción y notas por Julián Sánchez del Río. Madrid, Imprenta de Manuel Galiano.

NICOL, Eduardo. (1998): *El problema de la filosofía hispánica*. Segunda edición. México, Fondo de Cultura Económica.

NÚÑEZ CARPIZO, Elssie. (2003): "El krausismo y la interpretación del Derecho en Luis Recaséns Siches", en: Luis J. Molina Piñeiro et al., *El pensamiento filosófico-jurídico y político en Luis Recaséns Siches*. México, Porrúa.

POSADA, Adolfo. (1981): *Breve historia del Krausismo español*. Oviedo, Universidad de Oviedo.

RODRÍGUEZ, Jorge Mario. (2010): *Derechos humanos: Una aproximación ética*. Guatemala, F&G Editores.

RODRÍGUEZ, Jorge Mario. (2010): "The Call of Concrete Moral Conscience, Another Latin American Contribution to the Idea of Human Rights", *Journal of Human Rights,* Vol. 9, No. 4.

SÁBATO, Ernesto. *La Resistencia: Una reflexión contra la globalización, la clonación, la masificación*. Barcelona, Seix Barral.

SÁNCHEZ CUERVO, Antolín C. (2004): *Krausismo en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SCHLESINGER, Stephen y Stephen Kinzer. (2005): Bitter *Fruit: The Story of the American Coup in Guatemala*. Edición revisada y expandida. Cambridge (Masachussets), Harvard University Press.

STOETZER, O. Carlos. (1996): "Krausean Philosophy as a Major Political and Social Force in the Modern Argentina and Guatemala" en *Bridging the Atlantic: Toward a Reassessment of Iberian and Latin American Cultural Ties*. PÉREZ DE MENDIOLA, Merina (ed.), Albany (New York): State University of New York Press.

STOETZER, O. Carlos. (1998): *Karl Christian Friedrich Krause and his influence in the Hispanic World*. Colonia, Böhlau.

TISCHLER VISQUERRA, Sergio. (2005): *Memoria, tiempo y sujeto*. Guatemala, F&G editores.

TORRES, Carlos Alberto. (2001): "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte", en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, TORRES, Carlos Alberto. Buenos Aires: CLACSO.

ELIÉCER SILVA CELIS: IDEAS EDUCATIVAS Y DIRECTRICES UNIVERSITARIAS EN LA CREACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE COLOMBIA

William Pacheco Vargas[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- Colombia

INTRODUCCIÓN

La vida de Eliécer Silva Celis, está marcada por varios sucesos familiares y de la época, que lo van a formar en superar las dificultades del día a día, para convertirlo en un científico con sus aportes al desarrollo de la ciencia de la antropología, pero sobre todo en un incansable y persistente ideólogo y gestor de la primera Universidad Pedagógica a nivel Nacional y luego Tecnológica de Colombia. Pertenece a la generación, llamada en Colombia de los "Nuevos", que corresponde a los nacidos en las dos primeras décadas del siglo XX, cuando el país despertaba a la modernización, después de la Guerra Civil de los Mil Días, la separación de Panamá y de lucha partidista. Le correspondió actuar en un siglo de crisis mundiales: la Primera, la Segunda Guerra Mundial y la Post-guerra; y a nivel nacional, una época de conmociones sociales, políticas y militares y de los llamados "Años de la Violencia" y del Frente Nacional. Igualmente, comparte ideas con varios colombianos y otros de América Latina en la corriente ideológica en la interpretación del nacionalismo cultural de la

[1] Economista, licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Historia y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo HISULA, SHELA, wipava05@yahoo.es

escuela indigenista, en la mentalidad americanista alrededor de la supremacía del elemento "indígena" como base fundamental de la nacionalidad y la integración americana.

A nivel latinoamericano, Eliecer Silva Celis, comparte experiencias similares con el educador y antropólogo brasileño Darcy Ribeiro[2], en su formación, conocimiento de las culturas precolombinas, gestión rectoral en instituciones de educación superior, en realizar investigaciones fuera de sus respectivos países y de proponer reformas a la Universidad. Eliécer Silva, su experiencia en la Escuela Normal Superior, cuya filosofía universitaria, lo encamino hacia la alta investigación científica y la docencia; lo cual lo intereso en la investigación antropológica y arqueológica sistemática de varios sitios del territorio nacional, Centroamérica, Francia y fundar el Museo-Parque Arqueológico de Sogamoso. Acorde con esta filosofía enmarcada en la investigación, donde un profesor no puede formar las nuevas generaciones, si no está investigando en una ciencia determinada; asimismo, no concibe ninguna especialización, sin los institutos de alta investigación científica anexos, a la institución de educación superior.

De ahí, su propuesta en el Esquema para la Universidad Pedagógica de Colombia, la cual se concreta desde el punto de vista jurídico en el Decreto creacional No. 2655 del 10 de octubre de 1953, y en la Ley orgánica No. 73 de 1958; documentos que ideó y gestionó, mas aun tuvo la oportunidad de materializar y poner en funcionamiento cuando regentó la rectoría en dos ocasiones, en varios de los institutos y servicios proyectados, en medio de la crisis universitaria, de ese período.

---

[2] Darcy Ribeiro, como ideólogo y primer Rector de la Universidad de Brasilia y sus experiencias en la educación superior, lo llevaron a plantear reformas educativas universitarias para el Brasil, Uruguay, Chile, México, Perú, Venezuela y Argel; en los cuales señaló el camino intelectual para el fortalecimiento de la integración latinoamericana. En el mismo sentido, a partir del trabajo de campo antropológico entre algunas tribus indígenas de la Amazonía y del Brasil Central, lo mismo del estudio de aculturación latinoamericana y organizar el Museo del Indio, de Río de Janeiro, llegó a la idea que la región tiene su propia identidad como "pueblo nuevo", "síntesis de varias culturas". Por lo tanto, considero que es necesario encontrar el modelo auténtico político, socio-económico y cultural que surja de la propia realidad latinoamericana; porque no es en la utopía, ni en el modelo extraño en donde los latinoamericanos encontraremos nuestro mundo; es en nuestra propia realidad que exige una filosofía, una cultura latinoamericana y una acción decidida para construir la Patria grande que todos anhelamos. OCAMPO LÓPEZ, Javier. (2006): "Darcy Ribeiro: Sus ideas educativas sobre la Universidad y el proceso civilizatorio en América Latina" en R*evista Historia de la Educación Latinoamericana,* Tunja, UPTC. RUDECOLOMBIA. No. 8, p. 140, 147-148. RIBEIRO, Darcy. (1971): *La Universidad Latinoamericana.* Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, p. 27 y ss.

Eliécer Silva Celis

Eliécer Silva comparte con Darcy Ribeiro, la idea que para llegar a conocer en su esencia el problema de las Universidades en las sociedades subdesarrolladas como las de América Latina, es necesario conocer en lo más profundo sus estructuras universitarias, el conjunto y la integración de los órganos y los procedimientos a través de los cuales las Universidades cumplen sus funciones. Las relaciones internas y externas son funcionales cuando estas estructuras cumplen los papeles que de ellas se espera respecto a la perpetuación o la alteración del sistema social, en consonancia con el progreso de la sociedad en que se encuentran.

En este sentido, al hacer el diagnóstico de la situación que afrontaba la Escuela Normal Universitaria de Varones de Tunja, en 1953 era tan crítica, por no servir a los intereses pedagógicos y culturales del país, era necesario iniciar una verdadera cruzada, no ya simplemente para tratar de salvar los muy deficientes e incompletos servicios existentes, sino para ampliarlos y organizarlos bajo una nueva estructura, la cual nos permite conocer sus ideas que tiene sobre la Universidad colombiana que requiere en ese momento el país, y por la cual va a impulsar hasta los años setenta.

Precisamente, el objeto de esta investigación es realizar una semblanza biográfica de Eliécer Silva Celis, donde resalte sus ideas, que ejecutó a lo largo de diez y siete años, en su accionar en la Universidad verificable en los documentos de la institución, fruto de diversas circunstancias en la creación y consolidación del primer centro pedagógico de educación superior de Colombia. Para ello se tendrá en cuenta los archivos de la Universidad, como el Fondo Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Archivo Histórico: Rectoría Correspondencia Despachada Años 1953 – 1960 y 1967 - 1970. Actas del Consejo Directivo Universidad Pedagógica de Colombia. Años 1953-1960. Actas del Consejo Superior Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Años 1953-1970. Revista: AULAS. Tunja, Universidad Pedagógica de Colombia

del año 1953. Archivo de la Facultad de Educación en los años 1953 a 1970. Se utilizara la metodología de historia social de la Educación.

De los primeros años a la trayectoria académica e investigativa del Dr. Eliecer Silva Celis

En plena Primera Guerra Mundial, nace en el año de 1914 en Tobasía caserío rural de origen muisca del municipio de Floresta Boyacá (Colombia)[3], allí su infancia transcurre como la de todo niño campesino y concluye los estudios primarios; como consecuencia de la epidemia mundial de tifo es arruinada la comarca y el hogar del joven, con la muerte de su padre y su hermana que le había enseñado las primeras letras, situación que lo obliga a ingresar al mundo de los pequeños negocios y con el poco dinero que puede conseguir compra, en un almacén de Corrales, algunas mercancías como: pañuelos, espejos, cintas, agujas, hilos, ganchos, entre otros. Coloca todo aquello en una pequeña caja y se dispone a viajar primero a las poblaciones circunvecinas de Belén, Socotá y Socha, para aventurarse más tarde a pueblos distantes como Susacón, Soatá, Chita, Cocuy, Capitanejo, entre otros; y más adelante cuando no existían ni automóviles ni carreteras, sino los mismos caminos heredados por los nativos y adecuados en la colonia, decide recorrer, junto con las caravanas de arrieros, largas distancias que duran días y semanas para llegar hasta Bucaramanga, Pamplona y muchas otras ciudades de los Santanderes. Luego ingresa como pequeño ayudante en la construcción del ferrocarril de Antioquia y allí, bajo el tórrido sol y el intenso calor del trópico, a orillas del Magdalena, colabora con los ingenieros constructores de esta obra.

Con los pocos ingresos reunidos inicia sus primeros años de bachillerato en el Instituto Tundama de Santa Rosa de Viterbo, para ayudar a pagar sus estudios, es profesor de primeras letras del personal de reclusos de la cárcel de Santa Rosa del municipio, en los horarios desde las cinco hasta las siete, de la mañana y de la noche, respectivamente. Luego va a estudiar, a la Normal de Tunja, donde inicialmente imparte conocimientos entre los presos del panóptico y luego colabora como "pasante" de varios cursos en el adelanto de las tareas escolares y finalmente obtiene una beca que le permite obtener el título de institutor. Adicionalmente, adelanta en el Colegio de Boyacá, algunos cursos para obtener el diploma de bachiller Clásico en 1937, indispensable para poder ingresar a una universidad.

[3] MONTAÑA DE SILVA CELIS, Lilia. (1994): "El doctor Eliécer Silva Celis. Su vida y sus trascendentales aportes al Desarrollo de la Ciencia de la Antropología en Colombia", en *Repertorio Boyacense.* No. 330. Tunja, Academia Boyacense de Historia, p. 9 y ss.

En la Escuela Normal Superior de Colombia en Bogotá, recibe la influencia del sabio francés Paul Ribet, fundador del Museo del Hombre de París. Desde el Instituto Etnológico Nacional anexo a la Normal, participa en los trabajos de excavación arqueológica dirigidos por Gregorio Hernández de Alba de los sitios donde se construía las instalaciones de la Universidad Pedagógica en Tunja, en Tierradentro y San Agustín. En 1941, obtiene el título de Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, y el de Etnólogo del Instituto mencionado, del cual es cofundador[4].

Durante los años de 1942 al 1945, explora la región de los Laches, varios sitios del norte de Boyacá y hace las primeras exploraciones arqueológicas en Sogamoso, con el fin de localizar, tanto el emplazamiento de la antigua Ciudad de Suamox, como el sitio del lugar donde fue construido el famoso Templo del Sol, para su reconstrucción, idea que logro concretar al final de sus días, lo mismo que con los objetos y utensilios, organizó el Museo y Parque Arqueológico, como herramienta didáctica que muestra las raíces de la nacionalidad colombiana[5].

En 1946, es profesor de Antropología en la Universidad Nacional de San José (Costa Rica) y representa al Gobierno Nacional en Tegucigalpa (Honduras), en el primer Congreso Internacional de Arqueología del Caribe. De allí, es invitado por la Universidad de Sorbona en París, a adelantar estudios de especialización en Etnología, Antropología y participar en investigaciones en el Museo del Hombre, bajo la orientación de Paul Rivet. Donde adelantó una notable labor de divulgación cultural de aspectos de la prehistoria y la arqueología de Colombia, en diversas sociedades científicas; representó al país en el XXVIII Congreso Internacional de Americanistas, de esta manera amplió considerablemente el círculo de relaciones e intercambios culturales entre el Instituto Etnológico Nacional de Colombia y los centros científicos similares de otros países.

A su regreso a Colombia, en 1949 desde el Instituto continúa su trabajo de profesor – investigador en la Universidad del Cauca y las excavaciones en Sogamoso. En 1951 dirige a profesionales en un estudio de Antropología Social, en el municipio de Tota, acompañado de su esposa, Lilia Montaña.

[4] CUÉLLAR, Ernesto F. (1967): "Un interesante Reportaje al Señor Rector encargado de la UPTC Dr. Eliécer Silva Celis. Currículum Vitae". Fondo UPTC. Archivo Histórico. Rectoría. 1967. Legajo No. 21, folio. 255 – 256.
[5] MONTAÑA DE SILVA CELIS, Lilia. (1994): Op. Cit., p. 9 y ss.

En los inicios de 1953[6], y con motivo del traslado de la Escuela Normal Universitaria de Bogotá a Tunja, es llamado por el rector Julius Sieber para que le colabore como "Decano Mayor". Es entonces cuando se inicia, para el profesor Silva, la época de docencia en el área de Ciencias Sociales y logra anexar el Museo Arqueológico de Sogamoso a la Escuela Universitaria. Lo anterior, tenía que ver con una idea constante en su mente desde ese momento en adelante: crear con la Normal Universitaria de Tunja como base, la Universidad que Boyacá necesitaba. "Se repetía una y otra vez:"Si otros departamentos como Cauca, Antioquia, Caldas, Bolívar, o Cundinamarca ya tienen su propia Universidad, por qué no ha de tenerla Boyacá?". Viaja a Bogotá, continuamente, sin detener sus clases en Tunja y los trabajos y la atención al público en el Museo de Sogamoso a cargo de su esposa[7].

El Dr. Eliécer Siva, después de ver materializada su idea, como co-fundador de la Universidad Pedagógica de Colombia en 1953, se desempeña en el cargo de Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas en varias oportunidades,[8] co – autor y reorganizador de la Universidad mediante la Ley 73 de 1958, representante ante los Consejos Académico y el Superior, rector encargado por unos días en 1953 y de julio de 1959 a septiembre de 1960. Nuevamente, rector desde mediados de 1967 a comienzos de 1970. En este período, recibió el título de Arqueólogo Diplomado de la Universidad del Atlántico en 1963 y de Doctor en Ciencias Sociales y Económicas de la U.P.T.C. en 1966.

Los años cuarenta a sesenta, son los de mayor publicación de sus investigaciones, como descubridor y explorador de varios sitios prehistóricos con obras sobre las siguientes temáticas: excavaciones arqueológicas en Sogamoso y Villa de Leiva; antropología chibcha; los aborígenes colombianos desde la conquista hasta su época, etnografía y cultura muisca; arte rupestre comparado de Colombia; arqueología y prehistoria de las culturas de Tierradentro, Laches, Guanes y Teguas; importancia social y cultural de la geografía; el Museo un instrumento de desarrollo social y económico, y las grandes civilizaciones precolombinas de América y su contribución al progreso de la humanidad.

---

[6] El Secretario General, Agustín Pérez del listado de los (13) Rectores que han pasado por la Institución desde 1952, entre otros han renunciado por huelgas y problemas de presupuesto; identifica a Eliécer Silva Celis, como Encargado por unos días en 1953. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Actas del Consejo Directivo Universidad Pedagógica de Colombia 1958. Legajo No. 31ª. 14 de abril, folio 69.

[7] MONTAÑA DE SILVA CELIS, Lilia. (1994): Op.Cit., p. 35.

[8] Resolución 02 de marzo 18 de 1959. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Legajo Consejos Superior y Académico. Rectoría 1959. Actas del Consejo Superior Universitario. Anexos fl. 134.

Génesis y desarrollo de una idea: del esquema a la Creación de La Universidad Pedagógica de Colombia en 1953

No menos de 25 años hacía que la idea de una gran institución pedagógica nacional venía siendo debatida en todos los círculos intelectuales, oficiales y privados. Como punto de partida se tomo, inicialmente la primera Facultad de Educación que existió en el país: la de Tunja, luego la Escuela Normal Superior en Bogotá, y finalmente, las Normales Superiores Universitarias de Tunja y Bogotá, de varones y femenina, respectivamente. Estas denominaciones, en el fondo, correspondían a la misma idea: un gran centro para la formación del profesorado de enseñanza secundaria y superior.

Durante la visita del Ministro de Educación Nacional, Dr. Manuel Mosquera Garcés, el 26 de septiembre a la Escuela Normal Universitaria de Tunja, conoció el Proyecto General de la Ciudad Universitaria Pedagógica de Colombia, elaborado por el Dr. E. Silva Celis, incluido un plano de todas las construcciones y elementos necesarios para las distintas dependencias y servicios de la futura Universidad[9]. En publicación posterior de la revista Aulas, de noviembre – diciembre de ese mismo año, 1953, el profesor Silva Celis escribe el denominado artículo: "Génesis y desarrollo de una idea. Esquema para la Universidad Pedagógica de Colombia", escrito hacia el mes de mayo para motivar la creación de una universidad en Boyacá, en el que aparece un recuadro que expresa lo que significaba para la comunidad universitaria y la sociedad tunjana, Eliécer Silva Celis:

… es ahora el hombre más consultado de la Universidad. Todos los problemas, por un camino o por otro, vienen a él y, decididamente, él vive en función de los problemas de la institución. Como quiera que el doctor Silva es el más entusiasta visionario de la nueva estructura universitaria, el menor detalle o la situación más compleja y difícil, pasan a su estudio y consideración. Su posición de Primer Decano Coordinador (Coordinador General) le permite influir en todos los campos de la nueva organización pedagógica.

Dentro de su modestia y sencillez, es riguroso y lacónico. Su firme personalidad lo lleva a ser invariable en sus decisiones. Por eso, antes de resolver algo, medita mucho, estudia y reflexiona. No es hombre de formalismos, ni de

[9] SILVA CELIS, Eliécer. (1953): "Génesis y desarrollo de una idea. Esquema para la Universidad Pedagógica de Colombia" en *AULAS*. *Publicación Colombiana al servicio de la educación*. *Nos. 9 y 10*. Vol. 1. Tunja, Universidad Pedagógica de Colombia, p. 16 y ss.

oficinas y audiencias. Atiende a cualquier hora, sitio o lugar, sin preferencias ni distinciones. Con su pulcritud inimitable, conversa con el niño o con el catedrático, sin ambages ni reservas.

Todo lo relacionado con la Universidad lo apasiona hondamente. Siempre está entregado a una ocupación, porque, según sus propias palabras, "ahora estamos haciendo una Universidad y no hay tiempo que perder". Trabaja quince horas diarias y mantiene reservas para una que otra noche de vigilia. Es hombre de gran energía mental, disciplinado en la tarea de los libros y la investigación. En la cátedra ha conquistado la admiración de sus discípulos. Como estudioso lo acreditan obras de verdadero valor científico y cultural. Como propugnador de la obra de la Universidad Pedagógica es digno de toda admiración.

El trabajo que hoy publicamos, es por sí solo, índice de la contribución del doctor Silva a la creación de la *Universidad Pedagógica de Colombia*. Con él, como con otros defensores de la Universidad, el país ha contraído una deuda de gratitud.

La situación que afrontaba la Escuela Normal Universitaria de Varones de Tunja, llegó a ser de tal manera crítica, que no se podía pensar sino en su total desintegración. Era necesario iniciar una verdadera cruzada, no ya simplemente para tratar de salvar los muy deficientes e incompletos servicios existentes, sino para ampliarlos y organizarlos bajo una nueva estructura; de esta manera satisfacer los anhelos de quienes pensando en la educación nacional, decidieron el traslado a Tunja y de hacer de esta capital un gran centro de cultura, por su ambiente sano, tranquilo y restablecer la tradición cultural de los zaques.

La posición ante el problema, por parte de un reducido pero brillante número de profesionales de la educación -Héctor Gonzalo García, Santos A. Pinzón y Aníbal Plazas- y unos jóvenes inteligentes y decididos estudiantes -entre ellos, José Osorio Gallego, Alberto Mantilla, Leodegario Contreras y Manuel Pacavita- era no ver frustrada la vocación de conducir la sociedad colombiana, mediante la organización de la institución de acuerdo con las necesidades y urgencias del país. Sin desconocer, el carácter agrario de la gran mayoría de la población colombiana, y, al mismo tiempo, los fenómenos propios del industrialismo fomentados por la Siderúrgica de Paz de Río y otras grandes empresas nacionales. Era una exigencia no sólo al Gobierno Nacional, sino también de quienes como ellos, se hallaban vinculados a la cruzada educativa, de conocer sus problemas y necesidades.

Inicialmente, pensaron que a partir de la Normal Universitaria se podría hacer un pujante centro universitario de carácter esencialmente pedagógico, a semejanza de las grandes universidades europeas o americanas, de donde deberían desfilar para todo el país, desde el maestro de primeras letras hasta el profesor universitario y el investigador de las más arduas y variadas disciplinas científicas. El plan de formación de personal docente incluía: maestros de primera enseñanza, inspectores de escuela primaria, profesores y directores de enseñanza secundaria, para los Institutos de Bachillerato y para las Escuelas Normales; Inspectores de enseñanza Secundaria; profesores de las Universidades del país; profesores – investigadores para diversas ramas del saber, (laboratorios, institutos científicos, academias, etc.). Maestros y profesores agrícolas, para la orientación y enseñanza agraria en todos sus grados. Profesores y técnicos industriales, para la orientación y enseñanza en los institutos industriales y en las Escuelas de Artes y Oficios; profesores para la orientación y enseñanza comercial.

Para la preparación de este personal, se tendría en cuenta los servicios y elementos existentes en las Normales Universitarias de Tunja y Bogotá. Pero para que fuera posible la formación anterior, se necesitaba fundamentalmente: un instituto de psicología y orientación profesional; un instituto de bachillerato; una escuela o instituto agrícola; una escuela o instituto industrial; un kindergarten o jardín infantil; la escuela de bellas Artes; un Instituto de Investigaciones Antropológicas e Históricas; una Sección de Zootecnia; campos de Experimentación Agrícola y Granjas; modernos Campos de Deportes; museos: pedagógico, botánico, zoológico, antropológico, histórico y folclórico. Igualmente, tuvieron en cuenta que para su realización de este plan, era indispensables adecuados recursos fiscales que permitieran ejecutarlo.

Con las ideas anteriores, pasaron a bosquejar en un plano la estructura general de la gran Institución Pedagógica, al localizar los ocho (8) institutos y servicios existentes, los cincuenta y un (51) proyectados por construir entre institutos y servicios lo que implicaba la compra de amplios terrenos, en un sector rural y a un par de quilómetros de la ciudad. "Por doquier el verdor de los prados, parques, bosques y al abigarrado de los jardines, de trecho en trecho interrumpido por avenidas, camellones, campos de deportes, patios de comunidad y parqueaderos, hace bellísimo contraste con el blanco de los edificios y el azul de los ventanales". Alrededor del Bloque Central de más de doscientos metros funcionaban las cinco Facultades de la Universidad, se preveía residencias para estudiantes

laicos separado de los religiosos, de profesores solteros y de los casados con sus familias, clínica con todas las especialidades. Edificios para imprenta, emisora cultural, Biblioteca General, Aula Máxima. Palacio de Bellas Artes en todas las expresiones artísticas, como cerámica popular y música folclórica, que forma tanto al artista como al profesor y maestro de cultura artística para todos los niveles, para atender el genio artístico del pueblo colombiano. Infraestructura, para los museos de Pedagogía, Botánica y Zoología, Historia y Folclor. Instalaciones para los Institutos: de Antropología e Historia del Oriente Colombiano, Normalista y de Bachillerato, escuelas primarias anexas y jardín de niños, de Psicología y de Orientación Profesional y, Escuela Normal Agrícola, que en varios grados prepara Maestros y Profesores para el servicio docente e Institutos similares para todo el país, la actividad es ejemplar. Aquí se combinan los estudios teóricos con los ejercicios experimentales[10].

Este grandísimo Instituto en realidad es una verdadera Ciudad Universitaria donde nada falta para profesores y estudiantes. Todo es allí espléndido. Las comodidades y medios materiales, los recursos espirituales y los elementos científicos, el buen gusto y la alegría, la confianza y la seguridad, permiten y aseguran una fecunda labor pedagógica y cultural que se proyecta al país entero, sirve a todas las clases sociales, va y penetra al pueblo. Esta es la Universidad tipo de Colombia de la cual se enorgullece el Magisterio colombiano y se honra la ciudad de Tunja, tan cargada de recuerdos, de tradiciones y de historia[11].

La anterior visión de lo que debía ser la Universidad, contrastaba con la realidad existente. La situación de la Normal Universitaria, era crítica y parecía que como institución de educación superior, pasaría al olvido estático y al aislamiento en la provincia y estaba lejos de poder satisfacer las grandes

[10] Eliécer Silva en su descripción sobre la visión de la Universidad que soñaba, en el plano cobra vida con la pujante vida universitaria donde se hace patente en los casinos y en el Club, donde grupos de universitarios, alegres departen, unos con sus profesores y amigos, otros con sus familiares que llegan a visitarlos, aquéllos, en fin, con sus novias y amigas. En el Estadio, en los campos de basket, en los de tenis y en los de volley – ball, en el Gimnasio cubierto y en la piscina, mientras unos grupos de jóvenes desarrollan brillantes partidos, animados por cientos de espectadores, otros se entrenan para ir a representar su Universidad en grandes competencias nacionales e internacionales. En torno a los restaurados monumentos chibchas de época pre-colombina (el templo de Goranchacha y el Pozo de Donato), lo mismo que los acuarios, viveros y granjas experimentales, se reúnen gentes, atraídas, unas por simple curiosidad, otras por interés cultural. En derredor del Jardín Ornitológico, agrúpense bulliciosos e inquietos niños, unos para remedar el canto de las aves.

[11] SILVA CELIS, Eliécer. Op. Cit., p. 17.

urgencias educacionales del país. La condición fundamental para la vida y desarrollo de la nueva entidad debía ser la Autonomía, cuyo alcance –dado el carácter sui-géneris de centro docente- fijaría el Gobierno, bien en el Estado Orgánico que ella tendría, bien en el instrumento legal que la crease. Se inició así en julio de1953 un movimiento que reclamaba ante el Rector y el Ministerio de Educación, la creación de esta nueva institución superior. Esta idea inquietó a los diversos sectores de la opinión pública de Tunja y en general del Departamento de Boyacá y obtuvo entusiasmo y apoyo desde el primer momento, por parte del Presidente de la República, el boyacense Gustavo Rojas Pinilla.

Tal vez exagerando como es usual en nuestros países, en los escritos del momento se dice que: millares de hojas volantes inundaron las calles de las principales ciudades de Boyacá; la prensa local y nacional se refirió con calor y entusiasmo a una campaña tendiente a la creación definitiva de una Universidad Nacional Autónoma. Numerosas personalidades e instituciones intervinieron con entusiasmo en la realización de esta idea de la Universidad para Boyacá, encabezadas por Eliécer Silva Celis ideólogo y gestor, Julius Sieber el rector, Rafael Azula Barrera, Rafael Bernal Jiménez, y los Ministros de Educación Manuel Mosquera Garcés, de Comunicaciones Coronel Manuel Agudelo, y de Fomento Alfredo Rivera Valderrama, entre otros[12]. Con el Decreto No. 2655 del 10 de octubre de 1953, se creó la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja, redactado de puño y letra por Silva Celis, como se puede apreciar enseguida, pués es la materialización de su Esquema de Universidad, en su mayor parte.

Los fines de la Universidad Pedagógica de Colombia se ampliaron en relación con la Escuela Normal Universitaria, pues además de la formación del profesorado idóneo para la enseñanza secundaria y del profesorado universitario de carrera, se consideró también importante, la dirección y preparación técnica del magisterio especializado para los institutos industriales, escuelas de artes y oficios, escuelas agrícolas y campesinas, y demás ramas y especialidades de la educación pública y privada del país, en todos los niveles[13].

---

[12] Como se aprecia en la pancarta de honor y gratitud en el desfile celebrando el triunfo. Ibídem. p. 10.

13 OCAMPO LÓPEZ, Javier. (1978): *Educación, Humanismo y Ciencia. Historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.* Tunja, Ediciones "La Rana y el Águila" UPTC. pp. 207 – 208.

La primera Universidad Pedagógica del país, estaría conformada por las Facultades, Institutos y demás dependencias que en el momento integraban las Escuelas Normales Superiores Universitarias de Tunja y Bogotá, así como los establecimientos que se crearan y anexaran.

En Tunja continuarían las siguientes Facultades masculinas: Educación y Filosofía, Ciencias Sociales y Económicas, Filología e Idiomas, Matemáticas y Física, y Biología y Química. Se unieron a ella, los siguientes institutos anexos: Escuela Normal de Varones de Tunja, con el Colegio de Bachillerato y la Escuela Anexa. Se creó el Instituto Pedagógico Industrial, a partir de los establecimientos anexos: La Escuela Superior de Artes y Oficios de Tunja y la Escuela de Capacitación Siderúrgica que funcionaría en Duitama, la cual corresponde al actual "Instituto Técnico Rafael Reyes". Se creó igualmente el Instituto Pedagógico Agrícola, ubicado posteriormente en Paipa, tendría como establecimiento anexo la Escuela Normal Rural del Valle de Tenza y asimismo la Escuela Normal Agrícola de Paipa. Se anexó de la misma manera, el "Centro Indígena del Sol" de Sogamoso, destinado a la investigación antropológica y arqueológica del área chibcha y etnológica nacional.

En Bogotá, continuarían las mismas Facultades, en las mismas especialidades mencionadas para Tunja, pero como sección femenina, igualmente el Instituto Pedagógico y las Escuelas Anexas. No obstante, en la realidad nunca esta sección llego a depender de Tunja. Mediante el Decreto 547 del 23 de febrero de 1954 se creó la Universidad Pedagógica Femenina en Bogotá, independizándola de la Universidad Pedagógica de Colombia. Difiere, esta estructura orgánica de la Universidad Pedagógica de Colombia, del planteamiento inicial de Eliecer Silva, en que los Institutos de formación académica e Investigación, no quedaban en los mismos predios de la Ciudad Universitaria, sino en diferentes municipios y provincias del departamento de Boyacá, porque partían de establecimientos que ya existían, en los años setenta facilitó, la creación del sistema universitario regional[14].

La opción pedagógica, con dimensión nacional

Una ventaja inicial de la Universidad Pedagógica de Colombia, fue la ayuda del presidente boyacense Gustavo Rojas Pinilla, en cuyo mandato la situación presupuestal se facilitó, en el lustro comprendido entre 1953 y 1957, colaborando en su organización financiera y académica. Sin embargo, después del 10 de mayo de 1957, con su salida del poder, la institución entró en la gran inestabilidad

[14] SUESCUN, Armando. (1997): *Apuntes para la historia de la Universidad en Boyacá 1827 – 1997*. Tunja, Editorial UPTC, Capítulo XVII.

de los finales de la década de los Cincuenta, manifestándose en ella problemas básicos como: dificultades económicas por su bajo presupuesto, olvido del poder central, inestabilidad de los rectores en la dirección de la universidad, las huelgas estudiantiles que se sistematizaron anualmente entre 1957 y 1960, tendencia a la regionalización y el auspicio de nuevas facultades de educación en otras universidades, con su consecuente pérdida del liderato único en la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria. Otras dificultades, como resultado del plebiscito nacional, a lo largo del Frente Nacional es la designación de los cargos de dirección, para cumplir el requisito de la paridad política, se tenía que recurrir a la figura de interinidad. Igualmente, la mayoría del profesorado vivía en Bogotá, de tal manera que pasaban el fin de semana fuera de la ciudad[15].

Desde el punto de vista legal, la Universidad como lo determinaba el artículo 23 del decreto de su creación, mientras el Consejo Directivo no acordara su estatuto orgánico, se regía por el establecido en la Universidad Nacional de Bogotá. Es así que sólo hasta la Ley 73 de 1958, orgánica de la Universidad Pedagógica de Colombia, y de la cual fue Co-autor el mismo Eliecer Silva[16] norma que fue de su mayor interés para determinar el carácter universitario definitivo a la entidad. De esta manera, se constituyó como "entidad autónoma con personería jurídica y sede en la ciudad de Tunja, esencialmente apolítica", y cuyos fines específicos eran los siguientes: a) La formación del profesorado y dirigentes de la educación; b) La preparación para la investigación pedagógica; c) La colaboración en la orientación y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. La ley no sólo ratificaba la formación profesional del nuevo profesorado colombiano como una de las finalidades de la Universidad, sino que la ampliaba a prestar su colaboración y asesoría para la especialización de los profesores egresados y en ejercicio. Es decir, es una institución con objetivos esencialmente pedagógicos, pues sus fines se dirigían fundamentalmente a la formación científica y pedagógica del profesorado en todas las ramas y para los diversos niveles educativos [17].

---

[15] De este proceso saldría como interino Eliécer Silva. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Actas Consejos Superior y Académico. Rectoría 1959. Acta No. 07, 18 de junio, fls. 28-35.

[16] Ernesto F. Cuéllar "Un interesante Reportaje al Señor Rector encargado de la UPTC Dr. Eliécer Silva Celis. Curriculun Vitae". Fondo UPTC. Archivo Histórico. Rectoría. 1967. Legajo No. 21, fl. 255. En esta sección, reconoce que el asesoro a la clase parlamentaria para lograr la aprobación de la Ley 73 de 1958, que le duplica el presupuesto a la Universidad, al pasar a $ 6.000.000, a partir de 1959; suma que se iría incrementando, no obstante requirió de continuos reclamos para su cumplimiento por el mismo Eliecer Silva. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Rectoría 1959. Acta Consejo Superior No. 05, 3 de marzo, fl. 189.

[17] Mediante esta Ley orgánica se conformó un gobierno universitario en la siguiente forma: El Consejo Superior en el orden normativo; el Consejo Académico para la dirección general en lo docente, técnico y administrativo; y fijo las funciones específicas del Rector, como autoridad ejecutiva de la Universidad. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Consejos Superior y Académico. Rectoría 1959. Acta Consejo Superior No. 09, 21 de Agosto, fls. 43 – 44 y 137.

Eliécer Silva Celis, en medio de la mencionada crisis universitaria, después de nueve rectores en seis años, regentó la Rectoría de la Universidad como interino del 21 de Agosto de 1959[18] a Septiembre de 1960[19]. Para esta época, él consideraba que los Fines y la Misión de la Universidad Pedagógica de Colombia[20], eran comunes en muchos aspectos a los demás institutos colombianos de cultura superior de ese momento, a saber:

"la guarda de la tradición; el acrecentamiento y transmisión de la cultura; la educativa y la social ... La guarda de la tradición no significa en la Universidad inmovilidad o estancamiento, sino factor unitivo, marco general o médula en torno de la cual crece todo el aparato universitario. Así entendida la tradición, ésta constituye un estímulo creador, un medio que contribuye a mantener la unidad del Alma Mater, y factor que comunica interés a todos los estudios e investigaciones. Por virtud de la cual, esta Universidad es como una urna siempre abierta al progreso de la ciencia, pero donde se guardan con escrupuloso esmero los principios esenciales y básicos de la nacionalidad. El acrecentamiento y transmisión de la cultura, es finalidad que esta Casa del Saber superior viene cumpliendo cada día con mayor eficacia; la idoneidad del profesorado y la labor investigativa de éste están asegurando la realización de tan noble finalidad. La educativa, se viene ejecutando mediante la realización de planes y programas en los que se han previsto los medios para la formación integral del individuo, pues misión primordial y fundamental de la Universidad es la de educar, porque sin educación la instrucción, por avanzada y completa que sea, dejará siempre un gran vacío. En desarrollo de la finalidad social, recordada a los Institutos de Cultura Superior… la Universidad Pedagógica de Colombia ha venido volcando mucha de su actividad cultural y pedagógica al campo, a la comunidad rural, a través de la práctica de la educación fundamental, la alfabetización y la acción comunal. El curso para campesinos, en Paipa, es un hermoso ejemplo de la manera como esta Institución está cumpliendo tan importante finalidad social.

[18] Lo anterior se oficializa mediante, Resolución No. 05 del 21 de Agosto de ese año.
[19] Los rectores seguían siendo nombrados por el Ministro de Educación, en calidad de interinos, y no se había comenzado a estudiar el Estatuto; sólo por exigencia de los estudiantes en 1960, el Consejo, designó como primer rector elegido democráticamente a Rafael Azula Barrera.
[20] SILVA CELIS, Eliécer. (1960): "Informe que el rector interino de la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja rinde al honorable Consejo Superior," en *Memorias del Ministerio de Educación al Congreso de 1960*. VARGAS RUBIANO, Gonzalo. Bogotá, Imprenta Nacional, pp. 444-443. El Sr. Rector Interino Eliécer Silva Celis, entrega la renuncia y un informe sobre sus actividades, porque tiene interés en que se nombre el Rector Titular, dice que entrega una Institución normalizada académicamente y en pleno funcionamiento. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Actas Consejo Superior 1960. Acta No. 4, 27 de abril. Folios 38, 44 - 76.

Pero, aparte de estos fines que la Universidad cumple, y que son comunes a todas las instituciones universitarias del país, la Pedagogía de Tunja tiene una que le es específica, a saber: la formación del personal docente y técnico que en los diversos grados y niveles necesita el país. Responde a tal finalidad a través de sus Facultades, Institutos y Escuelas, de los cuales anualmente egresan numerosos profesionales de la educación y de la técnica.

En correspondencia con estas ideas educativas, sus realizaciones de orden académico y administrativo, en los primeros siete meses, fue incrementar y actualizar la Biblioteca en todas las áreas de la ciencia. Adquisición de los Laboratorios de Biología y Química, el electrónico de sonido, para el aprendizaje de idiomas extranjeros, el de psicología, el de física electrónica, etc.; la publicación de boletines y tres libros didáctico – científicos, de Matemáticas y Física Modernas, Informes de los Cursos de Verano, Folletos como la Visión sintética y objetiva de la Universidad Pedagógica y sobre la inauguración oficial de la Facultad de Agronomía. Los planes y programas de estudio fueron revisados y reajustados, de acuerdo al desarrollo de las ciencias y de la técnica.

Para crear un ambiente de cultura y de ciencia, como se hacía en la antigua Escuela Normal Superior de Bogotá, se estableció un intercambio de ideas y conocimientos con Centros Científicos y Universidades de Colombia, Europa, América y organismos internacionales (como la UNESCO, FUN, Consejo Nacional de Rectores de Universidades Colombianas, Fundación FORD) por medio de conferencistas que disertaron en la Universidad. La incorporación, de docentes especializados en Universidades europeas, lo mismo que el envió de los más jóvenes a instituciones extranjeras a eventos académicos y a realizar estudios. La propuesta de crear un servicio de relaciones nacionales e internacionales, de difusión tanto para la Universidad como para Boyacá, en la Hacienda de El Salitre, donde funcionaba la Facultad de Agronomía, aprovechando el Hotel Termales y sus diversos servicios, como centro de turismo.

Extensión cultural, con cursos de bibliografía, documentación y biblioteca, el Club de Foto aficionados, Comités Deportivos, el Club Social Universitario, la Academia de Música, el Club de inglés, entre otros. Exposición del Texto Moderno de Matemáticas y Física, organizado en la Universidad con colaboración de las Embajadas de Francia, España, Italia, Alemania, Canadá, Estados Unidos entre otras; de los cuales se adquirieron ejemplares para la Biblioteca Central y se hicieron demostraciones pedagógicas con material Cusinare por pedagogos invitados, en la Escuela Anexa a la Normal Superior. Además de la organización

del Cine Educativo y Científico, Hora Radial Universitaria y el Club de Artes Plásticas.

Impulso a la Acción Comunal Educativa, con la formación en Tunja de alfabetizadores voluntarios por la Facultad de Educación; actividades de educación fundamental, alfabetización y Acción Comunal en comunidades rurales de Paipa, por parte del Instituto Pedagógico Agrícola; organización de una Biblioteca Móvil, con la colaboración de la UNESCO que suministro 180 cartillas; además de la actividad comunitaria campesina en la Escuela Normal Rural del Valle de Tenza; para ello conto con la visita de miembros del Comité Nacional, doctores Guillermo Nannetti, Quijano Caballero, Nemesio Camacho, el Padre Camilo Torres, entre otros.

En la dotación de Facultades e Institutos anexos con material científico y didáctico, por ejemplo en la de Ciencias Sociales, elementos gráficos, lo mismo que una máquina para diapositivas. Adscrita a esta Facultad, se organizo el Comité Regional de la UNESCO y la estación o laboratorio meteorológico, de utilidad también para Matemáticas.

No obstante reconoce, que en la Universidad Pedagógica subsistían defectos comunes a la Universidad colombiana, que se debían corregir: "Hay que desterrar el afán egoísta, la preocupación burocrática y el utilitarismo, fuerza inhibidora causante en mucho de la despreocupación científica." En cumplimiento de las altas finalidad de la Universidad Pedagógica que la Ley 73 claramente le señala, su administración no solo se detuvo, en la sola función de preparación y entrenamiento del hombre para el ejercicio de la profesión docente. En orden a su carácter pedagógico, comprendió que la institución estaba llamada a desarrollar tareas más amplias en la órbita educacional y científica, mediante el análisis de los grandes problemas educacionales de la Nación: "que esta Institución debía asumir decididamente la función rectora de la pedagogía nacional y convertirse al mismo tiempo en órgano asesor del Estado"[21]. De ahí, que experimento y analizo los resultados en los Institutos Anexos de nuevos programas de enseñanza primaria de seis años elaborados por el Ministerio de Educación. Con colaboración del MEN y la Dirección de Educación de Boyacá, realizó en la Universidad durante un mes, el Curso de Verano para Maestros de Enseñanza Primaria[22].

[21] SILVA CELIS, Eliécer. (1960): "Informe que el rector interino de la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja rinde al honorable Consejo Superior." Op. Cit., pp. 444-446.
[22] Informe de las actividades durante las vacaciones del Sr. Rector. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Serie Actas Consejo Superior 1960. Acta No. 1, 8 de febrero. fls. 3 y 4.

Se comenzó a ensayar y analizar nuevos planes y programas de estudio a nivel secundario en los Institutos piloto (Bachillerato y Escuela Normal Superior). Buscando la actualización en los modernos avances en la ciencia y estimularlos en la investigación científico - pedagógica del profesorado de Matemáticas y Física del país en los niveles de secundaria y de universidad, organizó el Primer Curso Nacional de Verano, de Matemáticas y Física Modernas, dejo organizado con temas y conferencistas invitados, por parte de la Facultad de Matemáticas y Física, y financiado el segundo para el siguiente año, en vacaciones, por parte del Fondo Universitario Nacional, también con sede en Tunja. Preocupado por los problemas del bachillerato colombiano, obtuvo del Gobierno Nacional en la Segunda Reunión del Consejo de Rectores Universitarios, recursos para realizar en Tunja el Primer Seminario Nacional de Bachillerato, para profesores y rectores de todos los colegios secundarios oficiales y privados del país; cuyos problemas a debatir eran múltiples y complejos: propósitos y misión básica del bachillerato; evaluación de los planes y programas y su necesidad o no de simplificarlos; orientación pedagógica; influencia de la enseñanza del bachillerato en la organización mental y emocional en la formación del individuo; análisis de la organización del bachillerato; sistemas y métodos en la enseñanza; el bachillerato frente a la diferenciación de las profesiones y a la especialización; la deserción estudiantil del bachillerato y su posible reorientación hacia otros tipos de educación secundaria o técnica; la articulación del bachillerato y la Universidad; entre otros. Para asegurar no sólo idoneidad sino vocación y dedicación en el ejercicio de la profesión docente en los futuros Licenciados, por primera vez se organizó y practicó en ese año para los nuevos candidatos a ingresar a las Facultades, la triple prueba de examen, que regia en todas las Universidades Colombianas.

Fundó, organizó y puso en marcha la Facultad de Agronomía, mediante el Acuerdo No. 01 del 11 de enero de 1960; la inauguración oficial e iniciación de los estudios académicos de Agronomía tuvieron lugar en la hacienda de El Salitre, de Paipa, sede de la nueva Facultad, el primero de marzo de 1960. Fueron sus objetivos iníciales los siguientes: La formación de técnicos agrícolas a nivel superior universitario y de ingenieros agrónomos; la preparación de un equipo intelectual y técnico capaz de planificar y dirigir las empresas económicas del ramo agropecuario; la transformación del campo y la implantación de nuevos métodos y sistemas para que la productividad equilibre la potencialidad y eleve el nivel de vida de la comunidad; la defensa de los recursos naturales de Boyacá y del Oriente colombiano; y el desarrollo técnico y práctico de vastas campañas de extensión agrícola. Entre otras actividades académicas, fue la primera Mesa

Redonda de Decanos de todas las Facultades de Agronomía del país, asistieron además de empresarios de la agricultura y representantes de la economía nacional, donde se estudió y previó todo lo relativo a organización de la nueva facultad, estudios, investigaciones, planes de extensión agrícola, etc.

La idea de la Facultad de Agronomía, parte del interés del departamento de Boyacá por su creación y desarrollo, expresado en la Ordenanza No. 19 de 1959 en que cede a título de arrendamiento por treinta años a la Universidad un predio de seiscientas doce (612) fanegadas, con el compromiso de construir allí las edificaciones y dotaciones necesarias en cinco años, invirtiendo allí un millón de pesos $ 1.000.000 anuales, caso contrario terminaría el contrato. Como ocurrió, por no contar con los recursos presupuestales ni la infraestructura, el contrato se dio por terminado y en 1961 la Universidad tuvo que trasladar la Facultad a Tunja [23].

La opción pedagógica y tecnológica, con sentido regional

Con la creación de la Facultad de Agronomía, nació en la institución el proceso tecnológico, que se unió al pedagógico. Como la Universidad no podía pretender la dimensión nacional en los estudios pedagógicos por cuanto de sus frutos habían surgido nuevas Facultades de Ciencias de la Educación en diversas regiones del país; por ello la Universidad debía concretarse más a la región, a la universalidad de los conocimientos y a la creación de diversas carreras, es decir, a su multiprofesionalización[24].

---

[23] SILVA CELIS, Eliécer. (1960): "Informe que el rector interino de la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja rinde al honorable Consejo Superior." Op. Cit. pp. 421-451. El informe completo comprende 31 páginas, presenta en forma detallada, además de las realizaciones de orden académico; dotación de elementos materiales; adquisiciones, construcciones, reparaciones y restauraciones; realizaciones y actividades a favor de los estudiantes y profesorado; acción administrativa; presupuesto; y anexos: Acuerdo de creación de Facultad de Agronomía y Ordenanza de arrendamiento a la U.P.C. de unos poteros de la Hacienda de "El Salitre."

[24] Las nuevas ideas en esta nueva etapa de la Universidad se concretaron en enero de 1961, en la cual se aprobó el Acuerdo 001 del Consejo Superior, el cual se ciño a los términos de la Ley 73 de 1958, orgánica de la institución en ese entonces. Mediante el Acuerdo 001 del 4 de enero de 1961 surgió la Facultad de Ingeniería la cual se inició con dos especializaciones: Metalurgia y Transportes y Vías; las antiguas Facultades de la Universidad Pedagógica fueron sustituidas por Departamentos. El Acuerdo 003 de 1961 (Febrero 14) emanado del Consejo Superior establece el Estatuto orgánico de la Universidad. Mediante este Acuerdo se define que la "Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", con sede en la ciudad de Tunja, es una institución destinada a servir los altos fines de la cultura en sus aspectos docentes, pedagógico, cultural, científica, técnico e investigativo, que se inspire en los principios tradicionales de la civilización cristiana y en los ideales republicanos que guiaron a los fundadores de la nacionalidad. La Ley 73 de 1962 legalizó oficialmente el nombre de "Universidad Pedagógica y Tecnológica de

La Ley 73 de 1962, establece que a partir del 1 de enero de 1963 dejan de formar parte de la UPTC y quedan bajo el control directo del Ministerio de Educación Nacional, los establecimientos incorporados a la institución en 1953: la Escuela Normal Superior de Varones en Tunja, la Escuela Normal Agrícola y su Escuela Vocacional Anexa, que funciona en la Hacienda El Salitre en Paipa y la Escuela Normal Rural del "Salitre" en Somondoco. Era cada vez más evidente que la Universidad, en las condiciones existentes, no podía atender al mismo tiempo la consolidación y el crecimiento de su propia estructura y el correcto funcionamiento de tantas dependencias dispersas, era necesario desprenderse de algunas de ellas, para concentrarse en lo esencial y poder avanzar en mejores condiciones[25].

La segunda Rectoría de Eliecer Silva en la ya UPTC, se inicia el 23de mayo de 1967 en calidad de encargado y como rector en propiedad, a partir del 24 de agosto, según Acuerdo No. 10 del mismo año, para un período de cuatro años. Como lo sintetiza bien el Dr. Gilberto Forero[26] ,"La gestión del Doctor Silva Celis, al frente de la rectoría de la UPTC es muy significativa tanto en el plano académico, como en el de estructura física y equipamiento de la Universidad." No obstante no terminara su período rectoral, pues presenta su renuncia el 16 de abril de 1970, presionado por un movimiento estudiantil[27].

Colombia" y especificó que su acción va dirigida a la formación del profesorado en los niveles medio y universitario, además le agregó el nuevo objetivo de "la formación de profesionales y capacitación de personal en las distintas ramas técnicas que se estimen necesarias para el desarrollo económico e industrial del Departamento de Boyacá y, en general del país". Su reorganización como UPTC, la fija el Gobierno Nacional en 1963 (Diciembre 30) mediante el Decreto No. 3291.

[25] SUESCÚN, Armando. (1997): Op. Cit. pp. 246 – 247.

[26] FORERO, Gilberto. (2004): *La Gestión Rectoral y la Cotidianidad en la UPTC 1970 – 2000. Estudio Histórico – Crítico*. Tunja. UPTC, p. 17 y ss.

[27] Diversos hechos, reclamos y pedidos de renuncia del Rector se presentaron, entre el 3 y el 15 de marzo, lo que motivo un receso de vacaciones a los estudiantes, tiempo en el cual se organizó una serie de comités entre alumnos, docentes y administrativos. "Realizar los proyectos más convenientes para el cambio o reforma de las estructuras, estatutos y reglamentos, que actualmente regulan la Universidad" Fondo UPTC. Archivo Histórico. Tomo 86, Anexos Actas Consejo Superior 1970. Acta No. 5, 8, 11, folios 263 a 269 y 281 a 291 respectivamente, en especial. Hay una solicitud del 8 de abril hecha por Eliécer Silva, por tres meses para dedicarse a sus investigaciones científicas de carácter arqueológico y antropológico en Boyacá, Cundinamarca y los Santanderes, pero en especial en Sogamoso a partir de los recursos otorgados por la Corporación Nacional de Turismo y las propias partidas de la Universidad. Acta No. 14, Anexo 3, folio 113. Eliécer Silva participó de la sesión, donde todos los miembros agradecen y reconocen su labor frente a la Universidad por muchos años y obtiene por unanimidad la comisión solicitada. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Serie Actas Consejo Superior 1970. No. 14, folios 91 y ss., del 14 de abril.

Su administración se da en medio del enfrentamiento de dos corrientes frente a la Universidad que el Dr. Javier Ocampo, resume en las siguientes ideas: los partidarios de la uniprofesionalización pedagógica consideraron que el multiprofesionalización le quitó la dimensión nacional a la universidad y la redujo en sentido regional a llevar su influencia fundamentalmente al Departamento de Boyacá. El multiprofesionalismo demeritó la labor del pedagogo en la Universidad y supervaloró la posición del tecnólogo. El multiprofesionalismo le quitó el espíritu mismo de la Universidad y le imprimió un espíritu nuevo con fines y objetivos vagos y sin metas precisas. La corriente tecnológica defendió con insistencia la universalidad de la Universidad y la importancia de que ella se preocupe en la solución de los problemas del medio circundante[28].

La década reformista de los Sesenta corresponde en el desarrollo histórico de la Universidad a la etapa de la estabilización y la reorganización estructural y académica en una institución bi-profesional: pedagógica y tecnológica. Tuvo sus derroteros básicos con el estatuto académico y administrativo del Decreto–Ley 3291 de 1963 (Diciembre). La búsqueda de una estructura funcional universitaria, en la cual "se concrete el carácter de la Facultad como unidad básica académica; del Departamento como unidad destinada a prestar servicios docentes dentro del campo específico de su actividad; del instituto como centralizador de la labor investigativa y de la sección como segmento en que se subdivide la esfera integral de una determinada unidad docente o investigativa". Una década en donde se reglamento en todos los órdenes de la vida universitaria y se buscó la planeación para guiarle por caminos seguros a la institución. Además le señala los grandes esquemas orgánicos de la institución y la jerarquización de las entidades directivas. Se elaboró el Estatuto del Profesorado (Acuerdo No. 26 de 1964) y el Reglamento Interno de los Estudiantes (Acuerdo No. 006 de 1967).

[28] OCAMPO LÓPEZ, Javier. (1978): *Educación, Humanismo y Ciencia.* Op. Cit., pp. 228 y ss. En palabras de Silva Celis, la misión de los egresados de la Facultad de Educación, es la formación de las nuevas generaciones colombianas. "En el ejercicio de vuestra carrera debéis no solo asegurar la continuidad institucional y cultural del país y el avance de la sociedad, sino la defensa y enriquecimiento del patrimonio cultural de la nación". A los Agrónomos e Ingenieros, "vais a la comunidad para aplicar las modernas tecnologías y a promover el desarrollo económico y social de la nación. En una sociedad como la nuestra, que anhela la elevación de nivel de vida … todo esto hace de la educación y la formación un proceso permanente". Palabras en el Acto de Grado. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Rectoría Correspondencia 1969. No. 25, folios 336 y ss.

Una de las grandes preocupaciones es la lucha por un Presupuesto adecuado, en una institución con un nuevo objetivo, la tecnológica, la cual requería los elementos fundamentales para su infraestructura, en la cual participó Eliécer Silva. Al respecto, vale la pena recordar como Rafael Azula Barrera y Rafael Bernal Jiménez, entre los motivos de su renuncia a sus respectivas rectorías, fue por problemas con el presupuesto. Fue común que cada vigencia se empezaba con un gran déficit, lo que implicaba el manejo de varios adicionales, para poder cubrir los gastos de funcionamiento y la escasa inversión. Lo que hacía que el profesorado y los empleados participaran en actos de reclamación, cese de actividades y paros; con el apoyo de estudiantes y de la sociedad boyacense, por incumplimiento en las transferencias de parafiscales, prestaciones salariales y deficiencias en los servicios prestados en la institución.

La institución estaba conformada por tres Facultades: Ciencias de la Educación, Agronomía e Ingeniería (Metalúrgica y de Minas, y Vías y Transportes), y dos Divisiones, las de Ciencias y Humanidades, que prestaban servicios docentes a las anteriores. Además, el Instituto Técnico Industrial "Rafael Reyes", de Duitama, que ofrecía programas de bachillerato en Dibujo técnico, Electricidad, Mecánica Industrial, Fundición, Metalistería, Mecánica automotriz y contaba con los correspondientes talleres, y el Parque y Museo Arqueológico de Sogamoso.

El mismo E. S. C., manifiesta que:

Al recibir, a mediados del año pasado, la Rectoría de la Universidad, sobre ésta pesaba una tremenda carga de quejas, críticas y sospechas relacionadas con una excesiva e inútil burocracia, desorganización administrativa, despilfarros, etc. Fue por ello necesario acometer un cambio estructural a fondo de la Universidad. Con la cooperación de un técnico de la Asociación Colombiana de Universidades se estudió una reforma …"

Una vez más salió en defensa de la institución, cuando se tuvo que oponer a la pretensión del Plan Básico, del Ministro de Educación, Gabriel Betancurt Mejía de Departamentalización de la UPTC, lo que implicaba que la institución perdía la financiación de la Nación. Igualmente, cuando ASCUN desconoció a la

Universidad en la solicitud de auxilios económicos y la asistencia técnica otorgados por la UNESCO, a las Universidades que poseían Facultad de Educación[29].

Entre los logros más importantes de la administración del doctor Eliecer Silva, se pueden mencionar los siguientes: la Reforma de la Estructura Académica y Administrativa de la Universidad (Acuerdo 18 de 1967)[30] y la expedición de la nueva Planta de Personal; la creación del Fondo Especial de Publicaciones y Ayudas Educativas (Acuerdo 3 de 1968) que permitió la publicación de numerosos textos: "El Libro Azul", "Arqueología y Prehistoria de Colombia" y revistas, como "Pensamiento y Acción", "Educación y Ciencia", "Correo Geográfico", y el "Boletín de Historia" entre otros, en los años siguientes bajo el sello editorial de la Universidad, y del Fondo Especial denominado "Librería Universitaria", con lo cual

[29] En reunión de (26) Rectores, fue apoyado por Cauca, Nariño entre otros, para sustituir un artículo en que se obliga al Departamento de Boyacá y al Municipio de Tunja a ayudar económicamente a la Institución. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Serie Actas Consejo Superior 1967. No. 22, 8 de Agosto, folios 235 – 236. Eliécer Silva: "Aclaraciones y reparos al aludido proyecto. El nombre de "Universidad de Boyacá", había sido también un proyecto del parlamentario Rafael Azula Barrera, en 1965, se revive en 1968 por el representante boyacense, José Antonio Corso Castañeda, sustentado en que la institución entraría a beneficiarse, tanto de los "derechos o posibles derechos" derivados de los yacimientos de hierro y otros minerales transferidos por la Nación a Acerías Paz del Río, y del proyectado impuesto de $ 0.02 centavos al hierro o acero sacado de Boyacá, como del auxilio previsto de $ 10.000.000 con destino a la dotación de laboratorios que tanto requería la Universidad, pero en que se excluía la Facultad de Educación. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Rectoría 1969, No. 27, Tomo II,| 14 de Julio, folios 73 – 80. En relación con los recursos de la UNESCO, sólo presentaban a tres Universidades Colombianas desconociendo a la UPTC, lo anterior demuestra la poca simpatía que se tenía hacia la institución. Como cuando fue atacado en el año 1969, por el periódico "El Siglo", por permitir que los estudiantes haya pisoteado "Valores Religiosos Nacionales", por un simulacro de entierro del cogobierno, a lo cual Silva Celis contrapone e invita a conocer la institución donde se labora con disciplina y respeto a los valores institucionales del país. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Rectoría Correspondencia 1969. No. 25, folio 272.

[30] Facultades, Divisiones y Departamentos, Secretaría Académica, Secretaría Administración y demás secciones administrativas. En la presentación del estado financiero al Gobernador de Boyacá, Ernesto Roa Gómez, por parte del Rector Eliécer Silva, en septiembre de 1968. El presupuesto aceptado por el Gobierno Nacional era de $ 18. 955. 322, tenía un déficit de $ 3. 466. 435.80, no obstante un recorte como consecuencia de la Reforma de personal por $ 800.000, además de los servicios y bajos sueldos de los docentes; para 1969, se ordena un recorte de $ 5.187.430. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Serie Actas Consejo Superior 1968. No. 30. Anexo 5 y 6, folios 159-161 y 192-198. En sesión que se realiza en Bogotá, al Ministro de Educación, Octavio Arizmendi Posada, se le solicita que además de solucionar el déficit se preste atención al incremento de sueldo del personal docente, como se realizó en la Nacional. Ibídem., Acta No. 31 del 28 de Octubre, folios 185 y ss. en Reportaje concedido al Dr. Uribe Verjel del periódico "Instante" por el Dr. Eliécer Silva Rector de la UPTC. Ante la pregunta en qué estado encontró la institución, Silva Celis, dice que la encontró con un considerable déficit presupuestal, pero gracias a los auxilios adicionales de los MEN Gabriel Betancourt y Arismendi posada, logro pasar en 1967 de un presupuesto de $ 13.100.000 a $ 23.000.000 en 1970. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Serie Rectoría 1967. No. 21, folios 259 y ss.

se atendía las necesidades de textos, útiles y papelería, tanto de profesores como de estudiantes (Acuerdo 1 de 1969); se reglamentaron los Estudios Generales (Acuerdo 17 de 1968), se dicto el Manual de Funcionamiento (Acuerdo 8 de 1968) y se creó la Sección Nocturna de la Facultad de Ciencias de la Educación para las áreas de Sociales, Idiomas y Matemáticas (Acuerdo 9 de 1969). Dejo adelantadas gestiones de restablecer relaciones, con rectores de las Universidades de Boon y Colonia en Alemania Federal, para crear en la Universidad una Facultad de Educación Física, y adquisición de maquinaria y elementos técnicos para la Facultad de Agronomía[31].

El fomento de la investigación y el mejoramiento académico de la institución, lo llevó a solicitar al Consejo Superior, la autorización para contratar empréstitos externos e internos, con el fin de adquirir laboratorios, equipos y maquinaria requeridos por la Universidad. Con representantes de casas comerciales extranjeras, con la Federación Nacional de Cafeteros y con bancos del país, por la suma de diez millones de pesos. Igualmente, se terminó la construcción del edificio de laboratorios de la Universidad y su dotación, antes se tenía que depender de docentes y de las prácticas en la UIS en Bucaramanga[32]; obra que Eliécer Silva había gestionado desde su primera administración diez años antes (1959). En este sentido, se crea el Fondo Especial de la Facultad de Agronomía, destinado a atender la adquisición de material didáctico y el funcionamiento de las granjas experimentales de la Facultad. Se avanzó en la construcción del Museo Arqueológica de Sogamoso.

Otras obras de infraestructura, como la reparación de la parte incendiada del Edificio Central; situación que entre otros motivo la salida de la rectoría a su antecesor, el Dr. Alberto Combariza Vargas. Construcción del casino y apartamentos para los profesores, edificación en Duitama de un edificio de tres pisos para el Instituto Técnico Rafael Reyes, adaptación del antiguo hospital de Tunja (Sor Josefa del Castillo), para residencias universitarias.

---

[31] Fondo UPTC. Archivo Histórico. Serie Actas Consejo Superior 1970. No. 13, 23 de marzo, folios 86 y 87.

[32] En comunicación del Rector Eliécer Silva al Ministro de Hacienda Abdón Espinoza Valderrama, en mayo 7 de 1969, le manifiesta los sobre costos por tener la infraestructura adecuada para el programa de Metalúrgica: el costo por alumno-semana era $ 500, más sueldo de profesor de la UIS y transportes y viáticos, para un total, $ 97.000, es decir $ 3.900 por alumno en cinco semanas por semestre. En el caso del programa de Vías y Transportes, tenían que ir a Barranquilla y Cartagena, con 10 alumnos, el costo de una semana era $ 55.000. De acuerdo con el Plan Quinquenal de la Universidad, los laboratorios, equipos y maquinarias solicitados llegarían en el término de tres años partiendo de 1970, a un costo de $ 15.000.000, para lo cual la institución fue autorizada a suscribir un crédito por $ 10.000.000. El edificio fue terminado en el año 1968, con un costo aproximado de $ 9. 000.000. Fondo UPTC. Archivo Histórico. Serie Rectoría UPTC. Correspondencia Despachada. 1969. No. 25 folios 214 y ss.

La Extensión Universitaria, con la implementación de los Institutos de Enseñanza Media Diversificada INEM, el MEN selecciono a la Facultad de Educación y de Agronomía de la UPTC, para realizar cursos regulares de capacitación en las áreas de Administración Educativa, Consejería Escolar y Ciencias Agropecuarias, mediante el Acuerdo No. 002 de 1969.

Ante la permanente reclamación sobre el planeamiento en las instituciones universitarias, mediante el Acuerdo No. 17 de 1969 se crea el Comité de Planeación de la Universidad. En ese mismo año, para capacitar y retener al profesorado, pues, otras universidades (Nacional de Colombia, Pedagógica Nacional, Universidad Industrial de Santander) se estaban llevando a los mejores profesores de la UPTC, con atractivas remuneraciones, se reglamenta a través del Acuerdo No. 23, las Comisiones de Estudio.

Alianzas y Eventos de nivel Internacional que organizo la Universidad en Tunja, vale la pena destacar: Congreso de Ciencias, con apoyo de la OEA – ICFES, Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales; conto con delegados de países latinoamericanos, del 8 al 13 de septiembre de 1969. Vinculación con la Alianza Colombo Francesa, para funcionar en la institución.

Al iniciar el año de 1970, el país se encontraba en una crisis social y política que repercutía en el ambiente universitario y en la UPTC se empezó a cuestionar la administración de Silva Celis, por parte de los estudiantes de Agronomía, entre otros por no nombrar un decano en propiedad, no atender sus solicitudes, desconocer la importancia de las ingenierías, participación en política de algunos de sus funcionarios; de esta manera es calificado de mal administrador no obstante no se desconoce sus actuaciones como científico, investigador y su voluntad para trabajar, lo que se hizo extensivo a las otras Facultades, de solicitar su renuncia para restablecer la normalidad[33]. El Consejo Superior decide adelantar las vacaciones de los estudiantes (11 de marzo a 26 de abril) y ordena adelantar un reestructuración en el campo académico y administrativo (Asesorados por ASCUN e ICFES), lo cual implicaba una nueva ley orgánica y derogar Acuerdos por obsoletos y antifuncionales; lo que se presuponía modificar el Decreto No.

[33] Al estudiar a quien corresponde el nombramiento y remoción del rector, encuentran que corresponde al Presidente de la República, según la Ley 1050 de 1968; no obstante la misma norma corresponde a cada entidad dictar su propio Estatuto, lo que no había hecho la UPTC, que únicamente había hecho el Estatuto del Personal Administrativo, para su aprobación del Gobierno Nacional. Fondo UPTC Serie Actas Consejo Superior 1970. Nos. 5 y 6, 3 y 4 de marzo, folios 36-49. De esta manera estaba vigente el Decreto Ley 3291 de diciembre 30 de 1963, que otorga esta facultad al Consejo Superior. Ibídem. Acta No. 9.

3291 de 1963, que era el que regulaba la Universidad. El 16 de abril de 1970[34], el doctor Silva Celis presenta renuncia, al cargo de rector, como una colaboración para con la institución. Se reincorpora como Profesor Especial a contrato para continuar en la investigación y ampliación en el Parque y Museo Arqueológico, Etnográfico, Antropológico y Folklórico de Sogamoso, lo cual hace hasta el final de sus días, muere en julio de 2007 a los 93 años.

CONCLUSIONES

Al realizar un balance de los resultados de las ideas educativas y directrices universitarias, del Dr. Eliécer Silva al frente, primero en la Universidad Pedagógica y luego en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en momentos decisivos para su creación y consolidación como la segunda institución de educación superior de orden nacional, a lo largo de diez y siete años, encontramos entre otros que: siendo fiel con su formación recibida en la Escuela Normal Superior en Bogotá, el docente lo es en la medida que investiga en el campo del conocimiento en que se desempeña. De ahí, que la estructura de Ciudad Universitaria que proyecto inicialmente, poseía la infraestructura que aseguraba una fecunda labor pedagógica, donde enfatiza la presencia de los institutos de investigación. No obstante, la primera Universidad Pedagógica, difiere del planteamiento inicial, en que los Institutos de formación académica e Investigativa, no quedaban en los mismos predios de la Universidad, sino en diferentes municipios y provincias del departamento de Boyacá, lo que implicaba grandes dificultades en su funcionamiento. En cuanto a los recursos humanos, las dificultades de encontrar: directivos, docentes e investigadores; son el resultado del hecho que la entidad se encontraba en una provincia, carente de una élite intelectual suficientemente preparada que la sustentara y del adecuado presupuesto para ofrecer unos salarios suficientemente atractivos. Más sin embargo, con su gestión demostró que el educador además de ser investigador en su campo de acción debe superar las dificultades de todo orden cuando tiene que asumir responsabilidades administrativas y de política académica en un centro de educación superior.

Su idea de crear un centro esencialmente pedagógico, para la formación profesional e investigativa del profesorado, en todos los niveles y para todas las ramas del conocimiento y la técnica, fue mal entendida por sus contemporáneos;

[34] Por la Reforma Constitucional del 1968, el Consejo Superior había perdido la facultad de aceptar la renuncia, por lo tanto debía encargar provisionalmente a alguien de la Rectoría de la Universidad hasta tanto el Gobierno Nacional expidiera el Decreto de aceptación de renuncia y de nombramiento del nuevo Rector de la Institución; no obstante, el Ministro había autorizado al Consejo a nombrar el encargado. Finalmente, es elegido interino a Jorge Palacios Preciado. Fondo UPTC Serie Actas Consejo Superior 1970. No. 16, del 23 de abril, folios 104 y ss.

pues no obstante de ser el fundador, organizador y poner en marcha la Facultad de Agronomía, situación que encamino a la institución hacia la multiprofesionalización y el proceso tecnológico unido al pedagógico en la formación docente, para dar respuesta a la pérdida del protagonismo pedagógico a nivel nacional, busca dar solución a los problemas del medio regional y departamental; igualmente, es contradictorio encontrar las acusaciones al Dr. Eliécer Silva de ser enemigo de las carreras técnicas, cuando precisamente es él que inicia y termina la infraestructura del edificio para 26 laboratorios y su correspondiente dotación para las ingenierías existentes, lo que garantiza que fueran programas sustentados en la investigación y autónomos frente a otros centros educativos del país. Además del contexto internacional de los movimientos estudiantiles en los años sesenta y del enfrentamiento entre los partidarios de la uniprofesionalización pedagógica versus la multiprofesionalización; la única explicación a la crisis universitaria en la que se debatía la UPTC en su segunda administración, es posible que sea el resultado de los intereses de los partidos que participaban del Frente Nacional.

Finalmente, el Dr. Eliécer Silva Celis, se identificó con la filosofía de la Escuela Normal Superior, como proyecto liberal que con la revuelta violenta del 9 de abril vio frustrada su vocación de conducir la sociedad colombiana; al igual que otros intelectuales encontraron en la creación de una institución de educación superior de carácter pedagógico en Tunja, la oportunidad para crear el "Modelo educativo para el país". Él quiso ser consecuente con ello, son sus esfuerzos de asignarle la dirección de la pedagogía nacional y la misión de ser el órgano asesor del Estado para dar respuesta a los desafíos educativos de la Nación de ese momento, a través de la creación de Institutos Anexos, como centros pilotos de la investigación pedagógica, contando con el apoyo tanto de instituciones nacionales como extranjeras. No obstante, los resultados no coinciden con los fines y misión trazada para una institución especializada en la pedagogía, al duplicar los esfuerzos tanto en lo pedagógico como en lo tecnológico, explicable que en sus inicios buscara un reconocimiento nacional, pero al perder la tutela del presidente boyacense, dejo de ser un órgano orientador de la educación y paso a ser una institución que espera ser orientada; posiblemente porque ya no representaba los intereses nacionales, sino regionales de la sociedad colombiana; a pesar de la gestión desplegada por Eliécer Silva Celis. Muestra de ello, es que transcurridos 58 años desde la creación de la Universidad, es el momento que la institución no ha logrado establecer los mencionados institutos de investigación y superar la etapa de profesionalización, para así dar respuesta a las necesidades de la región y del país a partir de la generación de conocimiento socialmente pertinente, menos de su aplicación, posiblemente porque sólo se piensa en reformas en la estructura universitaria donde la academia este al servicio de las necesidades particulares de la administración del momento.

FUENTES

Actas del Consejo Directivo Universidad Pedagógica de Colombia. Años 1958-1960.

Actas del Consejo Superior Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Años 1967-1970.

Archivo Facultad de Ciencias de la Educación. UPTC

Fondo Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Archivo Histórico Postgrado Archivística.

Rectoría Correspondencia Despachada Años 1959 – 1960 y 1967 - 1970.

Revista AULAS. Tunja Universidad Pedagógica de Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES (ASCUN) Y FONDO UNIVERSITARIO NACIONAL (F.U.N.). (1961): *Estudios para el planteamiento de la Educación Superior, Régimen Legal Universitario Vigente, Volumen No. I, Bogotá,* Editado por el Servicio de Publicaciones del (FUN), Mimiógrafo.

ATCON, Rudolph P. (1966): "La Universidad Latinoamericana. Propuesta para un enfoque integral de desarrollo social, económico y educacional en América Latina", en *Revista ECO de la Cultura de Occidente*. Bogotá.

BETANCUR MEJÍA, Gabriel (Recopilador 1984). UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Editor). *Documentos para la historia del Planeamiento Integral de la educación. Informe para el Proyecto del Primer Plan Quinquenal de Educación (Colombia 1956)*. Bogotá. Editorial del MEN. 3 vols.

FORERO, Gilberto. (2004): *La Gestión Rectoral y la Cotidianidad en la UPTC 1970 – 2000. Estudio Histórico – Crítico*. Tunja. UPTC.

F.U.N. (1961): *Estudios para el planteamiento de la Educación Superior: Estadística de la Educación Superior 1957, Tomo I, Volumen No. XVI*. Bogotá, Editado por el Servicio de Publicaciones del (FUN), Mimiógrafo.

F.U.N. (1961): E*studios para el planteamiento de la Educación Superior: Estadística de la Educación Superior 1958, Tomo II, Volumen No. XVII*. Bogotá, Editado por el Servicio de Publicaciones del (FUN), Mimeógrafo.

MEN – ICFES. (1974): *Compilación de Normas sobre la Educación Superior.* Bogotá. Oficina Jurídica del ICFES.

MONTAÑA DE SILVA CELIS, Lilia. (1994): "El doctor Eliécer Silva Célis. Su vida y sus trascendentales aportes al Desarrollo de la Ciencia de la Antropología en Colombia", en *Repertorio Boyacense. No. 330*. Tunja, Academia Boyacense de Historia.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. (1978): *Educación, Humanismo y Ciencia. Historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.* Tunja. Ediciones "La Rana y el Águila" UPTC.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. (2003): *Creación y Fundadores Universidad Pedagógica de Colombia*. Tunja. Búhos Editores – UPTC.

OFICINA DE PLANEACIÓN – UPTC. (1972): *UPTC en cifras 1952 - 1972, No.1,* Tunja, Fondo de Publicaciones e Imprenta UPTC.

PACHECO VARGAS, William. (2007): "Finanzas de la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja durante la Administración de Rojas Pinilla 1953 a 1957", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana No. 9*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA.

PACHECO VARGAS, William. (2006): "Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja, Modelo Educativo para el país. Requisitos de Admisión y Condiciones de ingreso", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana No. 7,* Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA.

SUESCÚN, Armando. (1997): *Apuntes para la historia de la Universidad en Boyacá 1827 – 1997*. Tunja, Editorial UPTC.

VARGAS RUBIANO, Gonzalo. (1960): *Memorias del Ministerio de Educación al Congreso de 1960*. Bogotá, Imprenta Nacional.

HISTORIAS DE VIDA DE DOS MAESTRAS DE ESCUELA DE MEDIADOS DEL SIGLO XX EN COLOMBIA.
Amparo y Andrea. Liberal y conservadora en contextos de la ruralidad educativa cundi-boyacense.

Diana Elvira Soto Arango[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- Colombia

INTRODUCCIÓN

Esta investigación presentó como objetivo central el analizar y dar visibilidad a un sector de la población colombiana, como es la maestra rural en su desempeño docente en contextos vulnerables y de exclusión socio-educativa. Destacamos, que son numerosas las investigaciones sobre la Escuela rural[2] en Latinoamérica[3] y sobre la mujer en Colombia.[4] Respecto a la mujer se orientan en su mayoría

---

[1] Diana Soto Arango, Profesora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Doctorado Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Co-directora del Grupo "Historia y prospectiva de la universidad Latinoamericana". Código: 9005-093, categoria A1 COLCIENCIAS, correo electrónico *dianaelvirasoto@gmail.com*.

[2] ALARCÓN de Ortega. (1955); ANGULO H, Ligia; MORERA H, David, y TORRES V, Nancy. (2010); RAMIREZ G, María Teresa y TELLEZ C, Juana. (2006): RAMON SUAREZ, Josué (2006): TRIANA, Alba Nidia. (2010).

[3] Entre otras, TEUBAL, M. (2005); WULF, Christopher. (2001).

[4] Véase una amplia bibliografía reseñada en la tesis de HAMON, Ana. (2010): Ingreso de la mujer docente a la UPTC 1961-1980. Tesis doctoral, Doctorado Ciencias de la Educación, CADE-UPTC, RUDECOLOMBIA. BELLUCCI, Mabel. (1997); HERNÁNDEZ DE ALBA, Guillermo. (1950) IVOR F, Goodson. (2004); KING Elizabeth. (1990); MISTRAL, Gabriela, (1941?).WOODS, P (1987).

"sobre el papel que desempeñan en el hogar, la sociedad, el trabajo, la cultura y la política"[5] pero son muy escasas sobre la maestra rural en Colombia.[6] Pero hay otra razón importante como es que las maestras de escuela en el desempeño docente, en calidad de educadoras,[7] que impactaron en unos espacios de poder local son invisibilizadas, discriminadas y auto-discriminadas, en los contextos, socio-político-cultural–educativo patriarcal, que es atravesado por el conflicto de la violencia[8] de la década de los años cincuenta del siglo XX en Colombia. Desde esta perspectiva, el estudio presenta el análisis de dos maestras de escuela en el desempeño docente, en calidad de educadoras, que impactaron en unos espacios de poder local. Se caracterizaron por no pertenecer a ninguna élite intelectual ni administrativa. El hilo conductor se establece desde la diferencia política e ideológica de las dos maestras: una liberal[9] y la otra conservadora[10], con historias de vida diferentes, pero ambas inmersas en una labor educativa de impacto social local y de cambio de mentalidad de la educación de la mujer. Por lo tanto, estas historias de vida son captadas, descritas e interpretadas en un contexto socio-político que destacaron en el cambio de estructuras mentales con ejemplo de vida en los valores humanos, de solidaridad y tolerancia, que es uno de los objetivos fundamentales de destacar en este estudio.

Por lo señalado anteriormente, la pregunta desde la cual abordamos la historia de vida de las dos maestras se centro en: ¿Incidió la filiación política de las maestras, con su historia de vida, en el desempeño docente e impacto social local y de cambio de mentalidades respecto a la educación de la mujer, los valores de solidaridad y tolerancia en la década de los 50 y 70 en Colombia?

---

[5] HAMON, Ana. (2010): Doc. Cit. p. 15.

[6] Excepto estos dos libros que hemos localizado de FERRO, Myriam Stella (1978): *Mi vida. Historia de la vida de una maestra rural colombiana*. Bogotá, Editora Guadalupe. PÉREZ PELÁEZ, Liria (1990?): *La educadora de primaria: autopercepción de sus roles como maestra y mujer*. Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. p. 98

[7] Asumimos el concepto de educadores del Proyecto de investigación aprobado por COLCIENCIAS, 2008 sobre el tema: "Educadores latinoamericanos" que indica que "el educador es un actor social en unos espacios de poder local y nacional". Directora del Proyecto Diana Soto Arango.

[8] VELÁZQUEZ TORO, Magdalena. (1989): Condición Jurídica y social de la mujer: educación y ciencia luchas de la mujer vida diaria, en *Nueva historia de Colombia, Tomo IV*. Bogotá, Planeta..

[9] OCAMPO LÓPEZ, Javier. (1990): *Qué es el liberalismo colombiano.* Bogotá, Plaza & Janés. Indica que la "ideología básica y fundamental es el demoliberalismo que surgió del movimiento cultural y sociopolítico de la Ilustración", p. 9.

[10] OCAMPO LÓPEZ, Javier. (1990): *Queé es el conservatismo colombiano*. Bogotá, Plaza & Janés, p. 10.

El método lo sustentamos en la historia social[11] de la educación y de la educación comparada, que nos permitieron acceder a la visión teórica, ideológica-política-filosófica, para establecer el modelo que permitió aproximarnos al objeto de estudio[12] como era el desempeño docente de estas dos maestras en el medio rural. Sin embargo, entendemos que no podemos plantear un solo método sino métodos[13] dentro de la interdisciplinariedad. En efecto, la investigación cualitativa se convirtió en un aporte que sustento las historias de vida[14]. Esta metodología, de la historia de vida[15], nos proporcionó los procedimientos, clasificación y organización de la información. La construcción de las biografías se estableció partiendo de su vida personal, el impacto que sobre ellas ejerció la violencia política. Podríamos añadir que el imaginario social[16], se convirtió en una categoría de análisis fundamental. Asimismo, el etnoconocimiento de la recuperación de saberes de las maestras y de la cultura local nos permitió conocer los factores que favorecieron y dificultaron el liderazgo de las mismas en su desempeño como educadoras. El estudio es pionero al resignificar

[11] CASANOVA, Julián. (1997): *La historia social y los historiadores*. Barcelona, Edit. Crítica. Leer: Todo el libro. Biblioteca. DUBBY, Georges. (1976)*: Historia social e ideología de la sociedad.* Barcelona, Anagrama. FONTANA, Joseph. (2002*): La historia de los hombres del siglo* XX. Barcelona Editorial Crítica.FONTANA, Joseph y otros. (1976): *Hacia una nueva Historia.* Prólogo de Alberto Manuel Prieto Arciniega. Madrid, Akal Editor. VOVELLE, Michelle. (1987): *Ideologías y mentalidades*. Barcelona, Editorial Crítica.

[12] "En el siglo XIX, tanto la Escuela alemana, como la escuela metódica en Francia legitimaron la historia como ciencia mediante el recurso al método empírico-racionalista que se supone capaz de proporcionar lo que realmente ocurrió en el pasado RUIZ TORRES, Pedro. (1993): Los discursos del método histórico en *La Historiografía.* Madrid, Marcial Pons, AYER, p.51..

[13] FONTANA, Joseph. (1982*): Historia. Análisis del pasado y proyecto social.* Barcelona.

[14] FERRO, Myriam Stella. (1978): *Mi vida. Historia de la vida de una maestra rural colombiana*. Bogotá, Editora Guadalupe.

[15] La historia de vida, se focaliza la experiencia personal de un informante de este modo tiene el carácter de una historia oral con enfoque biográfico. CÓRDOVA, V. (1993): *Historias de Vida. Una metodología alternativa para Ciencias Sociales,* Caracas, Venezuela, Fondo Editorial Tropikos, p. 87. . MAGRASSI, G ROCCA M. (1979): Historia de vida. Centro editor de América Latina. Argentina. BOLÍVAR, Domingo y Fernández. (2001): *La Investigación Biográfica Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*, Madrid, España, Editorial La Muralla, S.A.,

[16] El *imaginario social* es un concepto creado por el filósofo griego Cornelius Castoriadis, usado habitualmente en ciencias sociales para designar las representaciones sociales encarnadas en sus instituciones. CABRERA Daniel, indica que "el imaginario se constituye en una categoría de interpretación para las creencias e imágenes colectivas. Se convierte en el espacio de "construcción de identidades colectivas a la manera de verse, imaginarse y pensarse como". *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva.* Universidad de Navarra. Consultado en Wikipedia, 20 octubre del 2010. ANDERSON, Benedict. (1983): *Imagened Communities*, Verso, London. CASTORIADIS, Cornelius (1975) *La institución imaginaria de la Sociedad,* Tusquets. Editores, Buenos Aires, 2 Vol.-- (1990) *El mundo Fragmentado,* Colección Caronte Ensayos, Montevideo. DURAND, Gilbert. (1994): *Lo imaginario*, Ediciones del Bronce, Barcelona. HALL, Stuart; GAY, Paul du (comp.) (1996) *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires.

el rol de la maestra en el contexto rural en el periodo de estudio en Colombia. Las variables del estudio se centraron en: Identificación personal de las dos maestras; Origen familiar socio-económico-cultural-educativo-político-religioso; Formas de ingreso al magisterio; Relaciones con el entorno socio-político-religioso-sindicato y Ministerio de Educación Nacional; Actividad docente-curricular; Proyección de impacto social.

Las estrategias utilizadas se centraron en las fuentes primarias de información a través de la historia oral que se concretó en las entrevistas[17] a la maestra, hijas, nietos, sobrinos, familiares, amigos y ex alumnos. Los archivos familiares de documentos personales, junto con la iconografía centrada en las fotos, folletos, diplomas, legislación. El sentido histórico que se logró en la investigación invita a re-pensar los valores profesionales en la labor docente que en palabras de la maestra se concibe como "nosotros teníamos mística por nuestro trabajo"[18].

En efecto, el trabajo demostró la pertinencia del estudio al visibilizar a un sector de la población colombiana, como es la maestra rural, que se encuentra en contextos vulnerables y de exclusión socio-educativa

La violencia cambia rumbos y metas de vida, a las maestras, en los mediados del siglo XX en Colombia.

En este estudio el objetivo no es analizar la violencia de este periodo histórico sino el de indagar en los imaginarios[19], las vivencias de las maestras desde el desempeño docente. Es la época, que atraviesa, la hegemonía liberal, la conservadora, hasta llegar a la dictadura militar. se pasa por el denominado "Bogotonazo", del asesinato del líder político liberal Jorge Eliecer Gaitán, el 9 de abril de 1948, durante el gobierno de Mariano Ospina Pérez[20] que cambia la vida de estas dos maestras rurales.

---

[17] Citado por "Las memorias y testimonios ofrecidos no significan rehacer cada evento tal cual ocurrió, sino que son producto de los relatos y recuerdos que se han de comunicar de manera oral y/o presentando evidencia no de los hechos como tal, sino de situaciones que nos aproximarán al mismo" VILORIA ASENCIÓN, José. (2007): *La educación y la escuela en Venezuela a partir de la experiencia de Gilberto Picón Medina: Una Historia de Vida*. Caracas, Venezuela, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDEUPEL, p. 25

[18] Amparo, entiende la mística como el que "valía la pena el sacrificio de las dificultades porque los niños era lo más importante". Entrevista grabada, 15 de noviembre del año 2004.

[19] Nosotros asumimos en este estudio el imaginario social como la categoría de análisis para reconocer un colectivo, en su ideología política, en un lugar determinado y el imaginario individual como se percibe la maestra en ese contexto local del imaginario político colectivo.

[20] Gobierna el país Mariano Ospina Pérez de 1946 a 1950.

Maestra Andrea 1967

Es importante destacar que el entorno histórico, en el que se analizan estas historias de vida, corresponde a los años de inicio del desempeño docente hasta la jubilacion de las maestras. Además, tomamos como referente socio-político el período de 1950 a 1970. De esta manera se puede diferenciar que en el año 1950 sobre una población total de *12.568.000,* el 59% corresponde al sector rural, con un 30% de escuelas rurales y sólo el 7,5% de matrícula, y el 66% de los docentes sin título[21]. Más desolador no puede ser el panorama cuando se inicia un proceso de inmigración a las ciudades por los graves problemas de violencia y el empobrecimiento con carencias vitales de la salud y educación en condiciones dignas.[22]En el año 1970 se tenía una población total de 22.560.539 con una población rural del 42%[23].

Cabe anotar que las dos maestras nacen en el pueblo liberal de Yacopí[24]. Lo esencial es que no se olvidaba que en el siglo XIX, por medio de la Ley 18 de diciembre de 15 de 1879 se comunicaba que "dejó de existir Yacopí" y lo confirmó la Ley No. 21 de 11 de diciembre de 1880. En 1885 fue arrasado y en 1900 fue quemado y el 2 de diciembre de 1952, "el pueblo fue bombardeado por aviones del ejército, quedando totalmente arrasado, sus gentes huyeron a Bogotá y otras ciudades"[25] . Para la población de Yacopí esto era obra de la policía chulavita con el beneplácito del gobernador Hernando Carrizosa Pardo en 1952. Ciertamente, el pueblo hacia el año 1948 llevaba con orgullo que el 99% de su población era liberal. Participaban religiosamente en las elecciones. El pueblo "se vestía de gala" con los acontecimientos de sus presidentes liberales.

---

[21] RAMÍREZ G., María Teresa y TÉLLEZ C., Juana. (2006): *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. [*en línea] consultado el 24 de marzo del 2011, p. 32.

[22] En 1951 el analfabetismo era del 37,7%. En el año 1978 pasa al 16.8% , en el año 2000 a 8,1%.Fuente: Censos de población 1938-1973, Encuesta Nacional de Hogares 1981, 50 años de Estadísticas Educativas, DANE.Cálculos de la Misión Social, DNP; Cálculos GRECO, Banco de la República.

[23] Fuente: consultada el 24 de marzo del 2011. http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/7394/LCG2140_Tabgenerales.pdf

[24] Comentan los entrevistados que el pueblo se creó en los inicios del siglo XX. Que algunos de los fundadores fueron Hipólito Cifuentes quien caso con María Pérez una de sus hijas Carmentulia se caso con el hijo mayor, Luis, de Enrique Arango Botero padre de Amparo. Lo anterior corresponde al imaginario. El hecho real es que le pueblo se reconstruye a comienzos del siglo XX.

[25] www.yacopi.cundinamarca.gov.co/sitio/ Consulta el 15 de Marzo del 2011.

Maestra Amparo 1953

Que seguramente, ellos, muy convencidos, habían colaborado con su voto para que llegaran a la presidencia los gobiernos liberales de: Enrique Olaya Herrera (1930-1934); Alfonso López Pumarejo (1934-1938); Eduardo Santos Acosta (1938-1942); Alfonso López Pumarejo (1942-1945); Alberto Lleras Camargo (1945-1946). A varios de los re-fundadores del pueblo no les correspondió ver el ocaso y exterminio de su municipio. La generación de los que nacieron en Yacopí, sintieron que el mundo "se derrumbaba y el cielo se les caía encima"[26]. Realmente, era cierto lo que decían sus padres de los "godos", como se les denominaba comúnmente a los conservadores. El imaginario social de los entrevistados manifiestan que durante los gobiernos liberales habían tenido paz y tranquilidad. La crisis económica no la sentían. Allí, tenían lo necesario proveniente de sus fincas[27]. Eran auto-suficientes. Por lo tanto, la denominada hegemonía conservadora con Mariano Ospina Pérez (1946-1950); Laureano Gómez (1950-1951); Roberto Urdaneta Arbeláez (1951-1953), ha permanecido en las mentes de esta generación como la época del "terror" que se ha transmitido a su hijos recalcando que este solo hecho de haber quemado su pueblo y asesinado a cientos de coterráneos era suficiente para que en lo que les reste de vida nunca dar el voto por un conservador[28]. En especial, el imaginario sobre Laureano Gómez, destacan los entrevistados como el "más malo de todos"[29] Por supuesto, los análisis económicos que durante el gobierno de Ospina "había realizado grandes obras en beneficio de los campesinos y desarrollo de la industria nacional"[30] no lo aceptan ninguno de los entrevistados. Ellos vivieron la peor época originada a partir del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. Este hecho, marcaría el futuro de sus vidas y desde allí partimos para este estudio de las dos maestras rurales.

[26] Expresiones de Emira, Euclides, Ulises.
[27] La finca del Dr. Enrique Arango, estaba ubicada en la vereda de "Alto Seco" se llegaba en mula a siete horas de camino. Allí tenían ganado, café, plátano, frutales. La finca de los Cifuentes estaba ubicada a dos horas en mula en la vereda de Guadalito. Tenía una laguna y ganado. Entrevista a Euclides, Germán y Ulises Arango. Diciembre del año 2006.
[28] Posición unánime de los entrevistados: Ulises, Euclides, Mariela, Emira.
[29] Entrevistas a Euclides, Ulises, Emira y Amparo.
[30] OCAMPO LÓPEZ, Javier (1999): *Historia básica de Colombia.* Bogotá, Plaza & Janés, p. 299.

Hay que tener en cuenta, que cuando es asesinado Gaitán[31], la maestra Andrea ya se encontraba en su desempeño en el municipio de Ibama. Pero lo importante es que este hecho cambia la situación en el corregimiento liberal donde el único conservador era su marido, farmaceuta del pueblo y dueño del único radio y máquina de escribir de la población. Ella para esta época, posiblemente ya era conservadora como su marido aunque toda su familia materna y paterna fuera liberal. Además, allí vivía en su casa su tío Eudoro de gran respetabilidad y reconocimiento por ser un comerciante exitoso liberal. Pero, el hecho de ser maestra y su marido un "conservador buena gente"[32] hacia que tuvieran el aprecio de esta población donde el 99,9% era liberal. Sin embargo, reiteramos que una nueva situación política se presenta. Aparecieron los "extraños que llegaban de noche"[33], Estos forasteros no venían a comerciar. Por el contrario, se introducían en las casas de diferente manera para ganar adeptos y establecer sus contactos que se convertirían en las redes de informantes. Esta situación cambio las relaciones sociales en el pueblo. Ya nadie confiaba en el vecino. Estos grupos armados de reciente creación: para unos correspondía a la policía de los chulavitas (conservadores) y para otros eran los cachiporros (liberales) quienes, se intercalaban cada semana, para la visita al corregimiento. El término genérico para los dos grupos era el de "chusma"[34], Para, Andrea y su esposo conservador la situación se tornaba cada día más difícil en la población de Ibama. Como hemos indicado, cada semana hacían su aparición bien los chulavitas o los cachiporros a los que se les debía aportar con medicinas. Comenta, Eloísa, que "una semana el jefe de la guerrilla liberal le pidió prestada, a su padre la máquina de escribir, la única del pueblo, y la que constantemente se debía prestar al puesto de policía. Fue una semana de angustia porque la policía no se podía enterar que la máquina estaba prestada a la guerrilla liberal"[35], Esta situación política, es precisamente, lo que les hace tomar la determinación de llevar a su hija de escasos ocho años a estudiar interna a Soacha y dejarla con una carta que si "algo les sucedía"[36] la niña la regalaban a la comunidad de la hermanas de La Presentación.

[31] Eloísa cuenta la experiencia, del 9 de abril de 1948, con 7 años, "Estaban en la Escuela en clase" y llegó corriendo el muchacho que acompañaba al papá en la droguería. El papá había escuchado la noticia en el único radio que había en el pueblo y la gente se había congregado en la droguería a escuchar. Cuando le dieron la razón a Andrea. Puso todas las niñas de pie y las puso a rezar. Y les dijo que había sucedido algo muy terrible. En Bogotá habían matado a una persona muy importante en Bogotá. Ahí empezó la violencia. Los mandaron para la casa y no hubo clases esa tarde. A partir de esa fecha se vivía en zozobra. Por este motivo al año siguiente, la llevaron interna a estudiar. Entrevista a Eloísa Rubio Linares, Hija. Bogotá, 17 de febrero del 2011, p. 1.

[32] Entrevista a Eloísa Rubio Linares, Hija. Entrevista, Bogotá, 21 de febrero del 2011.

[33] Expresión de Eloisa. Doc. Cit. p. 2.

[34] Término que utilizan Eloísa, Euclides y Emira.

[35] Ibídem., p. 1.

[36] Ibídem., p. 1.

Pero, la situación política se hizo todavía más tétrica. El hecho es que sucedió lo que se venía anunciando contra las poblaciones liberales donde se consideraba daban apoyo a la guerrilla de los cachiporros. Como hemos indicado, el 2 de diciembre de 1952, Yacopí, una vez más se intentó hacer desaparecer. He aquí los hechos: "se dio dos horas para abandonar un pueblo que ya era fantasma. A unos los habían sacrificado en cruces en la plaza principal y otros habían sido lanzados por el barranco con el tiro de gracia"[37]. El pueblo fue quemado y bombardeado en su totalidad. Dicen que "ardió con gran fuerza dado que sus casas eran de madera"[38].

Conocemos que a pocos días, de ser bombardeado Yacopí, el camión de las fuerzas militares llega a la población de Ibama. A todos los hombres mayores de 18 años los concentraron en la iglesia con el motivo, "decían de firmar la paz". Luego los mandaban salir y les daban el tiro de gracia. Una vez asesinaron a todos los que habían reclutado dieron dos horas para desocupar el pueblo que fue quemado en su totalidad. Andrea recibe la noticia, en La Palma, cuando regresaba con su hija y las tres niñas que había llevado en enero de ese año a estudiar internas al Colegio de La Presentación de Soacha. Ante la grave situación de haber desaparecido su esposo y el pueblo, lugar de su trabajo, toma la decisión de retornar a Bogotá en calidad ahora de desplazada. Se alberga en la casa de la familia Arango, lugar donde se refugiaban las familias allegadas a los Arango de Yacopí. Comentan que en una habitación se "dormía encima de mesas, debajo de las mismas y de esta manera se incluía unas 15 personas"[39]. Andrea inicia de inmediato la novena por la muerte de su esposo. En el día noveno, llegó un camión de las fuerzas armadas y de allí salió vestido de militar el esposo de Andrea. Se alojó en la misma casa y de inmediato iniciaron las gestiones, en la Secretaría de Educación, para el traslado de escuela, sencillamente porque el pueblo había dejado de existir.

Paralelamente, en la misma época, Amparo se casa el 1 de mayo de ese año 1948[40], y se encontraba ya viviendo en la población liberal de La Palma. El asunto es que, en medio de la zozobra política de los años 48, 49 y 50, se va

[37] Relatos de Elvira Linares, comentando la época de la violencia en Yacopí. Decía "delante de la familia crucificaron a liberales. Les abrían el estómago y les sacaban los intestinos". Entrevista, 17 de abril de 1992.
[38] Entrevista a Euclides Arango, diciembre 28 del 2006.
[39] Entrevista a Eloisa Rubio. 21 de febrero del 2011.
[40] Partida de Matrimonio. Folio 49. Libro de matrimonios del año 1948. Casa Cural de La Palma. Comenta el sobrino de Amparo, Ulises "que su tía vivía en una casa de la plaza principal en La Palma" Entrevista, 27 de marzo del 2011. Deducimos que Fabio, el esposo, abandona los estudios universitarios y estaba de empleado público en La Palma en el momento del matrimonio, según se certifica en la citada partida de matrimonio.

"Escuela Guamal". Municipio de Miraflores - Páez,1959

afianzando los imaginarios respecto a los partidos políticos que en el caso de Amparo, se refuerza el imaginario de destrucción que realizaban los chulavitas conservadores. Desde luego, con esposo liberal que toma la decisión de vincularse a la guerrilla del Sumapaz junto con su hermano Heraldo[41], se prevé un futuro incierto para esta familia. Amparo con una hija recién nacida tiene que buscar el sustento y lo realiza a través de la costura. Comenta que en esa época su suegro le daba una ayuda semanal[42]. Amparo, esperaba que su esposo regresara para viajar a Bogotá donde se localizaba la mayoría de su familia y se decía "podrían pasar desapercibidos los liberales y así garantizar su vida"[43].

De la "jai" en Yacopí a desplazadas en Bogotá

Como hemos indicado el pueblo de Yacopí[44], es el lugar de origen de las dos maestras del estudio, que hacía 1948 contaba aproximadamente con quinientos

[41] Se vinculan a la guerrilla en el año 1951, Heraldo abandona los estudios en la Universidad Nacional y en el período de Rojas Pinilla, en 1955, con la reinserción, el Coronel Duarte Blum le consigue una beca para estudiar en Estados Unidos donde realizó física Nuclear y se vinculó posteriormente a trabajar en la NASA.
[42] Entrevista Amparo, Fusagasugá, 15 noviembre 2004.
[43] Entrevista a Emira Arango, hermana de Amparo. Entrevista realizada el 15 febrero del 2011.
[44] "El Municipio de *Yacopí* es un municipio de Colombia, en el sector norte del departamento de Cundinamarca, Provincia de Rionegro a 177 kilómetros de la capital nacional, Bogotá". Consultado el 14 de marzo del 2011. www.yacopi.cundinamarca.gov.co/sitio

habitantes[45]. Todos se conocían. Tenían un colegio privado mixto donde se cursaba hasta cuarto primaria[46]. Su dueña la Sra. Teresa. Existía, también la escuela pública de varones y la de niñas. El cura párroco que bautizó y casó a esta generación, que nació en Yacopí y vivió la época de la violencia de mediados del siglo XX, era un español llamado "Padre Gerardo Bilbao"[47].

Nuestras maestras protagonistas de este estudio son: por una parte, María Andrea Linares de Rubio (1915-2001) nace en Yacopí en el año 1915 y muere en Bogotá en el año 2001 a la edad de 86 años. Provenía de una familia campesina de un nivel socio-económico medio. Su madre, fue "seducida" por uno de los señores antioqueños[48] que vivía en las afueras de Yacopi en Terama[49]. A su madre se le aplicó un castigo de enclaustrarla en la finca de la familia denominada la "cuna de Venus". Por lo tanto, su origen "de hija natural"[50] marcó los primeros años de vida y la escolarización se realizó en la escuela de la vereda. Sin embargo, esta niña contó con el apoyo de su tío materno, Don Eudoro Linares[51], quien la envío a estudiar al Colegio de María Auxiliadora de Soacha. En este colegio realizó los cuatro cursos de secundaria que le capacitaba para ejercer la profesión de maestra. Fue, en efecto, su diploma con la recomendación de la madre superiora del Colegio sus únicas cartas de presentación que le permitieron ingresar a la labor docente de maestra Rural en la vereda de Alto de Cañas, a cuatro horas a caballo[52] de Yacopí, en el año

[45] Cálculo de la parte urbana que realiza Euclides Arango haciendo el cálculo por el número de manzanas de la población. Lo reconfirma la hermana Emira.
[46] Comenta Emira que en el Colegio estaban los niños Triana como Mario y Saín Álvarez. Los que estudiaban en este colegio y se venían para Bogotá llegaban a cursar el 1 ó 2 Bachillerato.
[47] Emira comenta que ella regresó sólo al pueblo en los años sesenta a las bodas de oro del padre Bilbao.
[48] Rafael Botero Arango, comerciante, primo del Dr. Arango.
[49] Su padre, el antioqueño Rafael Arango, que llegó a Yacopí procedente de Samaná, posiblemente hacía 1915. No le dio el apellido. Sin embargo, años después en Bogotá, Andrea fue la única hija que se hizo cargo de él. A la madre de Andrea la confinaron a la finca y estuvo encerrada por la vergüenza que significaba para la familia el hecho de haber tenido un "hijo natural". Entrevista a Eloísa Rubio hija de Andrea, 20 de febrero del 2011. Entrevista a Emira Arango, 15 de noviembre del 2008 y 17 de febrero del 2011.
[50] El término hijo natural se les daba a los niños que nacían de padres que no se habían casado por la iglesia. En las partidas de matrimonio de la época se indica "los contrayentes declaran que en virtud de este matrimonio quedan debidamente legitimados sus hijos", Véase Archivo DSA, Fondo Documentos Maestras, Sección Amparo, Legajo Documentos personales, "Libro de Partida de matrimonio del año 1948, fl. 49
[51] Comerciante de orquídeas y mariposas que comenta la sobrina exportaba a Europa.
[52] La yegua de Andrea se llamaba penicilina. Era su única compañera en este su primer trabajo. La hija comenta que el primer día que llegó a la vereda cera había una tienda y ella presenció cómo rodó una cabeza camino abajo. El asesino se escondió en la escuela esa noche. Ella lo vio en la madrugada cuando salió al baño. Se quedó en la Escuela porque los niños en su primer día la emocionaron y pensó desde ese momento que era su destino el ser maestra.

1934. Al año de estar trabajando contrae matrimonio[53] y solicita la transferencia al corregimiento de Ibama donde se reubica con su esposo. Como hemos indicado él tenía la única farmacia, radio y máquina de escribir de la población y están allí hasta cuando queman la población a comienzos de diciembre del año 1952. Puede decirse que Andrea permaneció en este corregimiento 17 años donde desarrolló una labor en pro de la educación de la mujer, al lograr que los padres de familia, "más pudientes" le dejaran sus hijas para llevarlas a estudiar a Bogotá[54]. Precisamente, ese diciembre de 1952, sería el último de estar en la región donde se decía para estos años de violencia que "el maíz se siembra con pistola, se riega con sangre y se arranca con machete"[55].

Por su parte, Amparo Arango Rincón, nace en Yacopí en el año 1926, once años después de Andrea. Actualmente, tiene 84 años[56]. Amparo, por el contrario, disfrutó de una niñez privilegiada al ser hija del médico del pueblo[57]. Ella, la última del primer matrimonio, huérfana al mes de nacida, fue criada por su abuela Ubaldina[58] y su madrastra Elvira Linares. En total, tuvo doce hermanos, pero la niñez la compartió, fundamentalmente con los hermanos del segundo matrimonio de su padre. Estudió hasta cuarto primaria en el Colegio de la Sra. Teresa.[59] Después, debió aprender a coser, y fue la "asistente preferida"[60] de su padre en operaciones, partos y elaboración de medicinas naturales. A los 20 años, con la muerte de su padre, en 1946, su vida cambia. En el imaginario social su misión era casarse con

[53] Se casa en Bogotá por que su familia se oponía a este matrimonio por ser su novio conservador. La madrina fue Elvia Linares.

[54] Lleva a su hija Eloísa, de siete años a estudiar al Colegio de María Auxiliadora de Soacha. Ingresa a 3 de primaria. Le acompañaron en este viaje a Soacha y a otras niñas de la región (Anaís Peñaloza, vivía en el campo; Shirley Valencia, vivía Ibama.

[55] Entrevista a Eloísa Rubio. 17 de febrero del 2011.

[56] Jubilada y sin la pensión de la Nación. Lleva más de un año tratando de que la reincorporen al sistema pensional porque la retiraron debido a que no cobró sus mesadas durante tres meses por encontrarse en el hospital. Actualmente, inválida en silla de ruedas.

[57] Enrique Arango Botero (1888-1846). Natural de Sonsón, Antioquia. Murió en Yacopí en 1946 a la edad de 58 años de cáncer en un brazo. Prestó servicio militar en Cartago, Valle, en 1906. Se casó en 1914 con Amparo Rincón en Yacopí. Posiblemente llegó a Yacopí hacia 1913. En el año 1916 nace su primer hijo Luis, quien fue comerciante y luego farmaceuta. Enrique ejerció la función de médico en Yacopí. Además tenía su finca y exportaba a Estados Unidos mariposas e ipecacuana. Archivo DSA, Fondo Documentos Maestras, Sección Amparo, Legajo Documentos familiares, Certificado de Prestación de Prestación del Servicio Militar. Posiblemente, lo compraron.

[58] Su abuela por testamento le dejó todas sus propiedades. La casa, ganado, finca y la compra venta de café. Esta herencia la perdió. En el año 1961 le compraron el lote por cinco mil pesos.

[59] Posiblemente, el padre no la dejó seguir estudiando. De las tres hermanas del segundo matrimonio, dos continuaron estudios de secundaria y los hermanos obtuvieron todos títulos universitarios. Uno de ellos reconocido escritor de literatura y profesor de una universidad en Canadá donde se jubiló.

[60] Así lo percibe Amparo y su hermana Emira corrobora que "Amparo le ayudaba a mi papá, que era el médico de la región, con mano sanadora, a todo el que llegaba lo sanaba". Entrevista, Bogotá 27 marzo del 2011.

un joven de la "jai" de Yacopí o de La Palma. Así, se lo indicaban sus hermanos mayores. No hay duda que fue muy importante que Amparo se casara ese mayo de 1948[61] con un joven que procedía de "buena familia liberal" de La Palma. Sin embargo, la situación política se torna difícil en este municipio. La familia emigra a Bogotá en el año 1949 y ella luego de los allanamientos continuos a su casa decide tambien viajar a la capital. Tal vez, fue en este viaje donde pudo constatar la crueldad de la violencia pero a su vez reafirmar el imaginario de la "bondad de su padre" que fue, segun ella, el hecho que la salvó de ser fusilada en el peñasco donde pararon al camión de cerdos donde ella viajaba[62]. Con este incidente llega a Pacho donde saluda a su abuelita[63] y continúa para Bogotá a la casa de Elvirita.

Por el origen social de las dos maestras, se diría que la liberal, tendría un futuro promisorio, al pertenecer a un medio socio-económico medio alto, en su pueblo, o como se denominaba los de la "jai" de Yacopí. Por el contrario, la conservadora, "hija natural", de un nivel socio económico medio, se auguraba que no saldría de ser una mujer campesina.

Pero si hubiera que subrayar lo más significativo encontramos que el futuro de Andrea presenta un cambio radical con el ingreso a los estudios de maestra en el Colegio de María Auxiliadora de Soacha, gracias al apoyo de su tío materno[64]. En otras palabras, el hecho de estudiar le procuró la posibilidad de una nueva trayectoria de vida que encaminó a través del desempeño del magisterio. Además, tuvo a su favor, que contrae matrionio con un conservador lo cual le facilitó su función docente y el apoyo permanente para la crianza de sus hijos. A las dos maestras les unió que el padre de Andrea era primo con el padre de Amparo. De pequeña, Andrea su padre no la reconoció. Sin embargo, en la vejez de Rafael la persona que le atendió fue precisamente ésta, su "hija natural", a la que le había negado el apellido.

---

[61] Fabio, hijo de Luis María Soto, farmaceuta, dueño de farmacia, liberal-masón. Su madre Filomena Matallana, fue maestra. Tuvo con 4 hermanos que estudiaron en Bogotá en la Universidad Nacional. Mario, finalizó veterinaria y se radicó en Mérida Venezuela, Heraldo, luego de haber estado con Fabio en la guerrilla, de los años 50, cuando se reinsertó viajó a Estados Unidos a continuar estudios. Se vinculó a trabajar en la Nasa como Físico nuclear. Gustavo y Fabio abandonaron los estudios y se dedicaron al comercio. El último a la política. Fue guerrillero, parlamentario, funcionario y fue asesinado por los primeros grupos de paramilitares en la Palma-Cundinamarca.

[62] Este camión fue requisado por la policía, la bajaron y la pusieron en la fila al lado de un peñasco de un río para ser ejecutada. Ella comenta, que el espíritu de su padre la salvó. Un policía detuvo su ejecución porque el Dr. Arango le había salvado la vida a su padre.

[63] Su abuelita Popa estaba viviendo con su hermana Oliva en Pacho.

[64] Eudoro Linares, hermano de Evangelina la madre de Andrea, quien se dedicaba a comerciar orquídeas y mariposas con exportación hacia Europa. Comentan que Don Eudoro Linares era un personaje muy reconocido en Yacopí pero nunca le gustó vivir en el pueblo. No se casó y quedar invalido "tullido", Andrea se lo llevó a vivir con su familia a Ibama donde él murió. Comenta susobrina Eloísa que su tío mandó hacer un mausoleo en Yacopí pero no pudo ser enterrado allí.

Por el contrario, en el caso de Amparo, la muerte de su padre le cambia la vida de "hija de familia" por la de empleada en la reciente oficina de buses en Yacipí[65]. mientras contraía matrimonio como meta que se le destinaba a las mujeres que no se iban al convento[66]. Desde esta perspectiva, el matrimonio a ella le produce cambios radicales en su trayectoria de vida pero no precisamente los que se predecían en el imaginario social de su familia y amigos. Su esposo, cuando se profundiza el conflicto de violencia en la región, ingresa a la guerrilla liberal y ella tiene que insertarse en un mundo laboral, como cabeza de familia para sostener a su hija, en nuevos contextos socio-económicos. Como hemos señalado antes, emigra a la capital, después de la quema de Yacopí, para reunirse con su familia Arango.

De esta manera, a comienzos del año 1953 tenemos a Andrea y a Amparo en calidad de desplazadas en Bogotá y en la misma casa de refugio[67]: la de los Arango. Sin embargo, Andrea, tendría un camino más seguro. Ya tenía un empleo de maestra, un esposo y dos hijos. Por el contrario, el futuro de Amparo era incierto. Una mujer liberal, separada y con una hija para "mantener y sacar adelante"[68].

La escuela rural bajo la dirección de maestra liberal y maestra conservadora

La maestra liberal

Obvio es decir que, la maestra liberal ingresa al magisterio por recomendación expresa de un conservador. Fue don Antonio Carrillo Bohórquez, natural de Campohermoso Boyacá, quien como dicen "le consiguió el puesto"[69]. Eso sí, presentó el examen de rigor y la entrevista donde resaltó a su familia materna de Somondoco que tenían con gran honor un obispo y varios curas en la familia por parte de los Perilla. Amparo, inició su desempeño como educadora en el departamento de Boyacá, desde el año 1953 hasta 1978 para un total de 23 años, excluyendo dos que no trabajó. Se jubiló de 52 años. Estuvo trabajando en 15 escuelas de las cuales

[65] El bus llega a Yacopí posiblemente en el año 1946.
[66] En su caso tenía grandes posibilidades de un buen esposo: "ella de buena familia, con dinero y bonita". El dinero porque era la única heredera de su abuela materna.
[67] Dice Eloísa que "Dormían en las mesas de cortar. Unos arriba y otros abajo. Allí, el arroz y la aguapanela era el sustentó de los inquilinos de esta casa". Entrevista 21 de febrero del 2011.
[68] Entrevista a Amparo, 15 noviembre del 2004.
[69] Llegó a él a través de una sobrina suya Mercy Campos Carillo, pero fundamentalmente porque el papá de Mercy conocía al Dr. Arango y Don Antonio a la familia Rincón Perilla de Somondoco donde él había pasado su niñez.

4 pertenecían a municipios conservadores. Ella, de filiación política, liberal porque su familia lo era y éste es un criterio que "no tiene discusión"[70]. Se posesiona el 10 de marzo de 1953[71] e inicia su actividad en la escuela rural de "Tocavita en el municipio de Siachoque[72], pueblo conservador. Quizá para su imaginario social era muy importante no estar sola en una escuela. Es así que la acompaña su sobrina Paulina, hija de Oliva. El salario con el que inició el magisterio era de 85 pesos[73] que le pagaban en botellas de aguardiente en la tesorería del pueblo de Siachoque. Estas botellas las llevaba a un almacén de comestibles y allí se las cambiaban por víveres que ella denominaba "de tienda". Estos eran: "arroz, aceite, carne, pan de trigo (para regalar), fósforos, espermas[74]. Más adelante, también incluía telas de "dulce abrigo"[75] para realizar camisitas para los niños que nacían en la vereda"[76]. Allí, el cura párroco conservador tenía estricta vigilancia sobre cualquier funcionario que pareciera liberal. Recuerda Amparo que en Semana Santa el cura párroco en el sermón hacia repetir a los feligreses: "¿Quién mató a Jesucristo?: los liberales"[77]. Como es de suponer su filiación liberal, de la que era orgullosa en años anteriores, ahora se debería mantener como en un secreto de confesión. Dice que era conmovedor ver a las mujeres campesinas llorando y pidiendo justicia por esa plaga de los liberales. De igual manera, Amparo tenía un problema: el estar separada de su marido. El hecho, es que ella consideraba que no era bien visto que una mujer sola viviera en una escuela. Quizá, por este motivo se hizo acompañar como hemos indicado de una sobrina. A su hija la dejó con un hermano[78].

Al año siguiente de su desempeño de maestra, se inician los procesos de traslados continuos. De esta manera, el 21 de enero de 1954, se posesiona en

[70] El ser liberal es parte del ser de Amparo. Representa parte de su identidad familiar. Conoce que es de pensamiento libre y esto quizá la llevó a involucrarse con el sindicato de maestros de Boyacá, sin llegar a ser una dirigente relevante en este campo.
[71] Véase documento resumen para la pensión de jubilación. Archivo-Biblioteca DSA Sección Documentos. Fondo Amparo, legajos nombramientos.
[72] SIACHOQUE en vocablo chibcha significa "Sabor Fuerte y Vigoroso". Población habitada por indígenas gobernados por el Cacique Siachoque. El primer encomendero que tuvieron los indios de Siachoque fue don Bartolomé de Otálora. En 1776 se erigió la parroquia y Municipio en 1795. *Siachoque* es un municipio colombiano ubicado en la Provincia del Centro en el departamento de Boyacá. Está situado a unos 21 kilómetros al oriente de la ciudad de Tunja. Consulta realizada el 15 de marzo del 2011, http/es.wikipedia.org./wiki/siachoque
[73] Véase relación de escuelas y salarios en el documento de Jubilación. Archivo DSA; Fondo Documentos maestras. Sección Amparo, legajo: escuelas-salarios.
[74] "velas" para alumbrar.
[75] Telas de contextura suave para el frío. Se utilizaba fundamentalmente para la ropa de los niños.
[76] Entrevista a Amparo del 15 de noviembre del 2004.
[77] Entrevista a Amparo Arango, el 15 de noviembre del año 2004. En la fiesta de cumpleaños. Filmada.
[78] La hija la dejó con un hermano y su esposa que no tenían hijos en su momento.

lo que sería su segunda escuela, la institución educativa de "Gachanzuca", en el municipio de Toguí[79], pueblo conservador. Le acompaña, en esta ocasión, su sobrina Rosalía hija de Oliva. Igualmente, el salario de 100 pesos se lo pagaban en botellas de aguardiente[80]. La paga se realizaba de manera semestral. En una escuela vecina trabajaba Tulia Hernández de Casas con quien desarrollaría una amistad de "toda la vida". La madre de Tulia le daba alojamiento en Tunja[81]. A la capital de Boyacá, Tunja, se viajaba en las vacaciones a recibir las capacitaciones que impartían el Ministerio de Educación, La Secretaría de Educación y la Alianza para el Progreso[82]. Precisamente, Amparo culmina el magisterio a través de los cursos continuos que recibió en estos años.

El 21 de enero se posesiona en su tercera escuela denominada "Alcaparroca" en la vereda de Peñas Blancas en el municipio de Arcabuco[83] pueblo conservador. Trabaja hasta el 20 de enero de 1956 con un Salario de130 pesos. En esta vereda se alojó en la casa de la familia conservadora de don Emeterio Suárez Rojas y María del Carmen Díaz Sandoval en el sitio las Delicias. Recuerda que la trataron muy bien "como a una hija" eso sí se rezaba el rosario por la noche y por la mañana y los domingos era obligatorio ir a la misa dominical[84].

Pero, su labor docente se interrumpe por dos años, cuando en las vacaciones, del año 1956, reaparece su esposo. En efecto, se retira del magisterio y se traslada a vivir con su esposo a Bogotá, donde tiene otra hija que muere al nacer, y seguidamente viajan a Cali, acompañándole en el cargo, de director del

[79] Llamado el "Río de la Esposa" en lengua chibcha fue fundada en 1821, hizo parte de la provincia de Vélez (Santander) hasta el año de 1875, cuando pasó a pertenecer al Estado Soberano de Boyacá.
[80] Entrevista a Amparo, 15 noviembre del 2004 y a la sobrina Rosalía Vargas Arango el 26 de febrero del 2011.
[81] Amparo la llamaba "mamá Maruja". Dice Carmenza que su abuela María quería mucho a Amparito porque ella le ayudaba en todo lo que se necesitaba en la casa. A cocinar, lavar o planchar. Entrevista a Carmenza Casas, hija de Tulia. Fusagasugá, 10 de diciembre del 2008.
[82] Véase Archivo DSA, Fondo Documentos Maestras. Sección Amparo, Legajo Diplomas.
[83] "Arcabuco no fue ajeno a la Violencia bipartidista del 48. Si bien es cierto que en su territorio el fenómeno no se manifestó tan agudamente como en otras regiones del país, debido a la tradición conservadora del municipio sí se presentó la persecución de liberales, quienes se vieron en la necesidad de abandonar sus tierras; la circunstancia fue aprovechada por algunos para tomar posesión de estos predios. Consulta realizada el 15 de marzo del 2011 en http/es.wikipedia.org./arcabuco. Arcabuco está situado a 34 Kilómetros de Tunja, capital del Departamento de Boyacá; sobre la carretera central nacional que conduce a Bucaramanga, entre dos cerros llamados "Guadalupe y Monserrate". www.arcabuco-boyaca.gov.co Consultada el 15 de marzo del 2011.
[84] Entrevista a Amparo el 3 de marzo del 2009. Entrevista la nieta Yaneth de sus charlas con su abuela. 18 de marzo del 2011. Entrevista a Ana Francisca Borda empleada de la casa de los Suarez en esa época. Tunja, 18 de marzo del 2011.

almacén y de Talleres de la cárcel de esa ciudad[85]. En aquella época, su esposo ha cambiado. Las secuelas de la violencia son evidentes que se manifiestan en el maltrato físico hacía ella. El marido, fue trasladado con el mismo cargo a Manizales y ella con la ayuda de una familiar de Yacopí regresa a Bogotá y de allí a Tunja donde se reincorporó en su cargo de maestra de escuela.

En esta ocasión le confieren una escuela en la vereda de los Rodríguez a dos horas de camino del pueblo de Jenesano[86]. Allí, tan pronto cumple el año es trasladada por orden de un inspector por no otorgarle "sus favores"[87]. El cambió se realizó a la escuela de la vereda de Guamal, ubicada a tres días de camino desde Miraflores[88]. Amparo, a pesar de la distancia, con un traslado que ella considera "por pura pasión política" y de persecución por "no otorgar los favores", se sintió cómoda en la nueva escuela porque las poblaciones de Miraflores, Páez y la vereda del Guamal eran liberales. Además, con otro factor positivo: ningún inspector llegaría a la Escuela por la distancia y caminos intransitables[89]. Amparo, en esta localidad rural, desarrolla sus dotes de líder social. Quizá, allí ya pudo manifestar abiertamente que venía de un pueblo y familia liberal.

Hay, sin embargo, que mencionar que la primera actividad que realizó fue la de arreglar la escuela. En efecto, las instalaciones que recibió eran una construción en adobe, andamios de madera y techo de teja de zinc[90], y un corredor en tierra como todos los pisos de la escuela. Tenía un salón grande con algunas bancas y una mesa

[85] Este cargo consideramos que se le otorgó en calidad de reinsertado de la guerrilla. Entrevista a Gloria, hermana del esposo de Amparo. Fusagasugá, 15 de noviembre de 1984 y 15 de noviembre 2004. Entrevistas realizadas durante la celebración de los cumpleaños de Amparo.

[86] Se posesiona el 21 de enero de 1958. En el año 1999 se le declara por concurso el pueblo más hermoso de Boyacá.

[87] Entrevista a Amparo Arango, el 15 de noviembre del año 2004.

[88] El valle del río Lengupá sirvió de asentamiento a tres diferentes pueblos Indígenas: Los Chibchas, Los Achaguas y Los Teguas. Miraflores es capital de la Provincia de Lengupá y fue cuna de Hombres Ilustres como, Santos Acosta; Ezequiel Rojas, Jesús María Zamora y Edilberto Patarroyo Barreto. Realizada la consulta el 16 de marzo del 2011 en: www.alcaldiamiraflores.gov.co/historia

[89] Para llegar a la Escuela se salía de Miraflores vía a Páez. La primera jornada era hasta una casa de la Sra. Rosita. Luego a la madrugada se inicia camino hasta llegar a Páez. Allí se descansaba un día para que Amparo realizará la visita al cura párroco y el alcalde. Luego se continuaba hacia la vereda pasando por el río Upía que no tenía puente. El paso del río se realizaba en "canasta" que era tirada con polea por medio de lazos. Luego, se debía atravesar varias quebradas que sí estaban "crecidas" debía esperar a que ésta bajara. De tal manera, que el llegar a la escuela del Guamal podría a veces convertirse en una semana.

[90] Véase foto de la escuela del Guamal con niños y la maestra Amparo al lateral de pie. Año 1959. Al fondo del corredor se ven unos adobes. Las niñas todas con trenzas y vestido por debajo de la rodilla. Un niño con sombrero, los demás se lo quitaron. Tres libros que están abiertos y sostienen las niñas con actitud de estar leyendo. El único muñeco lo tiene en sus brazos una niña. La hija de la maestra con un perro que se llamaba Peter. Archivo DSA. Legajo Iconografía.

con una silla. Desde este salón se pasaba a la habitación del maestro donde todo el mobiliario era un baúl y una cama construida con cuatro palos de madera clavados en la tierra y unas tablas en la parte de arriba sobre la que se colocaban la estera para dormir. En esta cama dormían hacia la cabecera el sobrino[91], la maestra y su hija y en la parte de los pies, dormían dos niños que tenían internos por que ellos vivían más de tres horas de distancia. No es extraño que la primera actividad que realizó fuera la construcción de la cocina. El restaurante escolar era básico para los niños de la región porque los niños para llegar a la escuela debían recorrer distancias de una y dos horas por trayecto. Es así, que con los padres de familia se organizó a un lado un rancho con estufa de leña[92]. A la entrada en la parte de arriba se tenía el canasto que según la maestra era el canasto de su padre. Siempre permanecía lleno de huevos y "amasijo"[93]. Tan pronto se construyo la cocina se emprendió el funcionamiento del restaurante escolar. Para realizar el almuerzo se contrato una empleada. Todos los niños traían en la mañana el "algo"[94] para ayuda de la sopa. Cada uno tenía su plato y la cuchara de palo. Por otra parte, se construyó la letrina. El baño, del aseo personal, se realizaba en el "chorro" que quedaba a 200 metros. De allí se traía el agua y se lavaba la ropa.

La granja escolar pronto se inició con la siembra de yuca y de maíz. Era una tierra fértil. Tan fértil que se decía que abundaban las culebras. A medio noche siempre se tenía que prender la vela para revisar que no se hubiese entrado alguna culebra[95]. Allí, la maestra Amparo, organizó a los padres de familia, atendía partos, enseñaba a las señoras a coser en máquina y a tejer. Los fines de semana se iban siempre con su hija y su sobrino de siete años a una casa de familia. Sin embargo, la casa que más se visita era la de Don Juanito Morales, que tenía con la Sra. Carmelita cuatro hijas y tres varones. El mayor estudiando en Bogotá. A la hija mayor, Amparo, incidió para que también se le diera estudio en Bogotá. Los demás estudiaban en la escuela. Don Juan pensaba que educar a la mujer era una pérdida de "plata"[96] porque se casaban y para lo único que servían era para cocinar

[91] En el segundo año llevó a vivir con ella a su sobrino Luis Alberto, de siete años, hijo de su hermana Oliva.
[92] En todas las escuelas cocinó con leña. Esto le ocasionó, según diagnóstico médico, una lesión en un pulmón. Actualmente, debe utilizar oxigeno en las noches.
[93] Amasijo: pan de maíz con queso.
[94] Alimento que traían los niños para las onces y para incluir en la sopa colectiva que incluía: yuca, plátano, ñame, arracacha.
[95] Allí aprendí que las culebras andan siempre en parejas. Si matas una debes estar pendiente de la otra. Las culebras se matan machacando la "porra". Si se parten por la mitad se vuelven a unir. En los paseos a la quebrada siempre se traía de trofeo una culebra que mataban los niños. Entrevista a Amparo y a su hija. 15 de noviembre del 2004.
[96] Término que se le da en Colombia al dinero.

y tener hijos[97]. En la escuela del Guamal permaneció durante dos años. El primer año con un salario de 200 pesos y el segundo año con 300 pesos que se cobraban cada seis meses en la tesorería del municipio de Miraflores.

La sexta escuela a donde fue trasladada fue la de "Pan de azúcar"[98] que correspondía al municipio de Páez y de Miraflores. En esta escuela tenía un salario de 330 pesos. Allí organizó el restaurante escolar y la granja escolar. Sembró en la huerta escolar: maní y fresas. En ese año tomó la decisión que su hija debía estudiar en el Colegio de Miraflores[99]. Así que la internó, para que realizará el cuarto de primaria, y allí con su sobrino Luis Alberto la visitaban cada mes[100].

Al año siguiente, el 21 de enero del año 1962, se posesiona en la que sería su séptima escuela que le correspondió en la vereda de Suna Abajo. El alcalde de la época el Sr. Desiderio Medina consideramos que debía ser liberal dado que sus habitantes se declaraban abiertamente liberales. En este año recibió un salario de 363 pesos que se le pagaba cada seis meses. En Suna Abajo, la escuela funcionaba en un sitio cedido por los señores de la casona de la hacienda. Amparo vivía en la casona y ayudaba a planchar y con esto ella dice "se ganaba la comida". En ese año envía a su hija a estudiar a La Palma a la Normal Superior, donde el abuelo paterno le había conseguido una beca[101]. Sin embargo, los gastos del "ajuar"[102] eran altos y ella tuvo que vender su máquina de coser[103].

---

[97] Las tres niñas restantes sólo lograron ingresar al colegio de Miraflores en el año 1971 siendo ya mayores para realizar el bachillerato. El Sr. Morales consideraba que el dar educación a una mujer era una pérdida de dinero porque se casaban y para lo único que servían era para cocinar y tener hijos,

[98] Se posesiona el 1 de febrero del año 1961.

[99] En ese año vende el lote, por el valor de cinco mil pesos, que le habían otorgado en el nuevo pueblo de San Antonio de Yacopí. Su hermano Euclides le aconseja que compre un lote en Bogotá pero su hermano mayor Luis le establece como prioridad que le presté el dinero para que su sobrino Ulises se fuera a Estados Unidos para que se especializará de optamólogo. Su sobrino viajó en enero del año 1962. El dinero nunca se lo devolvieron. Dice ella "que escasamente su hermano le devolvió unos cincuenta pesos". Entrevista 3 de marzo del 2009.

[100] Estas visitan consistían en que a la hija le daban la salida los domingos y Amparo la llevaba a una tienda donde le había tomar una bebida llamada Pony malta que era realizada con cebada. A esta bebida le agregaba un huevo crudo. Decía la maestra que eso era de gran alimento.

[101] Se presentó la dificultad que la niña ingresaba a 5 de primaria y no a primero de bachillerato.

[102] El "ajuar" como lo describió Eloísa la hija de Andrea, consistía en toda la ropa y material escolar que debía tener cada interna.

[103] No deja de ser curioso que presta el dinero a su hermano y ella no deja dinero para sus necesidades básicas como las de la educación de su hija. Su hija comenta que en las vacaciones cuando venían a Bogotá ella acompañaba a su madre a la farmacia de su hermano Luis donde le rogaba que le pagara parte del dinero y sólo lograba que le diera unos 10 pesos. Por supuesto la deuda no se la pagaron.

Al año siguiente, el 21 de enero de 1963, se posesiona, en lo que sería la octava escuela: La de Suna Arriba a dos horas de camino de la carretera que conducía a Miraflores. Allí, ingresó con un salario de 399.30 pesos. Se encontró que la escuela era un kiosco de paja. Así que se dio a la tarea de la construcción de la misma[104] donde duraría dos años. Nuevamente, el 1 de enero de 1965 se posesiona para asumir el cargo de maestra rural en la vereda de Morro Arriba[105], la novena escuela, a tres horas de camino del pueblo de Miraflores con un salario de 584.43 pesos. Sus alumnas la recuerdan como la profesora del restaurante escolar y que les enseñaba a tejer[106]. Este año es muy importante para la maestra porque logra su escalafón en la tercera categoría[107].

En el año 1967, según los documentos se posesiona en Miraflores, el 1 de enero, para la Escuela de la vereda de Tunjita[108], que sería la décima escuela, donde permanece por cinco años y cinco meses. Esta escuela quedaba a dos días caminando de Miraflores y se debía pasar por una selva donde proliferaban las culebras voladoras[109] y tigrillos. Se debía ir con un "baquiano"[110] que en algunas ocasiones eran niños que conocían el camino. Esta escuela se le recuerda por los alacranes que se escondían debajo de la cama. Esta cama era similar a la de Guamal sobre el piso de tierra se clavaban cuatro palos y sobre estos se establecía las tablas sobre las cuales se dormía sobre una estera. Allí, como siempre ejerció además de su oficio de "maestra, constructora de escuela, partera, curandera, costurera, granjera, cocinera del restaurante escolar, consejera y educadora de generaciones de niños y niñas" que a su lado aprendieron, eso sí, con la vara, las reglas de ortografía y las tablas de multiplicar que nunca olvidarían.

El 29 de mayo de 1972 se le traslada por resolución 371 a la onceava escuela en la vereda de San Ignacio a dos horas de camino del municipio de Rondón conocido por su población de mayoría conservadora y donde duraría cinco años

[104] Foto. Construcción de la escuela de Suna Arriba en 1963, se ve a los trabajadores realizando las paredes en tapia pisada.
[105] Allí lleva en las vacaciones a su sobrina María Eugenia Campos Arango quien comenta que "viajó a pie en medio de pastizales". Bogotá, 28 de marzo del 2011.
[106] Anita Ribera Rubio y su hermana Elisa relatan que los fines de semana la maestra Amparo iba a visitarlos a su finca. Precisamente, años después fue madrina de matrimonio de Elisa en Fusagasugá donde la volvió a encontrar. Entrevista domingo 13 de febrero del 2011 en Fusagasugá, casa de Anita.
[107] La comunicación le llega por intermedio del Sindicato de Maestros de Boyacá. Archivo DSA. Fondo Maestras, Sección Amparo, Legajo nombramientos.
[108] En el año 1969 toma la decisión que su hija debe ir a la universidad. La recomendación que le daban era que la pusiera de maestra que luego se casaba y perdía la plata.
[109] Estas silbaban y de inmediato se debía uno tirar al suelo. De lo contrario, decían que se le enrollaba a uno en el cuello. Diana, hija, 21 de febrero del 2011.
[110] "Baquiano" persona que orienta un camino rural con pasos de difícil ascenso.

laborando. Una vez más dice la maestra por "pura pasión política me hicieron este traslado". Hay que señalar que se encuentra en el archivo correspondencia con el Presidente de la asociación de Profesores de Boyacá. En este caso, es posible, que el traslado se debió a móviles de castigo por su participación sindical. En este año se encontraba de secretario de educación Guillermo Torres Barrera, de gobernador Humberto Ávila Mora, de alcalde de Rondón a finales de ese año se nombró al Sr. Mario Muñoz[111], quien fue fundador de la ANAPO en esta población. El cura párroco José Ramón Páez se localiza en los años 1973 y 1974 en esta población[112]. El cambio era fuerte dado que el imaginario sobre los conservadores que habían quemado su pueblo estaba en su mente. Así, que nuevamente un silencio sepulcral sobre su filiación política sin embargo la situación era diferente. Ella mostraba simpatía por la ANAPO y precisamente el alcalde del año 1972 pertenecía a este nuevo partido. Pero, Rondón para el año 1973 se localiza con inestabilidad política en los gobernantes locales. Destacamos que en el año 1973 transitan por la alcaldía de Rondón, nombrados por el gobernador Eduardo Vega Franco (1972-1974) los siguientes seis alcaldes: Mario Muñoz (ANAPO); Carlos Julio Barcárcel[113] (conservador); Segundo Ignacio Guerrero Medina[114] (Conservador); Alba Cecilia Soler (conservadora) se dice que es la primera alcaldesa de Boyacá;[115] Luis Alfonso Tarazona[116] (Militar). Parece ser que la situación de cambios continúa de igual manera en el año siguiente de 1974 hasta cuando ingresa a la gobernación la Sra. Susana Camacho de Villarreal (1974-1975). Pasan por este cargo de alcalde Héctor Hugo Vargas[117](conservador) y regresa Alba Cecilia Soler[118] cuando llega a la gobernación la citada gobernadora Camacho. Aislada de cualquier situación política e inmersa en su vereda como siempre en actividades de colaboración y de ayuda a los más necesitados considera que la gente la quería y el "canasto de su padre siempre estaba lleno."[119]

---

[111] Sr. Mario Muñoz, Nombrado mediante Decreto 1067 del 9 de abril de 1972. Fuente "Libros de posesión del Juzgado Promiscuo Municipal de Rondón.
[112] Libro de Registro de Bautismos, Número 7 de la Parroquia de San Rafael de Rondón.
[113] Barcárcel es nombrado por el gobernador Eduardo Vega Franco (1972-1974) por el decreto 284 del 6 de abril de 1973, folio 53. "Libros de posesión del Juzgado Promiscuo Municipal de Rondón.
[114] Nombrado por el gobernador Eduardo Vega Franco (1972-1974) por el decreto 0509 del 2 de julio de 1973, folio 53. "Libros de posesión del Juzgado Promiscuo Municipal de Rondón.
[115] Es nombrada por el gobernador Eduardo Vega Franco (1972-1974) por el Decreto 0810 del 6 de noviembre de 1973, folio 49. "Libros de posesión del Juzgado Promiscuo Municipal de Rondón.
[116] Nombrada por el gobernador Eduardo Vega Franco (1972-1973) por el Decreto 0959 del 28 de diciembre de 1973, folio 75. "Libros de posesión del Juzgado Promiscuo Municipal de Rondón.
[117] Nombrado por el gobernador Eduardo Vega Franco (1972-1973) por el Decreto 105 del 6 de marzo de 1974, folio 52. "Libros de posesión del Juzgado Promiscuo de Rondón.
[118] Nombrada por la gobernadora Sra. Susana Camacho de Villarreal (1974-1975). por el Decreto 674 del 11 de octubre de 1974, folio 34. "Libros de posesión del Juzgado Promiscuo de Rondón.
[119] Entrevista a Amparo 15 de noviembre del 2004.

Cuando cumple 21 años de trabajo presenta la solicitud de jubilación el 30 de enero de 1976. Su sueño era volver a Miraflores, su pueblo que le había dado acogida como liberal. Pensaba radicarse en esta ciudad porque aún viviendo en Rondón se había comprado el 19 de febrero del año 1973 una casa lote en este municipio de Miraflores. El 2 de mayo de 1977 la trasladan nuevamente a la escuela rural de Estancia y Tablón del municipio de Miraflores, la que sería su quinceava y última escuela de su desempeño laboral. Su salario era para esta época de 2.500 pesos y desde el año 1974 se le había otorgado el derecho de recibir la prima de navidad. En julio del año 1978 la pensionan. Ella finaliza el año y se jubila de maestra rural en Boyacá.

La maestra conservadora

Andrea, llega a los 18 años al magisterio en 1934 con su título de maestra que había obtenido, luego de cuatro años de estudio interna, en el Colegio de María Auxiliadora de Soacha. Permanece en calidad de funcionaria del Estado hasta el año 1966 cuando se jubila de 50 años con 32 años de desempeño docente y de haber transitado por 4 escuelas en las cuales le acompañó su esposo conservador, durante 31 años. Su nombramiento fue fácil. Presentó su diploma y la enviaron de maestra Rural en la Escuela de Alto de Cañas, perteneciente al municipio de Yacopí. Precisamente, a cuatro horas a caballo de Yacopí[120]. De esta escuela, siempre comentó que el hecho que más le impacto fue el de su primer día. "Esa noche vio rodar una cabeza de un hombre por una loma y el asesino se escondió en la escuela"[121]. Manifestaba que no dejó la profesión docente por el amor a los niños y quizá porque era la única opción que tendría para seguir adelante. Era la época de la hegemonía liberal. Finalizaba el gobierno de Enrique Olaya Herrera (1930-1934), e iniciaba Gobierno Alfonso López Pumarejo (1934-1938). En las vacaciones de ese año viene a la capacitación docente a Bogotá. Justamente, en el bus conoce a Tito Rubio con quien contrae matrimonio en enero de 1935. De inmediato solicita el traslado para el corregimiento de Ibama dado que su esposo instalaría una farmacia y allí podrían iniciar la nueva familia[122]. Le otorgan la Escuela de niñas de este corregimiento y en esta institución permanece por 17 años hasta la destrucción del pueblo en diciembre del año 1952. La Escuela estaba ubicada a la salida del pueblo en un alto. Constaba de un solo salón y un baño y un patio grande. La escuela era en adobe con teja de zinc y piso de tabla. Ellos vivían en su casa donde funcionaba la droguería que administraba

[120] Poseía una yegua que se llamaba penicilina y que le había regalado su tío Eudoro.
[121] Entrevista a Eloísa. 17 de febrero del 2011.
[122] La familia de Andrea rechazó a Tito por el hecho de ser conservador.

su esposo. Es de interés comentar que ejercía la docencia en los cuatro cursos. Estudiaban sólo niñas de edades entre 7 a 16 años. Las que salían de la escuela tenían la posibilidad de ser nombradas de maestras[123]. El número de niñas era de 40 alumnas. El esposo de Andrea les enseñaba música y educación física. A las alumnas las llevaba a Yacopí en los días que se requería la presencia de las niñas para las fiestas patrias o religiosas.

Pero lo importante es que Andrea en la Escuela de Ibama inicia una labor por la educación de la mujer. Consideraba que la educación era el único medio para que una mujer saliera adelante. La meta que le daba a sus alumnas era el de llegar aser maestras. Es así, que cuando ella y su esposo tomaron la decisión de llevar a su hija Eloísa a estudiar a Soacha, a los escasos 8 años, convenció a dos padres de familia[124]. Para que sus hijas fueran a estudiar al mismo colegio. Este hecho, quizá se convirtió en el más importante del momento en la región. Se localiza, que desde los inicios del mes de enero de ese año 1949 las familias empezaron a organizar el viaje con el "ajuar" de las niñas para el colegio. Las sabanas, camisolas, pijamas, ropa interior, todo bien marcado con la pepa del aguacate para que no "se fuera a perder". Se escogían los caballos, preferiblemente mulas, por ser más seguras. La comida del camino envuelta en hojas de plátano y el amasijo que debería durar hasta Bogotá junto con la panela, el queso y las melcochas. El día del viaje toda la población salía a despedir las viajeras. El primer descanso sería en una tienda para almorzar y luego se continuaba hasta Yacopí donde se alojaban en la casa del "difunto" Dr. Arango. Los caballos y las mulas se devolvían y al día siguiente iniciaban el viaje en la recién fundada Flota Río Negro. La tercera parada, sería en La Palma en la casa de Chavita Linares. Para luego, iniciar el recorrido final para Bogotá no sin antes parar en Zipaquirá donde todos los del bus bajaban a almorzar. De esta manera, después de tres días de viaje se llegaba a Bogotá y de allí directamente al Colegio de María Auxiliadora en Soacha[125].

[123] Comenta su hija Eloisa que varias niñas que solicitaron plaza de maestra les fue otorgada.
[124] Lleva a su hija a estudiar al Colegio de María Auxiliadora de Soacha. Ingresa a 3 de primaria. Le acompañaron otras niñas de la región: Anaís Peñaloza, vivía en el campo; Shirley Valencia, vivía Ibama.
[125] Comenta, su hija Eloísa que años más tarde las hermanas le mostraron una carta de su madre donde ella manifestaba que regalaba su hija a la comunidad si a ella y a su marido los llegaban a matar en Ibama. Sin lugar a dudas, Ibama liberal, con un solo conservador el Sr. Tito, era de temer por sus vidas cuando se había iniciado grupos de bandoleros: "la chusma liberal". Entrevista a Eloísa Rubio, 17 de febrero del 2011.

La tercera escuela donde trabajó Andrea fue la de Hato Grande[126] perteneciente al municipio de Suesca[127], a donde se trasladó después de la destrucción de Ibama, en febrero del año 1953. Andrea con su esposo y sus dos hijos llegaron en bus y su único equipaje era "un colchón y dos cobijas". En medio de un frío, que jamás habían conocido se quedaron los cuatro en lo que sería su habitación por los próximos 12 años. La nueva Escuela tenía vivienda. "Era muy frío. La escarcha amanecía congelada en el piso"[128]. Allí, el gran soporte, como en Ibama, era su esposo. No sólo por las relaciones políticas, él manejaba el presupuesto familiar. Instaló de inmediato la droguería,[129] en la casa de la escuela, y pronto se convirtió en el partero [130]y curandero de la vereda. Comenta su hija que hambre nunca aguantaron. Los padres de familia les llevaban leche, huevos y mucha papa. Esta escuela era mixta. Tenían dos profesoras. Andrea se quedó con los cursos 3 y 4 y la otra profesora 1 y 2. La profesora, que acompañaría a Andrea en la labor docente, no duró una semana al igual que las otras dos maestras que nombraron. Comenta la hija de Andrea que un día llegó el sacerdote a supervisar la escuela y encontró que no había sino una maestra. Le explicaron que las maestras no duraban por el frío. El cura le ofreció el cargo al esposo de Andrea[131]. Al día siguiente, Tito Rubio, tenía el nombramiento de jefe de grupo. Enseñaba música y canto. Andrea, se siguió destacando en lo que consideraba su misión de "que los padres le siguieren dando estudio a las mujeres". Enfatizando en la importancia que estudiaran para maestras.

La cuarta escuela donde trabajo Andrea fue la de la Florida, perteneciente al municipio de Anolaima, Cundinamarca. Este año de 1966 fue el último que trabajó con el gobierno. Es así que de allí salió jubilada a los 50 años de edad. Ella se encargó de la Escuela de niñas y Tito, su esposo, de la escuela de los niños. Se pensionó

---

[126] Esta vereda cuenta con una escuela para el sector primaria que hoy en día pertenece a la Institución Educativa Departamental SAN JUAN BOSCO

[127] *Suesca* es un municipio de Cundinamarca (Colombia), ubicado en la provincia de Almeidas, que se encuentra a 59km de Bogotá. La palabra Suesca se deriva del vocablo Chibcha "Suehica" que significa "Roca de las Aves". www.suesca-cundinamarca.gov.co/nuestromunicipio. Consultada el 15 de marzo del 2011

[128] Allí en esta Escuela, se fueron con un colchón y dos cobijas regaladas. Compraron un junco para dormir. En estos juncos había unos piojos blancos. Les dio alergia. Hinchados. Vinieron a Bogotá al médico y no dieron con la causa. Hasta que una señora vino y les dijo que el hinchazón era de los piojos. Les tocó quemar todo para acabar con los piojos. La ropa hirviendo todo un día. Sin nada nuevamente. Entrevista a su hija Eloísa, del 17 y del 22 de febrero del 2011.

[129] Término que en Colombia se le da a las farmacias.

[130] "A la segunda noche llegó una señora pidiendo que ayudaran a su hija a tener su hijo. Solicitó que le trajeran la grasa de la gallina con la que masajeó a la muchacha para tener el hijo. De ahí en adelante, tomó bastante fama que venían de otros pueblos a buscarlos".

[131] Tito siguió con la droguería, las clases de música y educación física y colocó la escuela nocturna por parte del gobierno.

a los 50 años en 1966. Su esposo, luego sería trasladado a Guatavita. Ella no le acompañó. Consideramos que es en esta época, cuando Andrea inicia una labor de impacto social, sin la tutela de su esposo. Se destaca como organizadora de colegios e inicia con el suyo. En el año 1967, fundó el Colegio Espíritu Santo, en su casa del Barrio Quiroga en Bogotá. Su esposo e hijos lo finalizaron, a los dos años de funcionamiento, por la quiebra económica, debido a que ella tenía becados al 70% de los estudiantes. Sus dos pensiones se dedicaban al pago de los dos profesores. A su hija, la tenía de profesora pero lo debía hacer sin remuneración. En esta época se hizo cargo de sobrinos a los que sostenía en sus estudios. En el año de 1971 pasa un hecho que cambia la vida de Andrea. El cura párroco del Quiroga, el padre Bernardo Rueda, la invitó a trabajar con él en la parroquia para fundar un colegio que se denomino "San Luis Gonzaga" se le nombro como primera directora, iniciando con la primaria. Ella tenía dos pensiones y al morir el esposo quedó con cuatro pensiones que ella donaba a los niños de San Luis Gonzaga. Andrea estuvo hasta los 80 años en ese colegio. A partir de esa edad por su enfermedad[132] finalizó el desempeño docente pero no sus valores de solidaridad para colaborar con las personas que ella consideraba debían continuar sus estudios. Allí estaba "la madrina Andrea" con el carisma de la palabra que acompañaba siempre de la ayuda material.

Escuela única, métodos y castigos

Para Amparo, el método que aplicó inicialmente era lo que recordaba de las enseñanzas del Colegio de la Sra. Teresa. Se localiza, que se preocupó, por su capacitación permanente. Los diplomas son numerosos hasta que obtiene su certificado de maestra.

En los 15 traslados de los 23 años que trabajó como maestra rural no faltaba la caja de los libros: El catecismo del Padre Astete; La Cartilla Charry, la urbanidad de Carreño, el álgebra de Baldor y el libro de ortografía de José Manuel Marroquín.

El ejercicio docente siempre fue en escuela única atendiendo los cuatro cursos de primaria. Un día en la escuela de Guamal consistía en:

"Se levantaba a las cinco de la mañana. A esta hora lo hacían también su hija, su sobrino y los dos internos. Consideraba que a esta hora era la mejor del día para poder aprender. A ellos los ponía a repetir de memoria las tablas de multiplicar mientras ella realizaba el desayuno. A las seis era el baño en el chorro. Se hacía con el "chinge" y el jabón era uno elaborado que se le llamaba de "tierra". Los dientes

[132] Comenta su hija Eloísa que a su madre le afectó la muerte del hijo que murió en un accidente de tráfico en el año 1993.

se lavaban con harina de carbón de leña porque decía que esto los blanqueaba. Una vez mudados con ropa limpia se pasaba a las siete a dar la lección de lo aprendido en esa hora. A quien se equivocaba le daba una palmada en la cabeza o le pegaba con el "chamizo" que cada uno debía tener. Los padres de familia el día de la matrícula traían el "chamizo" para cada hijo. Eso sí con la advertencia que les diera bien duro a su hijo porque allí se iba a aprender y no a perder el tiempo. Después, de esta toma de lección mañanera se pasaba al desayuno que se comía en la banca que estaba en el corredor. El desayuno era: huevo tibio, porque así era de más alimento; pan de maíz; caldo de carne y papa; agua panela con leche. Hacia las 7:30 llegaban las niñas mayores que traían en mano casi siempre ramas de hojas que amarraban a un palo y esta era la escoba. Se rociaba agua para no levantar polvo y de esta manera se barría el salón y el corredor.

A las 8 de la mañana todos deberían estar formados por cursos en el patio de la escuela. Se cantaba el himno nacional y una oración. Luego, se entraba al salón. Se acomodaban los niños por bancas según el curso. La maestra daba las órdenes a cada curso en voz alta. Se iniciaba con la revisión de tareas. Acá eran fundamentales los "niños o niñas encargadas" que ayudaban en esta labor. La maestra, desde su mesa de adelante revisaba las tareas. Luego, todos los días siempre se iniciaba por la clase de matemáticas. La profesora pasaba por grupos al banco de adelante al curso que debía darle nueva explicación. Las niñas o niños más aventajados colaboraban con sus compañeros repetían o leían la lección que se debía aprender. La profesora luego pasaba preguntando. Los que no sabían la lección eran castigados con su vara. Este castigo era como un latigazo por las piernas. El libro básico de la maestra era el álgebra de Baldor. Después de matemáticas se salía a recreo. Se les daba a los niños aguapanela con leche y cada uno traía su "algo". Se jugaba a la lleva, a las escondidas, al lazo; la golosa, al trompo, a las bolas, la maestra enseñaba rondas.

Se regresaba a clase. Esta variaba cada día. Menos en el primer grado que siempre les correspondía de lectura y escritura. El método para aprender a leer era el monosílabo. Los del primer curso tenían la cartilla Charry que prestaba la maestra. Los de segundo, algún cuento; los de tercero y cuarto se dedicaban a las reglas de ortografía o los verbos. Cada hora, la maestra hacía poner de pie a todos los niños y hacían ejercicio. Cuando se hacía mucha "bulla" la maestra daba un grito y todo volvía a la normalidad. Igualmente, era permanente, que los niños pidieran permiso para ir al baño o daban "quejas" que otro alumno les había pegado. Así, se llegaba a medio día. Casi todos los niños almorzaban en la escuela. Cada niño tenía su plato y su cuchara de palo. El almuerzo casi siempre era una

sopa de plátano, papa, yuca, arracacha, mazorca, carne. Los que habían traído carne se les daba su porción o el huevo cocinado. Arroz y aguapanela con leche en polvo o un vaso de leche para los que había llevado su leche. Luego, cada uno lavaba su plato en el chorro y después se jugaba un rato.

Hacia las dos de la tarde se iniciaban nuevamente las clases. La maestra enseñaba a todos alguna clase de Historia, Ciencias, urbanidad, religión, educación física, música, dibujo. Luego un recreo cortó y se entraba a recibir las tareas que colaboraban los niños aventajados. Se salía temprano hacia las cuatro de la tarde porque el camino era largo para unos niños. La maestra se quedaba con los de los cursos mayores a los que dedicaba tiempo dando nuevos temas fundamentalmente en matemáticas porque consideraba que esta con la lectura y escritura eran fundamentales para la vida.

El método de enseñanza era el tradicional de clases magistrales y la repetición. Los materiales de enseñanza eran las láminas y los libros de la maestra, la pizarra de cada niño con su guiz; cuadernos sólo para copiar lo que la profesora escribía en el tablero y para realizar las tareas. Era muy importante aprender la letra cursiva. Para matemáticas cada niño traía semillas y con estas se realizaban las cuentas. Igualmente, se utilizaba los dedos de las manos para contar.

Las reglas de ortografia y las tablas eran de memoria. La hija de Andrea recita los versos de las reglas de ortografía las mismas que Amparo a sus 84 años lo realiza de la misma manera. Entre otras: "Van con la j: teje, maneje, objeto hereje, dije ejercer, ejecutoria, apoplejía, jergón, bujía, vejiga, ujier, ajenjo, prójimo, jengibre , unjido, con forajido y ejecutar, traje, enjicara, baje, el jinete, con majestad, con la ojeriza y el cerrajero, y el agujero, y el ajedrez, emperejila con enajena, sujeto ajena monje jerez"[133]

Las evaluaciones eran orales y por los cuadernos. La maestra llevaba un libro de calificaciones por materias de cada curso. Al final del año se daba un certificado de aprobado o reprobado, detallando las calificaciones por materia se destacaba el apartado de conducta.

En la semana, si se tenía buen tiempo, se dedicaba un día para ir a la quebrada a un baño general. Se debía tener mucho cuidado con las culebras. Casi siempre los niños mataban alguna. En una ocasión mataron una de dos metros.

[133] Entrevista a Amparo y a Eloísa 24 de febrero del 2011 en Bogotá.

Cada mes se hacía una reunión con los padres de familia y los niños exponían sus adelantos. Estos consistían, según el curso en: recitar una poesia, leer, escribir en el tablero y hacer operaciones matemáticas. Igualmente, se hacía la reunión para ver las necesidades de la escuela y los mecanismos de recoger dineros. Se hacían bazares y se trabaja en conjunto la huerta escolar.

Los castigos eran: pegar con el chamizo; una palmada en la cabeza; parar al niño al frente durante una hora, un "regaño público"[134]

El método en la escuela de Andrea

Para Andrea, su primera experiencia de maestra rural fue la escuela única con los cuatro cursos en la vereda de Peñas Blanca. Posteriormente, en toda su carrera docente sólo dictó clases a niñas.

Un día en la escuela de Ibama.

Se levantaban a las seis de la mañana. Se bañaban, desayunaban con carne asada y patacones, caldo y café con leche. A las 8 se iniciaban las clases. En el patio a todos se les formaba, cantaban y rezaban. Luego entraban al salón. Lo primero que se hacía era la revisión de tareas; Quien no la llevaba se le arrodillaba y no salía a recreo además recibía un pellizco. Luego, se iniciaban las clases. La primera era de matemáticas. Las niñas mayores ayudaban a las más pequeñas. Si una niña le enseñaba a leer a otra se le daba un premio y la calificación se le subía. Nombraba "encargadas", según la clase que eran las niñas que más sabían. Después se salía a recreo y la maestra se quedaba con las niñas que estaban atrasadas. Se tenía un solo tablero y se escribía con tiza.

En recreo se jugaba a la pelota, al lazo, a escondidas, a la lleva y golosa. Se duraba en el recreo unos tres cuartos de hora. Se regresaba a clase hasta las doce. Generalmente de geografía o de historia o ciencias naturales.

A las doce se salía a almorzar. Las niñas que vivían lejos traían el almuerzo y se quedaban en la Escuela. Se regresaba a la 1:30. Se iniciaba con educación física, otra escritura, otra lectura, otros bordados. Por la tarde se tenía otro recreo- Las onces eran: queso con panela, bananos, mandarinas, arepas. Se salía a las 6 de la tarde.

[134] Relato de la hija de Amparo del día 14 de marzo del 2011. La hija vivió con su madre en Jenesano y en Guamal los dos años.

El premio era llevarlas a bañarse al río que quedaba a media hora. Cada niña llevaba dos vejigas de res que se amarraban a la cintura. Se inflaban con la boca. Con esto se garantizaba que no se hundían y por lo tanto nadie se ahogaba[135].

CONCLUSIONES

Encontramos que en una de las épocas más violentas, del siglo XX, de la guerra entre liberales y conservadores por la lucha del poder y de la tierra aparecen un grupo social de maestras que la violencia las desplaza de sus regiones de origen y las lleva a vincularse al magisterio como medio de supervivencia.

Podemos concluir que el desempeño docente, en calidad de educadoras, de las dos maestras de escuela rural, en la zona cundi-boyacense, con diferente filiación política, una liberal y otra conservadora se dio de manera diferente. La liberal con una historia de vida de un origen de un pueblo reconocido por unos como "gente luchadora y de cepa liberal" y por otros como un lugar "de cachiporros violentos", agregando el hecho de ser separada de "un liberal" le trajo para su imaginario social el mantener silencio absoluto de su origen en las zonas conservadoras donde ejerció su labor de educadora. Pero, sin embargo, fue perseguida y discriminada como ella lo indica "con pasión política" y acosada por inspectores donde la escuela estaba cerca al pueblo. La persecución se manifestó en los continuos traslados: 15 escuelas en 23 años y dos de ellas a 3 y 2 días de camino. Hay que decir, que esta maestra liberal nunca tuvo problemas con la comunidad. Por el contrario, en las zonas conservadoras, convivió en la casa de familias conservadoras y en lugares como Rondón, se ganó el aprecio de la población de su vereda. Desarrolló actividades de líder comunitaria en la organización de reconstrucción de escuelas, restaurante escolar, enfermera, partera, costurera y consejera. Con las autoridades civiles mantuvo distancia como medio de supervivencia pero con los curas párrocos mantuvo relación de colaboración y con el sindicato de maestros de Boyacá. Pero si hubiera que subrayar lo más significativo de esta maestra destacaríamos la capacidad de inserción en los nuevos contextos socio-político, cultural desplegando los valores de solidaridad y de tolerancia. El cambio de mentalidad respecto a la educación de la mujer partía del hecho de contar su historia y de la necesidad que la mujer se educara. Logró cambios muy puntuales y escasos en algunas familias para que las hijas mujeres las llevaran a la capital a continuar los estudios.

[135] Relato por la hija Eloísa quien estudio en esta escuela. Entrevista 17 de febrero del 2011.

El reconocimiento del afecto de su comunidad se demostraba a través de los "mercados de plaza que le llevaban" y porque era la persona preferida para ser madrina de bautismo, confirmación y de matrimonio.

Por su parte, la maestra conservadora, con el mismo origen de un pueblo liberal, quedó matizado al casarse con una persona conservadora y asumir la función de esposa condescendiente a las decisiones de su esposo. Ella no sufrió persecución política, no se vinculó a las actividades sindicales. Su esposo siempre le acompañó en los lugares de su labor docente. Él fue el protagonista de líder con la comunidad (farmaceuta, enfermero y partero). Ella se destacó por desarrollar una labor donde el valor humano de la solidaridad; la tolerancia política desde su entorno familiar; la insistencia en que la mujer debía estudiar para maestra tal vez fueron las prioridades en su desempeño docente. Además, hay que destacar que combatió el imaginario popular que la "misión de la mujer era para ser monja o para el matrimonio" Igualmente, consideraba que el afecto de la gente se lo demostraban por los obsequios de lo que se denominaba "el mercado de plaza". Al jubilarse, e independizarse de su esposo durante la semana mientras él trabajaba en otra ciudad, desarrolla su capacidad de liderazgo en la organización de instituciones educativas que financia con su pensión de maestra. La "madrina Andrea siempre acompañó la palabra con la ayuda económica"

Como puede verse, las dos maestras demuestran, a través de sus historias de vida, una capacidad de inmersión en los nuevos contextos socio-político y cultural. Asimismo, una labor educativa que traspasó las relaciones de enseñanza aprendizaje para presentar impacto social local con su ejemplo de vida de valores humanos de solidaridad y tolerancia. El cambio de mentalidad, respecto a la educación de la mujer, presentó escasos resultados por los imaginarios patriarcales dominantes de la época.

Como era de esperar, el trabajo demostró la pertinencia del estudio al visibilizar a un sector de la población colombiana, como es el de la maestra rural, que se encuentra en contextos vulnerables y de exclusión socio-educativa. Es por ello que la investigación concluye en la relevancia de la historia de vida como un medio de visibilizar los hechos educativos de los sectores hasta ahora desconocidos, en lo referente a la labor silenciosa que realizaron cientos de maestras en los campos de Colombia en una época, donde la guerra civil, enfrentó a los "hermanos" y ellas desplegaron los valores de la tolerancia construyendo nación sin tener en cuenta el partido predominante de la localidad. Se identificó las semejanzas en

sus orígenes, amistades, valores éticos y humanos, el método de enseñanza y la forma como asumieron desde una identidad el magisterio en medio del impacto del conflicto armado. Un ejemplo significativo es que ubicaron en primer plano la educación de la nueva generación en el cambio de estructuras mentales referente a la educación de la mujer. En este contexto, no se olvida el fenómeno político-social, la persecución y el impacto psicológico que sobre ellas ejercía las autoridades locales y los inspectores cuando éstos pertenecían a una afiliación política diferente. Pero, encontramos también una voz unánime, en todos los entrevistados, que destacaron la generosidad, el valor humano de la solidaridad de estas dos maestras que guiaron sus primeros pasos de la lectura y la escritura con afecto y dedicación. Por ende, las diferencias político-ideológicas quedan en la irrelevancia respecto al reto de su labor de maestras de escuela identificadas en su magisterio en una época de violencia política en Colombia. Hito importante es que a pesar de esta situación política desarrollaron liderazgo en la comunidad. Reiteramos por los valores humanos de generosidad, servicio a la comunidad y tolerancia. Por último y en lugar destacado situaríamos su ejemplo de vida en una época en que el liderazgo de la mujer era relegado a un segundo plano.

FUENTES

Entrevistas a:

Euclides Arango Linares (actualmente de 71 años). Hermano de Amparo y ahijado de Andrea. Emira Arango Linares, actualmente de 83 años. Hermana de Amparo. Mariela Arango Linares. Hermana de Amparo Arango. Actualmente de 79 años. Entrevistas filmadas, 6 de marzo y 15 de noviembre del 2004 y en relato enero, febrero y marzo del 2011.

Ulises Arango Cifuentes. Actualmente con 71 años. Sobrino de Amparo. Entrevistas, 2000, 2001, 28 de marzo del 2011.

Germán Arango Cifuentes. Actualmente con 69 años. Sobrino de Amparo y ahijado de Andrea, entrevista 13 de marzo del 2011.

Yolanda Cifuentes. Nació en 1927. Amiga de Yacopí. Entrevista 14 febrero del 2011.

Santos Robles. Edad actual 79 años. Amigo de Arcabuco. Entrevistas. Diciembre 2009. Febrero 17 del 2011.

Carmenza Casas. Hija de Tulia. Entrevista, 17 y 22 de febrero del 2011.

Eloísa Penélope Rubio. Hija de Andrea. Enero, febrero y marzo del 2011.

Hija de Amparo. Marzo del 2009, marzo del 2011.

Amparo Arango Rincón. Entrevistas filmadas, 2004. Transcritas 2008, 2009, enero, febrero 2011.

María Eugenia Campos Arango. Sobrina de Amparo. Febrero, marzo del 2011. Viajó a la vereda de Tunjita.

Yaneth, nieta. 21 de febrero, 18 de marzo del 2011.

Rosalía Vargas Arango. Sobrina de Amparo que vivió en la Escuela de Siachoque con su tía. Aura María Arango, sobrina. Bogotá, 13 de febrero del 2011.

Ana y Elisa Rodríguez. Ex alumnas. Fusagasugá, 22 de febrero del 2011.

Leonor Hernández de Casallas y Vicente Casallas. Amigos Fusagasugá, 13 de marzo del 2011.

Archivo Personal Diana Soto Arango. Fondo Maestras, Sección Amparo.

Archivo Familiar de Eloísa Rubio.

Archivo Juzgado Promiscuo de Rondón.

Legislación.

Libros de texto de la época. Cartilla Charry; Urbanidad de Carreño, Catecismo Padre Astete; Diccionario ortográfico.

BIBLIOGRAFÍA

Metodología

BOLÍVAR, Domingo y Fernández. (2001): *La Investigación Biográfica Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid, España, Editorial La Muralla, S.A.,

BOTERO, Carlos A.: La formación de valores en la historia de la educación colombiana, en *Revista Iberoamericana de Educación www.rieoei.org/deloslectores/932/botero.pdf*

CÓRDOVA, V. (1993): *Historias de Vida. Una metodología alternativa para Ciencias Sociales.* Caracas,Venezuela, Fondo Editorial Tropikos.

LAKOFF, George y Mark J. (1980): *Las metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. España. Editorial cátedra.

MAGRASSI, G. ROCCA M. (1979): *Historia de vida. Centro editor de América Latina*. Argentina.

RICOUER, P. (2004): *La Memoria, La Historia*, *El Olvido*. Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.

RICOUER, P. (2002): *Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica; RICOUER, P. (1999): *Historia y Narratividad*, Barcelona, Ediciones Paidós. España. RICOUER, P. (1997): *La Función Hermenéutica del Distanciamiento*, en DOMÍNGUEZ C., J. (1997) (Comp.): *Hermenéutica*, Madrid, España, Editorial ARCO/LIBROS, SL.

Bibliografía sobre: Escuelas y la ruralidad

ALARCÓN de Ortega. (1955): *La Educación Rural y la Educación Fundamental en Colombia. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina*. [En línea]:http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/tesis/alarcon_ortega. df.

ANGULO H, Ligia, MORERA H, David y TORRES V, Nancy. (2010): "Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: condiciones, limitaciones y potencialidades", en *PATRIA GRANDE Revista Centroamericana de Educación [en línea]: http://www.ceducar.info/OJS*.

CIDER-CENTRO INTERDISIPLINARIO DE INVESTIGACIONES SOBRE DESARROLLO. (2000): La nueva ruralidad. Serie documentos conceptuales. Bogotá, Universidad de Los Andes.

COLBERT, V. y MOGOLLÓN, O. (1977): *Hacia la escuela nueva*. Bogotá, Ministerio Educación Nacional. COLBERT, V. CHIAPPE, CL. y ARBOLEDA, J. (1987): *El programa escuela nueva: más y mejor educación primaria para los niños de zonas rurales. La educación en Colombia*. Bogotá Mimeo.

DODENDORF, Diane. (1999): A *Unique Rural School Environment. Pshochology in the Schools.*

GAJARDO, M. (1988): *Enseñanza básica en las Áreas rurales. Experiencias innovadoras*. Santiago de Chile. UNESCO- OREALC.

GÁLVEZ, H. (1999): *Diplomado en Postprimaria Rural.* Pamplona,Universidad de Pamplona.

MALASSIS, L. (1975): *Ruralidad, Educación y Desarrollo.* Buenos Aires, editorial de la UNESCO.

MARTÍNEZ, A. (2003): *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva en América Latina, Lecciones y Lecturas de Educación.* Bogotá, Maestría en Educación, UPN. -MARTÍNEZ BOOM, Albert. (1989): *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

MEN. (1991): *Escuelas Demostrativas y microcentros rurales, Programa Escuela Nueva.* Bogotá, MEN-UNICEF.-MEN. (1998): *Educación para la población rural; Balance Prospectivo; serie Documentos de Trabajo.* Bogotá, Servigraphic. MEN. (2005):*Proyecto de Educación Rural. Informe de Seguimiento 2004*. Bogotá, MEN.

OEA-MEN. (1995): I*nnovaciones Educativas en metodologías activas para las zonas urbano- marginales y para postprimaria rural. Serie Documentos de Trabajo N°1, 10,11*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

OEA-MEN. (1995): L*a postprimaria en el sector rural con metodología Escuela Nueva, Serie documento de trabajo, N° 10.* Bogotá Servigraphic.

RAMÍREZ; A: Et al. (2005): *Educación Básica Rural: Escuela Nueva y Postprimaria Rural, Guía Docente.* Pamplona, Universidad de Pamplona.

RAMÍREZ G, María y TÉLLEZ C, Juana. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. [*En línea] http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf.

RAMÓN SUÁREZ, Josué. (2006): *Historia y sentido de la escuela rural. De la escuela unitaria a la educación media. 1960-2005*. Tesis doctoral. Doctorado Ciencias de la Educación. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA.

SAURAS, J. ESPEJO, M. (1998): *Trabajar en la Escuela Rural*. Madrid, Federación de movimientos de Renovación Pedagógica MRP.

TEUBAL, M. (2005): "Globalización y nueva Ruralidad en América Latina", en *Una Nueva Ruralidad en América Latina*. Bogotá, Uniandes.-TEUBAL, M. (2005) "Globalización y nueva Ruralidad en América Latina" [En Línea] http//: www.clacso.org/.

TRIANA, Alba Nidia. (2010): H*istoria de la educación rural en Colombia. 1946-1994*. Tesis doctoral. Doctorado Ciencias de la Educación. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA.

WULF, Christoph. (2001): *¿Cómo adquiere sentido la Escuela? Encuentros Pedagógicos Transculturales*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Bibliografía Educación femenina. Maestras y escuelas rurales

BELLUCCI, Mabel. (1997): compiladora MORGADE, Graciela prólogo de TADEU DA SILVA, Tomás. *MUJERES en la educación: género y docencia en Argentina: 1870-1930*. (Colección, educación, crítica y debate).

FERRO, Myriam Stella. (1978): *Mi vida. Historia de la vida de una maestra rural colombiana*. Bogotá, Editora Guadalupe.

HERNÁNDEZ DE ALBA, Guillermo. (1900): *Galería de ilustres educadoras colombianas [manuscrito]: en 1. Colegio de La Merced*. Bogotá.

IVOR F, Goodson. (2004): *Historias de vida del Profesorado. Traducido al castellano por: Aida Sánchez de Serdio. Octaedro editorial*. Barcelona- España.

KING, Elizabeth. (1990): Educating girls and women: investment in development.Washington World Bank.

MISTRAL, Gabriela. (1941): *Nubes blancas (poesías) y la oración de la maestra*. Barcelona, Editorial B. Bauza, (Colección Apolo).

WOODS, P. (1987): *Life Histories and Teacher knowledges, en educating teachers; changing the nature of pedagogical knowledges*. Londres. Filadelfia y New York falmer.

PÉREZ PELÁEZ, Liria. (1990): *La educadora de primaria: autopercepción de sus roles como maestra y mujer*. Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

RESUMEN DE BIOGRAFÍAS DE EDUCADORAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE SIGLO XX

ARGENTINA

RAQUEL CAMAÑA (1883 -1915)

Nació en 1883, en la ciudad de Buenos Aires. Educadora y escritora argentina. Estudió en la Escuela Normal de La Plata y más tarde se diplomó en la Escuela Normal de Lenguas Vivas de Buenos Aires. Concurrió como representante oficial del gobierno, al Congreso de Higiene Escolar de París, en 1910. Hizo varios viajes a Europa donde amplió su visión de los problemas educacionales y los que, más tarde expuso en conferencias y publicaciones. Participó y tuvo una destacada actuación en el Primer Congreso Femenino del Comité Pro-Sufragio Femenino, realizado en 1907. Sufrió gran decepción y la discriminación por ser mujer, cuando fue rechazada en 1910, en la Universidad de Buenos Aires su solicitud para impartir la cátedra de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras. Valiente e inteligente educadora, tenía inquietudes renovadoras: quería que la escuela dialogara más sobre problemas sociales, que fuera más educativa; fue propulsora de la educación sexual. En 1913, junto a Julieta Lanteri y otras mujeres innovadoras, organizó el Primer Congreso del Niño; fiel a sus ideas de protección a la infancia y a los desvalidos, luchó por aplicarlas y predicó con su ejemplo. Pese a su corta vida, dejó una notable obra pedagógica y literaria. Pocos años después de su muerte, la editorial "La cultura argentina", dirigida por José Ingenieros, incluyó dos de sus obras: "Pedagogía Social" (1916) y "El dilettantismo sentimental" (1918), (dilettantismo=práctica de una ciencia sin tener conocimientos; diletante=aficionado). Raquel Camaña murió en Buenos Aires, en 1915, a los 32 años de edad.

BIBLIOGRAFÍA

BLOG, *Mujeres que hacen la Historia*, consultado (on line), 13 de Abril de 2011, http://mujeresquehacenlahistoria.blogspot.com/2010/01/siglo-xix-raquel-camana.html

CAMAÑA, Raquel. (1918): *El dilettantismo sentimental: Estudios literarios Crónicas de tierra adentro Notas de viaje*, Cultura argentina, Procedencia del original: Universidad de California, Digitalizado: 8 de Diciembre de 2007, 211 pág.

GALLO, Edit. (2004): *Nuestra causa: revista mensual feminista, 1919-1921: estudio e índice general,* Instituto de Investigaciones Históricas Cruz del Sur, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 20 Octubre de 2008, ISBN: 9872083827, 9789872083823, 148 págs.

SOSA de Newton, Lily. (1967): *Las argentinas,* Librería y Editorial L. V. Zanetti, Procedencia del original: la Universidad de Virginia, Digitalizado: 22 de Julio de 2008, 237 pág.

SOSA de Newton, Lily. (1972): *Diccionario biográfico de mujeres argentinas,* Diccionarios biográficos argentinos, Graf. Bartolomé U. Chiesino, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 13 de Agosto de 2007, 414 pág.

HERMINIA BRUMANA (1897 - 1954)

Nació en Pigüé, provincia de Buenos Aires en 1897. Maestra y escritora libertaria argentina. En 1918 publicó un libro de lectura para sus alumnos: "Palabritas". Colaboró en diversas revistas de divulgación masiva y cultural. Ejerció como docente en varias escuelas; impulsó a los maestros a que fueran más activos, más autónomos, a que tuvieran esperanzas y proyectos y que supieran trasmitirlos a sus alumnos. En su estudio de Martín Fierro, en "Nuestro Hombre"(1939) destacó sus ideales de libertad y justicia: "el gaucho es alguien que desconoce la autoridad porque rechaza las injusticias e imposiciones arbitrarias", "La libertad sigue siendo la primera conquista humana y todo sacrificio por obtenerla es pequeño". Su lucha no fue agresiva, sino firme y de tono pedagógico, convencida que el hombre debe llegar al ideal, al bien, debe tener una conducta íntegra. Ha viajado a Europa y Estados Unidos dando

charlas y conferencias sobre la actividad literaria argentina. Herminia Brumana falleció en 1954, enferma de cáncer. La Sociedad Amigos de Herminia Brumana editó en 1958 sus Obras Completas, en reconocimiento de su labor intelectual y prolífera escritura en torno al campo educativo y docente.

BIBLIOGRAFÍA

AMIGOS de Herminia Brumana. (1964): *Ideario y presencia de Herminia Brumana,* Amigos de Herminia Brumana, 176 págs.

BRUMANA, Herminia C. (1974): *Esclava en el día de la libertad: cuentos,* Plus Ultra, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 17 de Abril de 2009, 109 págs.

FLETCHER, Lea; BRUMANA, Herminia C. (1987): *Una mujer llamada Herminia,* Catálogos Editora, ISBN: 9509314285, 9789509314283, 116 págs.

SZLASKA DE DUJOVICH, Raquel. (1987): *Herminia C. Brumana en su proyección docente e intelectual,* Autora, Procedencia del original: Universidad de California, Digitalizado: 5 de Mayo de 2007, 64 págs.

WAPNIR, Salomón. (1954): *Perfil y obra de Herminia Bruman,* Perlado, 127 págs.

BRASIL

DEOLINDA DALTRO (?-1935)

Nació en Bahía en la segunda mitad del siglo XIX, no se conoce la fecha. Pionera del feminismo y activista indigenista brasileña. Fue profesora municipal de la primera escuela de sexo masculino de Barra de Gávea, en Río de Janeiro. En 1896 cuando comenzó a interesarse por los indios, ya era madre de cinco hijos y estaba separada de su esposo.

Con casi 40 años de edad, viajó a la aldea Providencia ubicada en una de las márgenes del río Tocantins, a conocer a los indígenas, nativos, sus costumbres y la organización de sus aldeas. Dejó a dos de sus hijos en el Colegio Militar y a otros dos en la Escuela Mackenzie en San Pablo, mientras viajaba a conocer los diferentes grupos étnicos del Brasil central. Sin apoyo gubernamental, un grupo de ciudadanos de San Pablo recolectó fondos para apoyar la misión de Deolinda. Con coraje y determinación, partió para Goiás en 1897, sufrió varios percances, tuvo el

rechazo de la iglesia católica, porque la consideraban protestante por haber dejado a sus hijos en un colegio inglés y de algunos hacendados que no consideraban apropiada la presencia de una mujer en esos inhóspitos lugares. También hubo rencillas con el jefe de los indios y los diferentes grupos. Durante cuatro años estuvo entre los indígenas, instruyéndolos, trasladándose de un lugar a otro, hasta que en 1901 volvió a Río. En 1902 llegó a Río un grupo de indígenas pidiendo solución por las constantes invasiones de tierra por parte de los terratenientes. Estos indígenas estuvieron toda la primera década del siglo XX en Río y Deolinda los impartió educación y tramitó los documentos para que fueran ciudadanos electores.

Profesora pública, mujer independiente y luchadora, incansable activista de los derechos indígenas, su pasión por las conquistas civiles hizo que entregara su vida en aquello que creía justo. Consideraba que la integración de los indios en la sociedad, debía tener como prioridad la educación, para poder insertarse en el terreno laboral, cosa que el gobierno evitaba o posponía. Con la ayuda de los indios que vivían con ella, fundó organizaciones civiles de apoyo a los indígenas y en 1903 fundó el Instituto de Protección a los Indígenas Brasileños. Ocupó diversos cargos en entidades culturales y políticas. Fue redactora y propietaria de periódicos de libre pensamientos. En 1910 fundó y dirigió el Partido Republicano Femenino, con el fin de hacer que el Congreso debatiera sobre el voto femenino. En 1919 organizó y lideró una marcha de mujeres en Río de Janeiro exigiendo la extension del voto femenino. Pero había una fuerte oposición política, que consideraba a las mujeres menos inteligentes, inadecuadas a las actividades públicas, aconsejando el hogar como el lugar adecuado para ellas. Deolinda Daltro murió en un accidente de tránsito, en 1935.

BIBLIOGRAFÍA

ASSOCIAÇÃO Nacional dos Professores Universitários de História. (1989): *Revista brasileira de história, Números 18-2, A*NPUH

BEIGEL, Fernanda. (2006): *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano.*

Colección Becas de investigación, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, ISBN: 9871183550, 9789871183555, 437 págs.

ELEUTÉRIO, María de Lourdes. (2005): *Vidas de romance: as mulheres e o exercício de ler e escrever no entresséculos 1890-1930,* Topbooks, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 22 de Septiembre de 2008, 297 págs.

LIMA BARRETO. (2004): *Toda Crónica: 1919-1922,* Editores Beatriz Resende, Rachel Teixeira Valença, Singular Digital, ISBN: 8522006326, 978852200632, 1183 págs.

BOLIVIA

ELFFY ALBRECHT IBÁÑEZ (1914 -1987)

Nació en 1914 en Santa Cruz, Bolivia. Educadora y primera mujer abogada cruceña. Hizo sus estudios en la Escuela Normal de Sucre, luego ingresó a la Universidad Estatal, Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM), donde se graduó como la primera mujer abogada cruceña. En las luchas cruceñas, una mujer se destacó: con esfuerzo, valentía y determinación, la Dra. Elffy Albrecht, con gran capacidad de organización y liderazgo, fundó en 1957, la "Unión Femenina Cruceña". Este grupo de mujeres realizó la primera huelga de hambre en Santa Cruz, con más de cien mujeres, defendiendo los intereses de la región y exigiendo vivir en un pueblo libre, en paz y tranquilidad. Cuando los dirigentes cívicos fueron obligados a salir al exilio en 1959, nuevamente la valerosa y dinámica Dra. Elffy Albrecht reorganizó la Unión Femenina, como Comité Cívico Femenino, en 1972. Esta mujer culta, capaz, íntegra, es el ejemplo de entrega y pasión que tomaron todas las mujeres cruceñas para defender los intereses y necesidades de la región y participar en la actividad política. Elffy Albrecht Ibáñez murió en 1987.

BIBLIOGRAFÍA

PEREDO C., Avelino. (1985): *Historia de la instrucción pública y privada de Santa Cruz,* Editorial Oriente, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 7 de Noviembre de 2007, 581 págs.

RIVAS GRAÑA, Carlos Humberto. (1991): *Personajes bolivianos del siglo XX,* Promociones Culturales "Punku", 260 págs.

SOCIEDAD DE ESTUDIOS GEOGRÁFICOS E HISTÓRICOS DE SANTA CRUZ, (1985): *Boletín de la Sociedad de Estudios Geográficos e Históricos de Santa Cruz,* Números 43-49, La Sociedad, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 23 de Septiembre de 2009.

TERRAZAS VELASCO, José. (1994): *La Unión Juvenil Cruceñista en las luchas cívicas por nuestras regalías de hidrocarburos,* talleres de Imprenta Offset SIRENA Casa Editora, 158 págs.

COSTA RICA

MARÍA ISABEL CARVAJAL (1887 -1949)

María Isabel Carvajal, nace en el año de 1887 (Carmen Lyra). Tuvo una vida paralela a la de don Omar Dengo, educador y fiel prototipo de la enseñanza como modelo de la formación humanística. En su juventud se beneficia con la Ley General de Educación, al crearse el Colegio Superior de Señoritas, en donde logra graduarse como Maestra Normal en 1904. En el año 1906 ingresó a trabajar en el Hospital San Juan de Dios. Intensamente buscó resolver los problemas sociales en la lectura de textos literarios y a pesar de su timidez logró incrementar significativamente todo ese nivel de conocimientos necesarios para la toma de decisiones. En 1910 tiene una importante participación en la fundación del Centro Germinal y junto con don Omar Dengo y Rómulo Tovar se dedican al estudio y divulgación de los problemas políticos, sociales y económicos que afectaron la vida del país. Además, este centro se dedicó a alfabetizar a la clase obrera. En 1914, cuando se inicia la Primera Guerra Mundial, asume la dirección de la Revista Artística y Pedagógica Renovación y se dedica a publicar una serie de artículos periodísticos y de cuento.

En 1948 con motivo de la revolución armada, José Figueres Ferrer expulsa a los comunistas del territorio nacional, Carmen Lyra es exiliada a México en donde muere el 13 de mayo de 1949.

BIBLIOGRAFÍA

LYRA, C. (1936): *Los cuentos de mi tía Panchita,* Imprenta española, Soley & Valverde, Procedencia del original, Universidad Estatal de Pensilvania, Digitalizado1 de Abril de 2009, 149 págs.

LYRA, C., FALLAS, Carlos L., MOLINA JIMÉNEZ, Iván. (2000): *Ensayos políticos Colección Retorno,* Editorial Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ISBN: 9977675767 - 9789977675763, 140 págs.

LYRA, C, GONZÁLEZ, Luisa, SÁENZ, Carlos Luís. (1977): *Carmen Lyra (María Isabel Carvajal)*, *Número 4 de Serie: Quién fue y qué hizo?,* Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, Departamento de Publicaciones, 469 páginas.

LYRA, C. (1985): *Los otros cuentos*, Editorial Costa Rica, Procedencia del original, Universidad de Texas, Digitalizado: 26 de Octubre de 2009, ISBN: 9977231753 – 9789977231754, 140 págs.

ARBUROLA, Félix. (1998): *Literatura para niños preescolares,* EUNED, ISBN: 9977649545 - 9789977649542, 270 págs.

QUESADA, A. (1996): *Antología de un Relato Costarricense: 1890-1930*, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ISBN: 9977673012 – 9789977673011, 259 págs.

QUESADA, Á. (1998): *Uno y los otros: identidad y literatura en Costa Rica* 1890-1940, Editorial Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ISBN: 9977674655 – 9789977674650, 332 págs.

SOLERA RODRÍGUEZ, Guillermo. (1963): *Costarricenses ilustres: servidores de la enseñanza*, A. Lehmann. Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 29 de Mayo de 2008, 96 págs.

ECUADOR

GUADALUPE LARRIVA (1956 - 2007)

Nació en Cuenca en 1956. Educadora, activista y política ecuatoriana. Mujer de gran inteligencia, fue maestra desde 1980 en el colegio Manuel Córdoba Galarza, catedrática de la Universidad de Cuenca, desde 1981 en Geografía Física, Rural y Política de Ecuador, cargo que ocupó durante 25 años. Era licenciada, profesora y doctora en Ciencias de la Educación, especializada en Historia y Geografía; poseía un postgrado en Geografía Agrícola. De fuerte tendencia socialista, fue dirigente sindical y en 1999, elegida presidenta de la Unión Nacional de Educadores en la provincia del Azuay, cuya capital es Cuenca. En el 2000 debutó en política como candidata a alcaldesa, fue miembro de la Comisión de Derechos Humanos, Justicia y Políticas Carcelarias del Parlamento Latinoamericano y presidenta de la Comisión de Educación, Cultura y Deportes del Congreso. Guadalupe fue electa diputada en el período 2003-2007 por el Partido Socialista Ecuatoriano-Frente Amplio, del cual obtuvo la presidencia en

octubre de 2005. Destacada dirigente, activista incansable, muy decidida y leal a las organizaciones sociales, sus prioridades como diputada fueron la educación estatal, medio ambiente y derechos humanos. Al asumir en el 2007 Rafael Correa la presidencia del país, fue nombrada Ministra de Defensa, siendo la primera mujer en obtener este cargo. Mucha controversia causó esta designación: por un lado, alegría y admiración, algo insólito en la historia de Ecuador, igualdad civil y militar entre hombres y mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA, Laura; VEGA UGALDE, Silvia. (2007): *Antología, V*olumen 5 de Colección Pensamiento socialista, La Tierra, ISBN: 9978320210, 9789978320211, 198 págs.

BOOKS, LLC. (2010): *Ecuadorian Women by Occupation: Ecuadorian Female Models, Ecuadorian Women in Politics, Guadalupe Larriva, Rosala Arteaga, Lugina Cabezas,* Books, LLC, ISBN: 1158689276, 9781158689279, 18 págs.

GRANDA AGUILAR, Víctor. (2008): *"Operación Explosión": la muerte de Guadalupe Larriva,* Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, ISBN: 9978624872, 9789978624876, 326 págs.

GUATEMALA

BENITA ADELIVIA CASTILLO LANUZA (1896 - 1988)

Nació el 6 de abril de 1896. Se inició como maestra de grado en una escuela de Livingston, Izabal, y llegó a ocupar el cargo de directora. Fue luego directora de la Escuela No. 1 de Tactic, Alta Verapaz, donde ayudó a forjar las juventudes de kekchíes de la Verapaz y los garífonas o de color, de Izabal, También trabajó en establecimientos de iniciativa privada, sin descuidar su ocupación máxima de maestra en diversos colegios estatales. Sus alumnos fueron casi como sus hijos, y a ellos prodigó atenciones y cariño. En ellos cifró todas sus esperanzas y, en sus triunfos obtenidos estarán dándole las más grandes satisfacciones, porque así comprende que su labor fue fructífera. Consideraba que, de esta manera, fue útil a Dios y a los hombres. Poco tiempo después de 1988, falleció.

BIBLIOGRAFÍA

NUEVE ALEJANDRÍA. *Biografías*, consultado (on line) 18 de Abril de 2011, en http://www.nuevaalejandria.com/secciones/maestros-americanos/bios/castillo.php

MÉXICO

MARÍA LAVALLE URBINA (1908-1996)

Nació en Campeche, México, en 1908. Se recibió de Profesora en 1927 en la Escuela Normal de Campeche y de Licenciada en Leyes, en 1944, en la Escuela de Leyes del Instituto Superior de Campeche. Dirigió una escuela primaria en su ciudad natal y, en 1945, se mudó a la capital de la República desarrollando allí una carrera como jurista y defensora de los derechos humanos digna de mencionar; ocupó cargos públicos que la ubicaron a la vanguardia de las mujeres de su época.

Fue magistrada en el Tribunal Superior de Justicia del Distrito y Territorios Federales (1947-1963), jefa del Departamento de Prevención Social de la Secretaría de Gobernación (1954-1964), presidenta de la Alianza de Mujeres de México (desde 1954), representante de México ante la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1957-1968), presidenta de la Academia Mexicana de la Educación (1958-1959) y de la Asociación Nacional de Abogados (1960); senadora de la República (1964-1970) y presidenta de la Cámara Alta (diciembre de 1965), cargo que ocupó por vez primera una mujer en México; directora nacional juvenil del Comité Ejecutivo Nacional del Partido Revolucionario Institucional (1965-1971), directora del Registro Civil (1970-1976), subsecretaria de enseñanza básica de la Secretaría de Educación Pública (1976-1980) y también asesora de la misma. Fue autora de "Delincuencia infantil" (1945), "Delincuencia de los menores" (1949) y "Situación jurídica de la mujer mexicana" (1953). En 1963 fue declarada Mujer del Año. Representó a México en unas cuarenta reuniones internacionales, y recibió varias distinciones; entre ellas, el premio de la ONU por servicios eminentes prestados a la causa de los derechos humanos (único galardón otorgado a una mujer hasta diciembre de 1973) y la Medalla Belisario Domínguez (1985). Murió en 1996.

BIBLIOGRAFÍA

ALIANZA DE MUJERES DE MÉXICO. (2002): *María Lavalle Urbina, 2001,* Alianza de Mujeres de México, ISBN: 970187871X, 9789701878712, 91 págs.

ANFER , México. (1984): *Participación política de la mujer en México, siglo XX,* Serie Antologías, Instituto de Capacitación Política, Procedencia del original: Universidad de California, Digitalizado: 12 de Noviembre de 2008, ISBN: 9684830041, 9789684830042, 262 págs.

LAVALLE URBINA, María. (1948): *La delincuencia infantil,* Ediciones Jurídicos Sociales, 24 págs.

LAVALLE URBINA, María. (1974): *Una vida dedicada a la defensa de los derechos humanos,* Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Información y Difusión, 47 págs.

NUEVE ALEJANDRÍA. *Biografías*, consultado (on line) 18 de Abril de 2011, en http://www.nuevaalejandria.com/secciones/maestros-americanos/bios/lavalle.php

SEBECA INTERNATIONAL INVESTMENT CORP. STAFF. (1997): *Todo México 1997: resumen ilustrado de los acontecimientos más importantes registrados en México durante 1996,* E B P Latin America Group, Incorporated, ISBN: 1564090205, 9781564090201, 448 págs.

ZAREMBERG, Gisela. (2009): *Mujeres, votos y asistencia social en el México prista y la Argentina peronista,* FLACSO, México, ISBN: 6077629103, 9786077629108, 362 págs.

PANAMÁ

TOMASITA ESTER CASÍS (1878-1962)

Maestra pionera de la educación panameña y militante del movimiento feminista de su país, cursó sus estudios primarios en la Escuela de San Felipe N° 2, para luego ingresar al Colegio dirigido por Ma. Luisa Munévar de Cristofine. A los diecinueve años obtuvo una beca para estudiar en la Escuela Normal de Instructoras. En 1900 se graduó como Maestra e inmediatamente fue nombrada

Maestra de la Sección Preparatoria del Colegio Secundario del Istmo para varones. En 1903 fue Maestra a la Escuela de Varones de San Felipe, y -en 1905- su Directora. De 1906 a 1907 enseñó en la Escuela Superior de Señoritas de la capital panameña como Maestra de la Sección Preparatoria.

En el año 1907 fue designada Directora de la Escuela para Niñas N° 2 de Santa Ana. Ocupó ese cargo por casi dos décadas, hasta que -en 1926- la escuela pasó a formar parte del Centro Amador Guerrero. La escuelita de Santa Ana era una escuela de poca trayectoria, ya que recién comenzaba a funcionar: contaba con poca matrícula, sólo setenta alumnas. Esta situación significó un verdadero desafío para Tomasita, quien aprovechó la oportunidad y puso en práctica sus ideas de avanzada sobre educación y desplegó una campaña de propaganda entre las familias de la zona que, por aquellos días, eran un poco reacias a enviar a sus hijas mujeres a la escuela. De esta forma, Tomasita demostró sus grandes cualidades de conducción y organización escolar. Al cabo de unos años, la pequeña escuelita se convirtió en una institución educativa de gran prestigio y con una considerable matrícula. Siendo Directora Tomasita, una docente -Juana Oller- organizó junto con otras maestras el Club Ariel, primera sociedad Cultural Femenina de Panamá; se instaló el primer Jardín de la Infancia del país y comenzaron los primeros ejercicios de desocupación de edificios para prevenir desastres. Tomasita Casís fue también miembro de la Sociedad Nacional para el Progreso de la Mujer y más y tarde, de la Liga Patriótica Femenina. Como miembro activo de estas agrupaciones ejerció funciones referidas al quehacer educativo. En el 1928 decidió jubilarse y en 1960, el Gobierno Nacional de Panamá le concedió la condecoración de Cruz de Vasco Núñez de Balboa con el grado de Comendador.

BILIOGRAFÍA

APARICIO, Fernando. (2002): *Historia de los movimientos de mujeres en Panamá en el siglo XX,* Agenda de género del centenario, Universidad de Panamá, ISBN: 9962606268, 9789962606260, 250 págs.

NUEVE ALEJANDRÍA. *Biografías*, consultado (on line) 18 de Abril de 2011, en http://www.nuevaalejandria.com/secciones/maestros-americanos/bios/casis.php

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ. INSTITUTO DE LA MUJER. (1996): *Mujeres que cambiaron nuestra historia,* UNICEF, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 8 de Octubre de 2007, 176 págs.

ZENTNER, Federico. (1984): *Nombres y apellidos de forjadores de la patria,* Ministerio de Educación, República de Panamá, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 29 de Agosto de 2007, 294 págs.

PARAGUAY

SERAFINA DÁVALOS (1883 - 1957)

Nació en la ciudad de Ajos (actualmente Coronel Oviedo), en 1883. Primera Abogada y primera feminista del Paraguay. Obtuvo el Diploma de Maestra, en 1898, como egresada de la Escuela Normal de Maestras. Fundó la Escuela Mercantil de Niñas en el año 1904, para la formación de peritas mercantiles y contadoras. Se graduó como Abogada en 1907, siendo la primera egresada universitaria. Su tesis "Humanismo" suscitó gran escándalo, pues cuestionaba las bases de la opresión de la mujer. Consideraba la igualdad jurídica como determinante del cambio de situación social de la mujer. En una época histórica dominada por la presencia masculina y la desvalorización de la mujer, Serafina supo abrirse paso y sobresalir en representación de su género. Con un espíritu valiente y visionario abogó por la superación de los géneros, la plena igualdad de derechos. En 1910 participó como delegada oficial del gobierno paraguayo en el Primer Congreso Femenino Internacional de la Rep. Argentina, donde tuvo una destacada actuación. Promovió la creación del Movimiento Feminista de Asunción, coincidiendo con la presentación de un proyecto de ley sobre derechos civiles y políticos de la mujer. Su inquietud por la situación de la mujer la llevó a ser Consejera en 1951 de la Liga Paraguaya Pro Derechos de la Mujer, donde cumplió una importante labor en la modificación de leyes discriminatorias contra la mujer. Luchadora incansable y activista permanente, accedió por su prestigio a integrar el Tribunal Superior de Justicia. Falleció en 1957, casi en la indigencia. Actualmente se concede el premio "Serafina Dávalos" para promover el trabajo y el reconocimiento al esfuerzo del mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres paraguayas.

BIBLIOGRAFÍA

BAREIRO SAGUIER, Rubén. (2005): *La diversidad poética en el Paraguay,* Servilibro, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 13 de Noviembre de 2009, 117 págs.

CIRA (Research center). (1990): *Documentos sobre la mujer, Números 10-18,* Centro de Investigación de la Realidad de América latina.

DÁVALOS, Serafina. (1990): *Humanismo: Serafina Dávalos,* RP Ediciones, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 9 de Septiembre de 2009, 84 págs.

GOBBI, Carina, (2000): *Guía de las mujeres 2000: América Latina y el Caribe,* Instituto del Tercer Mundo, 179 págs.

PUERTO RICO

CONCHA MELÉNDEZ (1895 - 1983)

Nació en Caguas, Puerto Rico, el 21 de enero de 1895. Obtuvo diploma de Normal en la Universidad de Puerto Rico. Dedicó su vida a la enseñanza, comenzó enseñando en la Escuela Superior de esa Universidad. De ahí pasó a trabajar como Profesora a ese Centro Docente. En 1924 obtuvo el Bachillerato. En 1926 se graduó de Maestría en Artes en la Universidad de Columbia en la Ciudad de Nueva York. Allí fue discípula predilecta de don Federico de Onís. Regresó a la Universidad Recinto de Río Piedras y fundó la Cátedra de Literatura Hispanoamericana. En 1932, obtuvo su grado de Doctora en Filosofía y Letras en la Universidad de México, donde presentó su tesis: La novela indianista en Hispanoamérica. Se distinguió como poeta, ensayista y crítica literaria. En 1959 ocupó la posición de Sacerdotisa en la Escuela Unity de Cristiandad. La Universidad de Puerto Rico le otorgó el título de "Profesora Emeritus" en Literatura Hispanoamericana. De 1940 a 1959, dirigió el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico. Fue consultora del Instituto de Cultura Puertorriqueña.

En 1964 asistió como Profesora visitante a la Middlebury School of Languages y de otras universidades. Publicó sus ensayos y cuentos en Retazos en 1905. Entre sus ensayos figuran trabajos sobre Pablo Neruda, Muñoz Rivera, Hostos, la generación de los 30 y Alfonso Reyes. Entre sus libros destacan "La Inquietud Sosegada", "Figuración de Puerto Rico", "Asomante" y "La Novela Indianista en Puerto Rico".

Recibió premios, honores y reconocimientos. Su ensayo "Hostos y la naturaleza en América" le mereció la medalla Hostos de oro. Recibió la Medalla de Literatura del Ateneo puertorriqueño por el trabajo antológico y crítico sobre "El

arte del cuento en Puerto Rico". En 1940, la Academia Mexicana de la Lengua, le otorga un Diploma de Honor. Ha sido distinguida con la Orden de Andres Belloy y el Premio de Honor del Ateneo de Puerto Rico. Colaboró con revistas y periódicos en su tierra y fuera de ella. Fue la primera mujer en pertenecer a la Academia Puertorriqueña de la Lengua. Toda su obra fue reunida por La Editorial Cultural en Obras Completas que el Instituto de Cultura Puertorriqueña compiló en 5 volúmenes. Falleció en San Juan, el 26 de junio de 1983.

BIBLIOGRAFÍA

ALEGRÍA, Ricardo E, RIVERA QUIÑONES, Eladio. (1999): *Historia y cultura de Puerto Rico: desde la época pre-colombina hasta nuestros días,* Fundación Francisco Carvajal, Procedencia del original: Universidad de Michigan, Digitalizado: 27 de Septiembre de 2008, ISBN: 0942347188, 9780942347180, 307 págs.

CHAPA BEZANILLA, María de Los Ángeles. (2005): *Guía bibliográfica centroamericana del fondo Rafael Heliodoro Valle de la Biblioteca Nacional (1822-1968),* UNAM, ISBN: 9703228445, 9789703228447, 154 págs.

DE MAESENEER, Rita. (2006): *Para romper con el insularismo: letras puertorriqueñas en comparación,* Volumen 29 de Foro hispánico, Rodopi, ISBN: 9042020792, 9789042020795, 184 págs.

NUEVE ALEJANDRÍA. *Biografías*, consultado (on line) 18 de Abril de 2011, en: http://www.nuevaalejandria.com/secciones/maestros-americanos/bios/melendez.php

SEMINARIO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS "Federico de Onís", UNIVERSITY OF PUERTO RICO. (2003): *Revista de estudios hispánicos, Volumen 30, Número 1,* Universidad de Puerto Rico, Facultad de Humanidades, Procedencia del original: Universidad de Michigan, Digitalizado: de Abril de 2008.

JULIA DE BURGOS (1914 - 1953)

Nació en 1914 en el Barrio Santa Cruz, en Carolina, Puerto Rico. Poetisa, dramaturga y educadora puertorriqueña. Aunque pertenecía a una numerosa y pobre familia (eran trece hermanos), recibió una buena educación, obteniendo en 1933, en la Universidad de Puerto Rico, el título de Maestra. Ejerció la docencia en el pueblo de Naranjito, donde se

reencontró con los problemas sociales y la pobreza que vivió en su infancia. Su trabajo de maestra lo alternaba con la creación poética, donde reflejaba su preocupación por la injusticia social (tenía ascendencia africana), la problemática de la mujer de su tiempo, su amor a la naturaleza y por Puerto Rico. En 1936 se unió a "Hijas de la libertad", una rama femenina del Partido Nacionalista de Puerto Rico, cuyo líder era Pedro Albizu, gran revolucionario que luchó por la independencia de la tutela de Estados Unidos. Julia publicó dos libros de poemas y viajó por la isla para promocionarlos. Volvió a la Universidad de Puerto Rico a estudiar Lengua y Literatura Hispánicas; fue una ávida lectora: Nietzche, Zweig, Anatole France, Oscar Wildé. En 1939 publicó el libro "Canción de la verdad sencilla", que fue premiado por el Instituto de Literatura Puertorriqueña. También escribió obras de teatro educativas y canciones para el programa de radio Escuela del Aire, creado por el Ministerio de Educación.

Dejó Cuba en 1942, dolorida y angustiada, al diagnosticarle cáncer, y tras la ruptura definitiva con Jimenez Grullón; volvió a Nueva York, pero su actividad literaria mermó mucho, cayó en una profunda depresión y se hizo adicta al alcohol, lo que le provocó una fuerte cirrosis hepática. Julia de Burgos falleció en Nueva York en 1953, fue encontrada en la calle inconsciente y sin ninguna identificación. Tenía tan sólo 39 años.

BIBLIOGRAFÍA

AMARILIS C, Ruth, BALLESTEROS G, Antonio, PIÑERO G; Eulalia, SAINERO S, Ramón. (2002): *La mujer puertorriqueña en su contexto literario y social,* Verbum Editorial, ISBN: 8479622296, 9788479622299, 240 págs.

DE BURGOS, Julia. (1986): *Yo misma fuí mi ruta,* Colección Clásicos Huracán, Ediciones Huracán, Procedencia del original: Universidad de Michigan, Digitalizado: 22 de Mayo de 2008, ISBN: 0940238306, 9780940238305, 160 págs.

RIVERA, Félix, TIRADO, Amilcar, PÉREZ, Nélida. (1986): *Julia de Burgos, 1914-1953,* Puerto Rican bibliographies, Centro de Estudios Puertorriqueños, Hunter College, City University of New York, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 23 de Octubre de 2009, 25 págs.

VÁSQUEZ, Carmen, MORCILLO, Françoise, LÓPEZ-BARALT, Mercedes. (2005): *La poésie de Julia de Burgos, 1914-1953: actes des journées d'études internationales d'Amiens, 2004,* Indigo, ISBN: 2914378904, 9782914378901, 225 págs.

REPÚBLICA DOMINICANA

CAMILA HENRÍQUEZ UREÑA (1894 - 1973)

Nació en Santo Domingo, República Dominicana el 9 de abril de 1894 y a la edad de nueve años se trasladó con su familia a Cuba, donde en 1926 adoptó la ciudadanía cubana. Camila provenía de una estirpe familiar de literatos, pensadores y educadores. Hija de los prominentes intelectuales Francisco Henríquez y Carvajal y Salomé Ureña de Henríquez. Se destacó como ensayista, educadora y crítica literaria.

Obtuvo su doctorado en Filosofía, Letras y Educación en la Universidad de La Habana en 1917. Además estudió en las universidades de Minnesota y Columbia en los Estados Unidos. Fue editora del Fondo de Cultura Económica de México (1946-1947) y asesora técnica del Ministerio de Educación de Cuba (1960-1962). Se desempeñó como catedrática de literatura del departamento de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad de La Habana y de Vassar College, en los Estados Unidos. La Universidad de Santo Domingo en reconocimiento a su aporte a la cultura latinoamericana, le confirió el título de Profesora Honoraria. Sus ensayos han sido publicados en Revista de Instrucción Pública, Ultra, Archipiélago, Casa de las Américas, La Gaceta de Cuba, Revista de la Biblioteca Nacional, Revista de la Universidad de La Habana, Revista Lyceum. Desarrolló una intensa labor como crítica literaria y conferencista y abogó por la integración de la mujer al quehacer intelectual.

En 1932, luego de ejercer por varios años la docencia en Santiago de Cuba, se va a París para seguir estudios en la Sorbona. Al volver a Cuba, fija su residencia en La Habana y es elegida para presidir la Sociedad Femenina Lyceum siendo, además, fundadora de la institución Hispano Cubana de Cultura. Murió en Septiembre de 1973.

BIBLIOGRAFÍA

DE FILIPPIS, Daisy. (2000) :*"Camila Henríquez Ureña",* en Para que no se olviden: The Lives of Women in Dominican History, Ediciones Alcance, 68-71.

HENRÍQUEZ U, Camila. (1994): *Las ideas pedagógicas de Hostos y otros escritos*, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 382 págs.

MATEO, Andrés L, HENRÍQUEZ U, Camila. (1992): *La virtud del anonimato*, Editora Universitaria, UASD, 23 págs.

RODRÍGUEZ B, Mirian. (1968): *"Conferencia de Camila Henríquez Ureña: Literatura y revolución"*, en El Mundo, La Habana.

SOTO, Jesús. (1973): *Camila Henríquez Ureña, la maestra de siempre"*, en Juventud rebelde. La Habana.

WIKIDOMINICANA, Camila Henríquez Ureña, consultado (on line) 07 de Abril de 2011 en: http://wikidominicana.edu.do/wiki/Camila_Henr%C3%ADquez_Ure%C3%B1a

URUGUAY

LEONOR HORTICOU (1872-1941)

Maestra de maestros, nació en Montevideo en 1872. Se recibió de maestra de 1er. grado en el año 1887, iniciando sus actividades cuando se implantaba la Reforma Valeriana. En 1890 obtuvo el título de Maestra de 2do. grado, y en 1898, Maestra de 3er. grado. Por sus excelentes cualidades profesiones en 1903, accedió por concurso a la Dirección de la Escuela de Aplicación para Señoritas; en esa época las escuelas para varones estaban separadas de las niñas y comenzaba a expandirse la educación femenina. En 1912 asumió la Dirección del Instituto Normal de Señoritas, sustituyendo a la educacionista María Stagnero de Munar. Tuvo a su cargo las cátedras de Psicología y Pedagogía e Higiene Escolar; publicó numerosas obras sobre su especialización, y participó en congresos donde difundió ampliamente sus conocimientos. Sus innumerables trabajos sobre temas de enseñanza fueron publicados en la Revista Anales de Instrucción Primaria: "Enseñanza de la moral", "La intuición en la enseñanza", "Clasificación de los escolares: su función protectora del niño y sus ventajas para la educación". Falleció en 1941. La Biblioteca del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal lleva el nombre de la Maestra Leonor Horticou.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE COELLO, Alejandro. (1943): *Cultura femenina uruguaya,* Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, 63 págs.

BLOG, *Mujeres que hacen Historia*, consultado (on line), 15 de Abril de 2011, en http://Mujeresquehacenlahistoria.Blogspot.Com/2008/07/Siglo-Xx.Html

GONZÁLEZ, Rodolfo. (2004): *Mujeres y política en el Uruguay,* Colección Ensayos, Ediciones de la Plaza, ISBN:9974480736, 9789974480735, 234 págs.

HISPANIC SOCIETY Of AMERICA. (1921): *Uruguayans of today,* William Belmont Parker, The Hispanic society of America, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 21 de Mayo de 2008, 575 págs.

SCARONE, Arturo. (1956): *Efemérides uruguayas*, Volumen 3, Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 26 de Septiembre de 2008.

MARÍA VITTORI (1874- 1959)

Nació en 1874. Inició su carrera de maestra como ayudante en la Escuela No. 16 de Montevideo. En 1890 la compañía inglesa "Central Uruguay Railway Company" adquiere terrenos en el paraje Peñarol y allí construye una importante central ferrocarrilera, lo que trajo un desarrollo urbanístico a la zona. Al crecer la población un año más tarde, se funda la Villa Peñarol y con los empleados del ferrocarril, la mayoría ingleses, se construye un club de deportes, el rugby y el cricket, que pronto desaparecen, quedando sólo el fútbol. En 1894 se inaugura la primera escuela pública de la zona, (funcionaba en el "Club de los Artesanos") su fundadora y directora fue María Vittori, una maestra de apenas veinte años, que ya contaba con tres años de experiencia pedagógica. En 1907 la escuela tiene edificio propio en terrenos donados por la empresa del Ferrocarril Central; comienza a impartirse el Curso Nocturno para Adultos, y del cual también fue directora María Vittori hasta su jubilación en 1917. Cuando hay partidos de fútbol entre distintos clubes, entre los espectadores se destaca la presencia de la Maestra María Vittori con sus alumnos de la escuela, primeros socios del club Peñarol, que no eran empleados de los ingleses. Realizó una gran obra educativa y social en la zona, y fue muy querida y respetada. De estos niños que iban con su maestra a ver los partidos surgirá toda una generación de jugadores y dirigentes de Peñarol como José Nasazzi; poetas como Emilio Tacconi y Ovidio Fernández Ríos; Andrés Martínez Trueba, presidente de la República (1951); el ex decano de la Facultad de Medicina Dr. Diamante Benatti, la profesora y pedagoga Reina Reyes y otros. La escuela donde desarrolló su labor pasó a

llamarse "Congreso de Abril de 1813" y la que comparte con ella ese local se llama actualmente "María Vittori", igual que la Biblioteca Municipal de Peñarol. María Vittori falleció en 1959

BIBLIOGRAFÍA

URUGUAY, Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria, URUGUAY. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, DEPARTAMENTO TÉCNICO. (1960): *Anales de instrucción primaria,* Departamento Técnico, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Procedencia del original: Universidad de California, Digitalizado: 20 de Julio de 2009.

URUGUAY. Dirección General de Instrucción. (1897): *Primaria Boletín de enseñanza primaria,* Volumen 16, Procedencia del original: Biblioteca Pública de Nueva York, Digitalizado: 26 de Septiembre de 2007.

URUGUAY. Inspección nacional de instrucción primaria. (1908): *Memoria.* Volumen 1, Procedencia del original: Princeton Universit.

ALICIA GOYENA (1897 - 1977)

Nació en Montevideo, en 1897, docente uruguaya de fecunda trayectoria. Estudió en el Instituto Batlle y Ordóñez (I.B.O.), creado por una ley propuesta por Batlle y Ordóñez en 1912, como una necesidad de incorporar a las mujeres a la vida cultural y social activa. En esa institución comenzó a ejercer la docencia en 1918 como profesora de Historia Americana, más tarde en 1922 ocupó la Cátedra de Literatura, sucediendo en el cargo a la poetisa Ma. Eugenia Vaz Ferreira, quien había sido su profesora. Paralelamente, y ya en la década del 30, bajo el gobierno de Terra, se desempeñó como Secretaria de Redacción de la revista "Ensayos", publicación impulsada por un grupo de profesores con el objeto de promover y preservar los valores culturales y cívicos de la nación. Salvo algunos artículos de pedagogía, no dejó casi obra escrita; su obra se veía en la práctica, en la vida misma, en diálogos con el alumnado. En 1944 fue designada Directora del I.B.O. donde impuso una dirección ejemplar. Aspiraba a la creación de una cultura superior, porque creía que el alumnado, después de egresado, debía seguir educándose a sí mismo, sin dogmatismos ni preconceptos. Su idealismo se proyectaba hacia el plano de la axiología (teoría crítica de los valores), y de la defensa del laicismo. Tomaba como ejemplo a José

Enrique Rodó y Carlos Vaz Ferreira; tenía la pedagogía del respeto, insistía en la orientación hacia los valores esenciales, que debían nacer, no por imposición sino de adentro hacia afuera del alumno. Su gran secreto era que sembraba amor: detrás de su suave y agradable voz había firmeza y voluntad, pues era valiente para enfrentar situaciones difíciles, a veces, dramáticas. Su modestia y humildad, su generosidad, su don de escuchar, son un ejemplo que perdurará en la memoria de los uruguayos. Murió en 1977, luego de 33 años al frente del Instituto, apenas unos meses después de haber sido destituida por el gobierno de facto. En 1982 por un Poyecto de Ley, se designa al Liceo No. 29 con su nombre, y en 1986, se crea la Cátedra Alicia Goyena para honrar su memoria, con el objetivo de elevar el nivel de educación de los docentes en todas las formas de expresiónes artísticas, culturales y pedagógicas dentro del marco de gratuidad y laicidad de la educación pública.

BIBLIOGRAFÍA

(1998): *Quién fue quién en la cultura uruguaya,* Ediciones de la Plaza, 183 págs.

PÉREZ SANTARCIERI, María Emilia. (2000): *Nombres femeninos en el nomenclátor de Montevideo: recopilación legislativa y reseñas biográficas,* Junta Departamental de Montevideo, Biblioteca "José Artigas", Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 2 de Noviembre de 2007, 95 págs.

PETIT MUÑOZ, Eugenio. (1969): *Historia sintética de la autonomía de la enseñanza media en el Uruguay,* Universidad de la República del Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias, Procedencia del original: Universidad de Texas, Digitalizado: 9 de Noviembre de 2007, 246 págs.

URUGUAY. CONSEJO DE ESTADO. (1982): *Diario de sesiones del Consejo de Estado de la República Oriental del Uruguay*, Volumen 33.

EDUCADORES DEL TOMO IV

Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) (Argentina)

José Vasconcelos (1882-1958) (México)

Francisco García Calderón (1883-1953) (Perú)

Saúl A. Taborda (1885- 1944) (Argentina)

Agustín Nieto Caballero (1889-1975) (Colombia)

Gabriela Mistral (1889-1957) (Chile)

Jorge Roa Martínez (1891-1966) (Colombia)

Juan Mantovani (1898-1961) (Argentina)

Paulina Gómez Vega (1898-) (Colombia)

Luis Beltrán Prieto Figueroa (1902- 1993) (Venezuela)

Juan José Arévalo Bermejo (1904-1990) (Guatemala)

Eliécer Silva Celis (1914- 2007) (Colombia)

Andrea Linares (1915-2001) (Colombia)

Amparo Arango (1926) (Colombia)

ÍNDICE GENERAL

Introducción 11

Rosario Vera Peñaloza, "Maestra de La patria 1873- 1950"
María Cristina Vera de Flachs 17

José Vasconcelos y la Universidad Nacional de México. Una relación difícil
Renate Marsiske 39

Francisco García Calderón, el Arielista: Un pensador de talla continental
Teodoro Hampe Martínez 69

La pedagogía Biopolítica de Saúl Taborda
Carlos A. Casali 99

Agustín Nieto Caballero, Pensador de la educación y la cultura colombiana en el Siglo XX
Miryam Báez Osorio 133

Gabriela Mistral, la maestra de escuela, premio Nóbel de literatura
Javier Ocampo López 155

Jorge Roa Martínez. Educador, cosmopólita, visionario
Álvaro Acevedo Tarazona 183

Juan Mantovani. La educación como consolidación de humanidad
Clara Inés Stramiello 203

Paulina Gómez Vega. Educadora, Pionera de los movimientos sufragistas en Colombia
Patricia Triana, Esneider Agudelo 223

Luis Beltrán Prieto Figueroa: Líder de la pedagogía activa
Carlos Arturo Londoño Ramos 249

Juan José Arévalo: La pedagogía Filosófica como guía de la transformación política
Jorge Mario Rodríguez Martínez 287

Eliécer Silva Celis. Ideas educativas y directrices universitarias en la creación y funcionamiento de la Universidad Pedagógica de Colombia
William Pacheco Vargas 307

Historias de vida de dos Maestras de escuela de mediados del siglo XX en Colombia
Diana Elvira Soto Arango 335

Resumen de biografías de educadoras en América Latina y el Caribe siglo XX 369

Educadores Tomo IV 389

ÍNDICE DE GRÁFICAS

1. Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) 21
2. Friedrich Wilhelm August (1772) 26
3. José Vasconcelos (1882-1958) 41
4. Caratula de Libro de José Vasconcelos 68
5. Francisco García Calderón (1883-1953) 71
6. Saúl A. Taborda (1885- 1944) 103
7. Alejandro Korn (1860-1935) 117
8. Agustín Nieto Caballero (1889-1975) 135
9. Gabriela Mistral (1889-1957) 156
10. Jorge Roa Martínez (1891-1966) 187
11. Juan Mantovani (1898-1961) 207
12. Paulina Gómez Vega (1898) 228
13. Paulina Gómez Vega (1898) 231
14. Posada de Extranjeros de Paulina Gómez Vega 240
15. Manuscrito de Paulina Gómez Vega 244
16. Manuscrito del 4 agosto de 1938 - Paulina Gómez Vega 248

17. Luis Beltrán Prieto Figueroa (1902- 1993) 250

18. Juan José Arévalo Bermejo (1904-1990) 289

19. Eliécer Silva Celis (1914- 2007) 309

20. Andrea Linares (1915-2001) 339

21. Amparo Arango (1926) 340

22. "Escuela Guamal" Municipio de Miraflores- Páez, 1959 343