



## Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina

Marcela Gómez Sollano y Adriana Puiggrós, antología y estudio preliminar  
Pablo Pineau y Nicolás Arata, presentación



## **Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina**

---



## **Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina**

Marcela Gómez Sollano y Adriana Puiggrós, antología y estudio preliminar  
Pablo Pineau y Nicolás Arata, presentación



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

**Decana**

Graciela Morgade

**Vicedecano**

Américo Cristófalo

**Secretario General**

Jorge Gugliotta

**Secretaría Académica**

Sofía Thisted

**Secretaría de Hacienda  
y Administración**

Marcela Lamelza

**Secretaría de Extensión**

Universitaria y Bienestar

Estudiantil

Ivanna Petz

**Secretario de Investigación**

Marcelo Campagno

**Secretario de Posgrado**

Alberto Damiani

**Subsecretaria de Bibliotecas**

María Rosa Mostaccio

**Secretaría de  
Transferencia y Relaciones**

**Interinstitucionales e**

**Internacionales**

Silvana Campanini

**Subsecretario  
de Publicaciones**

Matías Cordo

**Consejo Editor**

Virginia Manzano

Flora Hilert

Marcelo Topuzian

María Marta García Negroni

Fernando Rodríguez

Gustavo Daujotas

Hernán Inverso

Raúl Illescas

Matías Verdecchia

Jimena Pautasso

Grisel Azcuy

Silvia Gattafoni

Rosa Gómez

Rosa Graciela Palmas

Sergio Castelo

Ayelén Suárez

**Directora de imprenta**

Rosa Gómez

---

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras**  
**Colección Reediciones Imprescindibles**



ISBN 978-987-4923-66-0

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2018

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina / Marcela  
Gomez Sollano ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :  
Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires,  
2019.

348 p. ; 20 x 14 cm. - (Reediciones imprescindibles)

ISBN 978-987-4923-66-0

1. Pedagogía. 2. América Latina. 3. Educación. I. Gomez Sollano, Marcela.  
CDD 370.15

Fecha de catalogación: 10/05/2019

# Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>Presentación: El revés de la trama.<br/>Imaginar otras historias de la educación latinoamericana</b> | 11 |
| <b>Estudio preliminar a la edición argentina: La educación<br/>popular en América Latina</b>            | 21 |
| <b>Introducción al Tomo I</b>   | 39 |
| <b>Primera parte: Centroamérica</b>   | 49 |
| <b>Guatemala</b>  | 51 |
| Instituto Bíblico Quiché (1913...)  | 51 |
| Universidad Popular (1923-1932 y 1944)  | 55 |
| <b>El Salvador</b>  | 59 |
| Universidad Popular (1920)  | 59 |
| <b>Nicaragua</b>  | 69 |
| Sandino y la Academia de El Chipote (1926)  | 69 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Segunda parte: Área Andina</b>  | 83  |
| <b>Colombia</b>  | 85  |
| El sentido de la educación para Simón Rodríguez (1850)                             | 85  |
| <b>Bolivia</b>   | 95  |
| El Indigenismo Nacionalista y la Educación Popular de Franz Tamayo (1910)          | 95  |
| <b>Ecuador</b>   | 107 |
| Programas de Educación Indígena (1916-1935)  | 107 |
| <b>Perú</b>  | 113 |
| Universidad Popular González Prada (1920)  | 113 |
| <b>Bolivia</b>   | 123 |
| Warisata. La Escuela Ayllú (1931-1940) <sup>y</sup>                                | 123 |
| <b>Tercera parte: Cuenca del Plata</b>   | 135 |
| <b>Paraguay</b>  | 137 |
| Educación para la Independencia en Paraguay (1869)                                 | 137 |
| <b>Chile</b>   | 147 |
| El Movimiento de los Trabajadores y la Educación (1890-1920)                       | 147 |
| <b>Argentina</b>   | 153 |
| Congresos de Sociedades Populares de Educación (1909-1931)                         | 153 |
| Plan de los 5,000 millones (1920)  | 165 |
| <b>Chile</b>   | 171 |
| La Reforma Educativa Chilena y la Convención Internacional de Maestros (1922-1928) | 171 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Uruguay</b>   | 177 |
| Jesusaldo y la Escuelita de Canteras de Riachuelo, Colonia (1925-1935)           | 177 |
| <b>Introducción al Tomo II</b>   | 191 |
| <b>Cuarta parte: Centroamérica</b>   | 197 |
| <b>Guatemala</b>   | 199 |
| Misiones Ambulantes de Cultura Inicial (1946)                                    | 199 |
| <b>El Salvador</b>   | 207 |
| Contribución de la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños                |     |
| 21 de Jumo (ANDES 21 de Junio) a la Educación Popular. Primera etapa (1965-1980) | 207 |
| Nace ANDES, el Magisterio Organizado (1965)                                      | 207 |
| <b>Nicaragua</b>   | 217 |
| Cruzada Nacional de Alfabetización (1980)  | 217 |
| <b>El Salvador</b>   | 229 |
| Campaña de Alfabetización Integral (1981-1983)                                   | 229 |
| <b>Nicaragua</b>   | 243 |
| La Post-Alfabetización (1980-1984)   | 243 |
| Colectivo de Educación Popular (1980)  | 243 |
| Educación Popular Básica (1980-1984)   | 243 |
| <b>Quinta parte: Área Andina</b>   | 259 |
| <b>Bolivia</b>   | 261 |
| Expresiones Nacionalistas Populares en la Educación Boliviana (1937-1946)        | 261 |
| Proyecto de Bush de Escuela Única (1938)   | 261 |
| Programa Educativo del Partido de Izquierda Revolucionario (1940)                | 261 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Colombia</b>  | 269 |
| Plataforma del Colón (1947)  | 269 |
| <b>Bolivia</b>   | 275 |
| Algunas experiencias de Alfabetización (1952-1983)   | 275 |
| <b>Colombia</b>  | 287 |
| Investigación-educación popular entre comunidades Paeces (1972-1983)                               | 287 |
| Experiencias de Mapas Parlantes en el Valle del Cauca  | 287 |
| <b>Bolivia</b>   | 293 |
| Resoluciones de la Primer Conferencia Nacional de Cultura<br>de la Central Obrera Boliviana (1983) | 293 |
| <b>Sexta parte: Cuenca del Plata</b>   | 303 |
| <b>Chile</b>   | 305 |
| Política Cultural del Partido Socialista (1933)  | 305 |
| <b>Argentina</b>   | 311 |
| Pedagogía Creadora en una Escuela Rural Unitaria (1938-1957)                                       | 311 |
| <b>Chile</b>   | 321 |
| Un discurso obrero y el Programa Educativo de la Universidad<br>Popular (1964-1974)                | 321 |
| <b>Argentina</b>   | 333 |
| Universidad Popular de Buenos Aires (1973)   | 333 |

## **Presentación: El revés de la trama. Imaginar otras historias de la educación latinoamericana**

*Pablo Pineau y Nicolás Arata*

El Programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana (PUHAL), promovido por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y llevado a cabo en 21 universidades nacionales, tuvo como eje prioritario un trabajo interdisciplinario alrededor de problemáticas y contenidos de la historia argentina en sus diversos contextos y perspectivas latinoamericanas. Entre sus líneas de desarrollo, el PUHAL buscó fortalecer la enseñanza e investigación en historia de la educación latinoamericana mediante la indagación de sus dimensiones políticas, epistemológicas, metodológicas y didácticas.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires formó parte de esa red a través de un proyecto que abordó, desde múltiples enfoques (historiográficos, pedagógicos, visuales, estéticos, literarios), la historia argentina y latinoamericana elaborando materiales para una amplia variedad de públicos.

En el marco de este proyecto retomamos, como integrantes de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y

Latinoamericana, una pregunta que buscaba poner en diálogo y revisión los formatos, recursos y enfoques desde donde se organiza un relato historiográfico concebido como un problema de enseñanza: ¿qué historias de la educación se escriben y circulan en la región en lo que va del siglo XXI y cómo pueden ser enseñadas?

El interrogante remite a un período donde florecieron iniciativas políticas y sociales inimaginables años atrás. A poco andar el siglo XXI, el protagonismo alcanzado por proyectos políticos progresistas en numerosos países latinoamericanos y los tratados internacionales firmados entre ellos permitió instalar, en la opinión pública y en la academia, nuevos debates sobre los contenidos y perspectivas presentes en la formación de las y los futuros docentes, pedagogos y especialistas que se desempeñaban en los ámbitos educativos.

La enseñanza de la historia ocupa un lugar clave dentro de este esquema, en tanto puede contribuir a formar una conciencia y una sensibilidad comprometidas con los procesos regionales. De modo recíproco, la gestación de alternativas políticas construyó nuevos márgenes de independencia y soberanía política frente al programa neoliberal generando un clima propicio para desarrollar nuevas lecturas sobre los lazos históricos que vinculan a los países de la región.

Disponerse a releer la historia educativa de nuestros países a la luz de los procesos educativos que tuvieron lugar en los primeros años de este siglo, demandaba revisar las estrategias de aproximación al pasado y explicar de dónde surgían algunas de las conquistas educativas largamente anheladas. En esos años, por ejemplo, se impulsaron nuevas y efectivas campañas de alfabetización, movimientos estudiantiles lideraron una serie de luchas por el acceso a la educación pública, se expandió la red de universidades públicas, se dictaron leyes educativas basadas en la inclusión

social, se dignificó al trabajador docente, y se avanzó en políticas tendientes a achicar la llamada “brecha digital”. No se trató de hechos aislados sino de la confluencia de reivindicaciones que presentan múltiples puntos de contacto, por lo que se volvía indispensable recuperar sus rasgos e influencias comunes entre los países y trazar una perspectiva continental del campo de estudios poniendo de relieve problemas y debates que trascienden las fronteras nacionales.

En ese marco, hemos impulsado dos proyectos editoriales que abordan el tema desde ángulos distintos. Uno de ellos consistió en convocar a un conjunto de historiadores e historiadoras de la educación de todo el continente a reflexionar sobre los modos en que se escribe y produce historia de la educación en la región. El otro está asociado con la recuperación de fuentes primarias clave en la construcción del campo de estudios en historia de la educación en América Latina.

Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza, plantea el problema de las miradas historiográficas ante las numerosas transformaciones (metodológicas, conceptuales, temáticas) que tuvieron y están teniendo lugar en los modos de escribir y producir historias de la educación en el continente. A su vez, busca acercarse a la necesidad de pensar puentes entre esos giros teóricos y su conexión con los modos en que la historia de la educación puede ser enseñada.

Antología de fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina es la reedición de un libro difícil de hallar editado originariamente en México en 1986. Precedido por un nuevo prólogo de las autoras, Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano presentan en él uno de los primeros aportes a la reflexión y el estudio de la educación popular en el continente. El trabajo se inscribió en el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas

Educativas en América Latina. Se trata de un hito en la reflexión sobre el tema, y una vía pedagógica para que los y las estudiantes puedan adentrarse en el complejo universo de la educación popular latinoamericana.

En un contexto regional distinto al que le dio origen al proyecto, y que pareciera poco favorable a su continuación, esperamos que estos aportes propongan respuestas a sus interrogantes iniciales y aporten a la construcción de una historia de la educación latinoamericana que redunde en el armado de sociedades más justas, igualitarias e inclusivas enlazando los sueños de quienes nos precedieron con nuestros anhelos y esperanzas.

## **Antología de fuentes sobre Alternativas Pedagógicas Populares**

El libro que aquí presentamos fue editado originalmente en dos tomos en 1986 bajo el título *La educación popular en América Latina* por la editorial SEP-El Caballito. El libro integraba la colección Biblioteca Pedagógica que había sido impulsada desde el Consejo Nacional de Fomento Educativo, un órgano descentralizado de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), y estaba coordinado por Manuel Pérez Rocha.

La colección estuvo compuesta por 51 volúmenes con tiradas de hasta 100.000 ejemplares, a precios accesibles para el público general y que —además— se repartía gratuitamente en escuelas y bibliotecas. Su destinatario principal eran los docentes en ejercicio. Son libros pequeños, de 150 páginas aproximadamente cada uno, compuestos por una selección de fuentes breves presentadas y comentadas por las y los compiladores. Entre sus logros, se encuentra haber unido y sistematizado trabajos que se encontraban

muy dispersos, ofreciendo así un panorama vasto del debate educativo de entonces, en el que los abordajes históricos ocupan un lugar destacado. La colección retomaba, en cierta forma, el gesto de José Vasconcelos durante su desempeño al frente de la SEP en la década de 1920, con la publicación de colecciones y antologías para maestros, como los llamados Clásicos verdes o las compilaciones realizadas por Gabriela Mistral.

Esta compilación de fuentes fue —como destacan las autoras en el prólogo de 1986— uno de los primeros materiales elaborados por el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Dicho programa se fundó el 2 de enero de 1981 en la Universidad Nacional Autónoma de México. Siete años más tarde se asentó en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y en la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, manteniendo ambos espacios de trabajo hasta el presente.

El programa APPEAL ha formado a cientos de investigadores e investigadoras en todo el continente y a miles de estudiantes a través del ejercicio de la docencia universitaria; asesoró y condujo proyectos político-educativos y conformó un colectivo intelectual cuyas reflexiones han tenido una gravitación fundamental en la elaboración de una mirada teórica y política sobre la educación popular latinoamericana, enlazando historia y prospectiva.

En efecto, en la década del '80 el programa APPEAL ingresó al debate pedagógico sobre la educación popular advirtiendo sobre la complejidad que encerraba aquel significativo, promoviendo una superación de las miradas que asimilaban la educación popular a los contenidos ofrecidos por la escuela pública forjada por las elites liberales en la segunda mitad del siglo XIX. APPEAL enfatizó

un abordaje de la educación popular como una categoría analítica que requería ser deconstruida, un campo complejo de articulaciones múltiples; el significante educación popular cifraba una multiplicidad de combinaciones entre sujetos, experiencias, visiones político-pedagógicas, prácticas, estrategias e inscripciones históricas —muchas veces antagónicas— que requería, para su comprensión, desedimentar los discursos político-pedagógicos a los que estaba articulado.

El primer paso consistió en urdir el tejido documental interrogando los silencios, las ausencias y las omisiones de la historiografía educativa latinoamericana. No hay educación popular sin archivo. Frente al orden del archivo liberal, las autoras propusieron otro donde se recogían y ramificaban variantes de las tradiciones populares. El orden espacial delimitó tres regiones (Centroamérica —Nicaragua, Guatemala y El Salvador—, Área Andina —Perú, Ecuador, Bolivia y Colombia—, y Cuenca del Plata —Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile—), mientras el temporal distinguió dos grandes bloques históricos: 1880-1934 y 1935-1985. En el período comprendido entre 1880 y 1934 se incluyen prácticas pedagógicas anarquistas, socialistas, reformistas y nacionalistas populares. A partir de 1935 comienzan a destacarse prácticas pedagógicas nacionalistas populares, socialistas ortodoxas y socialistas nacionales. A su vez, cada fuente está acompañada por una nota introductoria que permite contextualizarla y avanzar en su análisis.

La mirada difundida por las autoras planta una posición que buscaba debatir, a la vez, con tres interpretaciones sobre la educación popular latinoamericana. En primer lugar, con la lectura “liberal” clásica de la historia de la educación latinoamericana, que reducía la educación popular a la expansión de la escolarización como expresión del proceso de “civilización” del continente. También discutía



con las posiciones “críticas” gestadas en las décadas del ‘60 y ‘70 (fundamentalmente, el reproductivismo) que reducían la educación, y más específicamente el sistema escolar, a un “aparato ideológico” de la dominación capitalista. Finalmente, su enfoque confrontaba abiertamente con las lecturas funcionalistas y desarrollistas impulsadas por los organismos internacionales, desde donde se construían una serie de perspectivas tecnocráticas para el continente.

La vía empleada para llevar a cabo esta operación combinó tres estrategias. En primer lugar, las autoras ubicaron el problema en un plano teórico, apelando a las herramientas conceptuales del análisis político del discurso. La educación popular no es una realidad transparente que guarda una correspondencia con lo real —sostendrán—, sino un complejo entramado de discursos, experiencias y enunciados que están históricamente sobredeterminados. “Sobredeterminación” es una noción de raíz althusseriana que fue retomada por Ernesto Laclau y Chantall Mouffe para destacar el carácter simbólico de toda relación social. Por tanto, no hay un sentido literal último, no hay una esencia que se despliega a lo largo del tiempo que garantice —de una vez y para siempre— qué es la educación popular. Las autoras promueven una lectura que impide la clausura, sosteniendo que la educación popular está abierta a una interpretación infinita (en ese sentido, la educación popular es siempre un concepto en búsqueda de definición), lo que no impide que —por condensación— puedan formularse definiciones concretas y prácticas ante cada realidad particular (en este otro sentido, lo político es el momento constitutivo, el de la sutura parcial y precaria de las identidades sociales).

El segundo elemento destacable de esta obra es la propuesta de reordenar el archivo. Esta antología invierte su orden tradicional: las experiencias aquí compiladas y comentadas pasan a ocupar el papel principal en el armado

del relato, contra la función “menor” o meramente ilustrativa que cumplían —en caso de llegar a hacerlo— en las lecturas hegemónicas. No se trataba solamente de privilegiar lo que otros habían descartado, sino de construir un nuevo archivo desde una lógica donde —como sostienen las autoras— “La investigación misma es un intento de pedagogía popular latinoamericana”. Los relatos de maestros, las actas de congresos de Sociedades Populares y las propuestas de extensión universitaria son puestos en primer plano. De esta forma, la obra propone una inversión de la jerarquía del archivo: las fuentes que lo componen dejan de ser las apostillas de los “grandes relatos”, sus anécdotas divertidas o románticas, las “locuras” de algunos excéntricos, para ser los pilares sobre los que se escribe una versión de la historia que recupera el accionar de los sujetos populares no sólo como receptores de propuestas elaborados por otros —para civilizarlos según los liberales, para dominarlos según los críticos reproductivistas, para desarrollarlos según los tecnócratas—, sino como sus productores principales.

El tercer aspecto postula la necesidad de recuperar la densidad histórica de los conceptos. La historización del concepto “educación popular” que proponen las autoras resulta útil para comprender los cambios que ha sufrido y los discursos a los que estuvo articulado. Originariamente, esto se sumaba a la necesidad de revisar los relatos previos para desde allí pensar nuevas propuestas en el contexto de la recuperación democrática en buena parte del continente luego de los horrores de las dictaduras, y que fue evaluada y ampliada con el paso del tiempo y el cambio de la situación política y social de la región.

En efecto, como señalan en la presentación a esta edición, las orientaciones que adoptó la educación popular en el continente estuvieron marcadas por los discursos pedagógicos que buscaron articularla a diferentes proyectos

políticos. Los políticos y pedagogos liberales —intelectuales orgánicos de las oligarquías decimonónicas— optaron por identificar educación popular con instrucción pública; las Izquierdas descendientes de la línea evolucionista militaron en la perspectiva de la orientación externa de la transformación social basada muchas veces en prácticas y concepciones bancarias, verticales y academicistas; un amplio colectivo de sujetos —en algunos casos relacionados con sectores progresistas de la Iglesia, en otros, con las izquierdas nacionales— identificaron, a partir de la Conferencia de Medellín (1968) y del comienzo de la experiencia brasileña de Paulo Freire, el concepto de educación popular con la educación de los oprimidos; desde finales de la década del '80 se produjeron desplazamientos de gran parte de las experiencias de educación popular hacia un nuevo campo problemático: la defensa de los derechos humanos.

El libro que los lectores tienen frente a sí, forma parte de una apuesta político- pedagógica a través de la cual se buscó y se busca interpretar los procesos educativos en el continente. En su origen estuvo pensado para los maestros y maestras de México. La riqueza de la perspectiva que encierran sus páginas y el valor documental de las fuentes recopiladas invitaba a reeditarla en busca de nuevos y nuevas lectores. Por eso, queremos terminar esta presentación con un conjunto de agradecimientos a quienes lo hicieron posible. En primer lugar, a las autoras por haber permitido su reedición, y haberla enriquecida con un nuevo prólogo. Luego, a Florencia Godoy, asistente del proyecto, que acompañó y motorizó toda la tarea de recuperación. Finalmente, a EDUFyL, por la cuidadosa y generosa tarea desempeñada.



# Estudio preliminar a la edición argentina: La educación popular en América Latina

Marcela Gómez Sollano y Adriana Puiggrós

La memoria histórica de los pueblos, de las culturas y de las generaciones constituye una dimensión central de la cual las Pedagogías de nuestro tiempo no pueden ni deben abstraerse. En ellas, algo de lo que las generaciones anteriores generaron y recrearon queda plasmado en los recuerdos que, al hacerse palabra, habitan de otra manera el presente y futuro de la educación.

Por ello, constituye un gesto ético y político central la iniciativa que destacados investigadores y pedagogos argentinos han emprendido para recuperar, en un contexto diferente y desafiante para los países de la región latinoamericana en el marco de la globalización transnacional, las dos Antologías que hace más de tres décadas publicó en México *Ediciones el Caballito* en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, bajo el título *La educación popular en América Latina*<sup>1</sup>. Su reedición permite no perder

---

1 Gómez, Marcela y Adriana Puiggrós, *La educación Popular en América Latina*, 2 vols. México, El Caballito, Secretaría de Educación Pública, 1986.

de vista la ruta de un itinerario que ha marcado de manera profunda a los movimientos sociales y las instituciones, cuando los sujetos tomaron la palabra para disputar lo educativo en su lucha por la hegemonía.

La antología que presentamos formó parte de la espléndida colección coordinada por Manuel Pérez Rocha en la segunda mitad de la década de los 80. Dicha serie muestra la riqueza de los conocimientos y elaboraciones que especialistas de diversos campos del saber han generado sobre y desde lo educativo a lo largo de la historia. Aborda con interés contextos particulares para responder o intentar aproximarse a cuestiones concretas relacionadas con la educación, entendida como un proceso complejo, sobredeterminado por una vasta red de prácticas y sentidos sociales.

El valor de una iniciativa como la que en su momento encabezó Pérez Rocha en México, se suma a otras que en América Latina han buscado, a través de la recuperación y difusión de textos clásicos y contemporáneos relacionados con diferentes temáticas, acercar a un público diverso a la obra de autores y pensadores que hacen parte del bagaje analítico para pensar cuestiones concretas de lo educativo, así como de su genealogía. Pero, cuando el sujeto al que se dirige un proyecto editorial de la envergadura señalada tiene como destinatario a los profesores y profesoras, su dimensión trasciende a la utopía porque habla de una intención y de una apuesta ética, política y pedagógica que se potencia al encontrar en los educadores una base fundamental para pensar el presente y el futuro de las nuevas generaciones, así como los fundamentos que demanda un proceso de formación.

El amplio panorama que abrió en su momento la Biblioteca Pedagógica de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), fue concebido precisamente para apoyar el trabajo de los maestros, al editar una colección

de antologías temáticas y preparadas por una pléyade de académicos que con su trabajo dejaron inscrito un itinerario para pensar la educación de nuestro tiempo y, con ello, cruzar las fronteras del conocimiento y de las prácticas pedagógicas.

Particularmente, el haber dedicado dos tomos de dicha colección a la educación popular en América Latina, abrió la posibilidad de brindar un panorama histórico de experiencias realizadas en algunos países de Centroamérica (Guatemala, Nicaragua, El Salvador), el Área Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú), y la Cuenca del Plata (Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay).<sup>2</sup>

Dicha selección partió en su oportunidad de considerar, por un lado, la significación del evento para la reconstrucción histórica de la educación, en el contexto del país o región en el cual se desarrolló así como para situar sus alcances político-pedagógicos en América Latina y, por otro, los avances que en la época brindó al respecto la propia investigación “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” que a principios de los ochentas iniciamos un grupos de investigadores y estudiantes de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México bajo la coordinación de Adriana Puiggrós.<sup>3</sup>

---

2 En esta última zona se incluyó Chile por la relación y similitud que existe entre las expresiones educativas de este país y los que conforman el área. Asimismo es importante señalar, como se precisa en la Introducción de la Antología 1, que México no se consideró en la selección de eventos relacionados con educación popular ya que varios de los volúmenes de dicha Colección estuvo dedicada a esta región de nuestro continente.

3 El trabajo realizado generó las bases del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) que hasta la fecha continúa articulando el quehacer de diversos investigadores, educadores, estudiantes y sectores sociales de diferentes regiones e instituciones del continente latinoamericano (Cfr. *Ibid.*, Puiggrós, Adriana, Susana José y Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988; Puiggrós Adriana y Marcela Gómez Sollano, coords. *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospec-*

Los materiales seleccionados se organizaron en dos partes correspondientes a cada uno de los dos tomos: en el primero se recuperan textos de fuentes diversas (bibliográficas, hemerográficas o documentales) que dan cuenta de hechos, decretos y experiencias relacionados con la educación popular en el periodo de 1880 a 1934 y en el segundo aquellos que se produjeron de 1935 a 1985. Esta periodización permite situar las grandes tendencias en las cuales es posible categorizar parte de la historia de la educación popular latinoamericana, destacándose de la segunda mitad del siglo XIX a las primeras tres décadas del siglo pasado, prácticas pedagógicas anarquistas, socialistas, reformistas y nacionalistas populares y de 1935 a la década de los ochenta, algunas nacionalistas populares, socialistas ortodoxas y socialistas nacionales, como el lector lo podrá apreciar en cada una de las Antologías que ahora se presentan para su edición en Argentina.

La educación popular en la región y el mosaico de experiencias que diversos sectores han desplegado a lo largo de la historia de la educación de nuestro continente, da cuenta de este rico y complejo proceso, así como de las bases que encierra y que resulta necesario reconocer, potenciar y actualizar, al calor de los cambios de la época presente.

Dar cuenta de esta experiencia histórica permite anudar un registro más por donde es posible pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política, los procesos de integración de la diversidad, la formación de sujetos y la construcción de las identidades sociales, como

---

*tiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003; Puiggrós, Adriana, dir., y Lidia Rodríguez, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009; Rodríguez, Lidia, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, APPEAL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2013; Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2013).



dimensiones importantes para ubicar el horizonte en el que se están produciendo diversas experiencias educativas vinculadas con los sectores populares.

Situar algunos ejes para contextualizar parte de los documentos que se compilan en *La educación popular en América Latina*, abre un horizonte para dimensionar lo que cada propuesta representó y representa para abordar la historia de este importante proceso.

## Horizonte y significación de la educación popular

En diferentes momentos y por medio de distintas corrientes,<sup>4</sup> “educación popular” se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, migrantes), a los conocimientos a impartir (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos nacionales), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio), con las implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales y pedagógicas que esto tiene para la formación de las personas, la conformación de sus espacios de acción y la producción de conocimientos.

Por otra parte, se reconoce que uno de los propósitos que se pone en el centro del debate sobre la educación popular es la cuestión de la transformación de la sociedad. Esto implica que la acción educativa está dirigida por y cobra sentido

---

4 Pineau, Pablo, “El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en Argentina”, en *Revista de Educación*, número 305. Buenos Aires, 1994, pp. 257-278.

en el actuar cotidiano de los sectores populares, y que no comprende solamente procesos educativos instrumentales, sino que va articulando aquellos elementos educativos que requiere el avance de las organizaciones populares. Por ello, una de las características más importantes de la educación popular la constituye su intencionalidad política, que se expresa como voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, diseñando estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a las luchas del pueblo.

En este sentido, la educación popular involucra siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal, o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural. Debe atravesar todos los niveles del sistema de educación formal y los espacios de educación no formal, como posición de defensa de los intereses populares, como productora de modelos, saberes, estrategias, contenidos, metodologías democráticas de educación, como instrumento de lucha en un campo tan plagado de diferencias y articulaciones como es el educacional. En la base de todos estos procesos está presente la intencionalidad e implicaciones educativas y de comprensión de lo real.

Si se define “educación popular” como el ámbito en el cual los sectores populares reconstruyen y se representan su propia realidad, entonces comprende tres dimensiones que se separan sólo en términos de análisis:

- a) Una dimensión de acción, que constituye el momento en el que toman forma las prácticas tendientes a construir una sociedad nueva de acuerdo a los intereses del pueblo.

- b) Una dimensión de apropiación de lo real, que comprende la producción de conceptos científicos y tecnológicos indispensables, junto con otros elementos, para el desarrollo de la sociedad en construcción.
- c) Una dimensión ideológica, que sería el espacio donde los sectores populares realizan la reflexión sobre sus prácticas; de ella emerge el significado de su actuar, expresivo de sus intereses relacionados con su condición socio-económica, que les permite reorientar su quehacer a partir de la comprensión e incorporación del sentido político de sus acciones.

Desde el punto de vista educativo se trata de un proceso que se exige la generación de prácticas y saberes que permitan el análisis crítico de la realidad social, la acción colectiva y el desarrollo de valores sociales democráticos. Conciencia, conocimiento y reflexión; transformación de las actitudes y de lo real; avance sistemático en la comprensión del mundo, desde los intereses y necesidades concretos de la población, forman parte del ideario del que se han nutrido las visiones de educación popular a lo largo de su historia.

En el marco de esta diversidad de enfoques,<sup>5</sup> existe consenso en aceptar como rasgos comunes de la educación popular, entre otros: su carácter pedagógico-político; su sentido popular en tanto los sujetos de su acción (sectores populares) y sus objetivos (instrumento de apoyo a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social); las dimensiones cognitiva (objetivación colectiva y crítica de la realidad) y de transformación de sus prácticas; la centralidad de la participación, la integralidad, la

---

5 Gadotti, Moacir y Carlos Alberto Torres. *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

continuidad y la sistematización científica en la implementación de sus acciones.<sup>6</sup>

En este sentido, el significativo educación popular se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos, sectores y sujetos sociales resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares, lo que muestra el carácter abierto e históricamente construido del mismo.

Así, desde el liberalismo español y francés del siglo XVIII a la idea unitaria de educación popular que se estructura y consolida en el siglo XIX, educación popular e instrucción pública pasaron a representar términos homónimos. Los liberales consideraron a la educación popular base del progreso económico y social. Se trataba entonces de la educación para el pueblo desde los sectores que estaban construyendo el Estado moderno.

El rastreo de una de las huellas de esta configuración histórico-conceptual nos lleva a la obra de Pedro Rodríguez, Conde de Campomanes quien, a finales del siglo XVIII, dejó plasmadas sus ideas en relación con el progreso, la educación y las artes.<sup>7</sup> Su texto “Discurso sobre el fomento de la industria popular” (1774), distribuido a todos los funcionarios e instituciones del gobierno español incluyendo a los obispados, se convirtió, con el tiempo, en un referente fundamental del ideario ilustrado español; un proyecto político, social y económico. En su “Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento” (1775), pone un mayor énfasis en los aspectos relativos a la educación

---

6 Sirvent, María Teresa, “La crisis de la educación: una perspectiva a partir de la educación popular”, en Gadotti, Moacir y Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação popular. Utopía Latino-Americana*. São Paulo, Cortez Editora, Universidade de São Paulo, 1994, pp.194-208.

7 De Pedro, Antonio, “Pedro Rodríguez de Campomanes y el discurso sobre la educación popular”, en *Cuadernos dieciochistas*, núm. 7. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2006, pp. 197-217.

popular. En este marco planteó la transformación de la transmisión de conocimientos, diseñó una enseñanza popular destinada a las clases productivas, siguiendo los idearios del liberalismo español; todo ello bajo el reforzamiento del prioritario papel del Estado como regulador y controlador de la sociedad civil.

Campomanes definió la educación en un sentido moderno, superando la subordinación escolástica de la totalidad de la práctica educativa a la práctica religiosa y de la pedagogía a la filosofía, así como la preconstitución del sujeto social a nivel de dogma.

Con Juan Jacobo Rousseau el carácter pretendidamente universal y externo de la pedagogía escolástica se fractura al reconocer varias dimensiones de la palabra educación (de las instituciones públicas, del mundo doméstico o de la naturaleza, desde el punto de vista de su objeto, que a su vez se divide en educación, institución e instrucción).<sup>8</sup> La comprensión por parte de Rousseau de un sistema de diferencias cuya ley es la desigualdad, hizo posible en su discurso construir otros sistemas de diferencias, las individuales que revisten los mismos derechos sociales.

En el caso de América Latina, desde la época colonial existió una acepción de educación popular dirigida a las clases y sectores dominados, por parte de las clases dominantes; también este último sector social contaba con un tipo de educación destinado especialmente a ellas. Desde la independencia política de las naciones latinoamericanas, esta contradicción entre el discurso de la instrucción pública (entendida como educación popular) y los procesos político pedagógicos producidos por los sujetos populares, encontraba un lector crítico ejemplar en Simón Rodríguez al plantear la ruptura con el discurso pedagógico burgués

---

8 Rousseau, Juan Jacobo, *Emilio*. México, UNAM, 1981.

europeo dominante y con ello construir una pedagogía democrática que respondiera a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana. Por el contrario, los políticos y pedagogos, intelectuales orgánicos de las oligarquías liberales optarían por identificar educación popular con instrucción pública. Esta idea respondía a un juicio previo: en nuestros países el progreso tendría como condición el triunfo de la civilización contra la barbarie.<sup>9</sup>

En esta misma orientación se ubicaron los diversos discursos provenientes de la pedagogía de izquierda, descendientes de la línea evolucionista marcada por el signo del progreso indefinido y lineal y militaron en la perspectiva de la orientación externa y vertical de la transformación social. Socialistas y comunistas consideraron el mismo criterio de educación popular que el liberalismo, pero con diferentes contenidos. También se trataba de educar al pueblo mediante la transmisión de modelos y la propuesta era bancaria, vertical, además de academicista. Los anarquistas y grupos libertarios tuvieron una política de resistencia al sistema estatal escolarizado, especialmente a fines de siglo, pero fue en ellos determinante la concepción pedagógica de la izquierda europea y norteamericana, signada por la transmisión doctrinaria. De tal modo se pudo afirmar y continuó afirmándose desde el moderno racionalismo pedagógico de izquierda, que la historia de la educación popular es la historia de la educación del pueblo, entendiendo ésta como la pura transmisión de conocimientos hacia las clases populares, en contraposición a las que tuvieron como destinatarios a grupos reducidos o a elites. De tal modo la ‘irracionalidad’ (es decir, las formas

---

9 Puiggrós, Adriana, “Discusiones y tendencia en la educación popular”, en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales. Educación popular en América Latina*, vol. VI, núm. 21. México, UAM, CONACYT, INI, SEP, CIIIS, 1983, pp. 16-21.

de racionalidad no comprendidas en los modelos liberales antinacionales o marxistas positivistas) y sus portadores específicos, quedaban fuera del campo de análisis e investigación pedagógicos.

En el marco de la Revolución Mexicana de 1910 se llevaron a cabo tareas educativas que se vinculaban fuertemente con las luchas populares. Su herencia se vió reflejada en las políticas educativas estatales de las dos décadas siguientes, en particular en el movimiento de maestros normalistas y en el gobierno de Lázaro Cárdenas. Este último puede considerarse el inicio de tres series de programas educativos populares realizados desde gobiernos nacionalistas populares en América Latina, aproximadamente entre 1932 y 1955; en la década de 1960 y comienzos de 70', y en la primera década del Siglo XXI. La legitimidad de adjudicar carácter "popular" a políticas educativas estatales es materia de una discusión de alto contenido político.

En la década de los sesentas, a partir de la conferencia de Medellín, Colombia (1968) y del comienzo de la experiencia brasileña de Paulo Freire se utilizó el concepto de educación popular igual a educación de los oprimidos. Se desarrolló una serie de modelos dialógicos que buscaban la democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto como la de los modelos político-académicos. Desde esta nueva corriente, denominada pedagogía de la liberación, se identificó generalmente educación popular con educación rural de adultos analfabetos y algunas veces con alfabetización. Otras definiciones de educación popular se hicieron extensivas a difusión cultural, diversos tipos de desarrollo comunitario, catequización de sectores populares, educación de sectores marginales, etcétera.

A fines de los ochentas comenzó a producirse un desplazamiento de gran parte de las experiencias de educación popular, desde el campo revolucionario tradicional hacia

un nuevo campo problemático, el de la defensa de los derechos humanos. Dentro de tal denominación se ubicaron problemáticas que en las décadas anteriores habían quedado opacadas por la fuerza de los discursos político-doctrinarios. Las problemáticas de la mujer, de los indígenas, de los niños, de los refugiados, grupos barriales y municipales, sectores generacionales, migrantes y de otros despuntaron como síntoma de un proceso de constitución de nuevos sujetos políticos, que eran sectores socialmente oprimidos desde antaño, pero carecieron de voz propia en los discursos maximalistas del siglo. Entre sus derechos humanos, derechos del pueblo, comenzaron a expresar su demanda por tener poder como educandos y como educadores. La incorporación a la legislación de varios países de la categoría “derecho a la educación” constituyó un cambio cualitativo. La educación popular desde todas sus tendencias no pudo ser ajena a la necesidad de volver a pensar en sus sujetos, así como en el tipo de saberes y experiencias que producen. Al surgimiento de los nuevos sujetos mencionados, debe sumarse la fractura que fueron sufriendo los sistemas escolares y que planteó nuevos retos a la educación popular.

Finalmente, en los últimos años el campo de la educación popular se ha abierto a nuevas conceptualizaciones que la recolocan en su relación con las prácticas políticas en general, las nuevas demandas sociales, el surgimiento y configuración de sujetos sociales distintos y la relación con el Estado, en el marco de las transformaciones de las primeras décadas del siglo XXI. Por un lado, quebrando antiguas lógicas de producción y transmisión de saberes y desarticulando el entramado social y, por el otro, intensificando la aparición y reorganización de distintas iniciativas sociales provenientes en su mayoría de la comunidad y adquiriendo diferentes tipos de presencia.



## Huellas para un nuevo entramado

En este contexto, las acciones que hoy se enuncian desde el campo de la educación popular sostienen un discurso en el que se advierten fuertes componentes y reminiscencias propias de la diversidad de experiencias de educación popular que se desarrollaron sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. El sistema escolar latinoamericano estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente con propuestas políticas y en otros se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, tendientes a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social.

No obstante, las mismas se articulan con nuevas demandas frente a una configuración de un sistema educativo diferente que requiere ser analizada con el objetivo de visibilizar nuevos procesos y aportar a la construcción de conceptos con los cuales repensar el campo de la educación popular en la actualidad y proponer prospectivamente formas más democráticas de integración de los sujetos sociales. En este marco, a los sectores que tradicionalmente han llevado a cabo prácticas vinculadas con los principios de la educación popular, se integran otros sujetos sociales incorporando nuevas demandas y generando alternativas dentro del campo en cuestión.<sup>10</sup>

Asimismo, las experiencias en materia de educación popular actuales, si bien enuncian componentes provenientes del opuesto binario opresión-liberación, incluyen prácticas

---

10 Rodríguez, Lidia, *Educación popular y alternativas pedagógicas*. Ponencia, 20 de febrero. México, APPEAL, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2012.

que se orientan en dirección a la construcción de nuevos enlaces entre el sistema de educación formal y el campo educativo. Expresión de ello puede encontrarse en el continente latinoamericano donde surgen o cobran visibilidad nuevas expresiones del campo popular que se articulan con demandas que hasta ahora podrían considerarse marginales. Los discursos indigenistas, de género, ambientales, ligados a movimientos sociales, comunitarios, de resistencia y autogestivos, entre otros tantos, interpelan el conjunto de lo social acrecentado por los gobiernos que intentan acercar un discurso de unidad con fuerte referencias a lo popular. A su vez, la educación popular no es ajena a la serie de transformaciones en torno a la relación y a las definiciones sobre cultura; diversidad, diferencia, cultura-culturas, etcétera.<sup>11</sup>

Por otra parte, las formas en que se emplea el significativo educación popular permite establecer un debate sobre el papel de la escuela y la tarea de alfabetizar, básicamente para situar los nuevos o diferentes significados que adquiere el término a la luz de discusiones relacionadas, entre otras, a las formas educativas no formales dirigidas a los sectores desposeídos y aquellas que provienen del Estado o que son formalizadas y dirigidas desde sectores privados.

En este proceso, es inminente la necesidad de analizar el impacto del uso de nuevas tecnologías para alcanzar públicos masivos, convertidos en educandos forzados de grandes poderes económico- mediáticos. Este hecho pone en crisis el uso de la categoría “educación popular” tomando como única variable el sujeto al cual va dirigida, especialmente teniendo en cuenta que el discurso neoliberal utiliza dicho término e intenta desplazar del lugar del educador a los representantes de intereses populares y defensores de derechos humanos. Al mismo tiempo, desde el campo

---

11 Rodríguez, Lidia, dir., *Educación popular en la historia...*, op.cit.

democrático popular ya no puede obviarse la incorporación de nuevas lógicas y tecnologías a la tarea educativa y su articulación con el vínculo humano educador-educando, que debe seguir siendo el pilar de la educación.

## Recrear territorios

Las experiencias pedagógicas que diversos sectores de la población han generado en la historia pasada y reciente de nuestros países, constituye una muestra de las bases sobre las cuales se ha configurado la educación popular en el continente latinoamericano, así como de las posibilidades que se abren para vincular el presente con opciones de futuro viables, a partir del legado que lo mejor de la pedagogía popular latinoamericana construyó.<sup>12</sup>

En muchos de los movimientos populares en defensa de la educación como un bien social y como un derecho está presente esta preocupación. La universidad pública y los espacios que en su nombre se construyen pueden y deben contribuir a este proceso para pensar el presente y futuro de la institución educativa, la sociedad y la democracia, en el entendido de que cualquier decisión debe dejar abierta la puerta a lo que deviene. La investigación educativa y el conocimiento que derive de ésta no puede sustraerse a dicha condición, por lo que colocar la discusión en el terreno de los desafíos que implica aprender a pensar desde las exigencias que la historicidad y el cambio planean constituye una base para situar los alcances y los límites que la educación popular tiene en este momento, así como los imaginarios de los cuales se nutre y los que produce.

---

12 Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana*. Colombia, Convenio Andrés Bello, 2005.

La educación popular es todavía un concepto en búsqueda de definición, es la sistematización y teorización de las experiencias la que nos permitirá asumir una concepción global que deberá ir encontrando su definición concreta y práctica ante cada realidad particular, en cada momento histórico específico y en el marco de las profundas fracturas que se están produciendo entre el ideario pedagógico de la modernidad y las nuevas configuraciones socio-culturales y educativas actuales.

Abrir la puerta a la historia para recrear territorio a partir del ejercicio iniciado hace más de tres décadas, brinda una base para articular el trabajo de compilación realizado en *La educación popular en América Latina* con nuevos textos que cruzados por la virtualidad abonen a tan importante tarea. Queda abierta la invitación

Buenos Aires/Cd. de México, 17 de marzo de 2018

El maestro tiene por tarea esencial desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión personal, los hábitos de libre examen al mismo tiempo que el espíritu de tolerancia; el sentimiento del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual al mismo tiempo que el sentimiento de la justicia y de la solidaridad sociales, y la adhesión al régimen democrático y a la República.

Gregorio Torres Quintero,  
profesor normalista, nació en Colima en  
1866 y murió en México, D.F., en 1934.



## Introducción al Tomo I\*

El trabajo que aquí presentamos tiene como objetivo brindar al lector un panorama general de la historia de la educación popular en algunas regiones del continente latinoamericano (Centroamérica, Cuenca del Plata y Área Andina).

La tradición liberal de la educación latinoamericana concibió los procesos educativos solamente en su relación positiva con las políticas constituyentes y reproductivas del Estado liberal-oligárquico. Por esa razón, la lógica de la historiografía liberal construyó definiciones del fenómeno educativo que excluían de tal categoría a los hechos, experiencias discursivas alternativas, contrahegemónicas o transformadoras, en especial cuando consistían en expresiones teóricas o prácticas que representaban los intereses contrapuestos a los dominantes.

---

\* Este trabajo forma parte de la investigación titulada "Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL)", que se está llevando a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, desde 1981, contando en ese momento con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la participación del Instituto de Sociología de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia. (Nota de la versión original).

Durante las últimas décadas proliferaron en las sociedades latinoamericanas procesos educativos nuevos, antagónicos, como parte del convulsionado panorama social. Nuevos historiadores comenzaron a percibir la existencia y el valor de fenómenos educativos que otrora no tenían existencia conceptual. Sin embargo, una tendencia heredera del pensamiento político predominante en la izquierda de la década del 60 tendió a caracterizar como verdaderas alternativas que concurren al cambio social, solamente aquéllas que se desarrollan fuera del sistema educativo controlado por las clases y sectores sociales dominantes. A lo largo de la investigación “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” de la cual, como mencionamos, forma parte este trabajo, estamos utilizando un concepto diferente. Consideramos que las alternativas pedagógicas que contribuyen a la transformación de la sociedad en nuestros países, se han producido y se producen desde dentro y desde fuera del sistema de educación formal y son sus características ideológicas, políticas y pedagógicas las que determinan su carácter popular transformador, o bien las adscriben a cambios formales que reproducen los vínculos sociales opresores.

El criterio que predominó en nuestra investigación fue la búsqueda de procesos educativos en los cuales los sectores populares jugaran un papel central y que se configuraran como propuestas alternativas y antagónicas a los modelos antidemocráticos, conservadores y antilatinoamericanos. La investigación misma es un intento de pedagogía popular latinoamericana, que parte simultáneamente de la crítica a la historiografía liberal de la educación y de la recopilación, análisis e interpretación de experiencias no consideradas por aquella tendencia. Se trató de iniciar la comparación entre las corrientes de educación popular de varios países latinoamericanos, teniendo en cuenta tanto las similitudes



como las diferencias que son constituyentes de ese complejo que es la educación latinoamericana.

La historia tradicional de la educación, lejos de considerar las profundas vinculaciones históricas estructurales de los países latinoamericanos y la perspectiva de su unidad, se desarrolló como una serie de historias disímiles. Como consecuencia la idea latinoamericana estuvo ausente, en gran parte, de una concepción desde la cual los hechos educativos de cada país se compararon puntualmente con modelos idealizados y elegidos como meta. Nuestros sistemas de educación formal fueron desarrollados sobre la base del modelo institucional francés y con gran influencia ideológica de la pedagogía norteamericana.

La fantasía de construir países capitalistas independientes y de autoconstituirse en burguesías dirigentes, llevó a los intelectuales liberales a observar con envidia las formas de reproducción instauradas por las burguesías de los países capitalistas triunfantes, especialmente aquellas formas de carácter ideológico. Supusieron, usando la lógica mecanicista y basada en la analogía, que imitando las formas de transmisión de la cultura dominante, de difusión de la ideología, de formación del ciudadano, instauradas en Francia, Inglaterra y Estados Unidos, generarían capacidades culturales aptas para volcarse a la economía y la organización social reformándolas y modernizándolas.

No solamente los contenidos sino también las formas educativas populares latinoamericanas carecían, según los fundadores de nuestros sistemas de educación formal, de todo valor positivo. Los procesos de distribución, producción y consumo de cultura generados por las clases populares y los sectores oprimidos, muchos de los cuales contenían una tradición varias veces centenaria, eran considerados como portadores de concepciones inadecuadas para el progreso, circunscritos a formas de organización

social retrógradas y fracasadas, resistentes al orden social capitalista. La educación debía ser otra cosa. “Educación” era “civilización” y un proceso de transmisión cultural alcanzaba esa categoría cuando se llenaba de contenidos europeizantes o norteamericanizantes y adquiría las formas dominantes en la educación occidental.

En la América Latina de este último siglo, dividida política y económicamente, la unidad, que es una meta reconstituyente y superadora, encuentra profundas raíces en una hermandad cultural de grandes mayorías, cuyos elementos se transmiten generacionalmente como parte de procesos educativos que transcurren en las prácticas del sistema educacional. La historiografía liberal no los consideró objeto de análisis, sino oponentes, obstáculos para la educación del pueblo. La presencia del elemento latinoamericano en los procesos educativos de cada familia trabajadora, de los indígenas, de los niños campesinos que ingresaban y desertaban de las escuelas, en las alternativas político-transformadoras de la sociedad fue combatida negando su existencia. Como parte de esa negación se redujeron los vínculos latinoamericanos de tipo educativo al paralelismo inicial de los sistemas escolares y a la influencia internacional de algunos héroes o personajes destacados. Pero esos héroes lo eran como producto de una mitificación que incluía la limpieza de los elementos de comprensión de la realidad latinoamericana.

Así encontramos que la característica común de los textos de historia de la educación de los países latinoamericanos, en su carácter descriptivo, su reducción al terreno legal y administrativo y a la transcripción de biografías generales. La historia educativa es concebida como sucesión cronológica de hechos y no como complejos procesos cargados de contenidos políticos, económicos e ideológicos. La relación entre la educación y otros procesos sociales es concebida como

externa, de influencia mutua, no como interna, constituyente, participante de las grandes contradicciones sociales.

Pensamos que el complejo sistema educativo de los países latinoamericanos está constituido no solamente por el modelo dominante, sino por todos los procesos educativos que transcurren en la sociedad. Entre ellos no existe una relación pacífica, simétrica y totalmente complementaria. Por el contrario, están vinculados íntimamente con los procesos económico-sociales y con las formas políticas que producen los diversos sectores de la sociedad. Los procesos educativos están profundamente politizados y son un área estratégica para orientar la reproducción ideológica-social-técnica de la sociedad. La reducción de lo “educativo” que pretenden hacer las clases dominantes consiste en restringir el uso del termino a aquellas formas controlables, construidas mediante determinadas normas, y en las cuales está garantizada —o al menos tiene posibilidades de triunfo— la dirección impulsada por ellas.

Propugnar la unidad latinoamericana y al mismo tiempo reconocer las diferencias y contradicciones entre países, clases sociales, regiones, etc., trae una serie de problemas. Se comparten contradicciones básicas. América Latina está constituida por múltiples elementos históricos y estructurales diferentes, que encuentran unidad en núcleos fundamentales, tales como la relación con el imperialismo, la hermandad cultural, las similitudes regionales, etc., aunque cada uno de esos núcleos adquiere formas y contenidos específicos en cada país. Desde el punto de vista interno, encontramos continuidad en procesos económico-sociales, en formas políticas y culturales. Las continuidades y diferencias existen también en el terreno educativo. Para, analizarlas es necesario realizar un trabajo previo que consiste en revelar los procesos educativos populares, ordenarlos e interpretarlos en el marco de las luchas sociales, tanto

internas como en cuanto a la intervención en ellas de los intereses imperialistas.

En el momento actual tanto las diversas formas de producción económico-social, como aquellas de producción cultural y educativa, forman parte de una misma red de producción, distribución y consumo; pero esa red no es una cuadrícula eficiente sino una combinación de múltiples sistemas que no son “naturalmente” concurrentes a una misma central de producción, sino que son sometidos o sometidos como producto de profundas luchas sociales. Por esa razón el concepto de contradicción debe presidir, según nuestra opinión, el análisis del desarrollo desigual y combinado de la educación Latinoamericana.

Recorreremos a continuación algunas, experiencias realizadas en varios países de América Latina. La selección de éstos responde, por una parte, a los avances de la investigación que estamos realizando y, por otra, a los objetivos y lineamientos que fundamentan la colección pedagógica de la cual esta antología forma parte.

En este sentido debemos aclarar que, si bien sobre el caso de México existen registradas en el archivo del Sistema de Información de las Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (SIAPPEAL), aproximadamente 200 experiencias de educación popular, no se consideró pertinente por parte de los coordinadores de la colección incorporar materiales relacionados con nuestro país, ya que en varios de los volúmenes de la amplia serie dedicada a México se abordan aspectos relacionados con la educación popular. Esperamos en breve poder brindar al lector una selección de materiales al respecto, pues México es una de las realidades en la que más ampliamente se registran este tipo de experiencias.

Los materiales correspondientes se han organizado en dos partes, la primera de las cuales se presenta en este

volumen y se refiere al periodo 1880-1934; los documentos relacionados con el siguiente periodo (1935-1985) aparecen en el segundo volumen.

Esta periodización tiene como fundamento las grandes tendencias en las cuales se puede categorizar la historia de la educación popular en América Latina, destacándose, de la segunda mitad del siglo XIX a las primeras tres décadas del presente, prácticas pedagógicas anarquistas, socialistas, reformistas y nacionalistas populares. El lector encontrará, a lo largo de este trabajo, documentación que ilustra de manera diversa cada una de estas expresiones.

Los textos de la presente antología comprenden experiencias educativas de las siguientes regiones de América Latina:

- Centroamérica (Nicaragua, Guatemala y El Salvador);
- Área Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú); y
- Cuenca del Plata (Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay).

En esta última zona se incluyó Chile por la relación y similitud que existe entre las expresiones educativas de este país y los que conforman el área.

La selección partió de considerar, por un lado, la significación del evento para la reconstrucción histórica de la educación, tanto en el país en el cual se desarrolló como en América Latina; y, por otro, los avances que la propia investigación “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” ha brindado al respecto.

En algunos casos se presentan escritos de los autores o participantes directos de las experiencias; en otros aquéllos hacen referencia al proceso para describirlo, analizarlo o estudiarlo. El rescate de los procesos de educación popular

se ha hecho acudiendo a fuentes diversas. Por ello el lector encontrará no solamente referencias bibliográficas sino también hemerográficas y documentales. Así, entre los materiales básicos se consideraron narraciones, documentos, textos literarios y periodísticos, entre otros.

Al inicio de cada apartado se incluye una nota introductoria que tiene como objetivo brindar al lector algunos elementos que le permitan ubicar los rasgos más importantes de la experiencia, de la situación histórica en la cual se desarrolló, así como de los otros textos correspondientes. Las referencias de los textos que ilustran los diversos hechos o experiencias seleccionados se especifican inmediatamente después del título de cada apartado. Para diferenciar estas notas de las que son particulares de los documentos se les agregó un asterisco.

Cuando pensamos la historia no como sucesión mecánica y “natural” de hechos, sino como construcción de proyectos diversos que se manifiestan en las prácticas cotidianas que los hombres desarrollan en la sociedad, encontramos un espacio en donde la educación popular deja de ser un “territorio prohibido de América Latina”. Esperamos que profesores, estudiantes y toda aquella persona que piensa a la educación como un quehacer que tiene sentido en el complejo de relaciones sociales, de luchas y confrontaciones, encuentre en este materia] elementos para analizar y construir su propia práctica desde eso que hemos llamado “un territorio prohibido”.

Antes de concluir la presente nota, quisiéramos señalar que este trabajo no hubiera sido posible sin la importante participación que investigadores y estudiantes del área pedagógica tuvieron desde 1981, fecha en la que se inició el proyecto “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina”, del cual derivó la información que presentamos a continuación. Además de la valiosa

colaboración de Albertina Castro, responsable del proyecto en Bolivia, y Sandra Pérez, quienes brindaron materiales y observaciones sobre Bolivia y Ecuador, respectivamente. Así como de Ma. Reyna Guzmán, quien tuvo una valiosa participación en la elaboración de la antología.





## **Primera parte**

Centroamérica

---



# Guatemala

## Instituto Bíblico Quiché (1913...)<sup>1</sup>

En 1913 llegó a Guatemala el Dr. Paul Burgess, misionero evangélico de nacionalidad estadounidense. A partir de ese momento vivió en Quezaltenango durante 45 años, desarrollando actividades de evangelización en las comunidades indígenas. El doctor Burgess impulsó experiencias educativas importantes en las que la participación de la comunidad fue factor fundamental; además de rescatar el papel de la imprenta, como medio didáctico en la formación.

Introdujo el noticiero evangélico, el Instituto Bíblico Quiché, la institución de la cátedra del Popol Vuh y el “Libro del Consejo”.

Debemos destacar que si bien los gobiernos que precedieron a la Revolución Liberal de 1873 restringieron ampliamente la participación de la Iglesia en la instrucción al reconocer el carácter laico del sistema educativo, la aplicación de esta restricción fue realmente limitada, aunado a

---

1 Letona-Estrada, Ricardo, “Palabras del traductor”, en: Paul Burgess, *Justo Rufino Barrios*, Guatemala, EDUCA, 1972, pp. 9, 12.

los pocos resultados de los programas de educación y capacitación indígena impulsados a partir de este momento. Esto llevó a que se desarrollaran experiencias paralelas que, con sentidos diversos y en ocasiones contrarios a los que el propio régimen planteaba o enunciaba, abrieron líneas para reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas alternativas surgidas en las comunidades indígenas.

Hemos tomado del libro que Paul Burgess escribió sobre Justo Rufino Barrios las palabras que Ricardo Letona-Estrada redactó para la presentación del material. En ella se explican las prácticas que el misionero desarrolló en Quezaltenango.

El doctor Paul Burgess, de nacionalidad estadounidense, fue misionero evangélico de la denominación presbiteriana durante cuarenta y cinco años, con sede en Quezaltenango. Casado con la señora Dora de Burgess —doctora en literatura— se estableció en la metrópoli de Los Altos en 1913, que convirtió en su hogar definitivo hasta su muerte, acaecida en 1958. No bien llegado a su campo de acción, se dedicó con ahínco a aprender el castellano y el quiché, idiomas que llegó a dominar a perfección, pues hablaba y escribía ambos con la misma facilidad y fluidez con que manejaba su idioma nativo.

Don Pablo (como a él le gustaba que lo llamaran) era poseedor de una sólida cultura. Tras los estudios de secundaria hechos en Canon City, Colorado, Estados Unidos, obtiene su primer grado universitario en Colorado College, de donde pasa al McCormick Seminar de Chicago y se gradúa con notas sobresalientes en griego, lo que le vale una beca para estudiar en la universidad de Marburg, en Berlín, y en la Sorbona de París.

En Quezaltenango, don Pablo —convencido de que el arma más poderosa para el trabajo misionero es la página escrita— comenzó a publicar valiéndose de una pequeña

impresión de mano, El noticiero evangélico, así como hojas volantes y uno que otro folleto. En 1917 sacó la primera edición de su importante obra *Los veinte siglos del cristianismo*.

Don Pablo lucha contra una salud precaria, agravada por su intenso trabajo misionero y editorial, lo cual no le impide la práctica de su deporte favorito: el andinismo. Ascendió más de veinte veces el volcán Santa María.

En 1924 viaja a Washington en donde en la biblioteca del congreso contempla la estatua de Justo Rufino Barrios, objeto del trabajo de tesis que lleva en el bolsillo para obtener el doctorado en filosofía: *Justo Rufino Barrios A Biography*.

Sería prolijo señalar con detalles el trabajo desarrollado por el doctor Burgess en Guatemala. Únicamente queremos subrayar aquellos que revelan el interés que sintió por el país y su pueblo. En 1931 comenzó la publicación de su celebrado *Almanaque del tío Perucho*, siguiendo el modelo del *Almanaque del pobre Ricardo*, de Benjamín Franklin, en el que con vena humorística y jocosa toca una amplia diversidad de tópicos históricos, políticos, religiosos y domésticos. En 1933 se le fue la mano en alguna expresión que no agradó al general Ubico y don Pablo fue a dar con sus huesos a la cárcel, de la que pudo salir gracias a la intervención de algunos amigos personales del doctor Carlos Ainslie, entonces director del hospital Americano. El almanaque vio la luz durante veinticinco años consecutivos. Cada día del año estaba señalado por algún refrán, por alguna observación, alguna sentencia, algún dicho popular, algún versículo de la Biblia, alguna cita o simplemente alguna ocurrencia. Algún número cayó en nuestras manos por aquella época y por alguna razón recordamos todavía estas expresiones: “Un hombre que de verdad es uno: Unamuno”. “El piojo pica y se acuesta, la chinche pica y se va, pero las malditas pulgas, toda la noche la vuelven fiesta”. Ese tono irónico y zumbón podía observarse en todos sus escritos y aun en sus

sermones. En el quinto aniversario de su boda escribió un poema que terminaba con estas palabras: “Cinco años de casado y van tres niños a cuenta, a los cincuenta años de casado, irán los treinta”.

Fundador del instituto Bíblico Quiché, concebido para preparar misioneros indígenas, y cotraductor del Nuevo Testamento a la misma lengua, pensó que el pueblo quiché merecía conocer el Popol Vuh en la lengua original que lo había producido y no en castellano a través de traducciones basadas en la versión francesa de Brasseur de Bourbourg. Para tal fin se dio a la tarea de buscar el original del padre Francisco Ximénez que, como es sabido, es la copia más antigua que se conoce. Lo buscó primero en Guatemala, inquiriendo por museos, bibliotecas, oficinas públicas y numerosas personas que por su profesión o cargo público pudieran darle noticia del paradero del famoso manuscrito, con resultados totalmente negativos. En viaje hecho a Europa hizo la misma búsqueda con el mismo resultado. Estando en la biblioteca de la universidad de Minnesota, Estados Unidos, se encontró con una enciclopedia alemana “muy voluminosa” e instintivamente buscó las palabras Popol Vuh, descubriendo que la obra quiché se encontraba en la biblioteca Newberry, en Chicago. Sin embargo, no pudo encontrarse el nombre de la obra en los extensos catálogos de aquella institución y, como consecuencia, se le dijo que no existía ahí. Era el 10 de diciembre de 1945. El 25 de enero de 1946 volvió a la biblioteca Newberry y la señora Bárbara Boston, que lo había atendido en su visita anterior, le comunicó que le tenía una sorpresa: nada menos que el viejo manuscrito de Ximénez, encontrado dentro de la obra *El arte de las tres lenguas* del mismo padre Ximénez. Don Pablo, feliz del hallazgo, procedió a tomar fotostáticas del manuscrito, las cuales trajo a Guatemala e instituyó la cátedra del Popol Vuh en el Instituto Bíblico Quiché,

procediendo posteriormente a traducirlo al castellano. La traducción fue dirigida —además del doctor Burgess— por la doctora Dora de Burgess y el señor Patricio Xec, habiendo intervenido todo el alumnado del Instituto, lo que equivale a decir todo el pueblo quiché, pues los estudiantes proceden de toda la región quiché de la república. Cuando se le preguntó en cierta ocasión cuál consideraba su más importante contribución al progreso, al contestar no se refirió a su obra misionera, ni a sus numerosos trabajos literarios y científicos; dijo que la obra que consideraba más importante era el descubrimiento del escrito original del Popol Vuh en la biblioteca Newberry de Chicago. La traducción de este manuscrito —dijo— ha enriquecido el pensamiento y la literatura del mundo y ha demostrado la valía de este pueblo humilde que habla quiché.

## **Universidad Popular (1923-1932 y 1944)<sup>2</sup>**

En el breve periodo democratizante que se abrió en Guatemala con el gobierno de Carlos Herrera (8 de abril de 1920 - 5 de diciembre de 1921), empresario terrateniente azucarero que fue impulsado a la presidencia por el Movimiento Unionista, comenzaron a desarrollarse las primeras organizaciones obreras de unificación con tendencias socialistas. Se elevaron a rango constitucional modificaciones sustanciales de regulación del trabajo asalariado en las fábricas, así como la reglamentación de la enseñanza primaria, industrial y agrícola a los indios.

Los avances del movimiento obrero, sindical y partidista se vieron reprimidos por la dictadura que se instauró con

---

2 Orellana González, Carlos, "Universidad Popular", en: *Historia de la Educación en Guatemala* (tesis para optar por el Grado de Doctor en Pedagogía), México, UNAM, 1960, pp. 291 y 352-353.

el golpe de Estado encabezado por José Ma. Orellana (5 de diciembre de 1921 - 26 de septiembre de 1926). El carácter represivo del dictador no logró detener los avances reivindicativos y organizativos de los sectores populares.

En los medios avanzados, democráticos y progresistas, particularmente entre los sindicalistas, en el Partido Comunista y entre los universitarios, cobró gran significación la llegada a Guatemala de Julio Antonio Mella, expulsado de su país y luego también de Guatemala. (Obando Sánchez, Antonio, *Memorias*, “La historia del movimiento obrero en Guatemala”, pp. 42-43, citado en: Barcárcel, José Luis: *El movimiento obrero en Guatemala*, p. 25)

Tal vez éste constituya un indicador importante, que en el marco de la situación de Guatemala durante la década de los 20 nos permita entender la experiencia que se desarrolló en 1923 con la fundación de la Universidad Popular. En 1932 fue clausurada por el general Ubico, reabriéndose en octubre de 1944.

Carlos González Orellana brinda algunos elementos para comprender la experiencia de la Universidad Popular.

Tomando en consideración que era necesario crear un centro en que los obreros pudieran acrecentar su cultura y sin perder de vista los fracasos que se habían obtenido en la época de Cabrera en las escuelas nocturnas, el gobierno presidido por el general Orellana dispuso la creación de la Universidad Popular.

El acuerdo por el cual se da vida a esta casa de estudios es de fecha 17 de julio de 1923, y señala entre sus objetivos los siguientes: 1°—Combatir el analfabetismo; 2°—Divulgar los principios científicos con finalidad práctica; 3°—Mejorar la educación social de los individuos y despertar su iniciativa



particular; y 4°—Enseñar los medios necesarios para que los hombres sean sanos y fuertes.

La fundación de la Universidad Popular guatemalteca corresponde al momento de ascenso de la clase obrera que se opera en el mundo con motivo del triunfo de la revolución soviética de 1917. Su vida, sin embargo, no fue muy larga, pues la dictadura ubiquista la clausuró en el año de 1932 “por no llenar los fines para los cuales fue instituida’.

Su reapertura se efectuó durante el periodo revolucionario que se inició en octubre de 1944.

La Universidad Popular fue fundada en junio de 1923, y después de nueve años de fecundas labores fue clausurada por el dictador Ubico en 1932, como tantos otros centros de difusión cultural.

Su reapertura se llevó a cabo en el año de 1946, siendo Presidente de la República el doctor Juan José Arévalo. Con este hecho se estaba devolviendo a los obreros guatemaltecos la posibilidad de ampliar sus conocimientos en un centro adecuado para el incremento de su cultura.

Para su desarrollo se asignó a la Universidad Popular una subvención dentro del Presupuesto de Gastos de la Nación. Al principio sus labores fueron modestas reduciéndose casi a los objetivos que hemos señalado a las escuelas nocturnas para adultos, pero con el transcurso del tiempo fue ampliando su radio de acción hasta llegar a convertirse en un centro de primera clase dentro de su género.

En 1953 la Universidad Popular contaba con 12 establecimientos, 45 maestros y 975 alumnos. Las clases se impartían generalmente por la noche, utilizando los edificios escolares del Estado.

Su plan de estudios comprendía las materias siguientes: lectura y escritura, aritmética, higiene y primeros auxilios, geografía e historia, estudio de la naturaleza y materias relativas a la educación para el trabajo y educación estética.

Entre sus ingresos figuraba el 25 por ciento de las utilidades de la Lotería Chica pro-alfabetización, que se elevaban a Q. 10,000 mensuales, de cuya cantidad se deducía el porcentaje indicado.

Para consolidar su existencia se emprendió la construcción de un moderno edificio que habría de ser la sede general de tan importante casa de estudios. Además del plan sistemático a que acabamos de hacer mención figura entre su programa de actividades la realización de actos artísticos y culturales.

# El Salvador

## Universidad Popular (1920)<sup>3</sup>

El laicismo en la enseñanza, la separación entre la Iglesia y el Estado y la reforma judicial fueron algunos aspectos que Gerardo Barrios introdujo en El Salvador durante el periodo que duró su gobierno (1859-1863). A partir de este momento comenzó a constituirse un fuerte bloque dominante siempre inmerso en las contradicciones que su propia conformación liberal y conservadora, de raíz, le planteaba.

Hacer la lectura del movimiento obrero y sus formas de organización en este marco, nos permite entender cómo diversas expresiones que caracterizaron a los múltiples gobiernos que sucedieron al régimen de Barrios, quedaron en algunos momentos unidas a las expresiones populares.

Las primeras asociaciones mutualistas se caracterizaron por defender los pocos derechos que tenían los trabajadores y hacer valer su condición. Es hasta la tercera década del presente siglo cuando las asociaciones gremiales de los

---

3 Puiggrós L., Adriana, "Encuentros y desencuentros entre la teoría y la práctica en la educación del sujeto revolucionario en El Salvador" en: *Educación Popular en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1984, pp. 257-266.

obreros hicieron su aparición aglutinando a un contingente importante de los trabajadores salvadoreños. Su carácter llevó, a finales de 1920, a una clara diferenciación con la pequeña burguesía.

En la conformación de este bloque popular jugó un papel determinante la “Regional”, nombre con el que se conoció a la Federación Regional de Trabajadores de El Salvador. Fundada el 21 de septiembre de 1924, integró a la Confederación Obrera Centroamericana (COCA), en la cual participaban organizaciones sindicales de todos los países de América Central, a excepción de los costarricenses. En los primeros tres años de su fundación organizó sindicatos de trabajadores fabriles y agrícolas, se vinculó al movimiento obrero internacional y participó en diversos congresos de trabajadores, realizados en este periodo en diferentes regiones de América Latina.

Destacar el papel de la “Regional” no es solamente importante por la significación que tuvo para el movimiento obrero salvadoreño, pues sus logros alcanzaron también el ámbito educativo al impulsar un proyecto pedagógico portador de las definiciones políticas, económicas y sociales presentes en las organizaciones políticas y sindicales que la conformaron. Este se concretó, a mediados de la década de los 20's, con la formación de la Universidad Popular.

Presentamos a continuación un material que explica las características fundamentales de esta experiencia.

A mediados de la década de 1920, la Regional creó la Universidad Popular.

En la Universidad Popular de El Salvador se formó una generación de obreros entre los cuales destacó Miguel Mármol. Nacido en San Martín Ilopango, Mármol fue la más típica expresión de un dirigente político espontáneo que buscaba apoyos teóricos en discursos que tenían

enormes limitaciones para ensamblar con las demandas nacionales. Martí y otros dirigentes como Zapata y Luma leían *El Capital* en traducciones hechas del francés, mecanografiadas y hasta a mano. En cambio Mármol recuerda:

Yo también leía *El Capital*. Pero ¿a quién se le iba a ocurrir que yo pudiera haber entendido algo de eso? Lo que entendíamos eran los planteos teóricos hechos a nivel de propaganda y divulgación, el idioma de las resoluciones y los congresos.<sup>4</sup>

La conclusión de Mármol es muy peligrosa desde el punto de vista político pedagógico. Los fundamentos doctrinarios estaban fuera de su alcance. Las resoluciones políticas estaban expresadas en un lenguaje inteligible. Al militante salvadoreño sólo le quedaba aprenderlas y cumplirlas, sin que se le proporcionaran elementos para la comprensión de sus fundamentos, y por lo tanto imposibilitando la crítica o la negación. La responsabilidad le corresponde a la III Internacional la que, una vez más, muestra en este caso su concepción político pedagógica. En ella, la posesión de los saberes doctrinarios significaba la posesión de las llaves del poder sobre el movimiento obrero internacional. La táctica resultaba en una emisión de programas para la acción, en una temprana instrucción programada, cuyo trasfondo ideológico quedaba oscuro para el pueblo salvadoreño inmerso en la magia de una cultura que le era tan ajena como la cultura dominante.

Mármol, que fue luego un militante comunista internacionalista toda su vida, se quejaba de los primeros intentos de establecer escuelas comunistas. Consideraba que la heterogeneidad de la enseñanza que impartían era contraria

---

4 Roque Dalton, Miguel Mármol. *Los sucesos de 1932 en El Salvador*, Costa Rica, EDUCA, 1972.

al alineamiento del proletariado en la orientación correcta. Reconocía, sin embargo, algunos beneficios de aquellos intentos que son muy sintomáticos respecto a las necesidades ideológicas reales de los sectores populares de la época. En el seno de aquellos grupos, dice, todos salieron más concedores del “método de la crítica y autocrítica” y con miras más amplias para analizar las cuestiones políticas nacionales. Algunos estuvieron en condiciones de ser becados para realizar estudios políticos en México. Sin embargo, Mármol opinó que esas escuelas debían combatirse puesto que, dadas sus amplias miras, se oponían a la necesidad más urgente que era la formación estricta de los obreros en un plano doctrinario.

Pese a las críticas de Mármol, que reflejan las aspiraciones de la dirección internacionalista representada antes de 1930 por los dirigentes del Socorro Rojo Internacional y también por los líderes obreros comunistas, la Universidad Popular creada por la Federación Regional de Trabajadores de San Salvador tenía por objetivo elevar, en un sentido amplio, la cultura de las masas populares, partiendo de sus necesidades, y se nutrió de varios discursos de la época, entre ellos el reformista. Los profesores doctor Salvador Ricardo Merlos y el maestro normalista Francisco Huarca enseñaban aritmética, gramática, elementos de ciencias sociales y oscilaban entre Ingenieros y Vasconcelos, admirando a Flores Magón, Zapata, Madero y Villa. La experiencia de la Universidad Popular, pese a toda intención doctrinaria, quedaba determinada en sus características por las condiciones generales de la educación del pueblo y debía realizar, desde su inicio, tareas que correspondían al Estado. El pasaje del campesinado —aunque con características proletarias— de su concepción folklórica y localista a una concepción superior, no era posible mediante su inserción directa en un marco doctrinario. En los círculos de estudio de los militantes esclarecidos, la articulación entre la palabra de los obreros y los

textos de la ciencia política marxista tenía sus dificultades. Tal vez por eso, Mármol volvió a su pueblo, diciendo:

(Allí) todo el mundo me apreciaba y me respondía y yo estaría seguro de que mi palabra tendría desde el principio una verdadera influencia. (Dalton y Mármol, 1972: 114)

Pese a su creencia en la necesidad de orientar en forma doctrinaria, muy estricta, la formación de los trabajadores, Miguel Mármol fundó en su pueblo natal una Universidad Popular que constituye una experiencia valiosísima de educación, en la cual se generaron sentidos pedagógicos que seguramente persisten hasta hoy en el discurso pedagógico popular de El Salvador. En la Universidad Popular de Ilopango se enseñó historia, ciencias naturales, artes y oficios y ciencias sociales. Tal como en el caso de las Universidades Populares González Prada, los profesores de la unidad central de las Universidades Populares, situada en la capital del país, viajaban cada semana (entre ellos, Salvador Ricardo Merlos, Chico Morán, Zoila Argentina Jovel y Esteban Pavletich, quien había combatido con Sandino). El interés de la población era enorme. Los maestros lo estimulaban organizando mítines que eran verdaderas fiestas populares. La población concurría con “marimbas de hijos”, paquetes de tortillas, batidores de café, y “perrajes” para dormir en el lugar. En una ocasión, durante 1931, un acto tuvo características especiales: desde la barranca El Papatuno, hablaron Miguel Mármol, Farabundo Martí y Max Cuenca.

La educación política y la difusión doctrinaria se combinaba con campañas antialcohólicas y el establecimiento de bibliotecas populares, entre ellas la que donó el general Antonio Claramont, jefe del cuartel de Ilopango. Los llamados “domingos alegres” eran muy parecidos a las fiestas

populares realizadas en la Universidad Popular de Vitarte, en Perú. Cierta combinación entre el moralismo y la actitud promotora de la participación popular en la cultura típica de los anarquistas se mezclaba con el estímulo a la profundización política y doctrinaria realizada por los comunistas. En los “domingos alegres” llegaba un orador especial de San Salvador, en el ferrocarril de la International Railways of Central America (propiedad en 43 por ciento de la United Fruit Co.) y, rodeado de público de todas las edades, enseñaba mineralogía, botánica y ciencias naturales vinculadas con las características del lugar. Era una especie de primitiva escuela activa en la cual mediante el diálogo y la participación se llegaban a tratar cuestiones sociales.

Miguel Mármol señala dos cuestiones muy significativas de las tendencias internas de la Universidad Popular. Dice que ésta, en relación con los núcleos de obreros del lugar, llegó a tener una enorme capacidad de movilización que incluso alcanzó a sustituir al gobierno municipal en labores que le eran propias. Voluntariamente la población arregló caminos y se organizó en formas colectivas de trabajo que fueron la base de la organización sindical de la zona. La Universidad Popular cumplía con la tarea de vincular a los intelectuales con los trabajadores y de elevar la práctica y los sentidos político pedagógicos populares hacia un discurso colectivo, democrático y nacional. Al mismo tiempo, Mármol expresa:

Todos sabíamos que por medio de aquella actividad... estábamos creando las condiciones para que nuestro contacto con el pueblo, el contacto de las ideas redentoras con el pueblo, fuera permanente y con la menor sombra de reservas posible. (Dalton y Mármol, 1972: 124)

En las expresiones que hemos transcrito, aparece la idea de un saber, opuesto al saber popular. El pueblo debía



redimirse adoptando las ideas portadas por los intelectuales y dirigentes vinculados a una doctrina salvadora. Una conciencia externa traería la luz eliminando del discurso popular sentidos incorrectos. Se inculcaría un saber completo, totalmente constituido, limpiando el camino hacia la revolución y evitando que el proletariado fuera cruzado por los discursos anarquistas o reformistas.

Pero Farabundo Martí era un verdadero revolucionario. En su búsqueda de explicaciones que permitieran conceptualizar la lucha espontánea de los trabajadores utilizaba fragmentos del discurso marxista dominante, en la forma como la realidad política salvadoreña lo requería. Una anécdota relatada por Mármol nos lo informa.

Se trata de una reunión en el barrio de Lourdes. Es 1932 y la movilización popular crece. El Partido Comunista se encuentra atado a las directivas de la III Internacional que le impiden ponerse a la cabeza de las demandas intentando o bien un acuerdo con el gobierno sobre la base de la aceptación de aquellas demandas, o bien dirigir la insurrección. Farabundo comprendió su deber histórico como dirigente y tomando un libro escrito en francés leyó que en determinadas circunstancias el Comité Central del Partido Comunista puede parlamentar con la burguesía. Mármol comenta:

Martí aseguró que así decía el libro. ¿Quién sabe? ¿Y quién sabe qué libro era aquél? Lo cierto es que medió la razón. Se serenaron los ánimos y se decidió solicitar la audiencia. (Dalton y Mármol, 1972: 124)

De tal modo, los dirigentes comunistas asumieron la dirección del movimiento que culminaría en la insurrección del 22 de enero de 1932. Contenidas en ese momento estaban las contradicciones relativas a la formación del sujeto

revolucionario y sus vínculos con el conjunto de la sociedad. La derrota de la insurrección demostró la necesidad de la construcción de un discurso en el cual no se yuxtapusiera una práctica, salida de las entrañas del pueblo y cuya historia se remontaba a cien años atrás,<sup>5</sup> con fragmentos de un discurso ajeno. La producción de prácticas y sentidos revolucionarios nacionales quedó para las generaciones siguientes y hoy es ése un tema central en la lucha salvadoreña. En esa lucha se condensan las dificultades de las fuerzas populares para acordar estrategias y tácticas; las diferentes interpretaciones de lo que Gilly llamó “ritmos de la crisis” y “pulso de las masas”.<sup>6</sup>

Detrás de esos obstáculos está una profunda discusión ideológico política sobre la relación entre el saber revolucionario, la dirección, la organización y las masas. Las tendencias adversas a respetar formas democráticas de resolución de las divergencias internas, expresadas dramáticamente ya demasiadas veces en El Salvador, contienen también caracterizaciones sobre el sujeto transformador y criterios para su educación. Diferentes tendencias al respecto estaban ya en germen en la época de Farabundo Martí. Aunque la concepción foquista, que predominó durante la década de los sesenta, y el acercamiento de Roque Dalton por parte de] Ejército Revolucionario del Pueblo en 1975 se hayan producido en momentos y situaciones diferentes, tanto del campo popular como de la crisis del bloque dominante, son todas ellas manifestaciones de formas autoritarias, burocráticas y antidemocráticas de concebir al

---

5 Se refiere a la lucha indígena de 1833 encabezada por Anastasio Aquino, quien se sublevó al frente de 30,000 hombres armados con lanzas de huiscoyol y cañones de fabricación casera contra la opresión blanca y amenazó con extender el levantamiento a toda Centroamérica. Su consigna fundamental era “Tierra y Libertad”. Aquino es considerado el antecedente de las luchas populares salvadoreñas actuales.

6 Gilly, Adolfo, *Guerra y política en El Salvador*, México. Nueva Imagen, 1981, p. 14.

sujeto transformador. Las revoluciones de los años treinta manifestaban ya las diferencias relativas a la formación de ese sujeto. Mármol expresaba su aversión a la amplitud de miras en la educación política de los militantes y, aunque ingenuamente asomaba en sus palabras un criterio instrumentalista y doctrinarista, reconocía, de todos modos, las dificultades insalvables de su propio proceso de autoaprendizaje cuando los textos se divorciaban de los discursos de su pueblo. Farabundo, al menos de acuerdo a los escasos testimonios que estuvieron a nuestro alcance, no dudó en 1932, cuando debió elegir entre el asesinato de la teoría y las directrices sectarias de la III Internacional, o el del movimiento popular. Comprendió la necesidad de interpretar el sentir de su pueblo y encabezar su lucha.

Con referencia al tema de este trabajo, debemos decir que los discursos político pedagógicos dogmáticos de la izquierda, se derivan necesariamente en incapacidad de conducir la formación de un sujeto transformador de tipo democrático, combaten la posibilidad de transformación de la experiencia popular cargada de sentidos revolucionarios en un discurso fundador de un nuevo Estado democrático y perfilan en cambio la instalación en el poder de un sector de las fuerzas populares, con carácter de propietarios del saber, dominadores del conjunto. Este camino es sumamente peligroso: comenzando por el asesinato de las ideas dirigentes en el seno del pueblo se deriva al asesinato de los hombres, que son el pueblo.

Confiamos que el margen democrático del Farabundo que rompió con el dogma y con la burocracia en 1932, esté siendo recuperado y aún superado por los dirigentes populares salvadoreños. Ello importa para El Salvador y también para el presente y el futuro de toda América Latina.



# Nicaragua

## Sandino y la Academia de El Chipote (1926)<sup>7</sup> y <sup>8</sup>

La historia de la educación en América Latina puede ser leída desde ángulos diversos. Su lectura nos lleva a reconocer o negar prácticas pedagógicas que se han desarrollado como alternativas a las formas de dominación social. Este ángulo particular nos permite rescatar experiencias surgidas desde las propias luchas de los sectores populares. Una de ellas es la que en las primeras décadas del presente siglo se desarrolló en la más grande de todas las repúblicas centroamericanas, Nicaragua.

En la Academia de El Chipote, Sandino impulsaba, desde la cotidianeidad de la lucha contra el imperialismo y su gobierno títere, formas educativas que rescataban el sentido de su proyecto político. Estas tuvieron como ejes las necesidades educativas de la lucha y la elevación del nivel cultural del pueblo. Ambos aspectos confluyeron en el intento de Sandino de

---

7 Tunnerman, Carlos, "El pensamiento pedagógico de Sandino", en *La Semana de Bellas Artes*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes núm 191, 29 de julio 1981, pp. 8-9.

8 Sandino, Augusto C., "Un niño hombre. A Froylán Turcios", en Sergio Ramírez (selección y prólogo), *El pensamiento vivo de Sandino*, Costa Rica, EDUCA, 1974, pp. 144-146.

realizar tanto tareas pedagógicas no cumplidas por el sistema educativo liberal, instituido en Nicaragua en 1893, como de profundizar las formas educativas colectivas que tendían a la recuperación de los factores culturales tradicionales y a su vinculación con elementos de modernización social.

Con el objeto de brindar elementos al lector sobre este importante proyecto que ha trascendido hasta el sistema nicaragüense actual presentamos dos textos que permiten un acercamiento con lo antes expuesto. Uno de ellos centra su atención en las ideas pedagógicas del proyecto de Sandino, y la experiencia desarrollada en la Academia de El Chipote; el otro es la carta que Sandino escribió en 1926 al poeta y periodista Froylán Turcios sobre un niño indígena de 9 años.

## El pensamiento pedagógico de Sandino

Son muchos los aspectos patrióticos y humanos del general Augusto César Sandino, pero tal vez, uno de los pocos explorados y más apasionantes ha sido su vocación pedagógica, puesta en evidencia aún en medio de los combates. Su visión de estadista no soslayó los problemas de la educación, sino que consecuentemente con sus primeros discípulos quiso elevar a éstos a la categoría de hombres cultos y civilizados.

Es ese sereno equilibrio de la pasión patriótica y del frío estudioso de la realidad lo que a mi juicio atrajo desde siempre la atención del mundo sobre él. Porque había en Sandino un estudioso, un hombre preocupado por la ciencia y por la técnica. En eso es una vez más entrañablemente nuestro. Como Darío, tuvo que formarse a sí mismo, en las duras disciplinas de la autodidaxia, del redescubrimiento personal de la cultura, de lo que, en un sistema más justo, debió habersele entregado con menos esfuerzo y sacrificio en una escuela.

Esa capacidad de estudiar, de aprender, de asimilar rápidamente, es la que le permite convertirse en mecánico experto. “No sé ni cómo aprendí a tornero”, confiesa alguna vez. Nosotros sabemos cómo: en la observación atenta de la realidad, con el examen crítico, racional, objetivo de los factores que intervienen en los fenómenos, sin apasionamientos, sin prejuicios, sin vanos alardes.

De esta capacidad de aprendizaje de la realidad, se deriva la enorme ductilidad de Sandino como guerrillero, y el que su ejemplo, como se reconoce por los historiadores del arte militar, haya orientado las guerras de guerrillas en todo el mundo. Los textos de *Guerra de Guerrilla* de Mao y del “Che” Guevara surgirán después.

Es así cómo Sandino nos cuenta que en El Chipote, organizó una “Verdadera Academia de Guerrilla de Nicaragua”. Nos cuenta: “Mientras peleábamos, también organizamos un bien delineado sistema de guerrilla basado en las experiencias de un incontable número de encuentros, favorables y adversos, los cuales relatados, cada oficial iba comentando y todos analizando muy minuciosamente para sacar conclusiones y saber cómo actuar en tales circunstancias. Algunos soldados también participaban en esta labor”.

Esto es también lo que aprendió de Sandino, Carlos Fonseca Amador, nuestro héroe y nuestro mártir, quien estudió asiduamente las lecciones de la acción y del pensamiento de Sandino. Lo analizó a fondo tomando como contexto las revoluciones antiguas y modernas, porque Carlos era un devoto de la historia yendo —como un sediento— a sus fuentes más puras.

Pero, no nos llamemos a error: ni Sandino ni Fonseca despreciaron la teoría. Para ellos la experiencia sin teoría sólo podía conducir a la rutina y al error. De allí lo sorprendente del ejemplo que nos da Sandino al organizar esta “Academia Guerrillera” en El Chipote. Es un lugar de

estudio, de análisis, de colectivo intercambio de experiencias, en donde todos, oficiales y soldados, aportan su saber, y su verdad, para mejorar los métodos de acción de todos. Escuela de violencia revolucionaria es también escuela de hermandad. “El tiempo y la historia se encargarán de decir si los bandidos están allá o en Las Segovias Nicaragüenses, en donde reina el amor y la fraternidad humana”.

Todo esto nos lleva a mostrar otro aspecto saliente de la personalidad de Sandino: el educador. En todo verdadero estadista hay un educador, un maestro. Maestro fue Bolívar. Maestros fueron Sarmiento, Andrés Bello y Martí. Maestro fue Rubén Darío. Maestros fueron de la letra, que da vida. Maestro fue también Sandino. Y en más de un sentido.

Primero en el sentido trascendente, porque, como nadie, contribuyó a conformar la conciencia de un pueblo, a encauzar sus energías, su capacidad de rebeldía, hacia el objetivo supremo de la libertad de la Patria. Despertó a quienes estaban dormidos en la indiferencia; disciplinó al indócil y al insubordinado-, en quienes sólo atendían a satisfacer sus apetitos, infundió respeto y moderación.

Haciendo realidad la aspiración del poeta, unió “tantos vigores dispersos” para construir una. perfecta maquinaria de guerrilla, vigorosa, experta, eficiente.

Luego, en un sentido concreto, directo, en el sentido que podríamos llamar tanto del dirigente de la educación como del maestro del aula, Sandino supo ser consecuente. No olvidemos que el “General de Hombres Libres”, como lo llamó Henry Barbusse, fue siempre un excelente alumno.

Colocados, nosotros a la cabeza de las intervenciones en Hispanoamérica, fuimos creando nuestras propias maneras defensivas hasta concretarse todas en un hombre ejemplar, en un extraordinario líder.

Y es en esa concreta experiencia en donde fuimos aprendiendo que sin estudio sistemático, que sin que todos



los nicaragüenses sean alfabetizados y tengan acceso a la educación y a la cultura, no habremos logrado dar un paso indispensable en el camino de nuestras renovaciones sociales. Por eso, para nosotros, en el terreno de las realizaciones humanas, alfabetizarse es sinónimo de emanciparse, de liberarse. No hay otra alternativa. Alfabetización es concientización y la concientización es el principio de la liberación.

Esto lo aprendió en la dura experiencia de la guerra. Por eso hizo que sus oficiales aprendieran todos a leer. Cuando quiere destacar las cualidades de uno de sus oficiales, señala que aprendió rápidamente a leer y que incluso llega a dominar la escritura a máquina. Esto ocurrió con el general Pedro Altamirano. Nos dice: “Durante los azares de la lucha y a pesar de su edad, solamente porque yo se lo ordené, Altamirano aprendió a leer y escribir cancanando y cacarañeando, pero ha progresado mucho y ahora, asómbrese, también sabe escribir a máquina pero con un solo dedo”.

“Lo mismo ocurrió con el general Pedro Blandón. Descubre su enorme talento natural, lo hace oficial, asciende rápidamente a general. Pese a que no sabe leer lo lleva en su comitiva a México. Allá, a los tres meses leía de corrido y a los cinco hasta escribía a máquina, al tacto y con todos los dedos. Mucho leía libros y textos de escuela que compró y vivía estudiando”.

En esta visión de Sandino, la cultura, la educación es sólo un instrumento, un medio para conseguir fines muy prácticos. Necesita que sus oficiales todos aprendan a leer y escribir para que transmitan sus informes con eficiencia, para que la comunicación entre los comandos de sus columnas sea lo más eficiente posible. En este aspecto alcanzó casi un ciento por ciento de éxito, aunque con los soldados de tropa el éxito fue muy relativo, por las contingencias de la guerra y la escasez de maestros y materiales.

En dos aspectos fundamentales ataca Sandino específicamente el problema de la promoción social de estos compatriotas.

En el aspecto específicamente de educación, organiza en su ejército un “Departamento Docente” que él describe así: “La tarea del Departamento Docente, aunque para mí de gran importancia, resultó muy complicada debido a las circunstancias. Se trataba de enseñar a leer y escribir a muchos de los oficiales que no sabían y al noventa por ciento de los soldados que eran analfabetas. A cada oficial que lo necesitaba se le asignó un ayudante para que le diera clase entre batallas y emboscadas y que reportara su progreso periódicamente. Entre soldados esta tarea resultaba más difícil, pero se hacía todo esfuerzo posible”.

“También se mantenían varias escuelas en los siguientes palenques o caseríos de indios: San Carlos, San San, Krasas, Asán, Bocay, Rayty. Se habló en tiempo pasado en cuanto a estas escuelas, porque en este momento no sé por seguro cuál sea el futuro de ellas, pero estoy absolutamente resuelto a continuar esta valiosa labor ahora que ha terminado la guerra y también por esto que estoy tan urgido con el establecimiento de la cooperativa, pues la principal labor de esas escuelas es la de enseñarles el español a los aborígenes, labor en la que mucho se ha adelantado. Además de las escuelas mencionadas, hay otras menores en las cañadas en las que se usan métodos gráficos de enseñanza”.

“El Pequeño Ejército Loco” llamó la poetisa Gabriela Mistral al ejército del general Augusto César Sandino, porque fue una locura plantearse con armas menores al ejército más grande del mundo, a los “marines” de Estados Unidos. Sin embargo, Sandino fue el promotor de una nueva sensibilidad para hacer ver y oír a los suyos con ojos y oídos nicaragüenses. El, que decía ser sólo un simple artesano y que proclamara, como Darío, ser el menos pedagógico de

su tiempo, nos vino a enseñar bellas lecciones de patriotismo, páginas que de tan firmes no las ha podido deshacer el viento.

Porque aprender a leer sobre lo que sus cartas dijeron —con sólo esto basta para marcar nuestras manos con tintas indelebles de azul y blanco— ha sido después de leer el Pensamiento Vivo de Sandino, el epistolario mayor que han visto mis ojos después del de José Martí; después de haber tenido en mis manos esta estupenda selección del compañero Sergio Ramírez Mercado, podría proclamar, seguro de mi afirmación, que he tocado a mi patria en carne viva, que he palpado sus linderos precisos en un marco de luz y esperanza. Y si la cartilla es por hoy un texto para principiantes, mañana, sus numerosas cartas, serán manuales de geografía, de historia, de sociología y, sobre todo, manuales para defensa de la dignidad nacional.

Cuando el compañero Carlos Fonseca Amador dijo: “Sandino es el camino”, nos remitía a los cauces de lo que sería nuestra pedagogía moderna; partir del niño, llevarlo a los jardines infantiles como futura reserva, hasta desembocar en ese hombre que ayer anduvo a tientas sobre el humo de las ametralladoras pero que ahora ha encontrado un seguro refugio en la Nueva Universidad, en la auténtica Universidad de la Nación, es decir, el Pueblo.

La primera escuela rural creada en Nicaragua bajo el doble signo pedagógico y político, esto es, una verdadera escuela para la liberación, la abrió el general Augusto César Sandino en las montañas de Las Segovias en 1928. Una verdadera escuela rural, junto a los grandes ríos y bajo los altos árboles. Donde alfabetizador y alfabetizando compartían las mismas condiciones inhóspitas: el mismo suelo hollado por las bombas y el mismo cielo nublado por los aviones. Donde el maestro era un guerrillero, guerrillero el alumno, y alumnos y maestros juntos, siempre guerrilleros, lo

que equivalía a enseñar; aprender y disparar en situaciones apremiantes.

El plan pedagógico no pudo ser más funcional: enseñar a leer y escribir mientras descansaba el arado o se recostaba el fusil. Lejos estaban de haber conocido La pedagogía del oprimido, de Paulo Freire, pero hostigados por el deseo de aprender, los aprestamientos y métodos de aprendizaje fueron los dictados por la necesidad: la necesidad que los hizo valientes y sabios en siete años de lucha patriótica.

“En adelante”, escribe Sergio Ramírez, “sus proclamas, sus cartas, hasta sus telegramas, estarían redactados en aquel lenguaje que nunca sería ni retórico ni gratuito, cargado de pasión pero también cargado de verdad... Era la voz de un artesano, de un campesino explicando su guerra en una lengua llana, pero lírica, el tono sencillo de un maestro rural en que también se dirigía a sus generales, que lejos con sus columnas en las selvas y en las montañas, recibían aquellas cartas del general en Jefe, que eran como lecciones, como poemas. Generales analfabetos que aprendieron ayer en el curso de la lucha y a escribir en las máquinas avanzadas al enemigo, sus propias cartas. Todo como una gran escuela”.

Premonición del escritor Sergio Ramírez, porque hoy toda Nicaragua es una gran escuela. Porque si ayer había con el general Sandino una pequeña escuela rural, ahora con el triunfo de la Revolución Sandinista la Cruzada Nacional de Alfabetización transformó a nuestra Patria en una gran escuela comunal y fraterna, cuya partida de nacimiento fue el 23 de marzo de 1980, a las 10 de la mañana, cuando en todas las plazas del país miles de jóvenes juraron exterminar el analfabetismo.

La magna tarea de educar a un pueblo sólo puede realizarse en una sociedad que vive efectivamente los ideales de respeto a la dignidad humana, de libertad, de independencia y de justicia social. Por eso, sólo ahora nos es posible

emprender con éxito nuestra Cruzada Alfabetizados: porque vivimos en el ámbito jubiloso de la libertad y de la justicia que garantiza nuestra Nueva Nicaragua Revolucionaria.

A la Nueva Nicaragua poetas y novelistas le cantarán con el mismo fervor con que le cantaron a su gestor o preceptor: el general Augusto César Sandino. Barbusse, Vallejo, Vasconcelos, Carleton y Salomón de la Selva exaltaron las hazañas del guerrillero.

Y de los tres premios Nobel de Hispanoamérica: la Mistral, Asturias y Neruda, que coincidieron en glorificarlo también, es Neruda el que mejor pulsa a los vientos el nombre de Sandino.

Había sido el chileno, coterráneo de Allende, el primero en vislumbrar el carácter pedagógico del nicaragüense coterráneo de Darío. Porque fue Pablo Neruda el primero en descubrir que frente a la teoría limpia de Estados Unidos estaba el nebuloso pragmatismo de Las Segovias, en donde “Sandino era una torre con banderas y un fusil con esperanzas”.

Fue luchando que Sandino aprendió, y fue enseñando que Sandino luchó. Dándose el pedagogo y el político juntos. Desde sus aulas verdes era el maestro alzado en armas para blandir, con igual fulgor el libro y el fusil, el lápiz y el proyectil.

Pablo Neruda, que ha había leído *La Oda a Roosevelt* de nuestro Rubén Darío, desde su patria lastimada exclama:

... Aquí eran diferentes los negocios  
Sandino acometía y esperaba,  
Sandino era la noche que venía  
y era la luz del mar que los mataba,  
Sandino era una torre con banderas,  
Sandino era un fusil con esperanzas  
Eran muy diferentes las lecciones.

en West Point era limpia la enseñanza: nunca les enseñaron en la escuela  
que podía morir el que mataba:  
los norteamericanos no aprendieron  
que amamos nuestra pobre tierra amada  
y que defenderemos las banderas  
que con dolor y amor fueron creadas.  
Si no aprendieron esto en Filadelfia  
lo supieron con sangre en Nicaragua:  
allí esperaba el capitán del pueblo  
Augusto C. Sandino se llamaba.  
Y en este canto quedará su nombre  
estupendo como una llamarada  
para que nos dé luz y nos de fuego  
en la continuación de sus batallas.

Y la batalla más profunda y humana —después de su trágica muerte— fue la que libramos a partir del 23 de marzo de 1980, con la apertura de la Cruzada Nacional de Alfabetización y su exitosa clausura el 23 de agosto de 1980. Son los 200,000 jóvenes nicaragüenses que pertrechados de cartillas, lápices y lámparas se dispusieron a avanzar sobre medio territorio de sombra y conquistarlo, en una lucha tenaz y sin precedente en la historia política y cultural de Hispanoamérica.

En el año de la alfabetización toda nuestra geografía estuvo cruzada de luces. Carlos y Sandino nos condujeron por todos los caminos.

## Un niño hombre

A Froylán Turcios  
(Septiembre de 1928)

1. Hace dos años, en los días del mes de noviembre, mi columna permanecía en línea de fuego en las montañas en espera de cuatro generales conservadores que provistos de ametralladoras asesinaban impunemente hombres de filiación liberal, no perdonando en tan cobarde asesinato ni a las familias de éstos.

Por un camino de los que llamamos *picadas*, caminos inextricables que solamente los *chañes* o *vaqueanos* (guías) conocen, llegó hasta la línea un niño de 9 años de edad. Solicita hablar con quien estas anotaciones hace. Llegado a mi presencia le saludo, y él, al mismo tiempo que me responde, me entrega una alforjilla de *mecate* conteniendo plátanos y yucas cocidas con chicharrones enchilados.

Como tantos niños de Nuestra América, ese niño de pura raza india, en cuyos ojos brilla el orgullo indomable de nuestros ascendientes, llevaba por vestido algo que fue camiseta como se dejaba ver de dos rollitos de trapo arrollados en los bíceps, pendientes por unas hilas de los restos de talle que le quedaban en los hombros y un calzoncillo también en hilas que pendían del cinto.

Todo en el niño expresaba la protesta viva contra la civilización actual y lo que encerraba de sorpresa en la mirada todavía hace que al recuerdo de aquella escena suba incontenible la emoción a mi garganta.

Cuando yo le regresaba la alforjilla, rindiéndole las gracias y recomendándole dar mis saludos a sus padres, me respondió:

—Quiero ser uno de sus soldados, quiero que usted me dé un arma y tiros para pelear contra los bandidos que nos matan en nuestras casas. En la mía supimos —agregó— que usted estaba en la montaña y me vine trayéndole esas cosas para que coma.

Fue incorporado en nuestras fuerzas porque no hubo medio de convencerle de que no podía resistir, debido a su edad, las rudezas de la guerra. Ha tomado parte en 36 combates y hoy, en vez de los harapos, luce hermoso uniforme.

Es un *niño-hombre*.

Entre este niño y otros de pocos meses de diferencia en edad con él, incorporado en sus mismas condiciones morales y físicas en aquellos mismos días, sostenían el siguiente diálogo. Habla el primer *niño-hombre*: —Me parece que se me ha quitado una montaña del cerebro. Tengo deseos de recorrer las 20 repúblicas de la América Latina, pues dicen los compañeros que andan con nosotros, y que han venido de aquellas repúblicas a pelear a nuestro lado contra los *machos*, que somos 90 millones de latinoamericanos, y como tú sabes, estas revoluciones tienen por objeto unir nuestra raza contra los imperialistas yanquis.

—Está bueno, hermano —responde su interlocutor— que pienses en viajar y no perdamos las esperanzas de que más de una vez iremos de Delegados de nuestro país a aquellas bellas tierras.

¿Podrían éstos niños pensar como ahora lo hacen si hubieran continuado viviendo ignorados en sus *jacales*?

2. Están sentados a una mesita un hombre, su esposa y su hijo. La esposa deshoja unos tamales de elote calientes que con cuajada de leche y otros manjares del campo hacen la alegría del hogar. El marido sonríe al plato, conversando animadamente sobre los acontecimientos que la guerra antiimperialista ha desencadenado. El niño da grandes sorbos al café con leche, mientras hace reconveniones al gato que en aquel momento sube al desván.



El marido:—Vieja, es una sinvergüenzada que se va a terminar la guerra contra los yanquis invasores y yo no voy a tomar parte en ningún combate. ¿Qué podría contar cuando a la llegada a Managua me preguntaran algo de esta gran campaña?

La esposa:—De veras, hijo, a mí me daría pena que no tuvieras nada que contar; además que no sólo por contar debes ir, sino porque es una obligación prestar servicios a esta causa que es de todos nosotros.

3. Dos niños de 6 a 7 años de edad, hijos de los soldados, juegan a la guerra en el centro de la casa mientras una lluvia torrencial hace desbordar los ríos. Uno de ellos tiene un carrito de juguete y el otro una gorra. El de la gorra le dice a su compañero:

—Te compro el carrito.

—¿Y qué me das tú? —responde el otro.

—Esta gorra y unos botones.

—Ah —dice el del carrito, poniendo en el gesto la seriedad de sus frases— para eso hay necesidad de quince días de conferencias y reunir a todo el ejército para ver si se puede hacer el negocio... —Y siguen jugando a la guerra.

Estos diálogos entre campesinos y muchachos del ejército me hacen comprender que la lucha que hemos emprendido dará abundantes frutos para bien del progreso moral e intelectual de nuestros pueblos; y aun a despecho de los abyectos, nadie podrá borrar, el odio que hoy existe en los habitantes de Las Segovias contra los yanquis.

Patria y Libertad.—A.C. Sandino.



## **Segunda parte**

Área Andina

---



# Colombia

## El sentido de la educación para Simón Rodríguez (1850)<sup>1</sup>

La contradicción entre liberales y conservadores, tan característica de la historia colombiana, se gestó, en el plan educativo, durante las primeras décadas independientes. Sobre la base de un sistema educativo poco desarrollado (en el cual las escuelas públicas fundadas durante el reinado de los borbones, pese a estar a las órdenes de los cabildos, se debían sostener con rentas propias y nunca lograron superar numéricamente a las escuelas dependientes del poder eclesiástico), unos y otros trataron de impulsar la institucionalización de formas de reproducción de sus particulares ideologías. El gobierno español y el gobierno virreinal, incapaces de impulsar la creación de escuelas, dejaron la enseñanza en manos religiosas. Después de la independencia, por lo menos tres concepciones pugnarán por orientar ideológica, política y pedagógicamente el desarrollo de un nuevo sistema educativo. Las contradicciones políticas que existieron entre Bolívar y Santander —y más directamente

---

1 Uslar Pietri, Arturo. *La Isla de Robinson*, Barcelona, Seix Barral 1 pp. 204-208.

entre los partidarios y colaboradores inmediatos de uno y otro— se reflejaron en tendencias diferentes en materia de educación. Estas tendencias se relacionaron, sin dejar de lado las pugnas inmediatas por el poder, con los intereses económico-sociales que unos y otros representaban; El sector bolivariano, latinoamericanista pero conservador, difería de los liberales seguidores de Santander. La ley del 6 de octubre de 1820, para la organización de las escuelas de primeras letras, firmada por el vicepresidente de Colombia y por Estanislao Vergara, ministro del interior, parece una transacción entre la Iglesia y el liberalismo de los sectores más progresistas de la dirigencia. Dicha ley establecía que en todas las ciudades, villas y lugares que tuvieran bienes propios, se procedería a fundar una escuela y a pagarla con el producto de dichos bienes.

En las mencionadas escuelas indígenas la enseñanza comprendería lectura, aritmética, escritura, religión cristiana, deberes y derechos del hombre en sociedad y ejercicio militar. La ley destacaba la necesidad de ayudar a los indígenas.

La concepción de los liberales quedó mucho más clara con la introducción del método lancasteriano en 1822 y la creación, en 1825, de 11 escuelas de esa tendencia. La Dirección General de Instrucción Pública, creada en ese mismo año y puesta bajo la dirección del Dr. José Félix Restrepo, así como el Plan de Estudios Superiores del 13 de octubre de 1826 y la fundación de la Sociedad de Educación Primaria por parte de Rufino Cuervo, en 1833, se orientaron hacia la construcción de un sistema de educación semejante al de los países europeos, es decir, orientado hacia la formación del ciudadano. Pero la preocupación central de los liberales —que por cierto no fue satisfecha más allá de algunos ensayos pedagógicos— era la capacitación de los sectores populares como mano de obra. La educación del indígena

se vinculaba directamente a las aspiraciones de quienes ansiaban constituirse en burguesía. Estas aspiraciones consistían en contar con una población preparada para el desarrollo capitalista y el Estado republicano. Nadie mejor que Simón Rodríguez —y mejor aún, el Samuel Robinson de Uslar Pietri— comprendió el carácter antipopular y los peligros futuros de la educación propugnada por los liberales colombianos del primer periodo. El maestro de Bolívar, liberal radical, admirador de Rousseau y propugnador de una República en la cual el pueblo ocupara un lugar central, consideraba que la escuela debía preparar al ciudadano y capacitarlo para el trabajo. La escuela debía ser un taller, pero no como la concebían los lancasterianos.

No un atajo de muchachos repitiendo a voz de cuartel frases de memoria, sino un aula serena donde se aprendiera lo esencial, a leer, a escribir, a contar, a conocer las leyes y los principios de la República, pero donde también funcionara el taller para aprender a hacer cosas con la madera, el barro y los metales. Con las manos. (Pietri, op. cit.: 163)

¿Cómo se va a hacer una República sin pueblo?, se preguntaba, porque para Rodríguez la escuela-taller republicana debía educar al pueblo formando un hombre distinto con otra capacidad de pensar y otra posibilidad de hacer. Pero un país regido por leyes igualitarias y poblada por artesanos que supieran todo aquello que la sociedad necesitaba y capaces de ser independientes mediante su trabajo, al cual Rodríguez aspiraba, estaba muy lejos de las posibilidades estructurales políticas de la Gran Colombia. La acción devastadora de la economía colonial, la rapiña del imperialismo inglés en la producción primaria, y en la actividad mercantil y financiera, y la posición de la región en

la división internacional del trabajo, constituían los límites estructurales para la desintegración de las formas de organización económica y social heredadas en la colonia y el desplazamiento de la dirigencia aristocrático-terrateniente y eclesiástica por el sector burgués, progresista. Los planes del liberalismo tendrían dificultades para desarrollarse durante más de un siglo y la sociedad concebida por Simón Rodríguez no alcanzaría a ser más que un sueño romántico.

Sueños y realidades aparecen mezclados en el texto de Pietri al destacar algunas reflexiones de Simón Rodríguez sobre el sentido e importancia de la Instrucción en “la carrera de la Civilización” que abrió el siglo XIX.

Estaban allí hombres que lo habían acompañado por años de combate desde los llanos del Orinoco y los páramos de la cordillera. Los podía localizar al paso. Los apureños, los de la costa de Caracas, los que estuvieron con él en las campañas más desesperadas y duras, los del pie de las sierras, los de Cartagena y el Magdalena. Ahora lo aguardaban allí, al regreso de la gran victoria, para reunirse con él en aquel camino de maravillas. Debía tener en la memoria las palabras de la proclama que les dirigió al saber el triunfo definitivo: “Simón Bolívar, Libertador Presidente de Colombia y Encargado del Poder Dictatorial del Perú, etc., etc., etc. Soldados: Habéis dado la libertad a la América Meridional y una cuarta parte del mundo es el monumento de vuestra gloria...” Era un prodigioso camino que empezó en una casa del valle de Caracas o, acaso, en la escuela de Rodríguez, y que cada vez lo llevaba a escenarios más grandiosos e inesperados. “Centenares de victorias alargan vuestras vidas hasta el término del mundo”. ¿Adonde no había ido con aquellos hombres y adonde no iría? Eran su gente, sus



llaneros desgarrados, sus montañeses hirsutos, sus seguidores silenciosos de trocha y asalto, sus servidores fieles, sus testigos de campamentos y vísperas, sus pacientes sufridores de intemperies, persecuciones y hambres, sus hombres de poco pedir y mucho hacer. Era a ellos a quienes hubiera querido abrazar y apretar, uno por uno, era para ellos que hubiera querido hacer palpable y presente el significado de aquella fabulosa hazaña. Era para ellos que quería recompensas y beneficios, porque eran ellos quienes habían hecho posible ese milagro.

En filas, en ondas, en oleadas se pasaba de la uniforme rigidez de la tropa al amasijo de caras de la muchedumbre, a su vocerío espeso de asombro y reverencia. Voces indias y españolas, nombres de santos y de viejos dioses, salidos de aquellas caras de tierra cocida, de aquellas gargantas con amuletos que miraban pasar la figura resplandeciente que flotaba en el estruendo. Eran todas las apariciones y presencias mágicas reunidas. El Virrey solemne, los curacas de altas varas tocados de guilindajos multicolores, la imagen de las procesiones solemnes sobre su volcán de velas, Santa Rosa, el Niño, el Nazareno, o el Inca nunca más visto desde el fondo de la memoria, Atahualpa, Huáscar, o el Dios Sol, Pachacámac, Viracocha, o los arcángeles y los sataneses de los misterios a la cabeza de sus legiones en el atrio de Ja catedral simulando el combate del cielo y del infierno, o Pizarro con su barba ahumada del color de su espada. Se cumplían profecías olvidadas, comenzaba el prodigio de un nuevo tiempo. Las campanas, la música de las bandas, el canto de las colegialas. Hasta que el Libertador desmontaba a la puerta del palacio, tendiendo manos y saludos a las damas y los caballeros y avanzaba lentamente ha-

cia los corredores, los patios, y los salones repletos de gentío engalanado, retablos, arañas encendidas, cataratas de platería y mesas aplastadas de manjares, copas y damajuanas.

Terminó la tarde, y se apaciguó el tumulto. En una habitación cobijada bajo una bóveda alta, como para empollar, quedó Simón Rodríguez. Era su primera entrada de Arequipa, a medio camino de las cumbres, junto a los tres volcanes, en ir y venir de todas las horas a acompañar a su Excelencia a los actos públicos o a oír a Simón en sus habitaciones dictar cartas, despachar generales o hablar sobre planes de gobierno. Todo lo que había que hacer. Metía miedo la inmensidad de la tarea. Había que cambiar lo que se había formado como excrecencia de piedra en las largas edades del pasado, siglos de los incas, siglos de los virreyes, siglos de la inquisición y del dominio señorial.

Bolívar hablaba de hacerle justicia a los indios, de acabar con los privilegios de hacendados y alcaldes. Y de reformar la educación, le recordaba Rodríguez.

A ratos, cuando podía quedarse solo, escribía rápidos apuntes para esbozar su plan de reformas de la escuela. “Señor, el Libertador le llama”. “Voy en un momento”. Terminaba de garrapatear la frase. “El hombre no es ignorante porque es pobre, sino al contrario”. Pasaba, entonces, a grandes mayúsculas que dominaban la página. “GENERALÍCESE LA INSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA y habrá LUCES Y VIRTUDES SOCIALES. Luces y virtudes hay... pero... lo que no es GENERAL no es PÚBLICO y lo que no es PÚBLICO no es SOCIAL”.

Había que atender a la audiencia del Rector del Seminario. Oloroso a incienso, lleno de latines. Dirigía a Bolívar frases largas y alambicadas que nada decían:

vergel de virtudes, huerto de sapiencia, baluarte de la verdadera religión. Volvía de prisa al cuarto y a la hoja de papel. “Si los gobiernos llegaran a persuadirse de que el primer deber que les impone su misión es el de cuidar que no haya en sus ESTADOS un SOLO INDIVIDUO que ignore sus DERECHOS Y DEBERES SOCIALES habrían dado un GRAN PASO en la Carrera de la Civilización que abre el siglo PRESENTE”.

Regresaba de la visita a las haciendas y obrajes. Callada masa de indios en tarea. Volvía al papel. “INDIOS!!! Bien merecen los DUEÑOS DEL PAÍS, los que mantienen al Gobierno y a la Iglesia con su DINERO y a los particulares con su TRABAJO, que enseñen a sus hijos a Hablar, a Escribir, a llevar Cuentas y a tratar con DECENCIA... aunque no sea más... que para que sirvan bien a los AMOS que la Divina Providencia les ha dado con encargo de mostrarles el Camino del Cielo, de BLANQUITOS, poco o nada podrá usted esperar, para retozar en las CALLES les falta tiempo; y sus padres ven la Escuela como un CORRAL”.

Regresaba de la Escuela de niñas donde Bolívar había dicho encendidas palabras a las azoradas muchachas almidonadas de blanco. “Hijas del Sol: Ya sois tan libres como hermosas”. Garrapateaba en la hoja: “PRECEPTOS SOCIALES: Objeto principal de la ESCUELA!... Lo demás que se enseña en ella se reduce a dar MEDIOS DE COMUNICACIÓN, como HABLAR, ESCRIBIR, CALCULAR, etc. ... Acostúmbrese al niño a ser

- VERAZ
- CONSECUENTE
- FIEL
- GENEROSO
- SERVICIAL

- AMABLE
- COMEDIDO
- DILIGENTE
- BENÉFICO
- CUIDADOSO
- AGRADECIDO
- ASEADO
- A RESPETAR LA REPUTACIÓN Y A CUMPLIR CON LO QUE PROMETE”.

Se lo estaba diciendo a todos aquellos doctores enlevitados de la antesala, a aquellos que escupían latinazos, a aquellas recuas de escolares tristes y aburridos.

Venían los Alcaldes a formular sus petitorios ante los Secretarios de Su Excelencia. Pedían para una fiesta de Santo Patrono, para una escuela de doctrina, para reparar la cárcel derruida del pueblón escondido en un hueco de la sierra.

No era eso. Escribía de prisa otro apunte. “LOS GOBIERNOS LIBERALES sea cual fuere su denominación deben ver en la Primera Escuela el FUNDAMENTO DEL SABER! y la PALANCA con que han de LEVANTAR LOS PUEBLOS al GRADO DE CIVILIZACIÓN que pide el Siglo. El objeto de la INSTRUCCIÓN es la SOCIABILIDAD y el de la Sociabilidad es hacer menos penosa la vida”.

Aquellas expresiones de desdeñosa superioridad con que lo oían. Aquella indiferencia por el inmenso donativo de renovación que él venía a ofrecer. “Eso es difícil aquí. Dése por satisfecho con que los niños aprendan a leer y con que los indios sean menos flojos”. “La Instrucción Pública, en el siglo XIX, pide mucha filosofía, el interés general está clamando por una REFORMA y la AMÉRICA... ¿quién lo creería? está llamada por

las CIRCUNSTANCIAS a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá ... no importa. La América no ha de imitar SERVILMENTE sino ser... ORIGINAL! Si no se parece a la España, ¿a qué país se parecerá?, la Lengua, los Tribunales, los Templos y las Guitarras, engañan al Viajero, se habla, se pleitea, se tañe, a la Española, pero NO como en España”.

No era aquélla una ciudad de Francia, ni de Inglaterra, ni siquiera de España. Los rostros, los gestos, las maneras de ser y hacer no eran exactamente los mismos. En algún atardecer tranquilo y transparente se oían los cascabeles de los arreos que bajaban del camino de Puno, de las altas mesetas de hielo y soledad cargadas de barras de plata. Por la noche, a ratos, le llegaba la quejumbre pegajosa de una quena. ¿Qué decía aquella música y para quién lo decía? Junto a las recias mulas enjaezadas a la española se oían palabras en quechua, tenues y apagadas. O pasaba un rebaño de llamas, venidas del misterio, como una visión de unicornios mutilados. Pero lo llamaban para el banquete o para el desfile. A pasar por la plaza en que quemaron al hereje, a saludar con reverencia al doctor de muchos latines que no entendía el quechua, o a oír el ir y venir de los Usías, vuestas mercedes, señorías y “mi amo” que se tejían de persona a persona, de casta a casta, como una invisible y poderosa tela de araña que lo estuviera apresando.



## Bolivia

### El Indigenismo Nacionalista y la Educación Popular de Franz Tamayo (1910)<sup>2</sup>

La idea de formar una pedagogía nacional reivindicativa del indio boliviano aparece estructurada como teoría pedagógica en la obra trascendental de Franz Tamayo (en 1910) “La creación de la pedagogía nacional”, serie de artículos que serían publicados en forma de libro por Villaroel décadas después. Ellos representaron un intento de atender a demandas populares posteriores a la guerra con Chile y vinculadas a las aspiraciones de una intelectualidad que intentó una visión nacional sin trascender los parámetros de las teorías importadas.

Tamayo se había formado en el biologismo y el positivismo, tenía inclinaciones vitalistas y utilizó como tribuna *El Diario* de La Paz para criticar las tendencias afrancesadas, sin descargarse de la concepción positivista de la ciencia y la sociedad, pero produciendo un ensamble interesante que constituyó el primer discurso contrahegemónico de la historia educativa boliviana.

---

2 Tamayo, Franz, *Creación de la Pedagogía Nacional*, La Paz, Ministerio de Educación, 1944, pp. 9-11 y 15-21.

Consideraba Tamayo necesario disociar y analizar todos los elementos de los cuales constaría la raza boliviana, para deducir de ese análisis la base de una pedagogía nacional y científica. La raza no constaba, según él, tan sólo de elementos negativos adjudicados por la pedagogía antinacional. Realmente nadie conocía las características de la raza y era necesario desarrollar estudios al respecto, pero partiendo de una hipótesis: la llamada “raza” boliviana era en realidad producto de una heterogeneidad étnica lo cual no quería negar su carácter nacional y la ley biológica propia que la regía. La categoría “raza” aludía a un fenómeno complejo y tras ella no existía una entidad físicamente real.

El carácter nacional, manifestado en la inteligencia, las costumbres, los gustos, tendencias, afinidades y repulsiones, tenía su origen en la tríada historia-medio ambiente-raza.

La profunda crítica al sistema educativo nacional realizada por Tamayo se fundamentaba en su ineficacia, su no pertinencia respecto a las características culturales nacionales y la direccionalidad política de la educación a favor de los sectores dominantes. Su crítica a la “Instrucción Pública” quizá haya sido la primera del siglo en toda América Latina, en el sentido de detectar claramente el papel que aquella jugó para construir un sistema de dominación de las clases populares.

Consideraba necesario reorientar la instrucción pública hacia los sectores populares y las demandas nacionales.

Sin embargo, al mismo tiempo Tamayo sugería invitar a Bolivia a científicos europeos que investigaran las características del hombre boliviano y sentaran las bases de una pedagogía científica para enseñar a los bolivianos a enseñar.

La figura de Tamayo es aun materia de debates entre los sectores progresistas, nacionalistas populares y de izquierda en Bolivia. Ha sido analizado desde el punto de vista de la pertenencia de clase de su discurso, del papel que



ocupó en el debate sobre la cuestión indígena, de la cuestión nacional.

De su obra “La creación de la pedagogía nacional” hemos seleccionado los siguientes artículos que ilustran las ideas enunciadas con anterioridad.

Hemos seguido atentamente en los últimos diez años la evolución de la idea de instrucción en Bolivia, tanto en el pensamiento popular cuanto en la mente de sus directores, y hemos llegado al convencimiento de que hasta ahora se parte de un concepto falso, o de varios, si se quiere, y se navega sin brújula y sin oriente en esta materia.

Se cree en un hato de vulgaridades. Se ha creído y se cree en la eficacia absoluta de la instrucción. Se ha creído que un país y una raza nuevos, destituidos de una tradición de cultura y de todo elemento actual de la misma, puede transformarse en diez o veinte años y hacerse un país-de tono y carácter europeo, por el solo hecho de crearse universidades y liceos, con planes y programas plagiados de este sistema europeo o el otro. Se ha creído que la pedagogía debía ir a estudiarse a Europa para aplicarla después a Bolivia, y tratándose del problema más esencialmente subjetivo, cual es el de la educación nacional, se ha 'ido a buscar el lado objetivo de las cosas, desconociendo así el único método posible, cual es el que hemos de indicar en el curso de este artículo.

Siguiendo estos criterios falsos y pueriles, la suprema aspiración de nuestros pedagogos sería hacer de nuestros nuevos países nuevas Francias y nuevas Alemanias, como si esto fuera posible, y desconociendo una ley biológico-histórica, cual es la de que la historia no se repite jamás, ni en política ni en nada.

Hasta ahora ésta ha sido una pedagogía facilísima, pues no ha habido otra labor que la de copia y de calco, y ni siquiera se ha plagiado un modelo único, sino que se ha tomado una idea en Francia o un programa en Alemania, o viceversa, sin darse siempre cuenta de las razones de ser de cada una de esos países.

Entretanto, hemos gastado el dinero, y peor aún, el tiempo. Hemos hecho infinitos reglamentos y diversas fundaciones, y el magno problema mientras tanto queda intacto e irresuelto.

Nuestro problema pedagógico no debe ir a resolverse en Europa ni en parte alguna, sino en Bolivia. La cuestión de instrucción que supone antes la cuestión educativa (muy más trascendente) es sobre todo un problema de altísima psicología nacional.

Lo que hay que estudiar no son métodos extraños, trabajo compilatorio, sino el alma de nuestra raza, que es un trabajo de verdadera creación. Son los resortes íntimos de nuestra vida interior y de nuestra historia los que sobre todo el gran pedagogo debe tratar de descubrir. Es sobre la vida misma que debe operar, y no sobre papel impreso, y en este sentido es una pedagogía boliviana la que hay que crear, y no plagiar una pedagogía transatlántica cualquiera.

Ahora bien, en las pocas e insípidas páginas de que consta nuestra literatura pedagógica, ¿hay una sola línea sobre psicología boliviana? ¿Hay una sola observación, una sola experiencia en este delicadísimo terreno? ¿Ha sorprendido el pedagogo algo de la finísima trama de que está tejida nuestra alma nacional? ¿Sabe ya cuáles son las diferencias de nuestra raza respecto de otras, histórica o socialmente hablando? ¿O se ha contentado llanamente con hablarnos de un sistema bueno en cualquier país europeo, que es como hablamos de la luna?

Hay una alma yanqui y una alma japonesa, que son cosa distinta de las europeas. Esa misma personalidad tenemos que buscar entre nosotros. Tratemos de formar bolivianos y no jimios franceses o alemanes. Tratemos de crear el carácter nacional que seguramente (podemos afirmarlo *a priori*) es del todo diferente del europeo. Es tan falsa nuestra orientación en este grave asunto, que las escasas observaciones sobre lo íntimo de la vida boliviana, no están en libros bolivianos sino en páginas de extranjeros que nos han visto de paso. Seguramente la labor que indicamos y pedimos es larga y pesada. Demanda una gran dedicación, un finísimo espíritu de observación, años de trabajo, y preparación. Pero es el solo camino de hacer obra seria y duradera.

Mañana tocaremos otros aspectos de la cuestión.

*3 de julio de 1910*

Llegamos a esta conclusión: Necesitamos disociar científicamente, y por medio de una crítica comprensiva, todos los elementos raciales de que consta nuestra naturaleza de bolivianos, para deducir métodos y leyes integrales sobre qué fundar una pedagogía nacional y científica.

Ahora bien: ¿cuántos hombres en Bolivia estarían suficientemente preparados para emprender y dirigir un estudio y una fundación semejante? ¿Tenemos psicólogos y psiquiatras bastante experimentados para ello?. ¿Hay un solo antropólogo que hubiese acumulado algún material para tales trabajos? ¿Tenemos una estadística, una demografía completas? Nada de esto existe, ni puede existir aún, ni hay tampoco razón para avergonzarse de ello. Somos una nación inci-

piente, comenzamos recién a darnos cuenta cabal de nosotros mismos, y estamos pasando por donde otros pasaron antes.

Pero si no tenemos sabios nacionales y los necesitamos urgentemente, hay que buscarlos fuera.

La creación de la pedagogía nacional no puede menos que hacerse bajo la dirección de una eminencia científica europea, pues no hay que ilusionarse sobre un punto, y es que en Bolivia no existe la enseñanza, ni elemental ni superior, fuera de las primeras letras, que es lo que realmente se aprende, el que algo sabe, o lo ha aprendido de su cuenta y solo, o es un educando de los europeos; pero nunca debe lo que sabe a la enseñanza boliviana.

¿Un ejemplo? Preguntad lo que cualquiera de nuestros bachilleres sabe de ciencias naturales, de matemáticas, de lenguas vivas y muertas... ¡y esos bachilleres cuentan diez años de enseñanza, término medio! Es preciso haber visto a nuestros jóvenes en Europa, pretendiendo inscribirse en escuelas superiores, y haberlos visto sufriendo de la más completa imprevención, y obligados a rehacer un aprendizaje incompleto o nulo.

Necesitamos, pues, crear la pedagogía nacional, es decir una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales. Pues no se crea que hay métodos absolutos. En Cambridge se trabaja de una manera, en la Politécnica de otra; y, por ejemplo, el libérrimo inglés reventaría con los métodos franceses.

La cuestión sería, pues, no mandar nuestros pedagogos (que no lo son) a Europa, sino traer sabios capaces

de estudiar e investigar las bases de la pedagogía boliviana, poniendo de su parte y a nuestro servicio, en estos estudios, todo el contingente científico europeo del que necesariamente carecemos nosotros y seguiremos careciendo indefinidamente.

El que esto escribe cree que el solo medio de apresurar la civilización de nuestros países nuevos es ponerlos en inmediato contacto con el pensamiento y el esfuerzo europeos. Dos ejemplos diversos basten para mostrarnos lo que el elemento extranjero significa en Bolivia y fuera de ella.

Lo poco que en el país existe de alto comercio está en manos de extranjeros; los pocos grandes establecimientos mineros están o poseídos o dirigidos por extranjeros; todas las construcciones ferroviarias hechas o por hacerse están en manos extranjeras; los pocos libros realmente científicos que existen sobre Bolivia están escritos por extranjeros. ¡Ved ahora lo que nos queda a los bolivianos de nacimiento! ¡Y con estos datos pretended ahora pasáros del elemento extranjero, tratándose de la más grave e importante de las cuestiones, cual es la de la instrucción pública, la de la creación de la pedagogía nacional!

Otro ejemplo. ¿Qué sería de la maravillosa república Argentina sin los extranjeros? Lo que fue antes, esto es, algo igual a Bolivia, y a veces inferior; y esto es tan cierto que en la Argentina, allá donde los extranjeros no han llegado aún, los argentinos se están como estamos nosotros.

Seguramente ésto de traer sabios no es cosa fácil. Hay que escoger y hay que pagar; pero no por eso la necesidad deja de ser real. Por lo demás, si en Chile, Argentina y Brasil hay algún provecho alcanzado en este terreno por los estados, sabido es a quién se debe,

y es también sabido el régimen que en la instrucción pública de esos países reina, tratándose de elemento extranjero.

*6 de julio de 1910*

## ¿Que nos hemos contradicho?

No tal.

Antes de todo una observación. No se desconozca nunca la idea maestra de todas nuestras especulaciones sobre esta materia. Esta idea es gobernar, esto es, pedir de nuestra parte o indicar a quien gobierna no la necesidad de hacerse diputado psicólogo o ministro pedagogo, sino otra primordial, si las hubo, y que en la especie significa orientar la instrucción pública hacia direcciones definitivas y con bases razonadas y para lo cual no es necesaria la ciencia especial y personal de quien gobierna, sino el uso del poder, en este sentido o el otro, en manos de quien lo ejercita. Siempre creímos que en esta materia de instrucción pública, lo consecutivo es enseñar o aprender, pero lo primordial y fundamental es gobernar, pues aceptamos que se enseña o se aprende según como se gobierna, en definitiva.

¡Esto!

Y volviendo a la cuestión discutida, deploramos no ser comprendidos. Cuando pedimos el contingente extranjero no pedimos profesores que vengan a enseñar una ciencia, sino sabios que vengan a crear un método y, en suma, nos enseñen el arte de enseñar, el cual, tratándose de europeos u otros, existe, pero seguramente no existe tratándose de bolivianos. Digámoslo de una vez: en el porvenir, el mejor maestro del boliviano tiene que ser el boliviano; hoy es el

peor que puede darse, pues *a priori* podemos decir que no sabe enseñar; y en este sentido, cualquier extranjero, por ignorante del país que sea, por dispares que sean sus métodos, siempre llegará a resultados más proficuos que todos nuestros pedagogos, aunque no sea más que por su conocimiento de otras humanidades, de otros métodos.

Dos solas preguntas haríamos: una de orden general, otra de orden concreto. De todos los que oficial o extra-oficialmente se ocupan de instrucción pública, ¿quién conoce el índice gráfico de la potencia o resistencia mental del niño boliviano, qué digo, del niño de La Paz, del de Cochabamba, u otro, que no todos son iguales? Y, sin embargo, este conocimiento es indispensable en una pedagogía de veras y no de burlas, y como éste, hay mil conocimientos y datos que nos faltan. ¿Quién ha de buscarlos y formularlos? ¿Nuestros profesores bolivianos que ni por juego han tenido jamás en la mano un instrumental completo de antropometría? ¿Entonces?

Entonces hay que recurrir a sabios extranjeros, no para enseñar esta ciencia o la otra, sino para crear los métodos de enseñarlas, cosa muy diferente.

Pregunta concreta: ¿se puede saber el resultado de las comisiones pedagógicas del gobierno boliviano en el exterior, sus resultados en materia reglamentaria general, o en su aplicación práctica? Sí, se puede saber que los reglamentos y distribuciones de instrucción han variado y se han cambiado varias veces, cada vez obedeciendo a un distinto criterio, y probablemente según soplaban el viento de Alemania o de Suiza. Se puede saber también que se han trasladado al país planes de planteles europeos (comercio, normalismo, etc.) y que están en actual función. Se puede sa-

ber también que para la organización de esos nuevos planteles no se ha hecho otra cosa que consultar los similares transatlánticos; aunque es verdad también que para hacer esos calcos hubiera bastado comprar los anuarios de instrucción europeos y los diferentes programas y horarios.

Se puede saber también —retrospectivamente— que nuestras actuales universidades jurídicas, teológicas, farmacéuticas, médicas, etc., etc., no fueron ni son otra cosa que calcos de patrones europeos, lo mismo que los novísimos, y se puede saber también, si hay aún alguien que necesite saberlo, cómo se enseña el derecho, cómo la medicina y lo demás, en el seno de esas maravillas universitarias, como seguramente se enseñarán el comercio y demás novedades.

Y con esto poned aún en duda la necesidad de crear la pedagogía nacional, los métodos bolivianos, de enseñanza.

¡No se hable aquí de la manera cómo se han cumplido las comisiones a Europa! ¡Una de ellas ha residido en Londres durante meses, a pocas horas de Cambridge, y se ha vuelto de Londres sin conocer ni de *visu* Cambridge, simplemente la primera universidad del mundo!

¡Sigamos mandando comisionados a Europa!

¿Queréis que os hable de los pensionados? Sería cruel... Antes de terminar hagamos una distinción que acabe de justificarnos de la acusación de propia contradicción, que es la sola objeción seria que hemos encontrado en los diarios de ayer.

Cuando hablamos de contingente europeo para Bolivia hay que distinguir la introducción y aplicación de métodos europeos hecha por bolivianos en Bolivia, por una parte, y por otra el aporte de profesores euro-



peos, que por mucho que estén destituidos de los elementos de una pedagogía nacional que aun no existe y por muchos que sean sus errores al aplicar a bolivianos sus métodos extraños, el resultado final será siempre que enseñarán un poco más y un poco mejor que nuestros profesores.

Lo primero es lo que hemos hecho hasta ahora; lo segundo, lo que tal vez deberíamos hacer, a falta de algo más radical.

*9 de julio de 1910*



# Ecuador

## Programas de Educación Indígena (1916-1935)<sup>3</sup>

La historia de Ecuador encuentra un momento significativo en la última década del siglo pasado con el triunfo de la Revolución liberal (1895), la cual fue posible por la amplia participación que campesinos, artesanos y un proletariado incipiente tuvieron al combatir en la lucha armada que encabezó el general Eloy Alfaro. El Estado liberal-oligárquico (1895-1925) intentó impulsar una serie de medidas tendientes a romper la vieja estructura feudal y clerical. La educación constituyó para los liberales uno de esos soportes al plantearse la extensión, legalización y laicidad (1906) del sistema escolarizado, al cual todo ciudadano tenía derecho y obligación. El indio fue el centro de atención de muchas de las promulgaciones hechas a partir de 1906, año en el que el presidente Alfaro intercala, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública, el art. 47, en el cual compromete a los dueños de los predios rurales a sostener una escuela mixta.

---

3 Murgueytio, Reinaldo, Tierra, cultura y libertad. Antecedentes para las reformas educacional, agraria y social en el Ecuador, Quito. Talleres Gráficos "Minerva", 1961, pp. 13-26 y 132-145.

Una concepción racista y “civilizadora” privó en los proyectos y decretos tendientes a desarrollar programas de educación indígena. Así, por ejemplo, en 1912, el señor Francisco Andrade Marín, presidente de la Cámara de Diputados, emitió un decreto tendiente a reglamentar la formación profesional del personal docente que iba a trabajar en las zonas indígenas, a partir de los siguientes considerandos: “Que la raza indígena, por el estado actual de atraso y de ignorancia en que se encuentra necesita una instrucción especial, de acuerdo con sus peculiares condiciones y su situación”.

Que en una república democrática no debe haber ciudadanos colocados en una palmaria inferioridad respecto de los demás...

Bajo esta concepción y con los embates de los sectores conservadores se iniciaron diversas experiencias algunas de las cuales no alcanzaron a desarrollarse en la dimensión del proyecto que la sustentaba; o que tuvieron un alcance local únicamente, pero que dan cuenta de tendencias particulares en la educación popular ecuatoriana.

Los programas tuvieron a la instrucción primaria como preocupación básica al tratar de conjuntar elementos técnicos de agricultura con programas de castellanización y preparación de docentes rurales, ya fueran normalistas o promotores indígenas.

Cabe mencionar como ejemplo de lo anteriormente citado: al Programa del Primer Congreso Catequístico, las experiencias de las Escuelas Prediales de Pichincha y la Normal Rural de Uyumbicho.

Las conclusiones del Primer Congreso Catequístico (1916) se centraron en aspectos tales como la preparación de indígenas. Para mejorar su instrucción, se dio

preferencia a la castellanización y a la adaptación de los programas educativos a las necesidades del indígena. El Congreso fue presidido por el sacerdote Dr. Alejandro Matus, calificado por los conservadores como socialista revolucionario.

Con el ensayo de la Provincia de Pichincha se hizo evidente la necesidad de vincular la enseñanza con la práctica cotidiana del sector al cual se dirige un programa educativo, a partir de los elementos técnicos que aporte el docente. La vinculación de la enseñanza con el trabajo productivo que empieza por saber aprovechar los recursos propios de la zona en la cual se lleva a cabo la formación.

Los materiales que explican estas experiencias son parte de los documentos que Reynaldo Murgueytio presenta en su libro *Tierra, cultura y libertad (Antecedentes para las reformas educacional, agraria y social en el Ecuador)*.

El lector encontrará a continuación los que describen la experiencia de Pichincha.

## Escuelas Prediales de la Provincia de Pichincha (1926)

En el año 1926 se comenzó con la campaña efectiva para combatir el analfabetismo entre los indios que llegaba al 95 por ciento, haciendo uso de las atribuciones fijadas en la Ley Orgánica de 1906, es decir, se cumplía la Ley después de 20 años de haberse expedido.

Del primer empuje brotaron 47 escuelas prediales en una sola provincia, la de Pichincha, a las cuales acudieron más de 1,000 niños y niñas indígenas, quienes, por primera vez, supieron lo que era una escuela primaria.

Hubo necesidad de improvisar profesores, locales y muebles, haciendo uso de corredores, casas viejas, etc., y fue forzoso enseñar la escritura en el suelo, como en el siglo XVI. Las piedras y ladrillos sirvieron como asientos de los niños.

Todo estuvo en contra por los prejuicios sociales y la miseria de los latifundistas que siempre han odiado la educación de los humildes.

El aprendizaje del castellano y del cálculo mental en el círculo reducido de 1 a 20, la breve noción de que el Ecuador es una república que tiene territorio, historia propia y un futuro colectivo; la práctica diaria de la solidaridad y de la higiene personal; el cultivo del sentimiento de responsabilidad para cumplir los deberes escolares y el hecho mismo de que al niño indígena, aislado y montaraz se le ponga en el comienzo de la cultura nacional, constituyeron las bases del programa de trabajo.

Hasta 1936 sigue el apogeo e incremento de las escuelas prediales. Su número llega a 225 en todo el país y posiblemente hubieran llegado a 500 o más si no se le hubiera ocurrido al Ministerio de Educación fiscalizarlas, disfrazándolas de escuelas agrícolas e industriales bajo la protección del fisco, cuyo tesoro siempre ha sido pobre y menguado.

La escuela predial fundada para los niños indígenas comenzó a decaer desde 1940 no solamente por la fiscalización inoportuna, sino porque se agudizaron los problemas del profesorado, por la reclamación permanente de los propietarios que nunca estuvieron conformes con la Ley de Alfaro. La escuela disminuye los brazos de la labranza en la tierra, se dijo. Los indios instruidos son insoportables, exigentes, pretenciosos, rebeldes, se insistió en todas las formas. Entonces, el gobierno liberal radical, en un acto de inconsecuencia para con la doctrina y la herencia de Don Eloy Alfaro, abolió la Ley dictada en 1906, en la que se obligaba a sostener escuelas por cuenta de los propietarios, a manera de compensación por el trabajo mal pagado.

Muchas escuelas prediales contaban ya con los cuatro grados fundamentales del ciclo primario, lo que significaba

un notable avance en la culturización del niño indígena. Muchos de los alumnos aventajados en estas escuelas llegaron a la Escuela Normal Rural de Uyumbicho, en donde se los recibía sin más condición que manifestar voluntad de ser maestro rural auténticamente indio.

Las 47 escuelas prediales a las cuales asistían 800 niños y niñas entre los 7 y 12 años de edad son atendidas por profesores jubilados, aspirantes docentes y sin título alguno. El horario convenido comprendía sesiones de tres horas diarias, de 8 a 11 de la mañana, durante cinco días a la semana, de lunes a viernes, generalmente. El programa de enseñanza lo hacían los mismos profesores y correspondía al ciclo de primer grado, en castellano, porque el personal docente improvisado no sabía quichua.

En algunas haciendas se arreglaron cómodos locales; pero en la mayoría se aprovechaban los corredores, las trojes viejas y desocupadas o cualquier espacio un poco protegido de los vientos y lluvias. Los muebles constituían tablas sobre bases de adobes y muchos niños llevaban troncos disecados y, en muchos lugares, los niños se sentaban sobre sus propios jorongos y sombreros. Esto demostraba que los niños indios aceptaban y querían educarse y prosperar.

El salario de los profesores variaba según el grado de cultura moral de los propietarios, todos católicos, pero que al tratarse de dinero, se discutía los centavos. Percibían 30, 40 y 50 sucres mensuales, habitación en caso necesario, uno o dos litros de leche, leña, una ración de cereales en época de cosechas y hasta una muía para sus movilizaciones aprobadas por el propietario o administrador del predio. Los profesores jubilados tenían, además, sus pensiones establecidas por la Ley.

En todas las escuelas prediales ha sido necesario emplear por lo menos dos años en la enseñanza de castellano, porque la lengua materna era el quichua, un idioma no cultivado,

escaso de vocabulario en los hogares y sin raíces originales en su formación. No más de 200 palabras formaban el haber lingüístico de los nuevos alumnos. Y en los dos años era posible avanzar a 500 vocablos del nuevo idioma, con los cuales ya se podía pensar en que la palabra como instrumento de cultura, podía facilitar la asimilación de nuevas ideas y enunciados.

En cálculo, medida y forma de las cosas (aritmética), los niños indígenas no avanzaban a contar más de 10; pero con los frecuentes ejercicios objetivos y la escritura de los signos o cifras, el cálculo de sumas y restas avanzaba pronto a 100 y en los años posteriores a 1,000, cantidad con la cual ya podían hacer frente a sus cuentas personales y de la comunidad.

Antes que aprender a escribir los niños indígenas gustan dibujar animales, árboles, aves, cerros y siempre la cara del sol, el Inti, el padre divino y protector de la raza americana. A los profesores se les exigía más horas de dibujo y más cuidado en el análisis y corrección de estas bellas formas de expresión.

Nuestros indios son inteligentes, sanos, sencillos y hasta desprendidos. Son atrasados en cultura, porque no se los ha cultivado ni estimulado en su desarrollo y porque la esclavitud en que han vivido 400 años y más no puede producir otra cosa que ignorancia y miseria. Todo cuanto se haga en el futuro por incrementar la escuela primaria bien dirigida y provista, servirá para abrir los caminos hacia la integración moral, física y económica de la nacionalidad ecuatoriana.



# Perú

## Universidad Popular González Prada (1920)<sup>4</sup>

El 22 de enero de 1921 se fundó en Cuzco la Universidad Popular González Prada (UPGP), que sintetizó una serie de experiencias que se desarrollaron en el conjunto de los países del continente latinoamericano desde principios del presente siglo. Las banderas de la reforma universitaria de 1918 en Argentina adquirieron en Perú un sentido particular, hondamente democratizante como resultado de la situación represiva que el gobierno de Augusto B. Leguía (1919-1930) ejerció sobre los sectores oprimidos.

Así, como resultado de los acuerdos que la Federación de Estudiantes de Perú tuvo en su Congreso de 1920, se impulsó la creación de la Universidad Popular encargándose esta tarea al joven norteño Víctor Raúl Haya de la Torre, quien la concebía como una instancia que permitiría la creación de la “vasta universidad social de Perú”.

---

4 Cornejo Koster, Enrique, “La Reforma Universitaria en Perú”, en: Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina, 1918-1938. El proceso de la reforma universitaria*, México, Siglo XXI 1978 pp. 237-238 y 244-250.

Se destacó en la experiencia la importancia de la educación de los sectores populares para el proyecto de liberación. La práctica educativa partía de considerar la relación educación-trabajo signada por un matiz particular al enfatizar la capacitación técnica como base para la elevación integral de la cultura y un mayor progreso económico.

La extensión de la Universidad Popular a los centros fabriles y campesinos trascendió al programa de cursos que se impartían entonces a trabajadores de la ciudad y el campo llegando a crearse experiencias diversas que enriquecieron y ampliaron la dimensión de esta institución (por ejemplo, el Centro Educativo de Vitarte). A continuación se presentan algunos extractos del documento que Enrique Cornejo Koster escribió en 1926 sobre la fundación, características y situación de esta importante experiencia.

### La universidad popular. Su fundación.

Capítulo especial merece la universidad popular, el más original, valioso y perseverante de los movimientos que la juventud del Perú ha realizado en estos últimos años; aún más: toda acción de importancia, toda campaña de trascendencia, a partir del año 21, hasta la fecha, ha sido, cuando no realizada, influenciada por esa institución de libre cultura popular.

La federación de estudiantes, a fines del año 20, presidida por Juan V. Valega, para cumplir el más importante de los acuerdos del Congreso Nacional de Estudiantes, encargó, a Víctor Raúl Haya de la Torre la organización de la universidad popular, quien la fundó después de activa campaña entre los trabajadores de la capital, el 22 de enero de 1921.

La primera etapa de la universidad fue un éxito rotundo: asunto novedoso y un tanto novelesco en sus comienzos, atrajo a muchos estudiantes y algunos intelectuales de

nota; unos por verdadero afán idealista, otros movidos por ridículo afán de publicidad barata. La sala de conferencias de la federación, situada en un magnífico y bello edificio propiedad del municipio, veíase todas las noches repleta de obreros y estudiantes atraídos, ya sea por el tema sugestivo de las conferencias, ya por el renombre de algún conferencista, ya por el deseo noble de instruirse.

Haya de la Torre procuró dar, desde los primeros días, a la extensión universitaria que en la universidad popular se realizaba, un carácter revolucionario; sólo así la obra tan brillantemente comenzada sería duradera. Respondiendo a ese fin se extendió la acción de la universidad popular al pueblo textil de Vitarte, compuesto exclusivamente de obreros.

El caos universitario que viniera con el receso de la universidad y la disolución de la federación, dejaron a Haya de la Torre plena libertad para orientar definitivamente la universidad popular hacia el campo revolucionario.

Los dos primeros años de la universidad popular fueron, después del entusiasmo de los primeros meses, de organización y, sobre todo, de cristalización revolucionaria. Hubo en muchas ocasiones crisis hondas que vencer. Los profesores que con tanto entusiasmo acudieran, desertaban día a día; los obreros dejaban de acudir. El tesón de Haya y de una minoría, que en muchas ocasiones estuvo compuesta por cuatro estudiantes; la orientación abiertamente revolucionaria que adquirió, la cual se puso de manifiesto no sólo en la orientación de la enseñanza, sino en las campañas oratorias de Haya de la Torre entre los trabajadores de Lima y pueblos vecinos a favor de la organización obrera y la formación de la conciencia de clase, y el hecho de que la universidad popular se pusiera siempre al lado de los proletarios en toda huelga o conflicto de otra índole, ganaron poco a poco la confianza obrera.

Los trabajadores empezaron nuevamente a llenar el local que a veces resultaba estrecho para la enorme multitud que acudía ciertas noches. En Vitarte la población obrera cada día se entusiasmaba más y más con la obra que la universidad popular realizaba. Tres noches en Lima y tres en Vitarte se dictaban clases sobre múltiples temas: arte, historia, economía, ciencia, cuestiones obreras y revolucionarias.

Alejados de su seno los profesores “esnobistas”, formada por una minoría de muchachos revolucionarios, con la confianza plena de la masa proletaria de Lima y sus alrededores, la universidad popular fue bautizada en los comienzos del año 1923 con el nombre de “González Prada” en homenaje a ese gran luchador puro y viril que fuera don Manuel González Prada, el precursor.

## La organización de la universidad popular

La Universidad Popular González Prada se componía del cuerpo de profesores y los alumnos. La asistencia era libre, aunque existía un registro donde los obreros se inscribían. La enseñanza era gratuita. Ni los alumnos pagaban ni los profesores recibían paga. En Vitarte el sindicato de trabajadores recargaba a cada asociado cinco centavos semanales para los gastos que demandaba el local de clases y los pasajes de los profesores. La Universidad Popular de Lima recibía hasta el año 1924 la cantidad de cinco libras de la Universidad de San Marcos. El Centro de Estudiantes de Medicina contribuía con una libra mensual.

Todos los profesores reunidos formaban la junta de profesores, que estaba integrada además por los representantes de los alumnos, que debían ser obreros. La junta de profesores presidida por el secretario general, se ocupaba de todas las cuestiones relativas a la enseñanza, a la orientación doctrinaria, a las conferencias, a las diversas campañas

en pro del proletariado y al ingreso de nuevos profesores, los que debían ser presentados por un profesor antiguo y eran admitidos si contaban con la unanimidad de votos en el Consejo. Todas las resoluciones de la junta de profesores eran ratificadas por los alumnos reunidos en asamblea general.

Los alumnos constituían, por otra parte, el centro pro cultura popular que, elegido anualmente en asamblea de alumnos, se encargaba de todas las cuestiones relativas a la propaganda en pro de la universidad popular entre las clases trabajadoras y, además, de los asuntos financieros para el sostén de la obra, cuando de suscripciones especiales se trataba.

## La disciplina

Entre los profesores, la disciplina era como la de todo partido revolucionario: dentro de la junta podía discutirse grandemente, pero una vez resuelto un asunto, debía ser sostenido, defendido y ejecutado por todos. Todo profesor estaba obligado a realizar todo lo que la junta le encargara. Nadie podía disculparse, ni aún tratándose de la misión más peligrosa. Nunca hubo, después de la fuga de los esnobistas y los diletantes, profesor que se negara a cumplir la misión que se le encargara; muchas veces hubo de dar conferencias bajo la amenaza de prisión; repetidas veces varios profesores terminaban su misión en las prisiones, pues Leguía procuraba obstaculizar la obra de la universidad popular por todos sus medios. De todos los profesores no hay uno que no haya sufrido repetidas prisiones; actualmente estamos los más antiguos, deportados y los que quedan, en la actualidad son tan sólo cuatro, continúan su campaña en virtud de las federaciones obreras.

## Las clases y las conferencias

En lo relativo a la enseñanza, ésta se dividía en materias que se enseñaban sistemáticamente en clases, y en temas de cultura general que se exponían en conferencias. Las clases se dictaban tres por noche, durante tres noches en Lima y dos noches en Vitarte, donde se dictaban cuatro clases cada noche. Las conferencias se realizaban una cada 15 días, a veces en el mismo local de la federación de estudiantes, que era donde las clases se dictaban, y otras en diversos locales de sociedades y sindicatos obreros de la capital o pueblos vecinos.

Las clases que se dictaban eran de matemáticas (aritmética y geometría), de ciencias (química, física y biología general y especial, fisiología, higiene), de geografía científica y social, de historia de la civilización e historia de las ideas sociales, de psicología, economía política e historia de la crisis mundial. Valiéndose del material que la universidad y el colegio nacional prestaban, por simpatía de algunos profesores de esos institutos a la obra de la universidad popular, y valiéndose de la linterna de proyección, comprada por suscripción popular, las clases eran prácticas y demostrativas.

Las conferencias eran de índole diversa: cuestiones sociales, organización obrera, orientación revolucionaria de la clase trabajadora. Además, sobre cuestiones de arte, de ciencias, de historia: muchas de ellas eran pronunciadas por intelectuales que no formaban parte del cuerpo de profesores. Las conferencias sobre tópicos revolucionarios eran pronunciadas por Haya de la Torre en los diversos sindicatos y sociedades obreras. Después de su deportación lo reemplazaron algunos de los profesores de la universidad popular.

## Las fiestas

La universidad popular, que como he indicado ya, a comienzos del año 1923 se le bautizó con el nombre de “González Prada” para distinguirla de la que los conservadores trataban de formar, y de cualquier otra institución que realizara la extensión universitaria, porque la universidad popular era abiertamente revolucionaria, en sus carteles de propaganda estaba inscrito el siguiente lema: “La universidad popular no tiene más dogma que la justicia social”. Todas las campañas, las mismas clases, estaban orientadas en ese sentido; por eso, con la finalidad de acrecentar la solidaridad obrera, la universidad popular patrocinaba fiestas diversas. Unas veces realizábanse picnics, ya sea en los campos vecinos, ya en los cerros que rodean la capital peruana. En veces eran excursiones nocturnas a una hermosa playa llamada La Herradura, denominada así por su forma especial. Siempre ya en los picnics, en los paseos por los cerros, en las excursiones a las playas, se daba a la fiesta un carácter revolucionario condensado en los cánticos, en las conferencias que en medio de la fiesta se realizaban. También solían darse lecciones a pedido de los obreros. Si era una excursión nocturna, un profesor disertaba sobre astronomía, teniendo como material de enseñanza a las estrellas o la luna; si era un paseo por los cerros escarpados, algún entendido disertaba sobre geología o mineralogía, etc. Otras veces los poetas, ya fueran profesores o simples simpatizantes, recitaban sus versos en pleno campo. De todas las fiestas ninguna adquirió un relieve de tanta importancia como la fiesta de la planta, que, para los días de Pascua, realizábase en Vitarte.

Esta fiesta fue instaurada el mismo año que la universidad popular se fundara. Al año siguiente adquirió grandiosas proporciones y ha venido realizándose hasta la fecha a

pesar de la deportación de su fundador, Haya de la Torre, y de casi todos los profesores de la universidad popular.

Vitarte, población eminentemente obrera, habitada por los trabajadores de una gran fábrica de tejidos de propiedad yanqui, congrega el día que dicha fiesta se realiza cerca de 5,000 trabajadores, pues a los que en el pueblo, viven se suman los venidos de Lima, Callao y pueblos y estancias vecinos. El pueblo, que con sus casas pintadas de rojo con los zócalos negros, parece un símbolo, adquiere con sus arcos alegóricos, sus banderas rojas y verdes, el aspecto de las villas engalanadas en día de fiesta.

Después de recibir a los viajeros, la multitud se congrega en el campo de deportes del Sindicato Textil de Vitarte. Viene una serie de discursos de índole diversa, pero de idéntica tendencia; luego dae comienzo a los juegos atléticos: múltiples carreras, saltos diversos, luchas variadas. Hombres, mujeres y niños toman parte en el certamen. Mientras tanto, la multitud plena de entusiasmo entona himnos revolucionarios, que interrumpe para aplaudir a los vencedores. Transcurre así la mañana y conforme avanza el día llénase de más y más entusiasmo el ambiente. Llega la hora de comer que dispersa la compacta multitud para reunir a las gentes en grupos pequeños que se pierden en las casas. A las 14, una banda de música desafina pero alegre el ambiente, las gentes se congregan en el parque "9 de Enero" (llámase así en conmemoración de una fecha trágica en que el ejército asesinó a gran número de trabajadores durante una huelga). Después de uno o más discursos iniciales dae comienzo a la plantación de árboles variados. Fresnos, casuarinas, pinos y otros árboles plantados en las diversas y sucesivas fiestas de la planta adornan el parque, las calles y los contornos del campo deportivo. Hasta la fecha se han plantado más de 600 árboles. Cada obrero se hace responsable de la vida de un árbol, al que debe solícitos



cuidados. Terminada la plantación, dae comienzo a la asamblea popular, donde se rinde homenaje a los caídos en la lucha social, donde se recuerda a los presos y a los que están deportados y donde con múltiples y variados discursos, alumnos y profesores incitan a la lucha y a la afirmación revolucionaria. La asamblea se disuelve en medio de cánticos diversos y atronadores exclamaciones. A las 19 un tren descarga el pueblo, llevándose gran número de gentes que en otros pueblos o ciudades viven; música alegre, gritos más alegres aún, exclamaciones exaltadas, sonoros vivas, variados cánticos, despiden a los viajeros. Al caer la tarde dispérsase nuevamente la vibrante muchedumbre. Por la noche, en el amplio local del cinematógrafo, reúnen las gentes al llamado de una campanilla chillona, a las 21 empieza una función de teatro, los artistas son obreros. En los entre actos repártense los premios a los triunfadores en los juegos atléticos, entre los que mejor cuidaron el árbol que el año anterior fuera plantado, en fin, entre los que mejor trabajaron por la universidad popular, el sindicato o la biblioteca. La fiesta termina al terminar la función. Obreros, estudiantes, empleados, vanse, departiendo alegremente.

## Las campañas de la universidad popular

Tal vez más importante que la acción cultural desarrollada en las diversas clases, fue la acción social de la universidad popular. Las campañas y acciones revolucionarias dan a la universidad popular peruana un sello especial que la distingue de las instituciones diversas de extensión universitaria. La universidad popular fue hacia los obreros, entre ellos creció, en medio de ellos y conjuntamente con los líderes más entusiastas del movimiento obrero organizó la propaganda revolucionaria y contribuyó grandemente a la organización y a la formación de la conciencia de clase y

aún, sobre la misma Universidad de San Marcos, sobre el alumnado, hizo sentir su influencia renovadora. La universidad popular realizó intensa campaña antialcohólica logrando, después de años de lucha, disminuir grandemente el alcoholismo en el pueblo de Vitarte. Realizó también una vasta campaña sanitaria, en conferencias y afiches combatió las múltiples plagas que azotan a los países tropicales.

No hubo, y aun podemos decir no hay, movimiento obrero peruano que no tenga la solidaridad de la universidad popular. No hay huelga que no cuente con su más decidido apoyo. La actual campaña de reivindicaciones proletarias; la lucha contra la tiranía de Leguía; la lucha contra el imperialismo yanqui; la lucha por la revolución peruana, por la reivindicación del indígena, actualmente esclavizado, ha sido y sigue siéndolo, mantenida por los profesores de la universidad popular. Los que se encuentran en el destierro siguen desde allí su lucha incansable.

Es respecto a la cuestión indígena que la universidad popular ha desarrollado sus campañas más importantes y más activas, apoyando a aquellos en todo momento y adhiriéndose a sus congresos. Por otra parte, los indígenas como los obreros, han respondido dándole toda su confianza.

Me refiero aquí a la campaña lenta, pequeña, diaria, llevada a cabo en conferencias, conversaciones, cartas, manifiestos, que se realiza desde hace varios años. Las grandes campañas, los hechos salientes, serán tratados aparte y conforme han ido realizándose; entre ellos citaremos la acción del 23 de mayo, la deportación de Haya de la Torre, etc. Habremos de empezar por el primero y más importante de todos ellos, es decir, por la campaña contra la consagración del Perú al Corazón de Jesús, que culminó con la masacre del 23 de mayo.

# Bolivia

## Warisata. La Escuela Ayllú (1931-1940)<sup>5 y 6</sup>

De la diversidad de expresiones de educación popular que se registran en la historia de Bolivia, de 1930 a 1936, resulta relevante por su contenido, significación y trascendencia, la experiencia de Warisata. El 2 de agosto de 1931 se inauguró la escuela en la provincia de Omasuyos como resultado de las gestiones y trabajos desarrollados por su fundador y director Elizardo Pérez. Muchos fueron los aportes que el profesor, defensor de la cultura, lengua e historia indígena, desarrolló a lo largo de su carrera político-pedagógica, como docente y director de diversas instituciones.

En su obra sobre “Warisata. La Escuela Ayllú” describe y analiza la conformación y sustento teórico-práctico de la escuela. El material presenta no solamente la descripción del proceso, sino también las reflexiones del ilustre profesor.

---

5 Puiggrós, Adriana, “Nota sobre Warisata”, en *La Educación Popular en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1984, pp. 247-248.

6 Pérez, Elizardo, “Génesis de Warisata”, en *Warisata. La Escuela Ayllú*, La Paz, Empresa Gráfica E. Burillo, 1962.

Hemos seleccionado algunos extractos del documento que ilustran de manera sintética los rasgos característicos de esta experiencia en “voz” de su fundador. “Perdónese las referencias personales. No tengo más remedio que hacerlo, porque la historia de Warisata es, asimismo, la autobiografía de mi vida. Por ello, sin falsas modestias, he de señalar cuanto tuve que hacer y decir en el proceso de la escuela campesina de Bolivia”. Con el fin de presentar al lector un panorama general de esta experiencia también incluimos un texto que sintetiza de manera muy fiel la obra de Pérez.

En 1931 el socialista Elizardo Pérez, exinspector de escuelas, y el maestro rural indígena Avelino Siñani iniciaron una experiencia de educación popular que duró hasta 1940, en Bolivia. Esta experiencia vinculó ideas de Franz Tamayo con criterios que, aunque no existen pruebas fehacientes al respecto, parecen provenir del discurso de Mariátegui. Warisata consistió en el desarrollo de un experimento autogestionario que articuló los principios de la educación socialista (escuela única, politécnica, integral, cooperativa, mixta, gobierno colectivo, educación producción), con los de organización colectiva y de educación ayllú. Elizardo Pérez consideraba que la problemática del indio es socioeconómica y que las masas indígenas subsisten como expresión de la cultura de los oprimidos. Warisata era considerada por aquel maestro como una experiencia cuyas posibilidades de triunfo definitivo dependían del desarrollo de un proceso de transformación profunda de la estructura social boliviana. Warisata tenía el sentido de educar al indio para dar así comienzo a “una unidad pedagógica nacional”, basada en sus raíces agrarias, para crear una misma filosofía y una misma técnica educacional para el boliviano de los campos como para el de las ciudades (ver Pérez, Elizardo, *Warisata. La escuela ayllú*, La Paz, Empresa Gráfica E. Burillo, 1962, p. 105). La idea de Tamayo de

alfabetización como superación de la instrucción pública es reemplazada por Pérez por el proceso de educación y trabajo. Confundiendo muchas veces positivismo con marxismo, sostiene la determinación social del proceso pedagógico e insiste en que la experiencia boliviana servirá de ejemplo a Rusia y Alemania. Incorpora los principios de la escuela activa advirtiendo la necesidad de no copiar deformadamente a Montessori y Decroly. Aníbal Ponce es la fuente en la cual se apoya Pérez con mayor frecuencia para dar cuenta de la presencia de determinaciones económicas y clasistas. Warisata llegó a ser cabeza de un núcleo escolar campesino, con 33 escuelas filiales que intercambiaban productos, materiales y experiencias. Hacia finales de la década de 1930 llegaron a existir 12 núcleos escolares en todo el país y Pérez fue director de Educación Indígena. Esto coincidió con el gobierno nacionalista del general Busch que promovió esta experiencia como parte de su programa democrático de educación, que se concretó en la reforma constitucional de 1938. La organización de los centros de educación indígena que partió de Warisata, se basaba en la elección de autoridades escolares indígenas por medio del voto directo de la comunidad; las resoluciones se tomaban en asamblea general y se decidía por mayoría de votos todo lo relativo a la educación, la marcha de la producción, los problemas disciplinarios, las relaciones con el gobierno y con las comunidades vecinas, los problemas con los caciques, enemigos fundamentales de la experiencia, etc. Las leyes y reglamentos de Warisata habían sido elaborados colectivamente y los planes de estudio y programas hechos por maestros e indígenas a partir del análisis del medio. El trabajo era el eje del proceso educativo. Cada uno lo hacía de acuerdo a su capacidad y solamente trabajando se adquiría el derecho a la participación completa. Los talleres permitían desarrollar las producciones tradicionales

indígenas y los insumos necesarios para el autoabastecimiento de las escuelas. La educación debía seguir los lineamientos de la escuela única cuya fuente reconoce Pérez en el sistema educativo cardenista mexicano. Warisata intentaba ser un sistema integral que tomaba al niño desde el kindergarden y lo conducía hasta el politécnico, institución con la cual se pretendía reemplazar a las herrumbradas universidades. Pérez era profundamente antieducacionista. Decía: “No fui a Warisata para machacar el alfabeto... fui a instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula con los talleres, campos de cultivo y construcciones” (Pérez, E., op. cit., p.104). Los horarios eran móviles, de acuerdo a un plan quincenal que comprendía labores del aula, talleres y folklore (temática dedicada a la conservación de la cultura indígena). La ganadería, agricultura, fabricación de tejas, aserradero, respondían a un sistema cooperativo que permitía la posterior comercialización de los productos. Warisata llegó a autoabastecerse e influyó en la organización económica de toda la zona defendiendo las formas de organización económico social de la antigua ayllú (colectivas) y adaptándolas a las necesidades modernas. La coordinación del conjunto de las actividades estaban a cargo del Parlamento Ayllú, que poco a poco vio restituidas sus antiguas funciones gubernamentales puesto que la población recurría a él espontáneamente para todo tipo de problemas. Warisata, instalada a más de 4,000 metros de altura, en uno de los climas más inhóspitos de la tierra, fue perseguida por todos los gobiernos, excepto el de Busch, en Bolivia, pero apoyada moral y económicamente por el presidente Cárdenas, de México. Moisés Sáenz visitó Warisata y el Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en Pátzcuaro, México, en 1940, adoptó oficialmente su modelo (ver Velasco, Adolfo, *La escuela indigenal*

de Warisata, México, 1940), su ponencia fue presentada en el mencionado Congreso. En la misma oportunidad circuló un folleto, que atacaba la experiencia, con el título de *El Estado de la educación indígenal*.

## La Primera Asamblea de Maestros Indigenistas y nuestra declaración de principios

En octubre de 1936 se realizó la primera Asamblea de Maestros Indigenistas, convocada por el ministro Peñaranda para practicar el balance de lo hecho y señalar los rumbos definitivos de educación indígenal. Esta Asamblea aprobó nuestro Estatuto, acompañándolo de una Declaración de Principios. A continuación se transcriben algunos de sus postulados.

### Declaración de principios de la escuela campesina

1. *Definición del problema educacional indígena.* Definir el problema indígena importa, por tanto, definir el estado económico y social de los grupos humanos agrarios denominados indios, estableciendo las zonas de su permanencia y los recursos con que cuentan para subsistir.

En consecuencia, el problema de la educación del indio es un problema económico social.

2. *Doctrina biológica de la escuela indígena tipo Warisata.* La pedagogía de la escuela indígena debe estar fundamentada en la experiencia social de la vida indígena, y sus leyes deben ser fruto de esa experiencia. Tiende la escuela a la formación de hombres prácticos capaces de bastarse a sí mismos, sobre manera, dentro y para el radio económico en que deben desarrollar su existencia, listo quiere decir que el indio será educado para vivir en el agro, cultivarlo, impulsarlo, enriquecerlo, llevarlo a la expresión máxima de riqueza. Continúase de esta manera una tradición socialista que comienza desde los incas.

El niño debe aprender conocimientos y explicarse el fenómeno de la vida a través de una enseñanza en que inter venga de manera principal su propia iniciativa y su propio esfuerzo. Es así cómo los instrumentos de estudio: reglas, formas geométricas, libretas, modelados, inclusive su vestido, sus mesas, catres, sombreros, zapatos, hasta su casa particular y su escuela deben ser construidos y fabricados por sus propias manos y su propia iniciativa, apenas estimulada y conducida por el profesor.

3. *Gobierno colectivista y Parlamento Amauta.* Una *ulaka* o comité, gobierna la escuela, constituida por representantes de los *ayllus* y de las haciendas, escogiéndose para esto a los ancianos y hombres de probada importancia. La *ulaka* es a la vez presidida por el director de la escuela, o por el profesor de turno a fin de mantener siempre el principio de autoridad, base de toda disciplina. La *ulaka* distribuye las obligaciones semanales de sus miembros en la conservación y trabajo de la escuela. Así, se nombra al amaута de disciplina; amaута de edificaciones; amaута de riegos; amaута de agricultura; amaута de internos, etc. Distribuida de este modo la labor, no queda sino imprimir movimiento y la escuela funciona automáticamente. Obsérvese que la distribución de funciones está inspirada en necesidades económicas. De esta suerte denominamos *parlamento amauta* a la reunión semanal de comisionados, pero la institución debe denominarse: *Ulaka de la Escuela*; esto es: el comité administrativo de la escuela, ante el cual todas las filiales rendirán cuenta de todo movimiento económico, agrario, social, escolar, etcétera.

4. *Autonomía económica del núcleo escolar y su función industrial.* Todo núcleo escolar debe tener una economía aislada, propia, emergente de su sistema educativo; por tanto, la escuela indígena es una escuela industrial, de organización económica autónoma. Debe implantarse en centros que



posean posibilidades de desarrollo en ese sentido. Las industrias del ladrillo, teja, fierro, alfarería, sombreros, zapatos, madera, lana, algodón, azúcar, sementeras, ganadería, etc., según la zona económica que se disfrute, deben ser objeto primordial de la atención escolar, porque la industria escolar no es sino el desarrollo práctico y utilitario de los métodos biológicos de la enseñanza. Por este procedimiento los alumnos de la escuela son al mismo tiempo asalariados, perciben el fruto de su trabajo, es decir fundamentan la economía individual y colectiva al mismo tiempo que se educan. Nuestro ideal es que los núcleos escolares, apoyados en la colaboración de sus filiales, se conviertan en grandes centros fabriles, que reemplacen la pequeña industria indígena y subviertan de este modo al primitivismo de la vida aborígen por la introducción de medios modernos de comodidad y estética.

Conviene destacar que la determinación de los centros filiales o escuelas, elementales correspondientes a los núcleos, no se hará con criterio demográfico exclusivamente, sino más bien con criterio industrial y económico. Así podremos, con el andar del tiempo, llamar un día a nuestras escuelas: no la escuela de Caiza o de Vacas, sino: el núcleo escolar de la madera, o el núcleo escolar de las papas, ocas, cebada, trigo, etcétera.

5. *Aspecto social indígena de la escuela.* La escuela debe organizar el sector en que le toque actuar, y si no lo organiza, no es escuela. Su acción, por tanto, no acaba en la puerta del edificio; mejor, sólo comienza en ella. Más allá de la escuela está la escuela. El vasto mundo de nuestro *ayllu* es el verdadero claustro de la escuela; el indio nos lo enseña. La uta (casa) no es sino el refugio contra el frío, el refugio de unas horas contra el cansancio en favor de la asepsia del sueño. Todo el día del indio es un día de mundo, de pampa, de aire, de ciclo y de oxígeno. Si observáis una choza indígena, no

digáis que se trata de una raza inferior, que no supo construir esa cosa elemental que todo pueblo ha construido como expresión vital. El indio vive en la naturaleza y no conoce la fruición del confort doméstico; empero, hay que darle esa nueva dimensión para él desconocida pero que le servirá para el desarrollo de su mentalidad.

Así, la escuela, saliéndose de sí misma para hacer gravitar su acción en los planos vivos de la economía, religión, hogar, arte, política del indio, cumple una misión social que toda escuela moderna debe poseer, ya que educar no es enseñar, sino despertar, suscitar, alentar, empujar...

6. *Warisata, instituto de Indología y experimentación pedagógica.* El panorama que abre a nuestra vista el problema del indio y sus derivaciones, nos impone una seria consideración provisional: no puede haber acción fecunda sin un previo estudio de las condiciones étnicas y ideológicas del indio, como ser individual, como individuo social. Para esto, buscamos el refugio de los claustros de Warisata y organizamos en ellos el Instituto de Investigaciones Indológicas para el estudio, sobre la realidad, el idioma, la religión, la economía, el arte, etc., de nuestros antecesores como individuos históricos. Pero esto quedaría incompleto si al mismo tiempo no hiciéramos de esta escuela nuestro campo de experimentación pedagógica, al cual deben acudir antes de salir a realizar su acción individual todos los directores destinados a dedicar sus actividades a la enseñanza y a la educación de indios. En Warisata tomarán las lecciones de los métodos a ponerse en práctica, se penetrarán del ambiente indígena, conocerán y aprenderán a conocer su psicología, los métodos de trabajo, y de esta manera capacitados, podrán salir después al trabajo en los campos.

7. *La escuela como defensa social.* De la vastedad y multiplicidad de aspectos que importa el problema indígena, debe destacarse uno principal: es que el indio explotado

secularmente por los encomenderos de la colonia, lo es hoy por sus herederos, y más aún por una casta de gamonales aldeanos, en la misma forma o peor que lo fue hace cuatro siglos. Por tanto, una de las principales actitudes de la escuela ha de ser ponerse de parte de los indios y constituir el baluarte de su defensa. Ordinariamente debe existir el comisionado indígena, amauta, encargado de ver y escuchar las quejas de los indios, para transmitir las a la dirección, luego a la *ulaka* administrativa, y posteriormente al veredicto del gobierno. Desde luego, se hace imperativo dejar sentado que, si no fuera por otras razones de orden técnico y educacional, bastaría éste para determinar como asunto esencial y previo el de que la escuela para los indios debe fundarse en el campo y no en las aldeas, nunca en las aldeas, porque las aldeas son los contrafuertes del gamonalismo, reductos de todas las herencias de la colonia, y el indio ve en ellas la animación urbana de su esclavitud. Las escuelas, deben establecerse en el campo, nunca a menos de dos leguas de todo núcleo urbano.

8. *Función social de la escuela.* Resuelto el carácter social de la escuela, resta armarle de todos los elementos necesarios para que su acción signifique un nuevo episodio en la vida indígena; cuerpo médico escolar, con atribuciones para organizar cruzadas por la asepsia, la buena alimentación, cualitativa e integral, aseo, salubridad; campos de experimentación ganadera y agrícola, etc., para lo cual todos los terrenos del Estado, desde la promulgación de este Estatuto, deben pertenecer a la escuela y sus filiales, inclusive los vastos latifundios de las misiones entregadas a religiosos conversores en diferentes zonas de la república, las mismas que pasarán inmediatamente a la administración laica de las escuelas, sin que ello quiera decir que, conforme a las necesidades, no se pueda utilizar los servicios de religiosos adiestrados en el trato con los indios de la floresta.

9. *Filosofía de la escuela indígena.* Cuando un movimiento educacional tiende a organizarse para producir esenciales reacciones en el alma de un pueblo, debe como cuestión previa, poseer una filosofía nacional, es decir, una serie de puntos de vista concretos que se inspiren en las necesidades específicas de la Nación. Para Bolivia ninguna filosofía más aparente que la filosofía optimista del esfuerzo como resorte del éxito. El esfuerzo metódico y constante nos arrastrará a resultados imprevistos, cuyo mayor triunfo estará representado por la exaltación del trabajo como único camino hacia la prosperidad. Las escuelas indígenas se denominarán “Escuelas del Esfuerzo”, será la nuestra una pedagogía basada en el trabajo y en el propósito de hacer de cada obstáculo un objetivo de triunfo. Esfuerzo en las clases, en los talleres, esfuerzo en los campos de cultivo, esfuerzo en la vida doméstica, volvemos a repetir, en el ideal de superación progresiva y constante.

Este sistema aplicado en la escuela social nos permitirá en poco tiempo renovar el medio indígena y llevarle a sus máximos desarrollos.

Hasta aquí la Declaración de Principios. Warisata ya tenía su instrumento ideológico para propalarlo a todos los vientos. Muchos directores captaron admirablemente estos propósitos y los llevaron a la práctica; otros, menos capacitados o menos dados al sacrificio, olvidaron sus enseñanzas y fracasaron; pero, incuestionablemente, se probó que este tipo de escuela era el que necesitaba el país, y su trascendencia fue tanta que también fue adoptado por otras naciones donde el problema indígena es latente, como en Perú, Ecuador y Guatemala, sin contar a México, que hizo suyos muchos de nuestros principios.

¡Aquí las cosas anduvieron al revés! No sólo se destruyó la educación indígena, sino que las escuelas fueron entregadas a gentes retrógradas e incapaces, infiriendo a Bolivia

un daño irreparable por cuanto junto con el hundimiento de estas instituciones de cultura, se perdieron muchísimas virtudes indias para ser reemplazadas por el más fácil acomodo que brinda el vaivén político; siendo visible que van desapareciendo las antiguas instituciones incaicas y collas que con tanta vitalidad estaban resurgiendo en la primera época de Warisata, y no en Warisata únicamente, sino en todas partes a donde había llegado la escuela indigenal.



## **Tercera parte**

Cuenca del Plata

---





# Paraguay

## Educación para la Independencia en Paraguay (1869)<sup>1</sup>

Paraguay es un país mediterráneo poblado por guaraníes y mestizos, con una población eminentemente rural que había sido sitio de asentamiento importante de los jesuitas. Expulsados en 1767, aquellos religiosos dejaron establecida una tradición educativa, basada en la catequización.

Cuando en 1862 Francisco Solano López sucedió a su padre en el gobierno de Paraguay, se consolidó una experiencia de desarrollo independiente y de prosperidad que había comenzado algunas décadas atrás. Paraguay explotaba sus materias primas, fabricaba papel y tejidos, industrializaba los cueros. La protección de su comercio exterior impidió el ingreso al país de mercancías que competirían con las de fabricación nacional, y estaban exentos de impuestos los instrumentos de navegación y las máquinas para la industria y la agricultura, que debían importarse. Pero el intento de desarrollo autónomo del país chocó con los intereses de

---

1 Solano López, Francisco, *Proclamas y Cartas del Mariscal López*, Asunción, Ed. Asunción, 1957, pp. 192-199.

las grandes potencias, en especial Inglaterra, quien provocó la llamada “Guerra de la Triple Alianza” (1865-1870). En esa guerra, Brasil, Argentina y Bolivia lucharon hasta derrocar a Solano López y retrotraer a Paraguay a un estado de país agrícola dependiente.

Como parte de las reformas introducidas en el periodo del Paraguay independiente, el gobierno de Solano López continuó la labor educativa iniciada por su padre y por el antecesor de éste, Gaspar de Francia, en una época en la cual faltaban aún cincuenta años para que los franceses dictaran las leyes de educación laica, común y obligatoria, y la mayor parte de los países latinoamericanos sólo tenían escuelas dispersas en su territorio, careciendo de un verdadero sistema educativo. El sabio francés Gransis, escribía a Humboldt que en Paraguay “casi todos los habitantes saben leer y escribir”.

En 1834 el gobierno asignó una suma de 6 pesos fuertes a 140 maestros que enseñaron en una campaña a 50,000 niños. Se les entregaron ropas para ellos y para sus alumnos. En 1857 funcionaban 408 escuelas con 16,755 alumnos; en 1862 eran ya 435 escuelas con 25,000 alumnos. El gobierno becaba a los jóvenes destacados para que realizaran estudios en Europa y atrajo al país a científicos extranjeros. En la Guerra de la Triple Alianza los invasores argentinos, brasileiros y bolivianos se asombraron de que los soldados paraguayos supieran leer y escribir.

Durante el gobierno de Francisco Solano López privó una concepción educativa vinculada al desarrollo nacional. Probablemente existió en Paraguay una temprana influencia del naciente pragmatismo norteamericano, que inspiró la vinculación de la teoría con la práctica en la formación de los dirigentes y los profesionales. El estudio, la laboriosidad y el esfuerzo eran requeridos de los jóvenes becarios enviados a Europa y Estados Unidos para imbuirse de los

adelantos de la cultura y la ciencia e introducirlos luego a Paraguay. También se requerían aquellas cualidades del pueblo indígena y mestizo, base del proceso de desarrollo autónomo del país.

Reproduciremos a continuación una carta que ya en las postrimerías de la guerra Francisco Solano López escribiera a su hijo Emiliano, que fuera a Europa a seguir sus estudios y se hallaba a la sazón en Estados Unidos, en la cual puede descubrirse la concepción que acabamos de mencionar.

Ascurra, junio 28 de 1869

Mi querido hijo Emiliano:

No sé si habrán llegado a tus manos mis anteriores de abril; pero me temo que no hayas recibido la primera, lo que sentiría, por lo mucho que te hablaba en ella; como fue dirigida al general Dix, ministro de los Estados Unidos, que ha sido relevado, su sucesor probablemente no habrá tenido mayor empeño en hacértela llegar, como decía en mi última.

Entonces te anunciaba un próximo viaje a los Estados Unidos, y ahora que regresa para su país el general MacMahon, es llegado el tiempo de que lo verifiques. Te he recomendado mucho a este caballero, que gustoso acepta la recomendación y quiere servirte de guía. Yo cuento con que tú serás dócil a sus indicaciones y direcciones, por tu propio bien, y que no le ocasionarás el menor disgusto, y mucho menos bochornos en ningún sentido sino que, diligente y caballeresco, dejarás todo entretenimiento infantil y procurarás empeñosamente formarte el hombre estudioso y serio que ha de darme satisfacción y ha de ser útil a la patria

y a sus pobres hermanitos, de quienes tú, en mi falta, serás única esperanza y apoyo.

No se trata de un paseo de holganza y entretenimiento, sino de la práctica de la vida y el estudio más asiduo y constante, que te ha de formar en el mundo. Muchos años has pasado ya en Europa, sin que yo haya notado un provecho real en tus estudios. Por el contrario, he tenido que deplorar más de una vez tu poco adelanto, debido a circunstancias de que no he sabido darme buena cuenta por la prolongada incomunicación en que esta guerra nos ha puesto, en el tiempo en que más precisabas tú de mis consejos y yo de tus noticias; sin embargo, las pocas palabras, que de tiempo en tiempo me han llegado, lejos de traer la consoladora prueba de tus adelantos, no han hecho sino avivar mis penas y cuidados, recordando que hubo un tiempo en que, con poca aplicación a tu verdadero adelanto, lo has descuidado todo para preferir entretenimientos fútiles y una sociedad inconveniente, como la de García, en vez de cultivar más estrechas relaciones con otros compañeros que, aunque apareciendo en condiciones más humildes, estaban llamados a trabajar en el desarrollo de nuestra Patria en condiciones más o menos aventajadas, según la ilustración que su laboriosidad y conducta hubieran podido conquistar a su regreso al seno de la Patria.

Todo esto puedo decirte ahora, que te considero con mejor criterio, ahora que cuentas más años, circunstancias que me hacen esperar mejor apreciación de mis consejos y mejor logro a mis constantes deseos por tu cumplida educación, cultura y provecho.

En la última carta que de ti he recibido me recordabas tu edad para pedirme ser admitido en calidad de

agregado cultural de la Legación. Yo quisiera haberte dado no sólo este puesto sino otros más altos, pero prefiero que tú sepas merecer puestos más distinguidos mostrándome tu habilidad y empeñoso estudio, y es con este propósito que te proporciono ahora el conocimiento de los Estados Unidos, donde espero confiadamente sabrás alcanzar los méritos y adelantos que de todo corazón yo te deseo, pues el número de años no sirve sino en sentido negativo cuando no se ha sabido aprovecharlo ventajosa o por lo menos útilmente. Y a propósito de edad, tú no estás ya para perder el tiempo, sino para contar y aprovechar todos los instantes de la vida con una laboriosidad perseverante y honorable, y yo cuento con que vas a darme estas satisfacciones.

Como con el viaje que te proporciono a los Estados Unidos tendrías el tiempo sin ocupación, cosa demasiado pesada y reprochable en todo hombre de bien, quiero que para ocupado útilmente entres como estudiante en la oficina del abogado más hábil posible, para que tengas la ocasión de aprender la teoría y la práctica de las leyes, y el general MacMahon tiene la bondad de encargarse de buscarte una colocación en la que, según tu laboriosidad y contracción, sabrás atraerte la estimación y el respeto de los principales, y con ello mi más cumplida complacencia.

Tú eres hasta ahora ajeno a la vida y puntualidad de oficina, pero te recomiendo muy de veras no dejarte jamás notar en tal género de falta, que siempre es dañosa para la reputación ulterior.

Quiero lisonjearme de que en breve tiempo aprenderás los principios teóricos, que han de guiar tus trabajos prácticos y formar tu inteligencia en el ramo, ofreciendo así a los principales del oficio un motivo

de atención hacia ti, y mira que cuando un joven tiene la desgracia de merecer, en lugar de atención, el reproche de sus principales, es muy penoso para su crédito en la vida futura. Y que no te arredre la enseñanza muda de un estudiante de abogado, que esto se vence con la contracción y el trabajo.

Según mis informaciones, las oficinas de abogado en Nueva York son preferibles a las de Washington para que un joven estudiante pueda aprovechar, y aunque en aquella ciudad la vida es más cara que en Washington, yo prefiero para ti una colocación allí, donde has de tener la ocasión de una práctica más constante y variada, y así lo recomiendo al señor MacMahon, de cuya residencia quedarás también más cerca para cuando algún consejo necesites.

Además, viviendo cerca de él, podrá proporcionarte algunos conocimientos de honorabilidad y respeto, que tú, por tu parte, cuidarás de cultivar con empeñoso esmero, tratando de inspirar, si no algún interés, al menos simpatía.

Pero cuídate de hacer el conocimiento o la relación de hombres o jóvenes ociosos y disipados, que no te traerían sino el desprecio inmediato de las gentes sensatas y desgracias en el futuro; yo te recomiendo evitar tales escollos con la más cuidadosa precaución, como que nada será tan penoso para mi corazón como tu prematura pérdida.

No es mi ánimo recluirte por completo en la oficina de un abogado y deseo que, llevando una vida laboriosa y contraída, también adelantes en la vida social, y tiempo tienes para esto, después de haber cumplido con tus deberes diarios, en la oficina, para cultivar la relación de las personas o familias honorables cuyo conocimiento hayas podido hacer.

Por los informes que tengo, te convendría tomar en Nueva York una pieza amueblada con un Boarding House, tomando la comida en un hotel, cosa que me dicen costaría, en todo, 1,500 pesos americanos por año, cuando más.

En las épocas o estaciones del Congreso puedes pasar a vivir en Washington, donde la vida es más barata, y tendrás la ocasión de ver el mundo político y diplomático, y si sabes merecer, como yo lo espero, serás admitido en ellos.

Como tus estudios, de abogado no llevan por objeto recibir de los principales de la oficina ninguna compensación pecuniaria por el trabajo que puedas tener, puesto que ahora no buscamos sino tu instrucción y adelanto, en el verano, cuando la población de Nueva York sale al campo, podrás tú hacer lo mismo, evitando los lugares fashionables, en donde no se gasta sino mucho dinero e inútilmente, y buscando las inmediaciones menos a la moda podrás pasar igualmente bien y con menos dispendio, y hasta haciendo alguna economía.

Podrás también visitar otros estados o ciudades, cuidando siempre de hacerlo con provecho y gastando lo menos posible; digo con provecho para tu instrucción, porque debes tener un principio bien establecido, y es no mirar nada con indiferencia, sino desde el punto de vista de su objeto, en relación a la razón y al provecho. Es decir, darte cuenta de todo, porque de todo esto ha de venir un día en que necesitarás.

Como en los Estados Unidos la ropa es cara, harás bien de llevar de allí lo que necesites para no hacer compras allá.

El general MacMahon pondrá a tu disposición cien (100) onzas de oro y cuatrocientas (400) otras en los

Estados Unidos. Esto es lo que puedo mandarte, y te recomiendo la mayor economía en tus gastos, porque no sé cuándo podré enviarte más, ni si podré hacerlo, porque nuestra fortuna está arruinada con la guerra y estoy resuelto a poner sus restos al servicio de la Patria. Con esto te arreglarás mejor.

La guerra, sin embargo, no puede durar mucho, y si la Patria se salva, todo estará salvado; pero si por desgracia cae, yo caeré con ella, y en ese caso tú serás, como te he dicho antes, la esperanza de tus tiernos hermanitos, y te recomiendo que entonces trabajes, aunque sea labrando la tierra, para que no les falte el pan, que así nuestro Dios les ayudará a todos y serán benditos por El como de mí.

Ya ves que no tengo la posibilidad de mandarte tanto cuanto quisiera, pero confío en que portándote con la moderación y circunspección que te deseo, y llevando una vida modesta y sin pretensiones, que no debes tener, te permitirá vivir algunos años y hacerte apto para afrontar cualquiera que sea la suerte que la Providencia quiera acordarnos, y en todo caso te recomiendo desde ahora la conformidad y resignación posibles.

Para no ir tan solo, y teniendo confianza en la juiciosidad, que siempre he notado en el ciudadano Luciano de Lara, le invitarás de mi parte para que te acompañe, pues confío que te será un amigo leal y útil compañero, y de tu cuenta serán sus gastos más indispensables, y ambos aplicarán su atención para que el gasto común sea el menos considerable posible. En lo demás, Lara tomará en los Estados Unidos la ocupación que más le convenga, y le darás lectura de este pasaje, lo mismo que al capitán Benítez. Queda entendido que también a Lara le proveerás de los vestuarios neces-



rios y, como amigo de confianza, le pedirás su opinión en todas las cosas que aquí no estén prevenidas; y en cuanto a la materialidad de la manera de vivir, allá verán como la experiencia lo que mejor les convenga.

Bueno fuera que, no incurriendo en gastos demasiado grandes, tomaras algunas lecciones de música como entretenimiento más útil que otros, y te dedicaras al estudio de las lenguas.

A propósito de esto, escribe tus cartas en francés, pero no descuides cultivar el español, que el inglés te será familiar.

Te prohíbo todo juego de azar, y evita aún los inocentes, de los que fácilmente se pasa a los otros.

Acompaño para tu uso copia firmada de la carta que escribo al señor A. Blyth, en cuyo poder, como tú sabes, quedaron nuestros intereses al estallar la guerra. Dispondrás de lo que aún tengamos, colocándolo en algún banco y tratando de conservarlo para cuando tus necesidades sean más apremiantes.

Quedaron también en aquella época algunos intereses privativamente míos a cargo del señor Roberto Stewart, de Edimburgo; pero como de ellos quedaba autorizado para hacer uso en favor del gobierno, nuestro agente Bareiro, no sé lo que habrá sucedido; y tampoco el capitán Benítez me ha dado noticias en la única carta que de él tuve después de haberse recibido de la legación. Sin embargo, podrás inquirir algunos conocimientos para tener esos fondos disponibles, como recursos de que podrás echar mano en último caso, y podrás mostrar esta carta al capitán Benítez, si así te conviniera.

Como no sé el tiempo en que podré volver a escribirte, quiero prevenirte el inesperado caso en que por motivo de salud u otra grave circunstancia, como de

fuerres desengaños, tocando absoluta imposibilidad de llenar mis deseos en los Estados Unidos, podrás volver a Europa, previo consejo del general MacMahon y de otras personas respetables, cuyas relaciones hubieses podido adquirir, ya sea allá o en Europa.

En lo demás, confío que tu cordura y prudencia te aconsejarán.

Adjunto una recomendación para nuestro Cónsul general en Nueva York, que siempre se ha portado bien y que espero te será de mucha utilidad. Él también podrá guiarte en algo sobre el modo de colocar tu dinero en algún banco, pues no debes nunca tener contigo sino lo muy preciso.

Muy joven me has dejado y muchos años han corrido sin siquiera tener noticias tuyas ni recibir mis consejos, de manera que tú no me conoces, pero por esta carta, escrita al correr de la pluma, conocerás mis deseos y sírvante de consejos sus prescripciones que, mientras tenga la ocasión de escribir otras, te recomiendo leas con atención y reflexión todos los domingos, después de misa, pues, pudiendo, nunca debes faltar a este precepto, así como al Santo Amor y Temor de Dios, a cuya Majestad te recomiendo y ruego te bendiga y haga feliz.

Recibe los cariños de tus hermanitos y los de tu amoroso padre.

Francisco S. López

# Chile

## El Movimiento de los Trabajadores y la Educación (1890-1920)<sup>2</sup>

Ya en la más primitiva expresión del movimiento obrero y popular chileno, el mutualismo, se puede encontrar una postura y una práctica respecto a la educación. Junto con sus objetivos puramente económicos, “las mutuales se proponen una serie de objetivos culturales, ya que insisten en la necesidad de que el obrero se eduque y moralice, desterrando los vicios (como el alcoholismo). En este último sentido se percibe el deseo de una mayor participación en la sociedad, para lo que es fundamental la educación y la organización”.

El concepto de educación que sustentan las sociedades mutualistas parece reflejar el hecho de que en el siglo XIX todavía el movimiento obrero chileno no plantea un proyecto histórico autónomo. Si bien las mutuales son organismos propios de los trabajadores y practican una forma original de expresar sus intereses inmediatos, su ideología

---

2 El Pizarrón, Algo de Historia. El Movimiento de los Trabajadores y la Educación en Chile: Antecedentes históricos, en: *Revista El Pizarrón*, Santiago de Chile, diciembre 1981, núm. 16, pp. 20-22.

recoge más bien valores propios de la clase dominante, de aquellos que cumplían la función de adormecer y mantener la sumisión de los explotados. De allí que las mutuales entendieran la educación como un proceso de civilización del obrero que facilitase su mejor integración al orden capitalista, sin proponerse una formación que lo llevase a cuestionar dicho orden.

El *movimiento propiamente clasista* de comienzos del presente siglo, heredó del mutualismo su preocupación por lo educativo. Pero, como efecto de su independencia y de su vocación hegemónica, el movimiento obrero asignó a la educación otra funcionalidad, entendiéndola como una herramienta liberadora y dándole contenidos que apuntaban a una ruptura con la ideología dominante.

Las dos principales corrientes del movimiento de los trabajadores, entre 1900 y 1927, realizaron una interesante práctica educativa. Tanto la vertiente socialista, que evolucionó desde las “mancomunales” a la FOCH (Federación Obrera Chilena) y el POS (Partido Obrero Socialista), como la tendencia anarco-libertaria que cristalizó en la IWW (internacional Obrera Anarquista), se desarrollaron como verdaderos movimientos educativos de autoformación de sus miembros.

Decía Recabarren:

Quando el gremio consigue perfeccionar la capacidad intelectual, cuando consigue aumentar la inteligencia de cada uno de sus afiliados, entonces cada afiliado comprende que su tuerza individual y colectiva es capaz de obtener, *por ahora*, las ventajas y mejoramientos de que acabamos de hablar y sobre esas bases o conquistas, los afiliados se dan cuenta que enseguida van adquiriendo la capacidad para eliminar a la clase explotadora, absorbiéndola e inutilizándola, con

el progreso de sus fuerzas en marcha y en desarrollo, hasta producir el gran bien de librar a la humanidad de verdugos y de víctimas.

Consecuente con estas y otras ideas educativas, el movimiento obrero dio origen a múltiples formas y mecanismos educativos: el autoestudio, la conferencia, los círculos de estudios y cursos, la difusión de la prensa y literatura socialista, el teatro popular, las canciones revolucionarias, etc. Más aún, Recabarren distinguió perfectamente entre la educación sistemática, que necesitaba del alfabeto, y la informal, entendiendo que era toda la vida del sindicato o del partido la que educaba.

El anarcosindicalismo, por su parte, aunque con fuerte tendencia al autodidactismo, enfatizó la tarea educativa, entendida como formación de conciencia y como desarrollo de una actitud individual de desafío a la sociedad capitalista, a la vez que de fraternidad y de relaciones igualitarias entre los hermanos de clase. El movimiento libertario produjo una verdadera élite de cultísimos, altivos y abnegados dirigentes y propagandistas de la causa obrera, que no temían enfrentarse radicalmente a las prácticas y a las instituciones dominantes.

Más aún, el movimiento obrero y popular de esa época se planteó también respecto a la educación escolar. En vez de aceptar el sistema oficial de enseñanza y de luchar por un mayor acceso de sus hijos a la escuela del Estado, el movimiento obrero enfrenta críticamente a la educación burguesa e intenta levantar su propia alternativa.

La corriente anarco-libertaria simple y llanamente rechazó la escuela oficial y trataba de desarrollar su propio sistema educativo, las llamadas “escuelas racionalistas”. Decía un dirigente anarquista que las escuelas desaparecerán con el régimen capitalista pero que “desde ya el obrero

puede despreciarlas y formar escuelas libres, sin religión y sin patriotismo, donde mandar sus familias... Ya que se enseña para la vida, debe enseñarse en la vida misma. No sólo deben tener influencia en ellas los padres de familia, sino que los mismos alumnos... Por esto se habla de boicotear las escuelas del Estado y formar escuelas libres, sin local si es posible, en el medio de la naturaleza, gozando del sol, donde los niños corran y canten como las aves y vivan sanos como las flores del campo”. Agregaba que “ya se han hecho ensayos de escuelas racionalistas en todas las regiones. Nuestra IWW no puede menos que patrocinar esa educación sana y libre. Hay un Comité de Escuela Racionalista y en él podemos emplear nuestros esfuerzos para demostrar que miramos a todo el horizonte y que estamos formando los cimientos de un mundo”.

La corriente socialista, por su parte, adopta una doble estrategia respecto a la educación formal. Formula su propia pedagogía e intenta desarrollar su propia red de escuelas. A la vez, reivindica su derecho a influir sobre la educación estatal e incluso a emplear a ésta para establecer su hegemonía sobre el conjunto de la sociedad. Así, Recabarren sostenía que “según sea la doctrina que inspire a una mayoría de gobierno será el programa de enseñanza que se adopte en las escuelas del Estado”.

Por ejemplo, el clero, que tiene muchos establecimientos propios de enseñanza, desde la elemental a la superior, no deja por eso de batallar para que en las escuelas del Estado se enseñe conforme al programa que a ellos les conviene.

Con ese mismo derecho, el socialismo, aparte de que cuando pueda funde sus escuelas, donde su acción política sea poderosa, impondrá su voluntad para regla-

mentar el programa que deba regir en las escuelas del Estado, ya sean fiscales o municipales.

La educación socialista, realizada desde la más pequeña edad en el hombre, irá modificando más profundamente los cimientos de la sociedad capitalista.





# Argentina

## Congresos de Sociedades Populares de Educación (1909-1931)<sup>3</sup>

En 1884 se promulgó en Buenos Aires la Ley 1420 de educación laica, gratuita, común y obligatoria, que organizó la enseñanza elemental en el país. Entre otras medidas, esa ley preveía el funcionamiento de Consejos Escolares de Distrito, formados por padres de familia que tenían funciones de supervisión de la disciplina, la moral y la higiene en las escuelas, así como atender las necesidades de la población escolar más necesitada. Debían, además, establecer escuelas para adultos, promover la fundación de sociedades cooperativas de educación y bibliotecas populares.

Por su parte, el Partido Socialista y otros grupos de la misma filiación, así como sectores de tendencia liberal y anarquista, comenzaron, a fines de siglo, a estimular la creación de instituciones de la sociedad civil dedicadas a la educación. Estas sociedades eran muy diversas y

---

3 Liga de la Educación, Cuarto Congreso Nacional de Sociedades Populares de Educación. Antecedentes, Reseña de la labor realizada, Conclusiones, Trabajos presentados, Buenos Aires, Imprenta Garfinkel, 1931, pp. 61-75.

atendían problemas de la educación popular, difundían ideas políticas, elementos de cultura general, estimulaban la modernización y en algunos casos la democratización del proceso educativo y difundían las nuevas ideas filosóficas y científicas.

Las sociedades populares de educación, creadas por iniciativa de los Consejos Escolares de Distrito, confluyeron pronto con aquéllas originadas por iniciativa de grupos políticos o de la propia sociedad civil. A principios de siglo existía un movimiento de sociedades populares de educación importante, que llegó a abarcar cooperativas escolares, escuelas de puertas abiertas, universidades populares, bibliotecas públicas, escuelas para adultos, escuelas complementarias, casas maternas para obreros, normales populares de maestros, clubs de niños jardineros, entre otras organizaciones. Todas estas instituciones se sostenían con el aporte privado o con un mínimo subsidio estatal en algunos casos.

En 1909 la Asociación Nacional del Profesorado convocó al 1<sup>er</sup> Congreso de Sociedades Populares de Educación, que se realizó el 12, 13 y 14 de octubre de ese mismo año. Respondía este llamado a un movimiento de opinión favorable a la educación popular que había comenzado a crear en casi todos los pueblos cabeceras de distritos de la provincia de Buenos Aires, y proponía multiplicar las normales populares. En la misma época, los grandes periódicos de la oligarquía, entre ellos el diario La Prensa, ofrecían premios en diplomas y en efectivo para aquellos que enseñaran a leer y escribir a un mayor número de analfabetos. En el Primer Congreso de Sociedades Populares de Educación se reflejó la tensión entre los sectores socialistas y democráticos y los representantes del status quo, también presentes.

Entre los asistentes al Congreso que se destacaron por su labor en las comisiones, cabe mencionar al dirigente

socialista Juan B. Justo, a la socialista y feminista —que ejerce esas funciones hasta la actualidad— Alicia Moreau de Justo, al historiador Ricardo Levene y al pedagogo Pablo Pizzurno. Cruce de corrientes diversas del pensamiento pedagógico de la época, el Congreso fue hegemonizado por los sectores progresistas, democráticos y modernizantes.

Como resultado de este Congreso, el movimiento de sociedades populares de educación se vio muy estimulado. Fueron 72 las instituciones presentes —pasaban ya del centenar en 1915— cuando se realizó el 2° Congreso de Sociedades Populares de Educación y se acercaban a las 200 al efectuarse el 3er Congreso, realizado en 1921. En 1931 solamente en la provincia de Buenos Aires existieron 1,000 sociedades populares de educación.

Entre el 6 y el 10 de diciembre de ese año se reunió en Buenos Aires el 4° Congreso de Sociedades Populares de Educación, que contó con delegaciones de todo el país y la adhesión de centenares de instituciones semejantes. La Liga Nacional de Educación, organismo convocante, realizó una campaña previa invitando a padres, vecinos, trabajadores y maestros, mediante conferencias y actos culturales realizados en diversos lugares del país.

Librepensadores, anarquistas, socialistas, radicales yriгойenistas, defensores de la “escuela activa”, vecinos y amigos, concurrieron a este Congreso. Entre otras instituciones se registraron la Sociedad Luz, fundada en 1899; la Asociación de Vecinos de La Boca y la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, que databan de 1900; la Escuela y Universidad Popular de Buenos Aires y la Asociación de Maestros de San Juan, nacidas respectivamente en 1904 y 1905; la Sociedad Amigos de la Infancia de Santa Fe; la Asociación Patriótica Española; la Sociedad Amigos de la Educación; la Sociedad Popular Educadora de Liniers; para mencionar algunos nombres de la larga

lista. Estas instituciones atendían entre veintey cuatro mil educandos.

Ya en el 3<sup>er</sup> Congreso de Sociedades Populares de Educación (19 al 25 de octubre de 1921) se habían definido estas organizaciones como “todas las instituciones del país sostenidas por concurso popular con fines de cultura pública”. En 1931 se destacó la labor de las sociedades populares contra el vicio, la ignorancia y el ocio; su papel en la vinculación entre la escuela y el hogar y la armonización de la educación estatal con la privada popular.

Las conferencias que precedieron a la realización del Congreso mostraron concepciones e intereses diferentes de los organizadores, pero todas ellas tendieron a la popularización de la educación.

Entre otros temas a tratarse se propusieron la cuestión del analfabetismo que traía el aluvión inmigratorio, la necesidad de casas maternales para hijos de obreros, la defensa de la ley 1420 de educación laica y la necesidad de introducir en las escuelas y sociedades populares de educación las ideas de Gentile, Lombardo Radice, María Montessori y otros pedagogos destacados.

Como podrá observarse en los puntos de algunas de las “Conclusiones” que reproducimos, el Congreso realizó una ardua labor y finalizó planteando un verdadero programa de educación popular para su época. Este evento marco el momento de mayor desarrollo del movimiento de sociedades populares de educación y al mismo tiempo el comienzo de su declinación, como consecuencia de la represión que se desataría en Argentina en la década de 1930, llamada “década infame”.

## Conclusiones, declaraciones y proposiciones aprobadas en el Cuarto Congreso de Sociedades Populares de Educación (1931)

### Lucha contra el analfabetismo

- Que se destinen de los presupuestos anuales las sumas de dinero que sean suficientes a esta gran campaña de civilización.
- Que con tales recursos se creen escuelas primarias en todo lugar donde se pueda reunir diariamente un núcleo de niños o adultos, aunque sea reducido.
- Que los directores de las escuelas rurales visiten en nombre del gobierno los domicilios de los padres de niños situados a largas distancias y que no pueden concurrir a las escuelas; les inculquen el ideal educativo, los provean por cuenta del Estado de libros, cuadernos y demás útiles a fin de que en el hogar, los padres, parientes o vecinos alfabetos, puedan transmitir a estos niños las nociones más elementales de lectura, escritura y aritmética. Y que esos directores se informen de los progresos obtenidos comunicando anualmente el resultado a la autoridad escolar que corresponda.
- Que los directores y maestros situados en regiones muy rurales gocen, además del sueldo que la ley les acuerde, de una subvención para gastos de movilidad y como compensación al hecho de residir en el campo; que para esos docentes se establezcan escalas especiales de ascensos.
- Que se estimule moral y materialmente, según los casos, la acción de las personas que gratuitamente enseñan a leer y escribir a los niños y a los adultos.
- Que el gobierno de la enseñanza pública se deposite en manos de destacados profesionales, como

garantía de acierto y eficacia en la campaña contra el analfabetismo.

- Que especialmente se creen escuelas en las proximidades de las líneas limítrofes del país, con programas de alta cordialidad americana y sin perjuicio del espíritu del nacionalismo de la enseñanza general.
- Que el mejor medio para combatir el analfabetismo sería cumplir fielmente la ley de educación primaria obligatoria.
- Cumplir con las disposiciones pertinentes, para que en las escuelas particulares de instituciones extranjeras se enseñe idioma nacional, historia y geografía argentina, y que esta enseñanza sea impartida por maestros diplomados argentinos.

#### Conceptos sobre educación profesional

- Se aspira a que los poderes públicos den la mayor importancia a la educación profesional, teniendo en cuenta que de ellos derivarán sensibles mejoras para la economía nacional y para mayor bienestar del obrero y artesano, ambas cosas aún sin vías de solución.
- La educación profesional debe iniciarse desde la escuela primaria de un modo indirecto, mediante la organización de la enseñanza manual en las clases inferiores y medias, y de ciclos vocacionales en los dos últimos años del periodo de educación común, que toma las cinco orientaciones siguientes, de acuerdo a las exigencias del medio, y a un mejor concepto del rol de una educación integral de verdad, a partir del término de la educación media o elemental, o sea al cumplir el niño 11 y 12 años:

- a) Ciclo científico literario.
- b) Ciclo técnico del hogar.

- c) Ciclo industrial.
- d) Ciclo comercial.
- e) Ciclo agrícola-ganadero.

- Organizar escuelas profesionales en los grandes centros agrícola-ganaderos, industriales y comerciales con orientaciones concordantes con las actividades del lugar.
- Organizar cursos especiales para aprendices con carácter obligatorio, de los 15 a los 18 años, y cursos de prolongación o perfeccionamiento, facultativos para adultos.
- Para el ingreso a las escuelas profesionales se fijará como límite mínimo 14 años y el certificado que acredite haber cumplido con la obligación escolar común.
- Organizar oficinas de orientación profesional anexas al Departamento de Trabajo y a las escuelas especiales, a fin de instruir a los jóvenes acerca de sus mejores aptitudes para desempeñar tal o cual profesión.
- Pedir a las corporaciones industriales la cooperación necesaria, ya sea para el sostenimiento de las escuelas profesionales, ya sea colaborando en su orientación técnica.
- Es indispensable abordar la reorganización de la escuela primaria, adaptándola a los preceptos de la psicología genética, que pretende provocar el desenvolvimiento de las capacidades individuales por el desplazamiento espontáneo de las actividades infantiles, como conviene a sus intereses y necesidades en correlación con el mundo que le rodea.
- Es indispensable reformar la Ley de Educación, y mientras tanto dar el mayor alcance a los conceptos de aquella, conformándolos con las exigencias del momento.

### Cursos para adultos en los buques que traen inmigrantes

- Es conveniente crear cursos de instrucción nacional para adultos en los navíos que vienen de Europa con inmigrantes a nuestros puertos, en cuya travesía se les informará sobre las siguientes materias y cuestiones: geografía económica, física y política; agricultura, ganadería y comercio; industrias y derechos civiles de los trabajadores; moneda argentina y equivalencias; leyes sobre colonización, instrucción pública, sanidad, registro civil, código penal, etc.; lectura, escritura e idioma nacional. Para ello se debe exigir del Cuerpo Consular el cumplimiento de sus obligaciones como oficinas informativas.

### Escuelas populares de puertas abiertas

- Es urgente promover en todo el país la fundación de escuelas populares de “Puertas Abiertas” para la educación de los adultos, en las que, además de enseñar a leer y escribir, se procure la especialización de los conocimientos de acuerdo con las características de la localidad y las necesidades y aspiraciones de los concurrentes.
- Para dar a las escuelas de “Puertas Abiertas” toda la amplitud que el espíritu de las mismas exige, es necesario que la obra de sus aulas se intensifique y complemente con la de la biblioteca y de las conferencias y lecturas populares de divulgación científica, literaria y artística.
- Las autoridades nacionales y municipales harán obra altamente patriótica fomentando dentro de su jurisdicción y por todos los medios a su alcance la fundación, sostenimiento y difusión de estas escuelas, en las que tendrían ocupación gran número de maestros sin empleo, acordándoles al efecto: locales, material



de enseñanza, personal, subsidios, etc., para su mejor y más amplio desenvolvimiento.

- Las autoridades escolares, especialmente, deben promover la fundación de sociedades populares de educación, que establezcan y sostengan escuelas de “Puertas Abiertas”.
- Sería conveniente que la “Liga Nacional de Educación”, bajo cuyos auspicios se realiza este Congreso, promoviera en todo el país un intenso movimiento de opinión en favor de estas escuelas, interesando a los vecindarios y a las autoridades para que se instalen donde no existen. Al efecto, la Liga podría designar comisiones de maestros y vecinos encargados de preparar el ambiente y hacer las gestiones necesarias para la fundación de dichas escuelas.

#### Acción de las instituciones culturales en la vida deportiva del país

- Propiciar la intervención de las bibliotecas populares, centros literarios y artísticos, universidades populares, maestros y prensa, en la vida deportiva del país.

#### El cooperativismo en la escuela

1° Establécese la conveniencia de instituir en las escuelas públicas de la República, asociaciones de niños con fines de cooperación y mutualismo escolar.

2° Estas asociaciones tendrán por objeto:

- a) Establecer cursos de manualidades e instalaciones de experimentación con fines de fomento agrícola e industrial, anexos a cada escuela, cuyos productos podrán ser objeto de comercio. A este efecto se fundarán talleres y se habilitarán zonas de cultivo que servirán para ejecutar trabajos prácticos,

- sin propósitos de enseñanza técnica, en forma de adiestramiento mental y manual en actividades indiferenciadas y conforme a la vocación y los deseos de cada niño.
- b) Establecer refrigerios en las escuelas, en los que se suministrará a los niños un alimento ligero en las horas de clase.
  - c) Fundar cantinas escolares, en la que los alimentos que se proporcionen serán preparados por las alumnas, de tal manera que la tarea signifique para ellas un aprendizaje de la cocina y de los menesteres domésticos.
  - d) Constituir granjas para el conocimiento y la explotación de la industria de la leche y sus derivados.
  - e) Promover la creación de escuelas rurales, en las que se impartirán lecciones teóricas y prácticas y toda clase de realizaciones empíricas. Estas experiencias se efectuarán con preferencia sobre los productos naturales propios de cada región del país. En estas faenas de campo se incluirá también el cultivo del gusano de seda y de las plantas medicinales y el fomento de la avicultura y de la apicultura.
  - f) Instituir equipos infantiles de primeros auxilios, de divulgación y práctica de la higiene general, de la higiene infantil, de la puericultura y educación sexual que, además de propender a la difusión de los conocimientos relativos al cuidado y la defensa de la salud de los niños, sirvan para despertar en ellos sentimientos de humanidad, de solidaridad y de altruismo.

- g) Dotar a la escuela del mobiliario y del material científico y didáctico necesarios para el desarrollo de una enseñanza objetiva y concordante con los programas escolares en vigencia y con los que dictare el Consejo Nacional de Educación.
- h) Organizar cuerpos infantiles de interpretación artística, orquestas y bandas, coros y equipos danzantes, pequeños actores teatrales y gimnastas expertos. Estos equipos de arte y de habilidad prestarán su concurso en la celebración de fiestas teatrales, en las exposiciones de labores y en las reuniones de carácter social que se organicen con el fin de aportar recursos.
- i) Propender a la creación de bibliotecas y muscos escolares y a la formación de jardines en el hogar y la escuela, como un medio de excitar la afición por la lectura y el amor hacia la naturaleza.

## Federación de Sociedades Populares de Educación

*Por los Señores Coronel Edmundo Fernández y Profesores Atanasio A. Lanz y José Ff. Grosso*

Artículo 1° —La Federación de Sociedades Populares de Educación —entendiéndose en tal carácter las Asociaciones Cooperadoras de las Escuelas Públicas de la República, cuyas finalidades se ajusten al programa de la federación; los centros y asociaciones que se dediquen exclusivamente a la difusión de la cultura pública en forma de universidades populares, escuelas de puertas abiertas, bibliotecas populares, institutos de asistencia infantil, las mutualidades

escolares formadas por alumnos y ex-alumnos de las escuelas, etc.— será el núcleo central de asociaciones, el que estará constituido por un delegado de cada asociación, y tendrá su asiento en la Capital Federal.

Artículo 2° —La mesa del Congreso designará una comisión especial de diez miembros del seno del mismo, que se encargará, sin demora, de organizar la primera asamblea de la Federación, a la que presentará un proyecto de estatutos.

Artículo 3° —La comisión organizadora convocará a los delegados que las instituciones designen, a la asamblea constitutiva de la Federación, la que dictará el estatuto que regirá los destinos de la nueva entidad.

## Plan de los 5,000 millones (1920)<sup>4</sup>

El 12 de octubre de 1916 Hipólito Yrigoyen asumió la primera magistratura de la República Argentina. Representaba a las grandes masas que, por primera vez en la historia del país, habían accedido al voto universal. Cabeza de la Unión Cívica Radical, un partido nacido de las luchas antioligárquicas de fines de siglo, Yrigoyen realizaría un gobierno democrático y antiimperialista. Su segundo gobierno sería derrocado en 1930 por el primer golpe de Estado que inauguró la serie de dictaduras militares que azotaron a Argentina en las siguientes décadas, derrocando a los gobiernos civiles.

En el plano de la educación, el gobierno de Yrigoyen permitió el desarrollo de la Reforma Universitaria. Menos conocida es la labor realizada en otros aspectos de la educación que, sin embargo, resultó significativa por su enfoque. La concepción educativa yrigoyenista sostenía la necesidad de vincular una reforma cultural-espiritual con

---

4 Del Mazo, Gabriel, *Vida de un político argentino*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1976, pp. 120-121.

la capacitación de los ciudadanos para participar de un proyecto de desarrollo autónomo y modernización. Por primera vez un gobierno ponía como centro de su política educativa al pueblo, no como receptor de un mensaje cosificado y dirigido a someterlo a la “civilización” por parte de las clases dominantes, sino como demandante por propio derecho de los servicios educativos del Estado.

Influido por las corrientes espiritualistas, antipositivistas europeas y por algunos exponentes de la “escuela activa”, el mismo Yrigoyen había ensayado nuevos métodos de enseñanza, siendo profesor de la Escuela Normal de Maestros. En sus clases sustituyó las exposiciones magistrales por trabajos preparados y presentados por las alumnas. Propuso también el desarrollo del cooperativismo escolar y la creación de tribunales de niños para educarlos en la administración de la justicia.

Entre los más destacados educadores radicales (militantes del partido de Yrigoyen) se destacó Gabriel Del Mazo, quien comenzó su carrera política en el movimiento reformista de 1918 y se vinculó luego a don Hipólito influyendo en la concepción educativa del gobierno. Su testimonio, que transcribimos, tiene el valor de pertenecer a un militante y testigo de la época que conoció profundamente el problema educativo.

Hubo un plan que contempló, por primera vez en la historia independiente del país, acentuar el desarrollo de la cultura popular y la educación de los campesinos; fue conocido como el “Plan de los 5,000 millones”. Si bien el sentido de este programa no rompía totalmente con los moldes tradicionales, difería de ellos pues su visión era nacionalista popular y antioligárquica. Se trataba, además, de propuestas educativas íntimamente ligadas a planes de desarrollo económico-social, tales como el crédito agropecuario, la tecnificación del campo y la aleación de la producción agropecuaria con el desarrollo industrial. Era necesario que

medio millón de jóvenes que no recibían enseñanza alguna fueran capacitados para participar en la construcción material y espiritual de la nueva república.

Años después, durante la segunda presidencia, visité a Yrigoyen en la Casa Rosada. Desempeñaba en ese tiempo una misión en la Universidad del Litoral, teniendo a mi cargo la reorganización de la Facultad Nacional de Ingeniería Química, en Santa Fe. La visita fue acompañada por el ministro de Gobierno de esa provincia, ingeniero Francisco González Zimmermann. Me había llamado el Presidente porque estaba preocupado por el problema general de nuestras universidades, en las que la reforma estaba relativamente abatida o democratizada como consecuencia del tácito apoyo del gobierno anterior a las tendencias antirreformistas. Pero un nuevo e inusitado tema, aunque también vinculado a la cultura nacional, surgió a cargo del Presidente; un gran problema de gobierno que ya había considerado con cierto detenimiento con uno de sus ministros, el de Obras Públicas, doctor Abalos, y con otros funcionarios, particularmente con el ingeniero Enrique Zuleta, subsecretario de ese Ministerio. Era un plan de 5,000 millones.

Yrigoyen había vuelto a habilitar su pequeño despacho de la primera presidencia. En la alta edad, se volvía notorio el transcurrir de los ocho años. Bastante mayor peso y levemente cansado el rostro, aunque vivo el mirar. Abandonada su típica vestidura negra anterior. El traje, relativamente claro, contrariando lo que había sido su modalidad, así como el cuello vuelto y no recto, daba la impresión de que allí habían mediado imposiciones afectivas filiales, de esas que ejercen las mujeres durante años hasta triunfar, pero su apariencia señorial anterior quedaba disminuida.

El plan de los 5,000 millones (dólares a 2.30), plan sin término de realización ni limitaciones definitivas, como

una perspectiva abierta. Es ejemplar por sus implicancias: coloca la expansión económica de modo estrechamente ligado a la actividad cultural. Con lenguaje de casi 40 años después, confirmaríamos por anticipado la idea de que nuestro problema de educación general está en remover los obstáculos a su acceso, intensidad, diversidad y universalidad económico-social del país, de modo que permitiera la habilitación de una democracia, en plenitud.

El doctor Yrigoyen consideraba que el país asistía a una profunda regresión espiritual, y que sufría, con relación a sus posibilidades, un increíble atraso material. Ambas circunstancias impedían el más amplio desarrollo de la personalidad “de nuestro gran pueblo”, y eran impropios de la elevada personería que había llegado a conquistar entre las naciones hermanas y ante el mundo.

La extraordinaria inversión que el plan significaba se dividía en cinco rubros, de alrededor de 1,000 millones cada uno. El segundo de estos rubros se refería a la Patagonia, “la Argentina abandonada”, según la expresión del Presidente. Eran 1,000 millones destinados a grandes obras públicas. Esa transformación debía dirigirse desde un centro adecuadamente elegido en el territorio mismo. Tres de los 4,000 millones restantes se distribuirían aproximadamente así: 1,000 para caminos; 1,000 para una amplia planificación hidroeléctrica en todo el país, comenzando por el Sur; 1,000 para reformar la Marina Mercante y los astilleros nacionales.

Pero el primer rubro, el primado del programa, eran 1,000 millones destinados a educación y cultura populares. Lo singular de este concepto consistía en que no se trataba solamente de la promoción de la escuela pública en sus tres grados, sino que abarcaba de una manera muy especial la cultura campesina. El gran proyecto educativo del Presidente Yrigoyen ponía su acento en la relación



cultural del hombre con la cultura de la tierra por el hombre, e inesperadamente, en razón del acondicionamiento del problema, su planteamiento educativo quedaba referido, juntamente con los problemas agronómicos, a los del acceso a la tierra, de los créditos, de la dotación técnica de los productores y la comercialización de los productos y de todo el complejo agrario ligado al impulso industrial: en suma, del elevado y digno vivir del hombre en el campo. La cultura del hombre de nuestras campañas aparecía en las palabras del Presidente como la cifra necesaria para la expresión integral y auténtica de nuestro pueblo, una de las bases de un nuevo renacimiento argentino. “Medio millón de muchachos, hombres del campo, dijo el Presidente, no concurren hoy ni a la renovación de la vida nacional ni a la construcción espiritual de la República”.

Este admirable esbozo muestra la vitalidad creadora de Yrigoyen y su notable anticipación en el tiempo. Cercano a los ochenta años, iba a la vanguardia de la conciencia nacional progresiva.



# Chile

## La Reforma Educativa Chilena y la Convención Internacional de Maestros (1922-1928)<sup>5</sup>

En la década de 1920, el magisterio chileno había alcanzado un alto nivel organizativo y actuaba aliado al movimiento obrero. Además de sus luchas por las reivindicaciones sectoriales específicas y de su participación en las luchas sociales con otros sectores de trabajadores, los maestros primarios chilenos propusieron una reforma educativa integral de la enseñanza oficial y reclamaron la extensión de la educación general a toda la población infantil. Este reclamo fue acompañado por el movimiento obrero, que demandó a su vez una educación democrática, activa, vital y moderna.

En esta etapa, el movimiento obrero chileno redujo sus posiciones estrictamente clasistas, para participar de estrategias de frente amplio, lo cual repercutió en que los partidos y sindicatos se interesaran menos por funcionar como ámbitos educativos con una pedagogía propia,

---

5 Mariátegui, José Carlos, "La Convención Internacional de Maestros de Buenos Aires", en *Revista Variedades*, Perú, 10 de marzo de 1928, pp. 60-63.

opuesta a la oficial. Dejaron de sostener las banderas de una “pedagogía proletaria” y entregaron su representación a los organismos magisteriales. El movimiento obrero consideró también necesario participar en la elaboración de la política educativa oficial y obtener mejores beneficios de la escuela pública. En el Primer Congreso de la Confederación de Trabajadores de Chile se elaboraron grandes líneas de un programa educativo del movimiento popular. Se decía:

“En lo cultural: fomento en la educación pública de manera que alcance a toda la clase trabajadora, en forma gratuita y orientada hacia actividades técnicas. Amplia campaña de alfabetización. Creación de medios de difusión de cultura en todos sus aspectos” (Revista *Algo es Historia*).

Los obreros chilenos apoyaron a los docentes en su reclamo por mayor presupuesto para la educación, construcción de escuelas, mejor remuneración para los maestros, asistencialidad escolar, gratuidad de la educación en su conjunto y apoyo a la enseñanza estatal.

La reforma propuesta por la Asociación General de Profesores de Chile —organismo nacido en la Convención Nacional de Maestros, celebrada en Santiago en 1922— era un eco de la Reforma Universitaria sobre el resto del sistema educativo. Influidos por una variedad de experiencias y corrientes educativas de vanguardia, pero sin adscribirse a ningún partido o corriente política en particular, los profesores mantuvieron una conflictiva relación con el gobierno populista del general Ibáñez. Este gobierno, reacio a la reforma educativa, invitó sin embargo en 1925 a la Asociación a coordinar la ejecución de una Reforma. Según José Carlos Mariátegui, esta acción de los maestros mostró la aptitud para transformar la educación pública desde sus bases. Pusieron el acento en la preparación de un verdadero ejército de docentes, mediante círculos de estudio

que difundieron por todo el país. Publicaron la Revista de Instrucción Primaria, desde la cual difundieron los postulados de la Reforma y estimularon su realización. En 1928 la relación entre los maestros y el gobierno hizo crisis y la experiencia fue interrumpida.

El valor del movimiento magisterial chileno quedó reflejado en palabras de la poetisa Gabriela Mistral, quien manifestó que la Asociación General de Profesores era la única agrupación que sentía viva en Chile; así como en el testimonio del pedagogo Lorenzo Luzuriaga, quien consideró al movimiento chileno como el de mayor importancia en el ámbito docente de los países de habla hispana. Su influencia sobre el resto de América Latina se expresó en toda su plenitud durante la Convención Internacional de Maestros, realizada en Buenos Aires en 1928, que presidió el radical Gabriel Del Mazo. El siguiente texto pertenece a José Carlos Mariátegui y fue publicado en la revista *Variedades*, de Lima, Perú, el 10 de marzo de 1928. Su interés radica tanto en la crónica de los acontecimientos como en que se trata de uno de los pocos testimonios que existen de la mencionada Convención. Interesa particularmente también el tono polémico, característico del peruano Mariátegui, que permite descubrir la circunstancia pedagógica de la época.

## La Convención Internacional de Maestros de Buenos Aires

Los vigías del confuso y extenso panorama indo-americano registran un hecho de trascendencia para el destino del continente: la Convención Internacional de Maestros de Buenos Aires. Las agencias telegráficas, demasiado ocupadas por los viajes de Lindberg, no han dedicado casi ninguna atención a este suceso. Pero he aquí, precisamente, una razón para destacarlo y enjuiciarlo. Muy raro es encontrar reflejado en la información cablegráfica cotidiana uno de

los acontecimientos que están dibujando la nueva fisonomía espiritual de nuestra América.

La convocatoria de este congreso de maestros data de principios del año último. Partió de la Asociación General de Profesores de Chile, una de las corporaciones de maestros de América más señaladas por su ideario y sus campañas renovadoras. El golpe de Estado del coronel Ibáñez malogró el propósito de los maestros chilenos de reunir la Convención en Santiago. Algunos de los miembros dirigentes de la Asociación General de Profesores andaban perseguidos. Y, en general, bajo un régimen estrechamente militarista y chauvinista faltaba una atmósfera espiritual adecuada para las labores de un congreso donde se debía discurrir sobre la realización de ideales ecuménicos —americanos— de fraternidad y civilidad. Los iniciadores del congreso encargaron entonces su organización a un calificado grupo de profesores argentinos. En la Argentina alcanzó su más vigorosa afirmación el movimiento de reforma universitaria latinoamericana, nacido en una universidad argentina de Córdoba. La nueva sede de la Convención reunía, por ende, las mejores garantías morales de trabajo fecundo.

Los votos aprobados por el congreso testimonian el espíritu sincera y profundamente renovador que lo ha inspirado. Un aguerrido, dinámico y autorizado grupo de educadores argentinos —en el cual sobresalen las figuras de Alfredo Palacios, Carlos Sánchez Viamonte, Julio R. Barcos, Juan Mantovani, Gabriel Del Mazo y otros— ha orientado y dirigido las labores del congreso, imprimiéndole su concepto moderno y humano de la enseñanza. En estas labores, al lado de representantes del Uruguay, México, Centro América, Chile, Bolivia y demás países latinoamericanos, han tomado parte Manuel A. Seoane y Oscar Herrera, compatriotas nuestros.

El Congreso ha enfocado, con generosa visión, los grandes problemas de la enseñanza, pronunciándose abiertamente por una amplia acción social de los maestros. Una de sus declaraciones al respecto, propugna lo siguiente: “1°—Orientar la enseñanza hacia el principio de la fraternidad humana, basado en una más justa distribución de las riquezas entre los hombres de todas las latitudes de la tierra; 2°—Propiciar en la enseñanza, la modificación del criterio histórico actual, despojándolo de su carácter guerrero, dando primacía a la historia civil y a la interpretación social de la civilización”. Otras declaraciones reivindican para el magisterio el derecho a la dirección técnica de la educación; afirman la alianza de los maestros con los trabajadores manuales que luchan por un programa de justicia social y económica; y reclaman la democratización efectiva de la enseñanza a cuyos grados superiores sólo deben tener acceso los más aptos. Las conclusiones sancionadas por la Convención sobre este punto traducen el nuevo ideario educativo. “La educación privada y pública —dice una de estas conclusiones— cuando signifique preparación de *élites* y creación de futuras situaciones de dominación, atenta contra la vida moral de la humanidad. Las *élites* no deben hacerse: surgirán solas en el cultivo igual de todos los jóvenes espíritus. Las pseudo *élites*, formadas por el privilegio educativo, no reposan en condiciones naturales, recurren a la fuerza, a la intriga y a la tiranía para sostenerse mirando los verdaderos valores sociales de la persistencia y mejoramiento progresivo de la especie humana”. La socialización de la cultura supone: “a) el gobierno democrático de la educación por padres, maestros y profesores elegidos libremente por éstos; b) la autonomía económica, administrativa y técnica de los consejos escolares; c) la escuela unificada, desde el kindergarten hasta la universidad, fundada en el trabajo espiritual y manual fusionados en la labor

educativa y que supone el derecho de todo individuo de ser educado hasta el límite que marquen sus capacidades”. La Convención ha hecho justicia a las obras más significativas y considerables de renovación de la enseñanza en América, destacando como tales “la acción innovadora de la revolución mexicana en materia educacional; el moderno código de educación de Costa Rica, inspirado en las ideas más recientes, y el magnífico plan de reconstrucción educacional elaborado por la Asociación General de Profesores de Chile”.

En este Congreso de Maestros —que ha recibido la adhesión de pedagogos e instituciones de gran autoridad de Europa—, se han expuesto y comentado todos los ensayos y movimientos educacionales contemporáneos. El espíritu de la Convención ha sido, en todas sus conclusiones, un espíritu de reforma y vanguardia. Pero, en la médula de sus deliberaciones se reconoce una concepción más liberal que socialista de la educación. A una reivindicación excesiva de la autonomía de la enseñanza, se junta una insistente aserción del carácter antidogmático de ésta. Dos conceptos que acusan la persistencia de los viejos mirajes de la “escuela laica” y la “libertad de enseñanza”, como realidades absolutas y superiores a la “escuela religiosa” y a la “enseñanza del Estado”.



## Uruguay

### Jesualdo y la Escuelita de Canteras de Riachuelo, Colonia (1925-1935)<sup>6</sup>

“Para mí, el niño no va a la escuela a aprender, sino a adquirir los medios para aprender”... era una frase tremendamente avanzada para la época en la cual Jesualdo, maestro uruguayo, titiritero, militante de izquierda, realizó la experiencia de la escuelita primaria de Canteras del Riachuelo, Colonia. Desde allí se gestó una nueva pedagogía, activa, latinoamericana, espontaneísta, antienciclopédica y democrática, profundamente democrática.

Para comprender en toda su extensión la experiencia, es necesario releer la obra ensayística y poética de Jesualdo, conocida en toda América Latina. *Vida de un maestro* y *Fuera de la escuela*, son obras en las cuales el autor desnuda sin miramientos la relación maestro-alumno, y las relaciones entre el grupo escolar. En ellas se desmitifica la relación educativa, mostrando la contracara de la idealizada clase escolar. En la obra de Jesualdo se percibe que la vida también atraviesa la escuela, y nadie logra impedirlo. La

---

6 Jesualdo, *Vida de un Maestro*, Buenos Aires, Claridad, 1937 pp 41-43; 52-53 y 261-265.

convivencia significa conflictos, dolores y las preocupaciones de la vida familiar y social, el trabajo o la desocupación de los padres, la necesidad de los niños de contribuir tempranamente al sustento familiar, son temas escolares y no cuestiones lejanamente extra-escolares; temas que eran reprimidos para no ocupar el lugar precioso de los contenidos programáticos establecidos por los burócratas.

Jesualdo no se queda en la crítica a la escuela dominante, sino que ensaya nuevas propuestas. Podríamos decir que estas nuevas alternativas pedagógicas comienzan en sus poemas. “Nave del alba pura”, “El hermano Polichinela”, “Siembra de pájaros” fueron publicados antes de 1930 y dieron un marco imaginativo, creador y esperanzado a las ideas pedagógicas que sustentaron la experiencia de Canteras del Riachuelo. La capacidad expresiva de Jesualdo fue un punto de apoyo fundamental de su pedagogía. Niños poetas, niños pintores, niños capaces de expresarse en toda la plenitud de su capacidad, los alumnos de Jesualdo centraron su aprendizaje en la producción artística.

El modelo político-académico de la escuela de Canteras se basaba en la participación de los alumnos, desde el planeamiento hasta la ejecución y la evaluación. Los niños mayores elaboraban planes y programas con su maestro, y colaboraban en la educación de los más pequeños. Con audacia, sin autorización de sus superiores jerárquicos y luchando permanentemente contra la burocracia, Jesualdo dio un espacio a los niños no solamente para el desarrollo de sus potencialidades sino también para la participación política en la escuela. Le preocupaba también el problema del conocimiento, y era un asiduo lector de textos de psicología del niño y del adolescente. Criticó la pedagogía que tiene como meta instruir y evaluar el “rendimiento”. Consideró, en cambio, que es necesario preparar al niño para la vida social y colectiva, estimular sus capacidades y su interés.

La experiencia de Canteras tuvo repercusiones inmediatas en el Río de la Plata, en la Patagonia argentina, en Brasil, pues el maestro realizaba continuas giras exponiendo sus ideas en conferencias y reuniones con educadores. Más adelante, otros países de América Latina conocieron la pedagogía de Jesualdo y sintieron su repercusión; entre ellos México.

Es importante señalar las diferencias de Jesualdo con Aníbal Ponce, contemporáneo suyo y maestro de los pedagogos progresistas de su época. Jesualdo señala que Ponce utilizaba un criterio excesivamente riguroso para juzgar la evolución de la pedagogía a través del tiempo, y que medía la historia con una vara demasiado rígida. Consideraba que el criterio de Ponce para juzgar a los grandes pedagogos de la historia, Pestalozzi y Rousseau, por ejemplo, era “un tanto dogmático”, pues niega todo valor al progresismo de sus pedagogías que, según Jesualdo, conservaban aún una gran capacidad renovadora. También criticó en Ponce el restar todo valor al instrumento técnico de la nueva educación, Jesualdo realizó una apreciación de enorme valor para la pedagogía latinoamericana y socialista: él consideró que el moderno instrumental de su época, tal como el Plan Dalton, el “Método de Proyectos”, los centros de interés, e inclusive aquél que se deriva del pragmatismo de Dewey, pueden articularse con una pedagogía de orientación socialista.

Finalmente debe destacarse que Jesualdo consideró como una unidad, sin olvidar los aspectos específicamente nacionales, la educación de América Latina. Ello se reflejó en el libro *El niño y la educación en América Latina*, otro volumen de su extensa obra.

Los siguientes fragmentos pertenecen a *Vida de un maestro*, y reflejan características importantes de la experiencia de Canteras del Riachuelo.

Nadie tiene apuro en que se organice sistemáticamente la clase. En que sea una clase metódica. Por lo demás, aun faltan muchos compañeros que vendrán. Por eso es que conversamos.

Cuando entré esta mañana, Coco, junto con nosotros, se reía de un poema de Manuel. Es necesario presentar a Manuel. ¿Es argentino?, ¿es español?, ¿es brasileño? Es un problema saber su verdadera nacionalidad. Por eso lo llaman Tripatria... Son cosas de los muchachos que aciertan siempre. Hablan precipitadamente, sin sentido de tiempo y espacio; exageran todas las mentiras, y ofrecen una testarudez a prueba de marrón.

—¡Esto sí que es original!... esto sí que es... —decía a gritos Coco.

—Léelo, Coco, léelo... —dicen las muchachas que han formado corro a su alrededor.

Coco mira el escrito, lo remira, parpadea. No empieza nunca. Parece que no entendiera la letra. Juana se lo quita, y como es la mayor del grupo, empieza a leer, deletreando, el manuscrito de Manuel:

—El cielo está sereno y tibio. La tarde está serena y tibia. —Se detiene, toma aliento y prosigue—: la mañana está serena y tibia... —Le parece imposible que siempre sea lo mismo. No puede leer más porque se arma el gran alboroto. En ese instante entra al salón Manuel, con sus grandes pasos, su guardapolvo abierto y cortón, su cabello parado como un cepillo, y le arrebató de las manos, violentamente, su original, profiriendo una serie de palabras terribles. Yo llego del otro salón.

— Le sacan los papeles a uno (acentuando su crudo españolismo) pa' puro reírse —me dice Manuel... —¡Vea usted, las grandotas!

Tomo el original de sus manos y lo empiezo a leer.

Luego lo comentamos. Ahora les digo nuevos aspectos de la creación.

Empiezo siempre aquello que quiero sea como la gota de agua en la peña.

El maestro debe hablar mientras el niño escucha, porque hay un momento en que el niño lo hace callar. Entonces empieza él a aprender, y la lección dura casi todo el año, a veces. Por eso, mientras todos inquieren alguna cosa nueva, yo sigo hablando.

—Lo original es, hablábamos ayer...

—Yo no entiendo nada de eso... —dice Iosko.

Este yugoslavo es claro y franco para no entender.

Y en todos está una pregunta pronta. El único que me mira siempre angustiado, agrisado, con el bello caído, desde un rincón de la mesa, es Alfonso.

—¿Qué pensabas tú que serían las estrellas, cuando nada sabes de ellas?

Iosko me mira, rebusca un pensamiento amarillento de viejo.

—¿Yo?... Pues vea... Creía que eran los ojos de los gatos y que, según el tamaño del gato, así era el de los ojos que miraban desde el caserón enorme que era, para mí, el cielo...

Todos se ríen de la curiosa y rápida concepción de Iosko. Yo arguyo:

—Eso es ya ser original en los conceptos formales de las cosas. Si tú pensaras como los demás niños han pensado, no serías *original*. Pero como te formaste un concepto distinto al de ellos, y tan aceptable para tu lógica como los de ellos para las suyas, diste una nota de cierta originalidad...

—¡Ajá!... ¿Y si otro pensara igual que yo, cuál sería el original, él o yo?

—¡El primero, qué diablo!...

—¿Pero cuál es el primero? —pregunta—. ¿Y si no nos conocemos? ¿Y si los dos fuéramos originales al mismo tiempo? —Iosko destapa el frasco de las preguntas, entonces.

—Original es el creador, camaradas. Ya sea en la forma o en el fondo. Los grandes profetas dijeron casi todo y bien. Y, sin embargo, todos los días surgen artistas originales en el dicho y en la manera de decirlo. La miel es azúcar y el néctar de las flores. Son tres cosas distintas aunque semejantes, tienen un mismo fin y, sin embargo, son las tres originales. Lo fundamental es no repetirse sobre la pauta de lo dicho o hecho, sino ser tan fresco como las hierbas de la naturaleza, que siempre ostentan un matiz nuevo para no cansar los ojos. Cuando aparece la repetición aparece la vulgaridad y se deja de ser original...

—¿Entonces Aldo es original en sus chistes... porque siempre hace uno nuevo de las mismas cosas...? —dice una voz.

Hoy, miércoles 9, vino Lessi muy temprano y me pidió a leer la *Vida de Beethoven*. Lo observé un instante, su cara muy roja, sus ojillos pequeñitos y vivaces, su cabello de oro. Me alargó la mano con disimulado temor.

—¿Seremos amigos, Lessi?... pero no irás al bote solo. Le prometí eso a tu madre; en cambio, ella me prometió muchas otras cosas. ¿Lo sabes?

Se sonríe y asiente con la cabeza. Recoge el libro que le alargo y me guiña sus ojillos saltarines. Se lleva el libro a su lugar y se enfrasca en su lectura. Mientras se organizan otros trabajos, él lee. Se pasó leyendo toda la mañana la vida luminosa de Beethoven. Antes del recreo me encaré con él y le pregunté:

— ¿Y...? ¿Cómo vas pasando estos días en tu casa?  
Se sonríe. Me mira y con su acentuación italiana (es nativo de Massa Carrara), me contesta:

— ¡Ah, bienísimo!

Y continúa leyendo la vida luminosa de Beethoven...  
Cuando regresaba de la escuela venía pensando en Lessi, en su cadena, en el amor de la madre, que para no perderlo lo ataba... Hay algo de medioeval en esta forma de cariño. Sé, por ejemplo, que a Lessi le son cumplidos los menores deseos. Que nada le falta. Que lo aman. ¿Entonces?

Pienso en Angelo Patri:

— ¡Qué mundo es la calle! La calle, sí..., y cada hogar, ¡qué mundo distinto y trágico! ¡Cómo se destrozan las ideas entre las tradiciones absurdas y las innovaciones verdaderas! Ahí está cada escuela. La única solución sería, en esta sociedad, la de hacer una sola escuela de todos los hogares, entonces... ¡Y ni así, quizá, ni así! Pero usted sabe que el problema está en otro lado...

Vamos andando camino a una escuela cercana a la sede del Consejo. Una escuela transparente de sabiduría. El consejero don Simétrico..., ya lo conocéis..., con su paso imperturbable, parecía que iba caminando hacia el Olimpo. Su cabeza en alto, su paso medido, su sonrisa velada, sus ojos embarcados en una nube, su silencio enguantado... Yo iba hablando siempre. A veces, tenía el buen cuidado de darle, en la vereda, la parte correspondiente a la pared. En muchos casos esa deferencia había contribuido al triunfo de un asunto importante. Bien pudiera que... Doblamos calles, nos equivocamos de calles. El consejero don Simétrico era quien guiaba a la escuela que estaba cercana al Consejo; yo lo seguía. ¡Yo lo seguiría hasta el fin del mundo

hablándole, hablándole siempre! La equivocación de calle me resultó sumamente graciosa, yo no sé por qué. Otra calle, media cuadra, aire digno de consejero que entra a un templo del saber, y... adentro!

Estamos ya sentados en un monísimo saloncito de recibir, de la Directora. Escruto. Banderines nacionales en profusión. Litografías de próceres barbudos, severos, responsables de la alta misión que habían representado. Copias de dibujos de mal gusto. Flores de papel y paño. Tizas de colores. Literatura vernácula. A la derecha, por una puertecilla entreabierta, se veía un amplio y pulcro salón con numerosas vitrinas exhibiendo una enciclopedia de costosos aparatos de física, retortas, tubos de ensayos, etc. Cinco o diez mil pesos de aparatos polvorientos, dormidos agradablemente en un salón pulcro y amplio. Por los patios llenos de baldosas y macetas de colores fuertes, muchas bellas practicantes repasaban lecciones... Cuando redondeaba estas observaciones con una voz que salía de un saloncito continuamente igual icharlatana!... icharlatana!, como repetida por un loro, entró la Directora y hubo saludos y presentaciones. El consejero don Simétrico me miró como recriminándome: ¡En qué macana me ha venido a meter!... Le explicó a la Directora que no veníamos a examinar nada, que no venía en esa misión, y le expuso mi deseo lo más claramente posible.

La maestra quedó un instante indecisa. No comprendía nada de lo que se trataba, pero sacudió la cabeza afirmativamente, desconcertadamente afirmativa.

Después de todo, se trataba del consejero don Simétrico... Le pareció todo una estupidez —y de eso fue lo único que me di cuenta exacta que pensó ella—, pero... se trataba de un Consejero...



En un sexto año eligió diez niñas que, en su concepto, eran las peores, llenando así una de mis peticiones. Y nos fuimos a un patiecillo abierto al cielo por donde pasaban las nubes. Cuando pasó la última por la estrecha puerta que nos separaba de la escuela, donde en un instante vi grabada la inscripción de la puerta del Infierno... *Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate*... y que nos separaba del patiecillo, nos detuvimos.

—Aquí —les dije, cerrando violentamente con el pestillo la estrecha puerta—, aquí, en esta puerta — recalqué bien—, termina esa escuela de los pozos de sabiduría, de las mejores y las peores, de las ricas y las pobres, de los banderines nacionales, de las flores de papel, del icharlatana! Aquí, de esta puerta en adelante, empezamos nosotros como vida misma, como maestros cada uno de sí mismo...

Yo había quedado afirmado en el pestillo, arqueado contra la puerta, cerrándola bien, separando bien aquellos dos mundos. Cuando levanté la vista, todas estaban agachadas contra la puerta. Como yo, estaban cerrándola bien con los ojos. El consejero don Simétrico se sonreía veladamente, mientras tanto...

Luego empezamos a hablar, hablar de cualquier cosa. Al instante las niñas se habían olvidado de la escuela, del mal cinc, del *football*, de los banderines... y de que eran las peores, y charlaban conmigo. Se habían abierto como se abren las corolas al contacto del sol. De pronto alguna miró al cielo y dijo: ¡Aquellas nubes! — ¡Bravo! Eso mismo... Hay que conversar con ellas, pues...

Creo que era la primera vez que habían mirado al cielo. Creo, porque todas las pupilas se prendieron de su claridad. Y perdidas en su mundo y dentro de su sabiduría, tambaleantes de luz, cada cual se fue buscando

un lugar para hablar más íntimamente con las nubes, con las maravillosas nubes que seguían pasando por allá abajo...

El consejero, que observaba con cierto descrédito y cierta ironía, que se esforzaba en ocultar todo el prólogo de este asunto, empezó a mirar ahora los dibujos de las clases superiores. Sexto año. Hermosas niñas, casi señoritas, luciendo bellos vestidos debajo de sus túnicas, los que, con muy estudiado disimulo, dejaban transparetar en sus movimientos. Pero los dibujos eran malos. Eran casi todas interpretaciones de moralejas. Algunos ridículos, otros groseros, pero todos ordinarios en concepto y en realización. Fríos, literarios, mentalizados. Tan lejos de lo humano como del humanismo infantil. Aquellos dibujos dibujos produjeron pésima impresión en el ánimo de don Simétrico. Para convencerse más de la ridiculez del asunto se hizo explicar algunos de los endiablados dibujos. Por ejemplo: sobre un mapa de Inglaterra y sus posesiones, un viejo colorado de cara, con una pipa en la boca y una canilla en la nariz, la que vertía la palabra *wiski*. Algunos chirimbolos, pajaritos, florecitas. Esto quería decir: ¡Cada uno que tome *wisky* no hace más que extender los dominios de Inglaterra... y de la miseria! Era para ponerse a llorar... Don Simétrico dice que está muy bien a la niña que lo explica en el pizarrón, le sonríe a la maestra y queda enguantado en silencio embarcado en el astro. Yo le entendí enseguida: —Le será imposible despegarlas de todo esto...

Pero el resultado fue muy distinto. El niño que vivía preso en la trivialidad de los términos comunes, que usaba ese lenguaje convencional de *Diccionario Campano* a que les obligan por herencia usar en las escue-

las, en las famosas Composiciones, cuando se enteró de que cada uno podía usar su palabra, que en realidad era la única que existía, explotó. Mi fe y mi cordialidad desatada: el olvido del mundo miserable en que viven; la claridad del cielo; el día de sol maravilloso; la ausencia de la liturgia escolar, todo ello las sumió en un mundo de imágenes. Y pudimos ir leyendo, ir viendo al otro niño que frente a la nube se humanizó, y conversó con ella, y le rogó cosas y le clamó destinos. Aquel niño del dibujo era la máscara ridícula de aquel otro niño de la nube, sin duda alguna...

¿Lo comprendió así, también, el consejero don Simétrico?

Salimos de la escuela. Don Simétrico no hablaba. Con su paso imperturbable parecía que iba en camino, una vez más, del Olimpo. Con su mismo paso medido. Su cabeza en alto, su sonrisa velada, sus ojos embarcados en una nube, su silencio enguantado... Yo iba hablando siempre, yo le seguiría hablando hasta el fin del mundo, más ahora que llevaba las pruebas en mi mano.

—¿Y qué decir ahora, después de tres o cuatro años de constante fe, de amor sin límites, de verdadera libertad en la creación? ¿Qué decir después que exista en toda una escuela esa predisposición, esa especie de tradición de libertad, de amor? ¿Se imagina usted lo que puede ser el niño como creador? ¿Se imagina usted que en todo hombre que ha perdido esa escuela, hay un creador...?

Ahora ya no me cuidaba de darle la pared a don Simétrico, consejero. Le he dado mucho tiempo la pared. Pero ahora, ahora llevaba en mis manos las pruebas... ¿Qué me podría objetar en tal sentido? ¿Mi sugestión? Sin embargo, no he tenido mucha suerte para suges-

tionarlos a ellos, que se diga, ni a mí mismo tampoco... Y entonces hablaba, hablaba siempre. De pronto me acuerdo de algo repentinamente olvidado. Aminoro el paso, levanto el pie izquierdo y lo dejo caer simétricamente al suyo, al mismo tiempo que el suyo. Lo mismo hago con el derecho. Luego levanto la cabeza, aspiro un aire lleno de sol, embarco mis ojos en un panadero que voló en ese instante de un plátano y lo sigo al consejero don Simétrico, enguantado en silencio... La calle tranquila y apacible, como calle de aldea, fue recogiendo apenas el sonido de nuestros pasos: itac!... itac!... itac!... itac!... itac!... itac!...

El maestro tiene por tarea esencial desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión personal, los hábitos de libre examen al mismo tiempo que el espíritu de tolerancia; el sentimiento del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual al mismo tiempo que el sentimiento de la justicia y de la solidaridad sociales, y la adhesión al régimen democrático y a la República.

Gregorio Torres Quintero,  
profesor normalista, nació en Colima en  
1866 y murió en México, D.F., en 1934.



## Introducción al Tomo II

Los materiales que se presentan en este texto tienen como objetivo brindar al lector' una aproximación a la historia de la educación popular en América Latina y constituyen la segunda de las dos partes dedicadas a este tema en la Biblioteca Pedagógica.<sup>1</sup> Partimos, para ello, de considerar aquellas experiencias, hechos y decretos, que se realizaron en algunas regiones del continente de 1935 a 1985.<sup>2</sup>

- 
- 1 Como se mencionó en el primer volumen, estos estudios forman parte de la investigación "Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL)", que se está llevando a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, desde 1981, contando en ese momento con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la participación del Instituto de Sociología de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.
  - 2 El periodo general que se ha considerado en APPEAL para esta construcción histórica de la educación popular, comprende de 1880 a 1985; sin embargo, se determinaron como subperiodos para la localización, sistematización y análisis de las experiencias los siguientes bloques en los cuales se registran procesos semejantes o compartidos por la mayor parte de los países latinoamericanos- a) 1880-1934 y b) 1935-1985. Los documentos relacionados con la primera periodización se presentaron en un volumen anterior.

La periodización señalada se fundamenta en las grandes tendencias en las que se puede dividir la historia de la educación popular latinoamericana, destacándose, de 1935 a la fecha, prácticas pedagógicas nacionalistas populares, socialistas ortodoxas y socialistas nacionales. Estas tendencias se desarrollaron y expandieron en un tiempo histórico que se puede dividir de la siguiente manera:

- a) 1935-1955. Grandes discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos: cardenismo (México); peronismo (Argentina); varguismo (Brasil); liberalismo democrático de Gaitán (Colombia); Frente Popular de Aguirre Cerda (Chile); Movimiento Nacionalista Revolucionario (Bolivia); gobierno de Arbenz (Guatemala); y el de Marmaduke Grove, en Chile.
- b) 1960. Reforma educativa socialista en Cuba.
- c) 1961. Configuración del discurso de la “Pedagogía de la liberación”.
- d) 1968-1975. Discursos popular-democráticos con incidencia de la “Pedagogía de la liberación”. Reformas educativas de: gobierno de la Revolución Peruana; Unidad Popular Chilena; tercer gobierno peronista; Frente Amplio Uruguayo; gobierno del general Torres, en Bolivia; desarrollo de la Pedagogía de la Liberación fuera de las instituciones educativas oficiales; incidencia en los discursos pedagógicos de los gobiernos y Frentes Populares; segunda gran crisis de las universidades latinoamericanas; y auge del movimiento estudiantil, especialmente en algunos países como México y Argentina.



- e) 1976-1983. Producción de prácticas y sentidos vinculados a la lucha contra las dictaduras militares y gobiernos dictatoriales de tipo civil, intentos de desarrollo teórico desde la pedagogía de la liberación. 1980: Reforma educativa en Nicaragua.

El lector encontrará, a lo largo de este trabajo, documentación que ilustra de manera diversa algunas de estas expresiones. Para su selección partimos de considerar los siguientes presupuestos teóricos, algunos de los cuales fueron explicados en el volumen anterior:

- El criterio que predominó fue la búsqueda de procesos educativos en los cuales los sectores populares jugaran un papel central y que se configuraran como propuestas alternativas y antagónicas a los modelos antidemocráticos, conservadores y anti-latinoamericanos. La investigación APPEAL es un intento de pedagogía popular latinoamericana, que parte simultáneamente de la crítica a la historiografía liberal de la educación y de la recopilación, análisis e interpretación de experiencias no consideradas por aquellas tendencias.
- Consideramos que las alternativas pedagógicas que contribuyen a la transformación de la sociedad en nuestros países se han producido y se producen desde dentro y desde fuera del sistema de educación formal y son sus características ideológicas, políticas y pedagógicas las que determinan su carácter popular transformador o bien las adscriben a cambios formales que reproducen los vínculos sociales opresores.

- Pensamos que el complejo sistema educativo de los países latinoamericanos está constituido no solamente por el modelo dominante, sino por todos los procesos educativos que transcurren en la sociedad. Entre ellos no existe una relación pacífica, simétrica y totalmente complementaria; por el contrario, están vinculados íntimamente con los procesos económico-sociales y con las formas políticas que producen los diversos sectores de la sociedad. Los procesos educativos están profundamente politizados y son un área estratégica para orientar la reproducción ideológica-social-técnica de la sociedad. La reducción de lo “educativo” que pretenden hacer las clases dominantes, consiste en restringir el uso del término a aquellas formas controlables, construidas mediante determinadas normas y en las cuales está garantizada —o al menos tiene altas posibilidades de triunfo— la dirección impulsada por ellas.
- En el momento actual, tanto las diversas formas de producción económico-social, como aquellas de producción cultural y educativa, forman parte de una misma red de producción, distribución y consumo; pero esa red no es una cuadrícula eficiente sino una combinación de múltiples sistemas que no son “naturalmente” concurrentes a una forma central de producción, sino que son sometidos o someten como producto de profundas luchas sociales. Por esa razón el concepto de contradicción debe presidir, según nuestra opinión, el análisis del desarrollo desigual y combinado de la educación latinoamericana.

Los textos de la presente antología fueron organizados de acuerdo con el lugar en el que se realizó la experiencia educativa seleccionada, teniendo como referencia las siguientes regiones del continente latinoamericano: Centroamérica (Guatemala, Nicaragua y El Salvador); Área Andina (Bolivia y Colombia), y Cuenca del Plata (Argentina y Chile). Al elegir las se consideró, por un lado, la significación del evento para la reconstrucción histórica de la educación, tanto para el país en el cual se desarrolló, como para América Latina y, por otro, los avances que la propia investigación APPEAL ha brindado al respecto.<sup>3</sup>

La documentación correspondiente tiene diversas características ya que en algunos casos se presentan escritos de los autores o participantes directos del evento; en otros, aquéllos hacen referencia al proceso para describirlo, analizarlo o estudiarlo. Por ello las fuentes que encontrará el lector tienen un carácter diverso al presentarse materiales bibliográficos, hemerográficos o documentales.

Al inicio de cada apartado se incluye una nota introductoria que tiene como objetivo brindar algunos elementos que le permitan ubicar los rasgos más importantes de la experiencia, así como de la situación histórica en la cual se desarrolló.

Con el fin de marcar las referencias correspondientes a los textos seleccionados para cada apartado de las que incluyen los autores para apoyar sus escritos, hemos diferenciado unas de otras agregando un asterisco a las primeras.

Reiteramos que este trabajo no habría sido posible sin la participación que investigadores y estudiantes del área

---

3 En este sentido es importante señalar que en APPEAL se ha considerado para su estudio, además de las regiones señaladas, el caso de México, Caribe y Brasil. Por cuestiones de espacio y del propio temario de la colección pedagógica, de la cual este volumen forma parte, no fue posible incorporar experiencias que se registran en estas zonas, a pesar de localizarse en ellas expresiones realmente significativas, como es el caso de México, país que ha sido ampliamente estudiado en APPEAL.

pedagógica tuvieron desde 1981, fecha en la que se inició el proyecto APPEAL del cual derivó la información que presentamos a continuación.

Asimismo, agradecemos la valiosa colaboración que la Lic. Albertina Castro, responsable del proyecto en Bolivia y la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños “ANDES 21 de Junio” tuvieron al brindar materiales y observaciones sobre Bolivia y El Salvador, así como de Reyna Guzmán, quien tuvo una valiosa participación en la elaboración de esta antología.

## **Cuarta parte**

Centroamérica

---



# Guatemala

## Misiones Ambulantes de Cultura Inicial (1946)<sup>1</sup>

La revolución de octubre de 1944 marcó un nuevo rumbo en la historia de Guatemala. El pueblo guatemalteco vivió, desde la Revolución Liberal de 1871, embates terribles con la sucesión de dictaduras y cuartelazos que se abrieron con el gobierno cabrerista, el cual duró 22 años, y se continuaron hasta el régimen de Jorge Ubico (1931-1914).

Así, después de 14 años de supresión del sindicalismo, un movimiento encabezado por fracciones de la pequeña burguesía y de la burguesía, apoyado por las clases populares, fundamentalmente por los trabajadores de la capital, condujo al derrocamiento del dictador Ubico. La respuesta del magisterio, de los estudiantes y de los trabajadores organizados llevó a que el gobierno incrementara la represión, suspendiéndose las garantías constitucionales.

Frente al Partido Liberal, viejo instrumento del régimen que postularía la candidatura del general Federico Ponce

---

1 González Orellana, Carlos, "Misiones ambulantes de cultura inicial", en *Historia de la Educación en Guatemala* (tesis), México, UNAM, Fac. de Filosofía y Letras, 1960, pp. 348-350.

Vaides, sucesor interino de Ubico, para que ejerciera el poder mediante elecciones convocadas para finales de 1944, surgieron los partidos representativos de la pequeña burguesía democrática, de las clases populares y capas medias, por una parte, y de diferentes fracciones de la burguesía, escindidas de la que ejercía el gobierno, por la otra: el Frente Popular Libertador y Renovación Nacional, respectivamente. Ambos partidos postularon a la presidencia al doctor Juan José Arévalo, pedagogo, profesor en universidades argentinas.

El 20 de octubre de 1944 el triunfo armado derrocó al efímero tirano Ponce Vaides, desarticulándose así a la dictadura. Una Junta Revolucionaria, integrada por Jorge Toriello, el coronel Francisco Javier Areana y el capitán Jacobo Arbenz Guzmán, principió a gobernar.

A partir de este momento comenzaron a incorporarse reformas y cambios en todos los órdenes de la vida social. Se estableció una nueva constitución, se incorporaron medidas de asistencia y previsión social, la actividad organizativa, política y sindical se intensificó, se impulsó la Reforma Agraria, etcétera.

Las expresiones relacionadas con la educación estuvieron también presentes. Tanto gobierno como organizaciones gremiales impulsaron proyectos alternativos, en algunos casos, reformistas en otros, sobre procesos de educación popular.

La Confederación de Trabajadores de Guatemala fundó la Escuela Claridad; en ella se impartían cursos de economía política, derecho obrero, capacitación sindical, sociología, interpretación moderna de la historia, nociones de castellano y redacción de documentos. También publicaba un semanario cuyo nombre era "Claridad".

En lo fundamental la política educativa arevalista puso el acento en la educación popular, en la formación de



maestros, en la multiplicación de escuelas de todos los niveles, en la reforma a los planes y programas de estudio, en la edificación escolar, en la edición de libros y en algunos intentos, de democratización del sistema escolarizado. Durante el segundo gobierno de la revolución (encabezado por Jacobo Arbenz), se formuló el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional de 1952, el cual ofrecía algunas modificaciones sobre el presentado en 1950, sobre todo en lo referente al establecimiento de un moderno sistema educativo acorde con las necesidades educativas del país.

En este marco se iniciaron e impulsaron experiencias interesantes de ser rescatadas para la historia popular en Guatemala. Muchas de ellas estuvieron básicamente orientadas a impulsar la alfabetización y profundizar la formación docente. Por ello presentamos a los lectores algunos de los programas que en esa década se impulsaron como resultado de la revolución de octubre.

Otra fórmula empleada para hacer frente al grave problema de la ignorancia en las áreas rurales, puesta en marcha por el gobierno del doctor Juan José Arévalo, se desarrolló mediante las Misiones Culturales Ambulantes, cuyo objeto era llevar un mínimo de cultura a los más apartados lugares del país. Al principio funcionó esta entidad como dependencia directa de la presidencia de la República, y más adelante formó parte del Ministerio de Educación.

El Acuerdo Gubernativo por el cual se fundan las misiones culturales data del 23 de mayo de 1946, y en sus aspectos sobresalientes dice así: “Considerando: Que no puede demorarse por más tiempo una acción sistemática y continua para combatir el analfabetismo y las otras formas de ignorancia que caracterizan a ciertos núcleos de nuestra población; Considerando: Que estas formas de ignorancia en lo higiénico, lo económico, lo cultural, lo militar y lo

cívico, redundan en un cuantioso perjuicio para la unidad nacional y la defensa de nuestro suelo y nuestras instituciones democráticas; El Consejo de Ministros y de conformidad con el artículo 79 y 82 de la Constitución, Acuerda:

1° Créanse las Misiones Ambulantes de Cultura Inicial como organismo dependiente de la Presidencia de la República. 2° Las Misiones Ambulantes de Cultura Inicial tienen como principales fines: a) Difundir en los más apartados rincones de la República, el culto de los símbolos patrios y de los valores históricos de la Nación; b) Iniciar a los campesinos en el conocimiento del alfabeto cívico, explicando los derechos y los deberes del ciudadano; c) Iniciarlos igualmente en el conocimiento de nociones militares fundamentales, indispensables para infundir las virtudes del soldado en los campesinos; d) Explicar a los campesinos los principios cardinales de nuestra Constitución Democrática y Unionista; e) Explicar a los campesinos el origen moral y el sentido social de la Revolución Nacional de octubre, denunciando los vicios políticos de regímenes pasados y la nueva mentalidad democrática de nuestros días; f) Iniciar a los campesinos en la teoría y la práctica de la higiene general; g) Enseñar a las mujeres campesinas nociones sobre el embarazo, el parto y la crianza de los niños, ayudándoles en la práctica de la primera educación del hombre; h) Exigir y dirigir la construcción de nuevas viviendas rurales, conforme a instrucciones de la oficina respectiva; i) Curar a los enfermos y prevenir futuras enfermedades, obsequiando los remedios para los casos de urgencia; j) Dirigir a los campesinos en sus labores agrícolas, enseñándoles técnicas sencillas e incitarlos a la rotación e intensificación de los cultivos; k) Proporcionar a los campesinos semillas para sus siembras, vástagos para nuevas plantaciones y toda clase de auxilios para remover su economía; l) Enseñar a los campesinos juegos deportivos y diversiones que amplíen

los horizontes psicológicos de su vida y los aparten del ocio y de las diversiones viciosas o perjudiciales. El Gobierno hará lo posible por llevar hasta ellos cinematógrafo, música y teatro; l) Enseñar a los campesinos a fabricar los juguetes de sus hijos; m) Enseñar a leer y escribir a los niños campesinos de edad escolar y a todos los jóvenes y adultos hasta los 30 años de edad; enseñar nociones de geografía e historia patrias, el cálculo elemental y nociones de biología, meteorología y agricultura; n) Recoger una información sistemática y completa sobre los habitantes de la zona desde los puntos de vista económico, cultural, militar y político, procurando renovar esas informaciones cada vez que sea necesario; ñ) Vigilar por que cada habitante de la zona esté debidamente provisto de su Cédula de Vecindad, explicando los beneficios de la identificación personal y entregarles el certificado final de alfabetización, etc. 3° Cada Misión estará integrada por un maestro titulado, un oficial del Ejército, un estudiante de medicina de último año y un perito agrícola, con la prohibición expresa de incorporar más empleados a la Misión, exceptuando los intérpretes indígenas. Dispondrán de todos los elementos de movilidad y de docencia que les sea necesario. Gozarán de sueldos adecuados a su función dentro de un presupuesto que se someterá a la aprobación del Congreso Nacional. 4° Las Misiones se regirán conforme a un reglamento para detalles de organización y funcionamiento. 5° Cada Misión, actuará dentro de la jurisdicción de un solo municipio, durante el tiempo que se le asigne, de conformidad con la población y las condiciones de la región. A la terminación de sus labores, cada Misión rendirá un informe completo y bien documentado”, etcétera.

Marcos, Cubulco, en el departamento de Baja Verapaz, Tactic y Cahabón de Alta Verapaz, Santa Catarina Mita, del departamento de Jutiapa, Jocotán, del departamento de

Chiquimula, La Unión del departamento de Zacapa, San Ildefonso Ixtahuacán, del departamento de Huehuetenango, Santa Catarina, del departamento de San Marcos, Casillas, del departamento de Santa Rosa, Momostenango, del departamento de Totonicapán, etcétera.

Una de estas Misiones, excediendo sus propias obligaciones, llegó a construir un puente que según los vecinos era tan urgente como el alfabeto: fue en Santa Catarina Mita, sobre el río Ostúa. Solamente en orden médico, las misiones trataron durante el año (1950) a 6,789 personas, entre adultos y niños.<sup>2</sup>

Para llenar su cometido, cada misión contaba con un equipo mínimo consistente en un proyector de cine, una planta eléctrica, amplificadores de sonido, un radioreceptor, un tocadiscos, un micrófono, un jeep, una pequeña biblioteca, una pequeña clínica médica, una máquina de escribir, una cámara fotográfica, una lámpara de alumbrado, juegos de salón, instrumentos de labranza, material deportivo, etcétera.

Es justo reconocer que las Misiones Ambulantes de Cultura Inicial no rindieron frutos en la medida de lo posible, debido, en primer término, a que no se disponía de un personal especializado que desempeñara aquellas funciones. Las cinco unidades que funcionaron durante la década revolucionaria cubrieron objetivos dentro del campo de la alfabetización, la capacitación agrícola, la elevación del nivel cívico, la prevención de la salud, etc. El balance general de las actividades llevadas a cabo por esta institución es, indudablemente, favorable.

---

2 Informe Presidencial ante el Congreso Nacional correspondiente al año de 1950 Tip. Nac. Guatemala, 1951.

En junio de 1952 el Departamento de Misiones Culturales pasó a formar parte de la Dirección General de Educación Fundamental, por considerarse que se debían unificar sus esfuerzos con el Departamento de Alfabetización y los Núcleos Escolares Campesinos. Dentro de esa nueva dependencia, continuó sus trabajos en la forma ya señalada.



## El Salvador

### **Contribución de la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños 21 de Junio (ANDES 21 de Junio) a la Educación Popular. Primera etapa (1965-1980)<sup>3</sup>**

Nace ANDES, el Magisterio Organizado (1965)

América Latina es escenario de procesos que evidencian la compleja situación de los países que conforman esta vasta región. La zona centroamericana ha constituido en las últimas décadas, un territorio lleno de acciones tendientes a impulsar proyectos que permitan la participación de los amplios sectores que hasta el momento se han visto afectados por las políticas de los regímenes en turno. El Salvador —pequeño país con una extensión territorial de aproximadamente 21,000 kilómetros cuadrados y casi cinco millones de habitantes— es una de estas realidades. En él encontramos un alto índice de analfabetismo (entre 35 y 40 por ciento), una elevada tasa de deserción escolar (11 por ciento en los niveles básico y medio), una baja cobertura de la matrícula (64.3 por ciento parvulario y básico, 26 por ciento media, 6.2 por ciento superior) entre algunos problemas que muestran la terrible situación en la que se encuentra el sistema educativo.

---

3 ANDES 21 de Junio, "Declaración del X Congreso de ANDES 21 de Junio", en: *Las luchas magisteriales en El Salvador*, México, Ediciones e Impresiones Pedagógicas, 1980, pp. 21-25.

Desde 1931, fecha en la que llegó al poder Maximiliano Hernández Martínez al derrocar al liberal Arturo Araujo, las dictaduras se sucedieron unas a otras sin brindar alternativas reales a los problemas que aquejan a la población de El Salvador. A partir de 1960 comenzó a gestarse la conformación de organizaciones con reivindicaciones propias, frente a las políticas restrictivas que impuso el coronel Julio Alberto Rivera (1962-1967). En este marco el magisterio salvadoreño inició en 1964 una serie de movilizaciones tendientes a enfrentar unificadamente la no inclusión de los profesores en el Sistema Nacional de Retiros, el cual afectaba al conjunto de los trabajadores al servicio del Estado al considerar un periodo de cuarenta años de labor como requisito para la jubilación. Con esta medida el coronel Rivera intentó frenar el proyecto de Ley de Protección Social que el magisterio unificado en el Comité Coordinador Pro Derechos del Maestro presentó en ese año.

La intensa labor organizativa que el Comité desarrolló para responder a la problemática social y económica de los maestros tuvo su culminación el 21 de junio de 1965 con una impresionante manifestación que contó con la presencia de más de 10,000 docentes. Su acción continuó hasta impulsar la realización del Primer Congreso Nacional de Maestros, celebrado el 9 de diciembre de 1965 en San Salvador.

En él se discutieron los problemas apremiantes del magisterio y se creó formalmente la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños ANDES 21 de junio.

Llamamos a nuestra asociación —afirman sus miembros— en honor a ese movimiento histórico en la vida del gremio que da al magisterio el primer logro dignificativo: su exclusión del Sistema Nacional de Retiros. También el 21 de junio, pero de 1967, marca un hito



para ANDES, ya que conquistó su personería jurídica como resultado de otra multitudinaria manifestación.

A partir de este momento el magisterio salvadoreño abrió un cauce organizativo y multiplicador al convertirse ANDES no sólo en el eje conductor de la movilización magisterial por reivindicaciones económicas y laborales, sino como órgano crítico que analiza la situación de países y formula propuestas pedagógicas alternativas que respondan a la realidad y necesidades de las clases populares.

De la claridad política y la firmeza ideológica de ANDES 21 de Junio dejan constancia las resoluciones de su X Congreso, adoptados el 3 de diciembre de 1974. En él se hizo un análisis de la situación económica, social y cultural de El Salvador, así como de la Reforma Educativa planteada por Fidel Sánchez Hernández (1967-1972).

Por la significación en la definición político-pedagógica del magisterio salvadoreño organizado en ANDES 21 de Junio, presentamos las declaraciones de este Congreso.

## Declaraciones del X Congreso de Andes 21 de junio

### El Educador Salvadoreño en el Proceso de Liberación del Pueblo

#### *Tipo de educación que se imparte y características de una nueva educación*

A. —La educación que se imparte

Características:

- a) La minoría que detenta el poder económico y político impone sus objetivos, fines y estrategias. Por eso es que la educación no responde a la realidad y necesidades del pueblo.

- b) La educación se utiliza para formar un hombre de competencia, individualista, que aspire a un mejor “nivel de vida” (para él, no para otros), a un hombre obediente, conforme con el tipo de sociedad en la cual se desenvuelve, una sociedad donde triunfe el individualismo y se frustren o estrellen los esfuerzos colectivos de un pueblo.
- c) Las organizaciones gremiales de los educadores no son efectivas en la toma de decisiones de la educación, sus exigencias o sólo son escuchadas (en el mejor de los casos), o se les reprime.
- d) La labor educativa está reducida a un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que se dan solamente en el aula.
- e) Una educación donde se capacita, de hecho, una minoría. Por eso hay un abismo entre lo que el mismo régimen pregona y plasma en leyes y la realidad. La obligatoriedad, la gratitud y la democratización resultan un mito.

## B. — La Reforma Educativa en El Salvador

En 1968 se diseñó e impuso una Reforma Educativa que ANDES cuestionó en diversos congresos de la Asociación y se manifestó categóricamente en contra de la citada Reforma:

Algunas características de dicha reforma:

- a) Se fundamenta básicamente en los mismos valores que tradicionalmente se inculcan en el niño y en el joven.

- b) Está desligada de la necesidad de operar un cambio radical y profundo en el sistema, socio-económico en el cual vivimos. Es más, su fundamento doctrinario inspirado en corrientes filosóficas norteamericanas, ya superadas en los mismos Estados Unidos, hace caso omiso incluso de la nueva orientación pedagógica que en América Latina se ha gestado: una pedagogía de la liberación.
- c) Agudiza la dependencia científica, tecnológica, cultural, económica y política, ya que en el fondo la Reforma lo que hace es adecuar y modernizar el proceso educativo a las nuevas necesidades del capitalismo. De allí su énfasis en el nivel medio para preparar mandos de nivel intermedio.
- d) La reforma desatiende por completo la educación en los grandes sectores populares y su dirección ideológica es para formar hombres que se inserten y defiendan al sistema capitalista.

### C.— Características de una nueva educación

- a) El objetivo central de la nueva educación debe ser el surgimiento de un hombre nuevo, combativo, responsable y crítico.
- b) La educación no sólo debe “conocer” la realidad del país sino cumplir con tareas de organización y acción que creen una infraestructura humana capaz de luchar consecuentemente y en forma irreversible en la correcta orientación de las masas para su liberación total.

- c) La educación debe contribuir a formar un hombre capaz de tener una conciencia y una actitud crítica y política de clase frente a los hechos que se suceden en la sociedad; un hombre libre del manipuleo de la ideología, estrategia e instrumentos de la clase dominante. Un hombre comprometido con la clase dominada.

### *Papel del educador y de Andes en el proceso de liberación del pueblo*

#### A. —Papel del Educador

La extracción social del educador salvadoreño corresponde a la clase explotada y por eso debe identificarse con ella. Es la misma de la cual proceden todos los explotados, campesinos, obreros, estudiantes, empleados. Su ideología y por ende la que imparta debe ser la que corresponda a esa clase.

Consideramos que el educador puede participar en el proceso de liberación del pueblo de varias formas, dos de las cuales son:

- a) En su condición de docente.
  - b) Como orientador y organizador de otros sectores sociales.
- a) Como docente

Desde el aula, el maestro puede moldear a los estudiantes. Partamos de una realidad: técnica, métodos, recursos audiovisuales, textos y todo lo que esté implicado en la tarea educativa están hecho al corte y medida de la ideología imperialista y las clases dominantes. Únicamente el maestro como parte integrante del hacer educativo puede realizar un trabajo consciente, creador, sistemático para limitar la deformación, la alienación y la penetración imperialista.

Debe echar mano de recursos como el teatro, actos sociales y culturales para transmitir mensajes revolucionarios.

Eliminar de los programas de estudio los contenidos anacrónicos de los mismos, de su carácter neocolonialista y dotarlos de carácter científico.

Que los programas le sirvan únicamente de guía para plantear los diversos problemas de la realidad nacional en forma científica.

Hacer comprender al maestro la necesidad de su preparación política y su participación en las luchas reivindicativas orientadas a realizar las luchas fundamentales de su liberación.

Sin embargo, el maestro, actualmente se ve limitado por la falta de elementos teóricos, de técnicas metodológicas, así como difícil acceso a una bibliografía adecuada.

Abundan los casos de profesores que por falta de los tres elementos señalados imparten sus clases en forma tradicional, sin contenido, y además utilizando material bibliográfico caduco y deficiente; y algunas veces de carácter reaccionario.

De esta manera, nuestra Asociación debe programar entrenamiento con programas específicos acerca de:

1. Métodos y técnicas para la investigación y la enseñanza relacionarla con la realidad.
2. Método de análisis sociológico-científico de la realidad. Conocimiento del materialismo histórico y elementos de dialéctica en el aula.
3. Impresión de bibliografía. Técnicas para su uso; por ejemplo: cómo tomar apuntes, lectura dirigida, fichas, etcétera.

La preparación del maestro en estos tres aspectos le permitirá hacer un trabajo docente planificado que será un

vehículo de concientización de los estudiantes. Esto es generalizado para todos los niveles y grados.

b) Como orientador y organizador de otros sectores populares

Los intentos de acercamiento orgánico a otros sectores debe iniciarlo nuestra Asociación con actividades concretas. Por ejemplo: orientando a los estudiantes de secundaria en el análisis profundo de la Reforma Educativa.

El educador está también en el deber de ayudar a los jóvenes a crear una asociación de estudiantes de nuevo tipo.

El educador debe convivir más con el padre de familia, el campesino. Debe proyectarse y vincularse a los obreros y campesinos con programas de trabajo y no en forma espontánea.

La proyección hacia la comunidad. Este principio debe canalizarse hasta las bases a través de las Directivas Departamentales y Seccionales. Las actividades de proyección inicialmente contribuirán a romper algunas manifestaciones de gremialismo cerrado que todavía se dan en ciertos compañeros.

El educador debe:

1. Ser un agente de transformaciones. Su saber no debe reducirse al aula, ni a su escuela, sino tener proyección a la comunidad a la cual sirve y a la Patria en la cual vive.
2. Contribuir a formar un hombre sensible a las clases desposeídas y capaz de contribuir a la transformación de la realidad social.
3. Comprometerse, identificarse, como ciudadano, con el movimiento de liberación del país sin distorsiones ni concesiones de clase.

4. Luchar por remover los mecanismos que impiden desempeñar su papel político consecuente y no dejarse arrastrar por los mecanismos utilizados por la clase dominante.

El décimo Congreso resuelve:

- A. Contribuir a formar como docente, al nuevo hombre que asuma posiciones políticas consecuentes y trabaje en favor de la liberación del país.
- B. Contribuir a concientizar y sensibilizar a nuestro propio gremio y a los demás sectores del pueblo salvadoreño para dar una lucha ideológica frontal contra el Sistema Capitalista desde sus raíces más profundas hasta las consecuencias más sutiles.

La Comisión N° 4 deja constancia del apoyo al documento presentado por el Consejo Ejecutivo referente a “Posición de ANDES 21 DE JUNIO ante las alianzas populares”.

Recomendamos asimismo su amplia difusión.





# Nicaragua

## Cruzada Nacional de Alfabetización (1980)<sup>4</sup>

La revolución nicaragüense del 19 de julio de 1979 encaró al Frente Sandinista de Liberación Nacional y a la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional con una profunda crisis del sistema educativo nicaragüense. La herencia que dejó el somocismo en el plano de la educación sistemática (formal y no formal) se caracterizaba por la presencia tanto de un sistema educativo ineficaz, poco extendido, de escasa penetración en el conjunto de la sociedad, como por vínculos político-pedagógicos internacionales complejos elaborados con la finalidad de someter y subordinar la educación nacional.

Algunos datos sobre el nivel de escolarización de la población nicaragüense en la década de los 70's ayudan a comprender lo antes expuesto:

En 1978 estaba matriculada en la escuela primaria el 68.9 por ciento de la población total comprendida entre los 7 y

---

4 Cruzada Nacional de Alfabetización, Primer Congreso de la Alfabetización, Managua, Ministerio de Educación, 1980, Puiggrós L., Adriana, "Educación y revolución en Nicaragua", en: Cuadernos de Marcha, México, CRUAL, A.C., 2a. época, año 2, núm. 8, julio-agosto de 1980, pp. 99-101.

los 12 años, es decir, 137,349 niños sobre 441,632 de las edades mencionadas no concurrían a la escuela primaria. En las zonas rurales, de cada 1,000 alumnos que ingresaban a primer grado, sólo 53 (5.2 por ciento) terminaba el ciclo primario, y solamente 29 lograban terminarlo en el ciclo establecido; el resto tardaba entre 7 y 9 años para cursarlo. En el sector urbano, de cada 1,000 alumnos 440 (44 por ciento) terminaban la escuela primaria y de ellos solamente 232 lo hacían en 6 años.

En 1975 el 66 por ciento de las 7,051 aulas de primaria que existían en el país se agrupaban en el área urbana, aumentando esta concentración a medida que ascendía en los niveles educativos. En el mismo año, el 83 por ciento de la población rural de 6 a 29 años no asistía a ningún tipo de enseñanza y sólo el 6 por ciento de la población económicamente activa tenía 10 o más años de estudio aprobado.

En cuanto a la educación media, en 1978 el sistema educativo atendía en ese nivel de enseñanza solamente al 18 por ciento de los jóvenes comprendidos entre 13 y 18 años. En el nivel superior se registra un enorme aumento relativo de la matrícula en la década del 70 y altas tasas de deserción, evidenciándose la notable poca eficiencia del sistema educativo (tasa de matriculación, población atendida, presupuesto, etc.).

Frente a esta situación y concluida la guerra, se planteaba una tarea particular para el Frente Sandinista de Liberación Nacional: la construcción de la hegemonía del Estado sandinista y, en ese marco, la de un nuevo sistema educativo. En el programa del Gobierno de Reconstrucción Nacional quedó expresado el profundo sentido político-pedagógico que el gobierno sandinista intentaba imprimir a la educación nicaragüense:

Si nuestro proceso revolucionario se propone edificar una sociedad más justa, más humana, más igualitaria

y más fraterna, los objetivos y la filosofía de la educación nacional no pueden ser los del pasado. Ellos deben responder a nuevos valores para que la educación, en todas sus modalidades, contribuya eficazmente a formar el hombre nuevo que deberá realizarlos.

Desde el momento del triunfo de la Revolución sandinista se iniciaron una gran cantidad de cambios tendientes a cumplir con el objetivo señalado. La primera medida, en ese sentido, fue la de establecer la gratuidad de toda la enseñanza impartida por el Estado en todos los niveles y modalidades. La matrícula se vio incrementada en el curso lectivo 1979-1980 en más de 100,000 en los niveles primario y medio estatales, llegando a casi duplicarse la población de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Se logró en un 15 por ciento la rebaja de libros de texto. Se comenzó de inmediato el desarrollo del nivel preescolar, se abrieron nuevas plazas a maestros y se reincorporaron a los profesores cesados por el régimen anterior, entre muchas otras medidas democráticas tomadas por la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional.

La política de mayor democratización del sistema educativo evidenciada por esta serie de resoluciones, cobró su real significado a la luz del acontecimiento político-pedagógico más importante desarrollado en 1980 por el gobierno sandinista: la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Durante los cinco meses que duró la Cruzada (marzo-agosto de 1980) quedó expresado el principio popular de este proyecto: la Alfabetización en la Revolución no es un proceso añadido, paralelo a ella, sino que surge de la naturaleza misma de la Revolución.

Por ello la alfabetización se realizó a partir de las organizaciones revolucionarias de masas, dirigidas y convocadas por su vanguardia, nacional (FSLN). El pueblo

alfabetizó al pueblo. Así, el resultado de este proceso fue no solamente el hecho de que miles de nicaragüenses aprendieran a leer y escribir (en cinco meses se había logrado disminuir el analfabetismo de un 67 a un 13 por ciento), sino que en el mismo desarrollo de la alfabetización se actualizó el contenido democrático de la Revolución Popular.

Con el objeto de que el lector pueda aproximarse más claramente al importante proceso de la Cruzada de Alfabetización de 1980 presentamos una descripción de la experiencia, la cual se elaboró a partir de los documentos del Primer Congreso de la Alfabetización celebrado en 1980 y, por otra parte, un texto que analiza este proceso.

## Experiencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua

El Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN)<sup>4</sup> ha considerado siempre que el fenómeno social del analfabetismo es una condición del fruto del somocismo, de los regímenes oligárquicos y del imperialismo.

Por lo tanto, la decisión de erradicar el analfabetismo no podía ser un gesto demagógico, sino una exigencia del proyecto revolucionario en sus diferentes niveles: productivo, social, político e ideológico.

### Estrategia de la C.N.A.

La alfabetización en la Revolución no es un proceso añadido, paralelo a ella, sino que surge de la naturaleza misma de la Revolución. Su metodología tenía que permitir la participación amplia de las masas populares. Este fue el primer principio estratégico. La alfabetización tenía que estar en manos del pueblo.

## Organización

### 1. COMISIÓN NACIONAL

Presidida por el ministro de Educación y con representación de alrededor de 18 organizaciones, entre institucionales, gremiales, la Iglesia, partidos, organizaciones de masas, etcétera.

Fue la máxima instancia definir los grandes lineamientos políticos. Tenía su reproducción en los Niveles Departamentales y Municipal. Administrativamente la C.N.A. dependía del Ministerio de Educación.

### 2. COORDINACIÓN NACIONAL

Era el órgano ejecutivo de la C.N.A. Estaba constituida por varias divisiones, tales como: División Pedagógica, División Administrativa.

## Preparación

A quince días del triunfo, el Gobierno Revolucionario y el FSLN, a través del Ministerio de Educación, nombra al Rvdo. Fernando Cardenal, Coordinador Nacional de la C.N.A., y lo instruyen para que organice su equipo de trabajo.

Durante el proceso de lucha, el FSLN hizo un proyecto de Campaña de Alfabetización, el cual sirve de punto de partida. Se estudian las experiencias de países hermanos, se consultan aspectos en la materia, se pide asesoría a la OEA y UNESCO. A partir de esto, se definen equipos de trabajo, con tareas concretas.

## El método

Se determinó, después de analizar varias experiencias, la utilización de un método mixto, que utiliza técnicas del método psicossocial de Paulo Freire y técnicas del Método Global.

Se determinan 23 temas, ligados todos al proceso revolucionario, desde la historia del FSLN hasta técnicas económicas, de salud, etcétera.

Cada tema o lección se inicia con un análisis de la realidad, a partir de una fotografía que genera un diálogo crítico y creador entre alfabetizadores y alfabetizandos.

Luego de una síntesis del diálogo, lo cual se recogía en una frase. Por ejemplo: “Sandino” guía de la Revolución. Luego, una palabra generadora del proceso pedagógico, por ejemplo: la Revolución. Desde esta palabra se enseñaban las vocales.

Después de esto, todo un proceso de análisis y síntesis de la palabra y un proceso de ejercitación.

Los instrumentos fundamentales creados para la alfabetización fueron: cartilla de lecto-escritura, cuaderno de orientación para el alfabetizador, y cuaderno de operaciones prácticas.

### Organización del Ejército Popular de Alfabetización

Para garantizar la alfabetización en las zonas rurales, se contó con la participación masiva de los estudiantes y maestros, los cuales se organizaron en el Ejército Popular de Alfabetización (EPA), rememorando la tradición de lucha del FSLN, y rescatando todos los elementos pedagógicos de la lucha misma. Este fue concebido como un ejército para la insurrección cultural, fue integrado en Frentes, Brigadas, Columnas y Escuadras.

### La Capacitación de los Alfabetizadores

El proceso de capacitación utiliza como método el Taller, es decir, una metodología de producción, a través de un proceso multiplicador.

La meta era preparar 180 mil alfabetizadores y aproximadamente unos 16 mil capacitadores.

El proceso multiplicador se decidió realizarlo en cuatro etapas:

1. Grupo Matriz. 80 grupos seleccionados entre maestros, estudiantes, universitarios y organizaciones de masas. Este grupo tuvo una preparación intensiva de 15 días, además de un laboratorio de mes y medio, y otros 5 días de evaluación de todo el proceso.
2. Grupo de los 600. Compuesto en su mayoría por estudiantes, universitarios, maestros, organizaciones de masa. Duración: 10 días.
3. Grupo de los 10,000. Este grupo estuvo conformado fundamentalmente, por maestros y tuvo una duración de 8 días.
4. Grupo de los 180 mil. Únicamente preparó alfabetizadores. Duración: 5 días, simultáneamente en todo el país.

“Transformar la oscurana en claridad”<sup>5</sup>

El 23 de agosto de 1980, ciento ochenta mil brigadistas de las EPA y las MOA bajaban de la montaña, llegaban del campo o de las ciudades arrastrando consigo a las 600 mil personas (casi el 30 por ciento de la población total del país) que asistieron al acto realizado en la Plaza de la Revolución de Managua, bajo el grito colectivo de “Triunfamos en la insurrección, triunfamos en la alfabetización”; “En cada alfabetizador, Carlos Fonseca Amador”, y “Dirección Nacional, ordene nuevas tareas”.

Las MOA (milicias obreras alfabetizadoras); las EPA (ejército popular de alfabetización) compuestas por brigadistas

---

5 Lema de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 20 años y por los maestros organizados en “ANDEN” constituían un verdadero ejercito de liberación cultural que en el término de cinco meses habían logrado disminuir el analfabetismo en Nicaragua de un 67 a un 13 por ciento, incluyendo la zona del Atlántico, de difícil acceso cultural y lingüístico.

El método y la organización de la Cruzada se inspiró en la concepción de Paulo Freiré, aprendió de la experiencia cubana y otras semejantes, pero resultó una síntesis muy particular, no solamente por la especificidad nacional de los contenidos de los textos de las cartillas, sino porque su objetivo fundamental fue el “dar la palabra a las masas” y vincular —a través de la relación entre alfabetizadores y alfabetizados— a diferentes sectores de la sociedad (campesinos, obreros y pequeña burguesía, diferentes generaciones, estudiantes, militantes y trabajadores, etc.). Un enorme sector de la población que había participado directa o indirecta en la insurrección, pero que no se había incorporado orgánicamente a la guerra, que había luchado contra Somoza pero cuyos objetivos no alcanzaban a trascender el derrocamiento de la dictadura, se vio de pronto profundamente involucrado en una Cruzada para la transformación profunda de la sociedad. La movilización alcanzó a las familias, a las instituciones públicas y privadas, al ejército sandinista, al gobierno de Reconstrucción Nacional, a amplios sectores religiosos, y su magnitud sólo se puede comprender si se tienen en cuenta dos elementos fundamentales que puso en marcha el gobierno bajo la dirección del FSLN: la juventud y la religión. Dos elementos que son esenciales en la revolución sandinista.

El análisis de la preparación de la Cruzada puede aclarar este punto. Esta preparación no consistió solamente en los talleres de capacitación, en el método de multiplicadores (80 capacitadores asumieron el entrenamiento de 560



y éstos de 7,000, que tuvieron a su cargo la preparación del universo total de capacitadores. 180,000), en la propaganda, en la sensibilización de la población analfabeta, sino también en la revolución que produjeron los jóvenes en sus familias, algunas de las cuales se resistían a permitir que sus hijos e hijas de 12, 13, 15 años marcharan a convivir cinco meses con los campesinos, en tremendas condiciones físicas, de alimentación, de vivienda. Muchos más de lo que uno puede imaginar, impulsaron a sus hijos a participar en la Cruzada. Pero para todos los padres la tarea significó trasladarse ellos mismos, semanal o quincenalmente hasta el campo o la montaña para visitar a sus hijos, llevar frijoles, arroz y medicinas, y convivir con los campesinos. Significó vivir la evolución de sus hijos desde el punto de vista personal y sobre todo desde el punto de vista político. Significa ahora repensar los vínculos con ellos establecidos, a partir de su retorno al hogar bajo una consigna que llenaba la Plaza de la Revolución el día 23, pero que abarca profundidades que trascienden los niveles generales de la política y penetran en el modelo político-pedagógico que se procesa día a día en cada institución. “Poder popular”, la consigna de los jóvenes que el 23 de agosto pasaron de las EPA y las MOA a la Juventud Sandinista, tendrá sus expresiones específicas en el interior de las familias y en las escuelas a las cuales los brigadistas reingresarán.

Desde otro punto de vista, en el campo y la montaña quedaron miles y miles de campesinos que habían sido educados durante cinco meses en un proceso político-pedagógico, algunos de los cuales antes creían que allí, donde terminaba la montaña también terminaba Nicaragua, que vieron a los brigadistas atender partos, curar enfermedades utilizando los conocimientos adquiridos en su propia familia, erradicar en algunas zonas la lepra de montaña, trabajar junto a ellos en la recolección del café, en el cultivo del frijol, dormir

en la hamaca junto a sus hijos, participar en sus fiestas y de sus dolores, esos campesinos protegieron a los brigadistas de los “milpas” y de las bandas somocistas que asesinaron a cerca de veinte jóvenes en la montaña; en fin, el anecdotario del vínculo político y familiar que se estableció entre los “padres” campesinos y los “hijos” alfabetizadores, llenará varios capítulos de la historia educativa latinoamericana.

El 23 de agosto el Cte. Humberto Ortega y el Cte. Tomás Borge, en nombre de la Dirección Nacional del FSLN, reiteraron ante la multitud que la revolución sandinista tiene como eje a esa juventud. La propuesta de realización de un proceso electoral en 1985 (no para entregar el poder a la burguesía, sino para profundizar democráticamente la revolución) lanzada en ese mismo acto significa, entre otras cosas, que será la generación que se acaba de incorporar a la Juventud Sandinista la que decidirá entonces, junto a los campesinos y obreros hoy alfabetizados. En lo inmediato, se organizarán programas que movilizarán permanentemente a la Juventud Sandinista (postalfabetización, salud, reconstrucción, vivienda, y otros) y se promueve la incorporación de gran parte de los jóvenes a las milicias populares. Todo ello juega un papel de reaseguro tanto del poder político militar de la revolución, como de los objetivos político-ideológicos del sandinismo.

Simultáneamente, el nuevo Vice-Ministerio de Educación de Adultos establecerá un programa tendiente a transformar las unidades alfabetizadoras sandinistas (que funcionaron durante la Cruzada como núcleos básicos de la misma) en “colectivos” o centros de educación popular. Consideramos que estos “colectivos o centros”, vinculados a la escuela democratizada tanto en lo que respecta al acceso como en lo que respecta a los vínculos político-pedagógicos que se desarrollan en su interior, deberán constituir la base del nuevo sistema educativo.

Debe señalarse, sin embargo, que el avance de las formas organizativas que va tomando la nueva educación no se realiza sobre la base de una filosofía educativa terminada y cerrada. Por el contrario las ideas pedagógicas de Sandino y la concepción político-pedagógica del FSLN están siendo base para una amplia consulta que tiene visos de convertirse en una experiencia inédita de construcción democrática de una pedagogía nacional. Será sumamente interesante el resultado que se manifieste a nivel de la pedagogía de la forma cómo los dirigentes están conduciendo al conjunto del pueblo, con todos sus elementos históricos y culturales, hacia la construcción de la nueva sociedad. Un buen ejemplo es el de ese 18 de agosto, cuando en Monimbó miles de personas se reunieron para festejar la entronización de la Virgen. Bajo centenares de banderas sandinistas, banderas del Vaticano, y las azules y blancas nicaragüenses, desde el atrio de la iglesia, Daniel Ortega, en nombre de la Junta de Reconstrucción Nacional anunció que en Nicaragua mientras haya sandinismo habrá cristianismo, e instó a que la próxima, Navidad tenga un verdadero carácter cristiano, el de un cristianismo revolucionario y no el del falso cristianismo de los Somoza.

En Nicaragua, sin duda, la revolución sólo puede desarrollarse con el cristianismo y sólo puede apoyarse en la juventud. El FSLN conduce al heterogéneo conjuntó social e ideológico hacia posiciones políticas que avanzan hacia el objetivo reiteradamente por él señalado: la revolución profunda de la sociedad nicaragüense, la construcción de una sociedad verdaderamente democrática e igualitaria. En este contexto, el consenso y la disciplina característicos del sandinismo histórico deberán confluir en el desarrollo capaz de garantizar la reproducción transformadora de la nueva sociedad.



# El Salvador

## Campaña de Alfabetización Integral (1981-1983)<sup>6</sup>

El Salvador se caracteriza por un alto grado de analfabetismo que se incrementa con la situación de guerra, la represión magisterial, el cierre de escuelas, etc., a partir de la compleja situación que se vive hoy en día frente a la lucha de liberación del pueblo salvadoreño y sus organizaciones de masas.

Los datos oficiales muestran que en 1979 El Salvador contaba con una población en edad escolar de 1,700,800, de los cuales solamente ingresaron al sistema 384,080, lo que implica que alrededor del 67 por ciento de la población está compuesta por analfabetos.

Los gobiernos en diversos momentos de la historia salvadoreña, plantearon reformas tendientes a “erradicar” el analfabetismo. Una de ellas fue la que se inició en 1980 cuando la Junta Revolucionaria, impuesta en 1979 por un golpe de Estado, decretó como parte de su “Plan de Emergencia”

---

6 ANDES 21 de Junio, “Andes 21 de Junio en la alfabetización”, en: Antecedentes Educativos en El Salvador (mimeo). El Salvador, 1982, pp.

un Programa de Alfabetización de Adultos bajo la dirección del Ministerio de Educación. Su objetivo básico fue el de “promover, por medio del proceso de alfabetización, a la población analfabeta para que participara activa y conscientemente en los procesos de transformación socio-económica del país”. El proyecto comprendió diversas etapas tanto de planeación, implementación, difusión, elaboración, capacitación, etc. Sin embargo los resultados no fueron en la dimensión esperada ya que los problemas de raíz se presentaron en el desarrollo del programa: limitaciones para obtener voluntarios, deserción de círculos, inestabilidad de asociados, incomprensión de la metodología de trabajo, limitación de expresión de los núcleos de base, suspensión de actividades, limitación para la reflexión, entre otros.

Ya desde la época de los 70's encontramos no solamente las experiencias que las juntas militares intentaron desarrollar en relación a la alfabetización. También el pueblo salvadoreño y diversas organizaciones populares y magisteriales se plantearon esta tarea impulsando expresiones alternativas a los proyectos gubernamentales. Así, por ejemplo, se pueden mencionar entre ellas las realizadas en algunas poblaciones de El Salvador como la de Suchitoto, llevada a cabo por el equipo pastoral de ese lugar en 1973 con el objeto de “concientizar y organizar especialmente a los campesinos a fin de que se hicieran agentes de su propia historia”. También es importante rescatar la desarrollada entre 1974 a 1977 en Aguilares, la cual formaba parte del nuevo plan pastoral que impulsaron sacerdotes al rescatar la dimensión popular de la Iglesia, inspirados en Medellín y sensibilizados por la miseria y opresión a la que estaban sometidos los campesinos de las zonas donde se desarrollaba su trabajo eclesial.

Aunadas a estas expresiones las organizaciones populares, entre ellas ANDES 21 de Junio, elaboraron una serie

de definiciones político-pedagógicas tendientes a definir y asumir un proyecto alternativo de alfabetización popular. Así, hacia finales de 1981 se dio un paso trascendental en el desarrollo de esta tarea en el proceso de liberación. El XVII Congreso de ANDES “Compañera Inesita Dimas”, celebrado en diciembre de 1981 en El Salvador, orientó al gremio a definir un proyecto de Educación y Cultura destinado a las zonas de mayor conflicto de este país centroamericano.

Esta determinación de ANDES fue producto de varios factores:

- » La trayectoria de este organismo en el proceso de lucha del pueblo.
- » Las responsabilidades y experiencias acumuladas por sus maestros en las diversas zonas.
- » La propia discusión del Congreso orientada a abordar la “Plataforma Programática del Gobierno Democrático Revolucionario”.

A partir de este momento ANDES se propuso asumir un Proyecto de Alfabetización Integral, cuyas bases y lineamientos centrales se definieron en el Taller Especial realizado en abril de 1982 y en el cual participaron: el Secretario General de ANDES 21 de junio, dos maestros del Consejo Ejecutivo de ANDES, la Representación Internacional, cuatro maestros del Equipo Gremial de ANDES en Nicaragua, y diez maestros del Equipo Gremial y alfabetizadores de Costa Rica; países en donde se encuentra una importante población de salvadoreños refugiados.

La riqueza del Proyecto Integral de Alfabetización quedó claramente expresada en los diferentes aspectos que definen el programa correspondiente. A continuación presentamos sus ejes más importantes en lo que se refiere a objetivos, estructura organizativa, metodología y modalidades.

El Proyecto en su totalidad estará bajo la orientación del Consejo Ejecutivo Nacional de ANDES 21 de Junio, quien asume la responsabilidad de la alfabetización de nuestro pueblo salvadoreño en el país y en el exterior. En cada país se coordinará con los respectivos organismos. Los pasos y secuencias en la planificación e implementación son:

- » *Primera Fase.* Investigación preliminar en cada país y establecimiento de coordinación.
  - » *Segunda Fase.* Elaboración de material para alfabetizar.
  - » *Tercera Fase.* Capacitación.
  - » *Cuarta Fase.* Organización para alfabetizar.
  - » *Quinta Fase.* Implementación de las jornadas de alfabetización.
  - » *Sexta Fase.* Evaluación y seguimiento de post-alfabetización.
1. *Investigación Preliminar en Cada País y Establecimiento de Coordinación*
    - a) Investigación de las condiciones en que viven los refugiados, la cantidad de adultos analfabetas mayores de 10 años, las condiciones políticas y de infraestructura para realizar la alfabetización.
    - b) Recursos humanos — capacitación de alfabetizadores voluntarios.
    - c) Institutos, organizaciones locales y personas que pueden prestar colaboración para las distintas tareas y con los cuales se coordina.
    - d) Infraestructura de apoyo para la tarea de alfabetización.



Esta investigación preliminar, que nos dará los datos específicos, será realizada por un equipo de maestros de ANDES en cada lugar. Será presentada a manera de informe con todos los datos necesarios. En algunos casos la información se recopilará con las instituciones locales.

## 2. *Elaboración de Material Necesario para la Alfabetización y Post-alfabetización*

- a) Elaboración de una cartilla de alfabetización y un cuaderno de orientaciones para alfabetizar. Ya se ha elaborado la de Costa Rica y para Nicaragua.
- b) Cartilla de reforzamiento de la Alfabetización (Post-alfabetización).
- c) Elaboración de material para talleres de capacitación.

## 3. *Capacitación a los Alfabetizadores*

La capacitación para las jornadas de alfabetización tiene dos niveles: la capacitación de los maestros de ANDES para aprender a orientar la alfabetización, elaborar los materiales y para capacitar al conjunto de los alfabetizadores; y un segundo nivel que es la capacitación de todos los alfabetizadores voluntarios para alfabetizar. Será realizada a través de los Talleres.

- a) Capacitación para elaboración de materiales para la alfabetización.
- b) Capacitación de todos los voluntarios alfabetizadores.

- c) Capacitación permanente durante las jornadas, para evaluar y para resolver obstáculos, y orientar sobre aspectos metodológicos.
4. *Organización para Iniciar las Jornadas de Alfabetización*
- a) Organización de los núcleos de alfabetización (alfabetizador y alfabetizando).
  - b) Organización del sistema de dirección y asesoría permanente durante las jornadas.
  - c) Talleres permanentes de evaluación, socialización y control del trabajo en cada país, y talleres de delegados de cada país para el trabajo de alfabetización de refugiados.

5. *Periodo de las jornadas*

Las jornadas de alfabetización en cada país tendrán una duración de 6 meses para la alfabetización; la forma de implementarla será la siguiente:

- a) El primer lugar donde se impulse es Costa Rica, ya que allí hay un trabajo avanzado.
- b) El segundo lugar será Nicaragua, debido a que allí ya existe un núcleo de maestros salvadoreños que se pueden capacitar de inmediato para alfabetizar, y porque las condiciones en el país favorecen la tarea.
- c) México y Honduras iniciaron simultáneamente; ahí hay que crear las condiciones y desarrollar los contactos.

## 6. *Evaluación Final de las Jornadas*

El objetivo de esta actividad final es el de sistematizar toda la experiencia acumulada realizando un encuentro de delegados alfabetizadores de todos los países. La importancia deriva del aporte significativo que tiene esta experiencia de alfabetización para la tarea futura que nos corresponde después del triunfo cual es, la alfabetización masiva del conjunto de nuestro pueblo y por lo tanto la erradicación definitiva del analfabetismo.

### La metodología para la alfabetización en el Proyecto Integral de Alfabetización

#### LA METODOLOGÍA PARA LA ALFABETIZACIÓN ES EL DIÁLOGO PRÁCTICO

El diálogo práctico es la forma principal de aprendizaje para el hombre y es su forma principal de acción política y social para transformar la sociedad. Sólo el hombre es capaz de comunicarse inteligentemente: es en el diálogo entre los hombres, en el diálogo del hombre con la naturaleza, en su experiencia y acción organizada, lo que le permita a los pueblos conocer y transformar la sociedad.

En este sentido la alfabetización busca, contribuir a formar sujetos conscientes con una opción de clase científica frente a su sociedad.

La metodología es revolucionaria cuando se basa en una metodología científica para conocer, interpretar y transformar la realidad.

Esta metodología no busca desarrollar con los alfabetizandos cualquier tipo de conocimiento, cualquier tipo de interpretación, ni cualquier tipo de acción. Busca fortalecer la acción y la opción por la estrategia revolucionaria

de guerra popular de liberación bajo la conducción del FMLN-FDR.

## ES EL CAMPO PARA LA TRANSFORMACIÓN REVOLUCIONARIA DE NUESTRA SOCIEDAD

### El método político-pedagógico de la alfabetización

El método de la alfabetización de adultos que hemos concebido para el Proyecto Integral de Alfabetización está basado en el método científico del conocimiento, la interpretación y transformación de la realidad.

Se inscribe en una metodología político-pedagógica porque la alfabetización, lejos de concebirla como un proceso de aprendizaje mecánico de la lecto escritura, la concebimos como un instrumento político-pedagógico del pueblo para leer su realidad y escribir su historia.

Esta metodología recoge críticamente otras experiencias para la alfabetización que se han elaborado en América Latina. Nos referimos a aquellas experiencias de la alfabetización de adultos que forman parte del desarrollo de un pensamiento pedagógico autóctono brotado de la experiencia de nuestros pueblos latinoamericanos, y que se han constituido en un aporte importante en la perspectiva de la alfabetización ligada a los procesos de liberación de nuestros pueblos.

De estas experiencias cabe destacar dos que se desarrollan paralelamente en los inicios de la década de los 50, y que sentaron las bases de una metodología liberadora para la alfabetización de adultos en América Latina.

La primera es la metodología elaborada para la Campaña de Alfabetización del pueblo cubano dos años después del triunfo revolucionario. Esta es la primera, a conocimiento nuestro, que incorpora una estructura temática para la

alfabetización coherente con los objetivos de la revolución para generar un proceso político-pedagógico en el aprendizaje de la lecto-escritura. De esa concepción que incorpora el pueblo cubano a su metodología para la alfabetización se desprende, a manera de ejemplo, que la primera palabra en su Cartilla fuera “OEA”, para destacar de ella el aprendizaje de las vocales. Recordemos que fue precisamente ese año de 1961 cuando se intensifica la agresión del imperialismo yanqui contra la revolución cubana avalada esta agresión por la OEA. ¿Qué mayor sentido político-pedagógico para los alfabetizandos en aquel entonces que esa palabra? Así, sucesivamente, el método cubano destaca un contenido anti-imperialista y las tareas de la revolución como los temas a partir de los cuales se desarrolla el aprendizaje. Es hasta recientemente que se ha podido reconocer internacionalmente este aporte del pueblo cubano a la pedagogía latinoamericana, ya que el bloqueo a que fue sometido nos impidió conocerlo y valorarlo.

La segunda experiencia importante es la que aportan Paulo Freire y el pueblo brasileño con el método de “concientización”. Con este método Freire se propuso la “desalienación de la conciencia” como objetivo de la alfabetización, partiendo de que el analfabetismo profundiza la alienación a que está sometido el pueblo.

De esta concepción se desprende la utilización de palabras “generadoras” que se toman de los principales problemas y preocupaciones que sufre el pueblo, para tomar conciencia de su situación.

La tercera experiencia, y la más importante por formar parte del aporte centroamericano más reciente de esta pedagogía centroamericana, y por los aspectos novedosos que aporta en el contexto actual, es la metodología elaborada para la cruzada nacional de alfabetización del pueblo nicaragüense. Esta metodología aporta la incorporación de

una estructura temática global, coherente con los objetivos estratégicos de la Revolución Popular Sandinista, supeditando a este objetivo los aspectos pedagógicos y lingüísticos para el aprendizaje y aporta un objetivo de consolidar la organización popular permanente del pueblo en el proceso de la alfabetización.

Cabe destacar también el aporte que significó para ANDES 21 de Junio la participación en el Encuentro Latinoamericano de Alfabetización promovido por CELADEC y Dimensión Educativa en noviembre de 1981.

En este encuentro se socializaron alternativas metodológicas para la alfabetización, elaboradas y desarrolladas por distintas organizaciones populares de base de los distintos países latinoamericanos como Brasil; Chile, Perú, México, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Colombia, etcétera.

Esta experiencia enriqueció nuestra perspectiva en la alfabetización, a la vez que nos permitió aportar la experiencia de ANDES 21 de Junio.

Cabe destacar entre los aportes enriquecedores los siguientes:

1. Que las proyecciones de la alfabetización en el continente se enmarcan en una de dos opciones: o la alfabetización alienante que se inscribe como parte del esfuerzo de las oligarquías y el imperialismo por mediatizar el avance revolucionario de nuestros pueblos; o bien la opción revolucionaria que le asigna a la alfabetización un papel de apoyo a los procesos de liberación de nuestros pueblos.
2. Que el objetivo general de la alfabetización liberadora es común a todas las organizaciones populares con una política revolucionaria consistente en inscribir la alfabetización como una tarea que contribuya

al desarrollo de la estrategia popular de liberación de nuestros pueblos latinoamericanos. Este es el destino común de los pueblos de nuestro continente, al cual la alfabetización debe contribuir.

3. Que la realidad actual de cada uno de nuestros pueblos tiene características particulares de acuerdo a la formación social y el desarrollo de la lucha popular. Esto incide en que la alfabetización enmarcada en un objetivo general cumple objetivos específicos en cada contexto social y las tareas específicas de cada pueblo en su lucha.
4. Que la metodología, los contenidos y las formas organizativas que asume la alfabetización, se desprendan necesariamente de una articulación entre los objetivos generales de contribuir a la liberación y de la concreción de este objetivo en cada contexto particular actualmente.

Este Encuentro se constituyó en una instancia de socialización importante para las Proyecciones actuales de la alfabetización liberadora en América Latina.

Estas experiencias que forman parte del aporte latinoamericano a una pedagogía para la alfabetización, han sido valoradas críticamente por nosotros. Podríamos resumir lo que consideramos nuestro aporte expresado en la metodología que hemos elaborado en los siguientes aspectos:

- a) El diálogo para la concientización incorpora no sólo el análisis y la descripción de la realidad expresada en una lámina y la experiencia propia de los alfabetizandos, sino fundamentalmente conduce a la propuesta de la acción práctica para transformar esa situación.

Es decir “acción-reflexión-acción” incorporada a la metodología misma de la alfabetización para contribuir no sólo a la toma de conciencia, sino a una opción práctica en el proceso de liberación del pueblo.

- b) Incorpora el principio científico de “ir de lo simple a lo complejo”, tanto en lo político como en lo pedagógico. En la mayoría de los instrumentos de alfabetización no se parte de la realidad inmediata de los alfabetizandos, sino de temáticas con un cierto nivel de abstracción. En nuestro caso se parte de la realidad inmediata tal cual la viven los alfabetizandos, para ir incorporando progresivamente otras temáticas que forman parte de la realidad pero son más abstractas. Así también en lo pedagógico, la estructura del aprendizaje en la mayoría de los instrumentos es la misma desde la primera lección hasta la última, haciendo caso omiso de la capacidad de asumir una complejidad progresiva se expresa en: iniciar con palabras generadoras e incorporar posteriormente oraciones generadoras, en iniciarse con el aprendizaje de una sola familia silábica para cada lección al principio, pero incluir más de una en las lecciones posteriores y en la forma de abordar los ejercicios para la construcción de palabras, donde en las primeras lecciones se orienta detalladamente la forma de construirlas, pero posteriormente se presentan solamente las sílabas a usar para construir nuevas palabras.
- c) El método y la estructura de las lecciones sirve para trabajar con las tres categorías de analfabetos que existen y que siempre conforman los grupos de alfabetización: analfabetos “puros”, analfabetos “por desuso” y semi-analfabetos. La mayoría de las Cartillas



están elaboradas solamente para una de estas categorías, los analfabetos “puros”, cuando en la práctica siempre confluyen en los grupos alfabetizandos de las tres categorías.

Hemos tratado de superar esto incluyendo en las orientaciones para el alfabetizador unas recomendaciones para trabajar ciertos ejercicios conforme a las categorías, e incluyendo textos complejos de lectura para ser utilizados con los más avanzados.

ESTE ES NUESTRO APORTE METODOLÓGICO A LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN EL PROCESO DE LIBERACIÓN; SIN EMBARGO, NO DUDAMOS QUE CON LA EXPERIENCIA QUE ACUMULEMOS EN ESTA TAREA Y LA QUE ACUMULEN OTROS PUEBLOS, SIEMPRE SERA ENRIQUECIDO Y MEJORADO.

Estamos convencidos de que el compromiso revolucionario asumido por los maestros de ANDES 21 de Junio, la coordinación y orientación del Ejecutivo de ANDES en el interior, la experiencia acumulada en este corto tiempo es la tarea de la alfabetización, y la capacidad auto-crítica y de superación permanente *nos permitirá ir formulando un aporte cada vez mayor en esta tarea de la alfabetización liberadora, y nuestro aporte a la pedagogía latinoamericana.*



# Nicaragua

## **La Post-Alfabetización (1980-1984)<sup>7</sup> Colectivo de Educación Popular (1980) Educación Popular Básica (1980-1984)**

Seleccionamos aquellos aspectos que describen y fundamentan las experiencias relevantes del proceso de post-alfabetización realizado en Nicaragua de 1980 a 1984. Cabe señalar que al respecto existen diversos trabajos; sin embargo para los fines de la presente antología, seleccionamos algunos de los elementos que aporta en su estudio Rosa María Torres.

La autora de este material es pedagoga y lingüista ecuatoriana y labora como investigadora en el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (INIES) de Managua, además de ser responsable del proyecto de investigación sobre educación popular, de cuya primera fase este trabajo constituye un segundo producto escrito. Este tiene su antecedente en el titulado “La Post-Alfabetización como proceso social: el caso de Nicaragua”, que fuera presentado en el III Congreso Nicaragüense de Ciencias Sociales “Ricardo

---

7 Torres, Rosa Ma., *De alfabetizando a maestro popular. La Post-Alfabetización en Nicaragua. (Un modelo de autoeducación colectiva del pueblo)*, Managua, INIES-CRIES, 1983, 35 p.

y Armando Talavera Salinas” (Managua, 29 al 31 de octubre de 1982), y en el Quinto Congreso Centroamericano de Sociología “Roberto Castellanos Braña” (San José, 22 al 26 de noviembre de 1982), y constituye, en ese sentido, una versión ampliada, corregida y actualizada de esa versión preliminar.

No tenemos ninguna fórmula precisa, no hay ningún texto escrito que nos diga lo que tenemos que hacer. La única garantía es mantener este estado de movilización, de reflexión, de evaluación permanente, de vinculación a las clases populares día a día. Y día a día iremos descubriendo dónde está el camino.

Francisco Lacayo, Vice-Ministro de Educación de Adultos.

*(Primer Congreso Nacional de Educación Popular de Adultos, Junio 6 de 1981).*

Durante la Cruzada, la magnitud y la urgencia del presente y del futuro inmediatos habían impedido mayores precisiones con respecto a un programa regular de educación de adultos —entonces muy lejano— sobre el cual la única firme certeza era, sin duda, su absoluta necesidad. Necesidad en términos del proyecto estratégico de la Revolución, del crecimiento científico, cultural y político de amplios sectores del pueblo hasta entonces marginados y oprimidos, que con la Revolución conquistaron el derecho a ser sujetos de su propia historia. Necesidad, en lo inmediato, de continuar, consolidar y profundizar ese gran esfuerzo nacional que fue la Cruzada, cuyo sentido vendría dado sólo “en la medida en que su acción educativa y popular se prolongue en un Programa de Educación de Adultos que garantice a las masas

populares una educación flexible, permanente, progresiva y sistemática”.<sup>8</sup>

Fue dentro y a lo largo del Sostenimiento donde empezaron a tomar cuerpo y a afinarse, progresivamente, esas líneas generales. Para el mes de octubre aparecía, así, un primer documento que recogía algunas reflexiones iniciales sobre la organización y estructuración del Programa.<sup>9</sup>

Planteado como un programa del subsistema nacional de educación de adultos, éste constituiría la enseñanza básica y comprendería cuatro niveles —cada uno de ellos correspondiente a un semestre escolar—, teniendo estos cuatro niveles el equivalente a la primaria del sistema educativo nacional, y al final de los cuales los adultos podrían “incorporarse a los estudios del ciclo básico común, ciclo básico de producción o cualquier carrera técnica del nivel medio”.<sup>10</sup> El Programa se iniciaría en enero de 1981, con la apertura del Primer Nivel y de un plan paralelo de Alfabetización Permanente y después, semestre a semestre, se abrirían el Segundo, Tercero y Cuarto Nivel, de manera que para mediados de 1982 estarían ya funcionando simultáneamente todos los niveles y la Alfabetización Permanente y, a partir de diciembre de ese año, saldrían los primeros egresados del Programa.

Nuevamente, las sucesivas aproximaciones a la realidad fueron, encargándose —antes y a lo largo del Programa— de redefinir los límites y las posibilidades del proyecto. La manifestación última y más visible de ese proceso de continuos

---

8 Lacayo, Francisco, en: *Documentos*. Primer Congreso de Alfabetización “Georgino Andadera Rivera”, Managua, 9-11 junio de 1980, p. 17

9 Ver: División Técnico-Pedagógica. “Organización y Estructuración del Programa de Educación Popular Básica”, en *Nicaragua Triunfa en la Alfabetización*, Costa Rica, 1981, pp. 309-314.

10 MED-UNESCO. Ponencia presentada por Nicaragua sobre el “Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe y sus incidencias en el proceso de transformación educativa en Nicaragua”, Managua, 20-21 de nov. 1981 (mimeo), p. 15.

reajustes ha sido, por un lado, la extensión del Programa en dos semestres más a los cuatro inicialmente previstos y, por otro, un desplazamiento global del calendario.

El 9 de marzo de 1983, a casi exactamente un año de haber arrancado la CNA (Campaña Nacional de Alfabetización), se inicia el primer semestre del Programa de EPB (Educación Popular Básica). Concebido como un periodo de experimentación, este primer semestre habría de anunciar y sintetizar —en todas sus dimensiones— buena parte de la problemática y la naturaleza futuras del Programa, poniendo al descubierto contradicciones y marcando tendencias que habrían de reafirmarse en los semestres siguientes.

El primer dato que permitió tomar el pulso al Programa fueron las 143,816 gentes que se matricularon en ese primer semestre. Una matrícula que, vista a la luz de los más de 400,000 alfabetizados producto de la Cruzada y de las propias estimaciones hechas por el VIMEDA para ese semestre,<sup>11</sup> podía parecer baja. Pero que si se tiene en cuenta el comportamiento usual después de una campaña masiva de alfabetización, el alto número de personas de edad avanzada que participaron en la Cruzada viendo en ella una etapa terminal, el hecho de que “las organizaciones de masas no brindaron el apoyo esperado en la etapa de agitación, motivación y matrícula”,<sup>12</sup> lo prolongado e irregular del Sosténimiento y, sobre todo, las propias condiciones de vida de los sectores populares, esta matrícula inicial debía, en realidad, leerse así: 143,816 gentes humildes del pueblo estaban dispuestas a continuar o a iniciar su educación de manera regular renunciando, para ello, a dos horas diarias de descanso para asistir a un CEP (Colectivo de Educación Popular) después de la jornada de trabajo. Todo ello porque,

---

11 Ver: MED—Programa de Educación de Adultos, *Evaluación 1981-Plan 1982*, Managua, 1982, p. 10.

12 *Ibid.*, p. 21.

tal y como lo expresaba sencilla y transparentemente una mujer alumna del pueblo: *“Antes una sólo servía para el hogar y criar a sus hijos. Por estar estudiando ellos no estudiaba yo. Pero ahora, a raíz del 19 de Julio, que fue tan linda la Cruzada, hoy yo me integro al CEP y del que no pienso irme, porque es tan necesario como beberse un trago de agua”*.<sup>13</sup>

Esa motivación por el estudio, despertada violentamente con la CNA y capitalizada ahora por el Programa, no ha hecho sino realimentarse en los semestres siguientes.<sup>14</sup> No obstante, esa misma inicial expansión cuantitativa, unida al ritmo ininterrumpido de trabajo, vino, por el otro lado, a limitar la consolidación cualitativa de la experiencia y del terreno conquistados.

Ya en ocasión del Primer Congreso Nacional de Educación Popular para Adultos (6 y 7 de junio 1981) celebrado a mitad del primer semestre, una mirada retrospectiva de conjunto hacía ver la urgencia de un periodo de acumulación de fuerzas que permitiera, por una parte, asimilar y afianzar los niveles alcanzados y, por otra, contar con márgenes más amplios para la planificación, evaluación y control de las tareas pedagógicas. Dicho periodo de acumulación de fuerzas no fue posible, sin embargo, sino una vez concluido el tercer semestre, cuando las propias condiciones de emergencia nacional, la puesta en marcha de una nueva regionalización del país y la propia problemática interna del Programa exigieron hacer un alto y postergar el cuarto

---

13 Vélez Parrales, Francisca, alumna del Primer Nivel de EPB, en: Documentos. Primer Congreso Nacional de Educación Popular de Adultos, p. 137.

14 Efectivamente: los 143,816 alumnos del primer semestre fueron 167,852 en el segundo. En el tercer semestre —debido a una serie de problemas tanto de orden nacional como internos al Programa, sólo se logró atender a 148,369 alumnos y, una vez superada esa situación, para este cuarto semestre se tiene proyectada una matrícula de 187,375. (Datos tomados de una entrevista reciente realizada a Fernando Montiel, asistente del actual Vice-Ministro de Educación de Adultos, *Barricada y El Nuevo Diario*, marzo 21 de 1983.)

semestre para comienzos del año siguiente. Ello permitió —prácticamente por primera vez desde que empezaran las labores de la CNA— una pausa de recapitulación y sistematización colectivas sobre el camino ya andado y de reflexión y planificación sistemáticas del camino inmediato por andar.

Desde el primer momento se hizo evidente, asimismo, la enorme heterogeneidad que caracterizaría al Programa, no sólo por la superposición acumulativa de los diversos niveles sino también por las diferencias de sector social, de edad, de grados y modos de escolaridad de los participantes. Por ello, ya en aquel Primer Congreso se planteaba la necesidad de “distinguir los núcleos estratégicos y prioritarios en coherencia con las prioridades de la Revolución. Así, por ejemplo, entre la Alfabetización Permanente y la Educación Popular Básica es prioritaria esta última; entre los diferentes niveles de edades representados en el Programa son prioritarias las edades productivas y los adolescentes. Y entre los distintos sectores de la producción, debemos priorizar guiados por las definiciones y criterios que nuestro Gobierno Revolucionario señale”.<sup>15</sup>

No obstante, a lo largo de estos dos primeros años el Programa ha seguido avanzando hacia una heterogeneidad creciente. Por un lado, la significativa participación de niños —presente ya como tendencia y como realidad durante la Cruzada y el Sostenimiento— ha venido confirmándose como una constante (entre 20 y 30 por ciento de los alumnos) y como un dato más a ser incorporado dentro de la lógica del Programa, y exigiendo al mismo tiempo una redefinición del propio concepto de “educación de adultos”. Asimismo, la eficiente y entusiasta participación de jóvenes Coordinadores y Promotores de entre 10 y 14 años, que van

---

15 Lacayo, Francisco, en: *Documentos*, Primer Congreso Nacional de Educación Popular de Adultos, p. 176.



a la escuela por la mañana y atienden los CEP por la tarde, vino bien pronto a poner en cuestionamiento la validez de un antiguo requisito de “no menor de 14 años”.

Por otro lado, la fuerte preeminencia del sector rural —79 por ciento de los matriculados y 84 por ciento de los CEP correspondieron, en el primer semestre, a ese sector— mantenida invariable a lo largo de la EPB, vino a arrojar luz sobre el carácter fundamentalmente campesino que habría de tener el Programa y advirtió claramente sobre el papel estratégico que éste podría jugar en la transformación del agro en Nicaragua, como eje de apoyo a la Reforma Agraria y al movimiento cooperativo. ¿Cómo responder, sin embargo, a las necesidades y a la problemática específica del sector campesino y del desarrollo agrario, desde un programa universal con contenidos, método, materiales didácticos y calendario homogéneos a nivel nacional?<sup>16</sup>

Una primera medida ha sido, en ese sentido, la implementación de la Revista Caminemos, un material de apoyo destinado a acompañar a los miles de trabajadores del campo “que, durante las épocas de corte, se ven obligados a abandonar temporalmente los CEP. No obstante, la necesidad de “buscar una respuesta para cada caso, y las respuestas adecuadas según se trate de la ciudad o del campo”,<sup>17</sup> sigue siendo —en lo fundamental— un desafío abierto que tiene el Programa por delante.

Por otra parte, y contrariamente a todos los cálculos y previsiones, la Alfabetización Permanente emergió —desde los propios inicios de la EPB— con una presencia inusitada.

---

16 Para una aproximación al Programa de Educación Básica desde la perspectiva de su impacto y de su papel con respecto al desarrollo agrario en Nicaragua, ver: Arruda, Marco, “Por una educación popular al servicio de la transformación sandinista del campo en Nicaragua”, Río de Janeiro, julio de 1932 (mimeo).

17 Tunnerman, Carlos, Ministro de Educación: “De cara al pueblo”, Managua, marzo 18 de 1983. (Transcripción de la versión magnetofónica.)

Si bien ésta había sido prevista como una tarea impostergable, paralela al desarrollo del Programa, su magnitud —257 por ciento de las metas programadas para el primer semestre— ciertamente no lo era.

Esa sostenida y elevada demanda por alfabetización —siempre por encima de las expectativas— ha venido manteniéndose constante en los semestres siguientes. Evidentemente, entre los inscritos están los que conforman ese 12.96 por ciento de analfabetismo residual que dejara la CNA, pero también —y la magnitud de los datos así lo confirman— semi-alfabetizados que han ido quedando a medio camino o incluso retornando al analfabetismo a lo largo del proceso. Estaba, en primer lugar, “el fuerte impacto del analfabetismo por desuso que ocurrió entre el fin de la CNA y el comienzo del Sostenimiento”<sup>18</sup> y, sin duda a lo largo del Sostenimiento mismo. Pero además, el primer tramo del Programa no pudo, objetivamente, dar una respuesta eficaz a la problemática que planteaba la Alfabetización Permanente. Por un lado, y en tanto que “no se consideró a cabalidad el adormecimiento gradual de los recién alfabetizados” que había tenido lugar durante el Sostenimiento,<sup>19</sup> no se estuvo preparado para enfrentar la inesperada magnitud de la situación. Por otro lado, puesto que para ese primer semestre el Primer Nivel había sido definido de antemano como prioritario, a éste se destinó la mayor parte de los esfuerzos y la alfabetización quedó relegada, con los consecuentes altos índices de deserción.

El método diseñado para la EPB también ha venido exigiendo revisiones. Si bien su concepción responde, a través de sus tres pasos metodológicos (1. Observemos y analicemos la realidad; 2. Interpretemos la realidad; y 3.

---

18 Operativo “Carlos Fonseca Amador”, en DIE, *op. cit.*, p. 304.

19 MED-Programa de Educación de Adultos, *op. cit.*, p. 28.

Transformemos la realidad), a los principios fundamentales de una educación liberadora, la inadecuada aplicación que de él se ha venido haciendo en la gran mayoría de los CEP ha ido revelando la necesidad de reformularlo, en primer lugar a partir de las exigencias de un Maestro Popular que, en esencia, difiere del “educador” o del “animador” tipo sobre el cual se ha venido sustentando la metodología de educación popular orientada por el principio Práctica-Teoría-Práctica<sup>20</sup> y, en segundo lugar, a partir de las exigencias de un CEP mixto que dista diametralmente de ese CEP “ideal” en el cual los momentos de observación, análisis, interpretación y transformación de la realidad podrían realizarse, efectivamente, de manera colectiva.

La apremiante necesidad de reforzar la tarea del Coordinador condujo, en el terreno de los materiales, a la implementación de un Cuaderno de Programación o Manual en el cual se detallaban los pasos a seguir en cada lección, se daban orientaciones generales para el desarrollo de los pasos metodológicos y se incluía una clave de respuestas para los diversos ejercicios. La propia experiencia ha venido demostrando, sin embargo, los límites del instrumento: si bien garantizaba que el Coordinador cumpliera su tarea dentro de determinadas expectativas, el Manual se convertía, en la práctica, en una suerte de recetario que era seguido al pie de la letra y que, por tanto, contribuía a la mecanización del método, anulaba toda posibilidad de creatividad y sacrificaba —a través de esa clave de respuestas— la propia autoformación del Coordinador.<sup>21</sup>

---

20 En la tradición y la práctica de la educación popular desarrollada dentro de los parámetros conceptuales de P. Freire, la capacitación previa de los educadores es condición *sine qua non* para la concretización y eficacia del método. Para algunas reflexiones del autor con respecto a la capacitación, ver Freire, Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, México, 1979.

21 Al respecto, ya en el Primer Congreso de la EPB la evaluación que ahí se hacía sobre los mate-

Aliviar ese peso en el terreno de los materiales estaba, desde el primer momento, estrechamente vinculado a la necesidad de esa capacitación sistemática de los Maestros Populares que, de alguna manera, venía postergándose desde el Sostenimiento. Así, inmediatamente antes de iniciarse el primer semestre y siguiendo la mecánica multiplicadora probada por la CNA, se implementó una serie de talleres en los cuales participaron miles de Coordinadores y Promotores de todo el país. No obstante, la aplicación de un calendario homogéneo a nivel nacional, la coincidencia con la época de cortes, etc., hizo que esa capacitación inicial no fuera lo eficaz y universal que se quería. Más tarde, a lo largo de los dos primeros semestres, un sinnúmero de factores determinaron que no se pudiera dar a ese esfuerzo inicial el seguimiento y la sistematicidad requeridas. La necesidad de garantizar con la debida anticipación los textos que habrían de utilizarse en esos dos primeros semestres forzó a las instancias nacionales a un ritmo agotador de trabajo, mucho más de escritorio que de contacto estrecho con el CEP, los Maestros Populares, los alumnos. Ello limitó también una programación y realimentación de “Puño en Alto” en términos del rol estratégico que se le había asignado en la capacitación a distancia de los Coordinadores y Promotores, e impidió regularidad en la elaboración de las Unidades de Capacitación Permanente previstas. Asimismo, la fuerte y persistente presencia del CEP mixto determinó que, finalmente, la gran mayoría de los Talleres Semanales se convirtieran en talleres mixtos, lo que dificultó notablemente esa

---

riales señalaba ese problema como central. “Los pasos son aplicados de manera mecánica..., la presentación poco flexible de los pasos metodológicos en las lecciones limita la creatividad en el desarrollo de las clases”, etc. No obstante esta situación no ha podido ser superada de manera satisfactoria. Evidentemente, sólo en la medida en que los Maestros Populares vayan formándose y capacitándose podrán depender menos de la orientación de manual. Pero, por otra parte —y paralelamente— el propio método habrá de ir tendiendo a crear condiciones para su ruptura.

capacitación sistemática y permanente en la cual, precisamente, el Taller Semanal estaba destinado a convertirse en una “verdadera escuela normal de los sectores populares”.

Todo ello, unido a la progresiva complejización de los contenidos del Programa a medida que avanzan los niveles, desencadenó —en el tercer semestre— una situación inevitable que, puesta en boca de un Coordinador entrevistado entonces por “Puño en Alto”, se resume así: “Yo quisiera seguir ayudando a los compañeros del CEP, pero se me ha agotado la poca capacitación que tenía”.<sup>22</sup>

En efecto: ese campesino recién alfabetizado, ese obrero de tercer grado de primaria que había logrado salir adelante durante el Primer y el Segundo Nivel, había llegado —en este Tercer Nivel— a la frontera no tanto de sus habilidades pedagógicas como de su propia formación e información en el ámbito de las ciencias naturales, la historia, la geografía, las matemáticas, la gramática, etc., cuyo nivel rebasaba ya su propia capacidad de comprensión y de manejo y lo colocaba —esta vez literalmente— en idénticas condiciones a las de sus alumnos.

La contradicción fundamental Maestro Popular-Programa de Estudios había llegado, pues, al límite. En esas condiciones, la capacitación pasó a ser una tarea inaplazable que ponía en juego —como revelaron los datos estadísticos de ese tercer semestre— la continuidad y la supervivencia misma del Programa. Y que, atendiendo al punto más crítico e inminente, debía partir de una formación básica de los propios maestros -antes que de una capacitación didáctico-metodológica.

Eso fue precisamente el Plan de Capacitación en Contenidos (noviembre 1982-febrero 1983) que involucró a miles de Coordinadores y Promotores Populares, y cuyo fin

---

22 “Puño en Alto”, audición del 12 de noviembre de 1982.

era elevar su nivel cultural y político desde la perspectiva de los contenidos específicos contemplados en los cuatro primeros niveles del Programa y de su posterior manejo en el CEP. Se trataba, en definitiva, de transformar temporalmente a los maestros en alumnos de esos cuatro niveles para que pudieran posteriormente enfrentar “con mayor confianza y seguridad la labor en el CEP”.<sup>23</sup> Así lo expresaba, en sus propias palabras, un Coordinador campesino que participó en el taller:

“Ahora vine a entender muchas cosas y palabras que en el CEP me preguntaban y yo, hasta vergüenza me daba [...] Que si Nicaragua estaba pegada a El Salvador, y ahí vimos que ninguno de nosotros estaba claro [...] Otros decían que México estaba aquí nomás [...] Yo no sabía bien por ejemplo lo de los españoles. ¡Y que duró 300 años! [...] En las matemáticas sí soy bueno y ahí cualquier cosa [...] Pero claro que ahora todo lo que aprendí me va a servir en mi futuro de maestro y voy a serles más útil a mis alumnos del CEP y a mis hermanos campesinos [...] Y de aquí en adelante, yo mismo tengo que mirar la manera de seguir aprendiendo también por mi cuenta, juntándome con otros Coordinadores o tal vez hasta leyendo libros [...] Porque esto de la capacitación, una vez que empieza, ya no para nunca...”<sup>24</sup>

Así, la Capacitación en Contenidos dio sus frutos, devolvió la confianza y estimuló la autoformación de los Maestros Populares. No obstante, en el contexto de la compleja y multidimensional problemática de formación/capacitación que tiene el Programa en el futuro, ésta no constituye sino un punto de partida. Por ello —y dentro de un plan de capacitación permanente definido como una de

---

23 Programa de Educación para Adultos, “Cuaderno de Capacitación en Contenidos para Maestros Populares: Matemáticas”, 1982.

24 Cargía, Norberto, coordinador popular. Entrevista realizada el 18 de marzo de 1983. (Transcripción de la versión magnetofónica.)

las prioridades para el año en curso— se contempla, por un lado, la continuación de la Capacitación en Contenidos para un universo de 15,000 Maestros Populares y, por otro, una capacitación metodológica y didáctica para 25,000.<sup>25</sup>

Enfrentando múltiples contradicciones y obstáculos materiales, naturales y humanos; “pobre en recursos financieros presupuestarios, pero muy rico en conciencia revolucionaria, en cuotas de trabajo voluntario, en participación popular, en emulación sandinista y en creatividad revolucionaria”;<sup>26</sup> ése es el terreno en que se mueve hoy y habrá de seguirse moviendo el Programa de Educación Popular Básica aún por algunos años, en una constante búsqueda de equilibrios internos y de coherencia con las dificultades de todo tipo que encara esta Revolución.

No obstante, a la par que han ido clarificándose y sumándose las interrogantes, el Programa ha ido también clarificando y consolidando sus certezas: la legitimidad, el apoyo y el respeto que se ha venido ganando entre las organizaciones de masas, las instituciones del Estado y los dirigentes revolucionarios; su capacidad para contribuir a la organización y movilización populares, a través de esa gran asamblea que, en el campo y la ciudad, se congrega diaria y voluntariamente, cinco días a la semana y por espacio de dos horas, alrededor de los CEP; su enorme flexibilidad y creatividad para adaptarse a las limitaciones y a las exigencias de cada coyuntura y a la dinámica de conjunto del proceso revolucionario; su vocación y capacidad para ponerse al servicio de las necesidades y tareas de la Revolución, de las organizaciones de masas y de los organismos estatales, a través de los CEP, de los Maestros Populares, del Programa

---

25 “Puño en Alto”, exposición de Ernesto Vallecillo, actual Vice-Ministro de Educación de Adultos, en ocasión de la Jornada de Evaluación de 1982 (Tepeyac, noviembre, 1982), audición del 16 de noviembre de 1982, y *Barricada*, entrevista a F. Montiel, 23 de marzo de 1983.

26 Lacayo, Francisco, en *Documentos*, Primer Congreso Nacional de Educación Popular de Adultos, p. 174.

“Puño en Alto”, su carácter profundamente popular, que “es popular en sus dos agentes, es popular en sus contenidos, es popular en su proyecto y es popular hasta para el enemigo, porque en las listas de condenados a muerte que tienen las bandas somocistas están los activistas de la educación de adultos”.<sup>27</sup> Su capacidad, en suma, para contribuir a la transformación de esta sociedad, y a la profundización y consolidación del proyecto revolucionario.

Transfiriendo al pueblo las funciones magisteriales, Nicaragua sentó las condiciones para una auténtica democratización de la educación, ya no sólo en el sentido más amplio y único de extensión de la educación a la masa del pueblo, sino también en el sentido más estricto y profundo de una relación no-autoritaria en el acto mismo de enseñar-aprender. Una educación popular que, entonces, apuntaría a un objetivo doble: educar y democratizar. Educar —no meramente transmitir conocimientos— en una práctica social conjunta en donde enseña-aprende un Coordinador Popular, pero también —y quizás sobre todo— enseña el proceso mismo. Democratizar —no meramente dar al pueblo acceso a la educación—, transfiriéndole al pueblo la posibilidad de educar y, con ello, la posibilidad de reivindicar, como clase, el acceso al trabajo intelectual, a través de una vía peculiar “que no pide a las clases populares dejar de ser clases populares para ponerse en proceso y en estado de enseñanza-aprendizaje”.<sup>28</sup>

Concebida de esa manera, la educación popular se convierte en algo más que en un proceso de enseñanza: se convierte en un proceso de auto-valoración colectiva del pueblo, en un proceso cuya meta última no es un pueblo letrado sino, “sobre todo, un pueblo que a través de ese

---

27 Lacayo, Francisco, “Participación...”, *op. cit.*, p. 8.

28 Lacayo, Francisco, “Participación...”, *op. cit.*, p. 7.



proceso cultural y político, comprende la importancia de su organización”.<sup>29</sup> En ese sentido, quizás la frase que mejor sintetice la naturaleza y la magnitud de esa opción sea la consigna que, espontánea y orgullosamente, empezaron a levantar los propios Maestros Populares: “No somos maestros calificados, somos un CEP organizado”.

---

29 Arce, Bayardo, Miembro de la Dirección Nacional del FSLN, en: DIE, *op. cit.*, p. 44.



## **Quinta parte**

Área Andina

---



# Bolivia

## Expresiones Nacionalistas Populares en la Educación Boliviana (1937-1946)<sup>1</sup>

### Proyecto de Bush de Escuela Única (1938)

### Programa Educativo del Partido de Izquierda Revolucionario (1940)

Después de la Guerra del Chaco (1932-1935) la capacidad de organización y movilización sindical y política de las clases trabajadoras bolivianas creció considerablemente y a partir de la huelga general de 1936, que encabezó la Federación Obrera de Trabajadores, la categoría socialismo inundó discursos de obreros y militares, con sentidos diversos. Asimismo comenzó un amplio despliegue de opciones de izquierda representadas por diversos partidos y grupos políticos (Partido Obrero Revolucionario —POR— y Partido de Izquierda Revolucionario —PIR—, entre otros). Pero la opción que creció con más fuerza fue el nacionalismo revolucionario. Expresado en los gobiernos de David Toro (1936-1937) y Germán Bush (1937-1939), que se autodenominaron socialistas, definió posteriormente el de Gualberto Villarroel (1943-1946) y finalmente el de Víctor Paz Estenssoro

---

1 Arze, José Antonio, "La fase autonómica (1930 al 9 de abril de 1952)", en: *Historia de la educación boliviana durante la República*, La Paz, 1956, pp. 17-18 y 30.

Partido de Izquierda Revolucionario, "Programa Educativo", en Arze, José Antonio: *Documentos de Historia de la Educación en Bolivia*, Bolivia, Cámara de Diputados, 1947, p. 73.

(1952-1956 y 1960-1964), estos últimos expresiones del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR).

Desde el punto de vista ideológico, Toro y Bush se declararon socialistas entendiendo por este último término una doctrina social antibelicista, democrática y germinariamente populista. Las ideas pedagógicas dominantes de sus gobiernos aparecen reflejadas en la Constitución de 1938, promulgada durante el año siguiente a la elección que dio el poder al Frente Único Socialista, que presidía el general Germán Bush, aunque ya durante el gobierno de Toro se habían tomado algunas medidas importantes en relación a la Educación Campesina e Indígena, y a la Autonomía Universitaria.

Respecto a la Constitución política de 1938, fue producto de las deliberaciones de una Convención constituyente en la cual participaron ex-combatientes de la Guerra del Chaco, maestros, representantes obreros y universitarios. Canceló el concepto de Universidad Boliviana única y estatal y otras medidas contrarias al movimiento reformista que habían sido implementadas en 1930 y que llevó a la implantación de la Autonomía Universitaria. Tuvo un contenido nacionalista, estimulante de la educación del indio y de la preservación cultural del país. Instaló un sistema de becas para promover la educación popular.

Debe destacarse que en el IV Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios realizado por la Federación Universitaria Boliviana en la ciudad de Sucre en 1938, la posición dominante consideró necesario vincular directamente la Universidad con la lucha de clases y en 1939 la Confederación de Sindicatos de Trabajadores de Bolivia planteó al presidente Bush la creación de una Universidad Popular para obreros, que tuviera dos secciones: una técnica y otra política. Esta Universidad fue recién creada en 1947.

El periodo que estamos analizando tiene como eje fundamental el discurso pedagógico de Villarroel de 1946, el cual constituyó un antecedente importante para la formulación del Código de la Educación de 1954 y sentó los principios del nacionalismo popular pedagógico y el Congreso Nacional Indígena, que fue el encuentro más importante realizado durante su gobierno. Otro documento de importancia en la época es el programa educativo del PIR, de tendencia clasista.

El análisis e interpretación de este periodo nos parece de particular importancia. En él se destaca el surgimiento de concepciones antagónicas algunas y diversas las otras sobre la relación entre la educación y la transformación de la sociedad boliviana, en sus aspectos: ideológico, político, social y pedagógico. El espíritu nacional y la existencia del sujeto popular que se destacan después de la Guerra del Chaco encuentran su expresión en varias experiencias, hechos y discursos que señalamos. La rica producción pedagógica de esta etapa abarca desde el Estado hasta experiencias impulsadas por maestros socialistas e indigenistas (algunos de ellos indígenas) y diversos planteamientos de tipo socialista.

A continuación presentamos extractos de diversos documentos que nos permiten entender la dimensión de algunas expresiones educativas antes señaladas.

En primer lugar retomamos los artículos de la Constitución de 1938 referentes a Educación, que José Antonio Arze menciona en su cronología sobre la “Historia de la Educación Boliviana”.

En seguida se incluye el apartado referente a educación y cultura que el Partido de Izquierda Revolucionario presentó como parte de su programa aprobado en 1940.

Reduciéndonos al campo educativo, he aquí las más importantes de 146 innovaciones constitucionales de 1938:

Art. 27: “El Estado dictará medidas protectoras de la salud y de la vida de los obreros, empleados y trabajadores campesinos; velará por que éstos tengan viviendas salubres y promoverá la edificación de casas baratas; velará igualmente por la educación técnica de los trabajadores manuales”.

Art. 136: “Es deber primordial del Estado, la defensa de la salud física, mental y moral de la infancia. El Estado defiende los derechos del niño al hogar, la educación y la amplia asistencia cuando se halla en situación de abandono, de enfermedad o de desgracia. El Estado encomendará el cumplimiento de lo dispuesto en este artículo a organismos técnicos adecuados”.

Art. 157: “La educación es la más alta función del Estado. La enseñanza se organizará según el sistema de escuela única. La obligación de asistencia escolar es general desde los 7 hasta los 14 años. La instrucción primaria y secundaria del Estado es gratuita”.

Art. 158: “El Estado auxiliará económicamente a los estudiantes aptos que, por falta de recursos, no tuvieren acceso a los ciclos superiores de la enseñanza, de modo que sean la vocación y la capacidad las condiciones que prevalezcan sobre la posición social o económica de los individuos”.

Art. 162: “Las Universidades Públicas son autónomas e iguales en jerarquía”.

Art. 165: “La Educación, en todos sus grados, se halla sujeta a la función del Estado, ejercida por intermedio del Ministerio de Educación”.



Art. 167: “El Estado fomentará la cultura del pueblo”.

Art. 170: “El Estado fomentará la educación del campesino mediante núcleos escolares indígenas que tengan carácter integral, abarcando los aspectos económico, social y pedagógico”.

Al leer éstos y otros artículos de la Constitución de 1938 —mezclados por lo demás con resabios de la vieja tradición constitucional liberal— no puede dejar de comprobarse la huella de los movimientos sociales de la postguerra de 1914-1918. Se traslucen influjos de la constitución alemana socialdemócrata de Weimar y hasta de la bolchevique de 1917... En la Convención Nacional de 1938 hubo evidentemente representantes de sindicatos obreros y algunos maestros progresistas, y ello explica la introducción de esas avanzadas reformas... Sin embargo, repetimos que su valor ha sido más bien de enunciación teórica que de realidad en la práctica institucional.

La parte de esta Constitución relativa a las universidades canceló el concepto de Universidad Boliviana Única y la institución del Consejo Supremo Universitario del estatuto de 1890 mediante el siguiente artículo (N° 159 en la Constitución de 1938):

Las Universidades Públicas son autónomas e iguales en jerarquía. La autonomía consiste en la libre administración de sus recursos, el nombramiento de sus Rectores, personal docente y administrativo, la fijación de sus Estatutos y Planes de Estudios, la aprobación de sus presupuestos anuales, la aceptación de legados y donaciones, la celebración de contratos y obligaciones para realizar sus fines y perfeccionar sus institutos y facultades. Podrán negociar empréstitos con garantía de sus bienes y recursos, previa aprobación legislativa.

El Art. 160 de la Constitución de 1938 dice que “las universidades son las únicas autorizadas para extender diplomas académicos. Los títulos en provisión nacional los otorgará el gobierno a nombre del Estado”.

El Art. 161 expresa: “Las Universidades Públicas serán subvencionadas por el fisco con fondos nacionales independientemente de sus recursos departamentales, municipales y propios, creados o por crearse”.

El Art. 162 dice: “La educación, en todos sus grados, se haya sujeta a la tuición del Estado, ejercida por intermedio del Ministerio de Educación”. Pero este concepto de tuición no está definido ni por la Constitución Política ni por ley secundaria alguna, no habiendo sido ejercido en la práctica, en manera alguna desde 1938.

La Constitución Política de 1945, promulgada por el presidente Villaroel, conservó íntegramente el texto de la Constitución de 1938 en lo tocante a las universidades.

## Educación y Cultura

El Estado Socialista, en posesión de los abundantes medios económicos que se hallen a su disposición en virtud de la nacionalización de las riquezas, podrá acometer la empresa de culturizar a vastas masas de la población, adaptando la educación a los fines de la técnica productiva, tarea imposible bajo las actuales condiciones de dominación feudal-burguesa.

En el terreno educativo y de cultura en general, el PIR concreta sus ideales en los puntos siguientes:

28. — Reforma integral de la educación boliviana, a base de la escuela única, activista, coeducativa y libre de sectarismos religiosos.

29. — Educación en vasta escala de indios y obreros adultos, no sólo en el sentido de la mera alfabetización, sino también en el de la habilitación técnica para la vida económica y en el de la educación política. Enseñanza intensiva de la lectura y escritura a los indios quechuas y aymaras en sus idiomas nativos.

30. — Amplia difusión popular de las ciencias y de las artes y estímulo a los escritores y artistas nacionales, mediante organismos especiales promovidos por el Ministerio de Educación y por las Universidades (Dirección General de Bibliotecas, Archivos y Museos; Editorial del Estado; Dirección Nacional de Bellas Artes; Instituto de Sociología Boliviana, etc.).

En las actuales condiciones del proceso de la educación pública boliviana, el PIR cree necesaria la adopción de las siguientes consignas de lucha:

- a) Coordinación técnica de todos los ciclos de instrucción bajo el control de un *Consejo Supremo de Educación*.
- b) Reorganización del *Consejo Nacional de Educación*, ampliando su autonomía técnica, administrativa y económica.
- c) Implantación de un sistema de coordinación entre las diferentes universidades autónomas. Lucha contra las burocracias reaccionarias atrincheradas en algunas universidades, al favor de la autonomía universitaria.
- d) Obtención de plenas libertades de organización sindical y de actuación política para los maestros de todos los ciclos de instrucción. Designación de las autorida-

des del Ramo de Instrucción, por el sistema de elección democrática, en las bases del magisterio.

- e) Auxilio al estudiante pobre. Establecimiento de cantinas y hogares escolares y universitarios.

*(Del programa del PIR, aprobado en 1940)*

# Colombia

## Plataforma del Colón (1947)<sup>2</sup>

Eduardo Santos fue electo presidente de Colombia (1938-1942) rodeado de una fama nada alejada de la realidad, que le colocaba en posiciones más conciliadoras que su antecesor Alfonso López. Santos respondió a las contradicciones del Partido Liberal buscando, con el nombramiento de Jorge Eliecer Gaitán como ministro de Educación, una reconsideración de su imagen. La política educativa de Gaitán fue la excepción, en el marco de un gobierno que se alejó paulatinamente del movimiento obrero. Gaitán conservó su liderazgo popular mientras el movimiento obrero pasaba por un momento de dificultades.

El 17 de febrero de 1940, durante el banquete realizado en el Hotel Granada en honor al recientemente ungido ministro de Educación, Jorge Eliecer Gaitán, el problema educativo de los sectores populares ocupó un lugar privilegiado. La alfabetización de las masas constituyó el eje de una de las propuestas más importantes lanzadas en aquella oportunidad.

---

2 Gaitán, Jorge Eliecer, "Discurso de Jorge E. Gaitán", en: *Obras Selectas*, p. 211.

El líder liberal comprendía con claridad que la movilización popular, así como la colaboración de todos los sectores sociales era indispensable para realizar la tarea de la elevación cultural de las masas. Gaitán entendía también la necesidad de crear un clima dentro del cual se desarrollara una nueva cultura, que tuviera como base la libertad de conciencia no solamente para acallar las voces disidentes que provenían del conservadurismo católico, sino el de acatar “la voz predominante de los pueblos”. Para ello el Estado tendría un papel rector, y contralor de la iniciativa particular, que debía subordinársele.

El sistema educativo colombiano se caracterizaba por su desarticulación y por la evasión de responsabilidades entre las diversas instancias. La falta de organicidad fue criticada duramente por Gaitán, quien propició desde su Ministerio la vertebración de un sistema único, en el cual el Estado jugará el papel administrativo y político necesario para que la educación de los colombianos iniciara su democratización. Una orientación unitaria y global permitiría una mayor congruencia de los procesos educativos con las necesidades culturales, sociales y económicas del país, desarrollando un sistema de múltiples opciones que posibilitara tanto el desarrollo vocacional como la capacitación técnica diferenciada que el país requería.

Hombre de pensamiento democrático, nacionalista y popular, no dejaba Gaitán de comprender los límites de la realidad social e histórica. La tierra colombiana era “estéril por ahora para el comunismo” pero no estaba él dispuesto a esperar el día lejano de los cambios totales para organizar los espacios educativos a los que el pueblo pudiera llegar. Su sistema de educación industrial fue un modelo para su época de vinculación entre la enseñanza y el trabajo. Este sistema estaría constituido por escuelas elementales rotatorias para alumnos de enseñanza primaria, que los capacitaría

para obtener rápidamente un oficio elemental. De tal modo el niño saldría de la enseñanza primaria no sólo con “conocimientos intelectuales” sino con las “bases racionales para la capacitación en la lucha económica”. Las escuelas medias de oficios, se ocuparían en la formación de obreros calificados; las escuelas secundarias para oficiales y expertos y los institutos superiores para la formación de técnicos industriales completarían el espectro. La educación media clásica debería diversificarse y la intensificación de ciertas ramas de la ciencia debería abrir el camino hacia la futura capacitación profesional. Desplegado este programa en marcha, durante su informe al Congreso de julio de 1940, Gaitán insistió en colocar como eje de toda la reforma la educación de aquellos 1,760,083 niños de 7 a 14 años de los cuales solamente 558,230 eran atendidos por la red escolar, así como en la población adulta analfabeta que sumada a la anterior constituía un 46.8 por ciento de la población total del país mayor de 7 años.

En 1947 se perfiló Gaitán como candidato a la presidencia de Colombia, apoyado por el sector más radical del Partido Liberal, por lo que emitió un programa denominado “Plataforma del Colón”, ya que se dio a conocer en el Teatro Colón de Bogotá, en enero de ese año. En ella se expuso el plan de acción del liberalismo, el cual tiene muchos puntos en común con el “Manifiesto del Unirismo”, de 1933.

A continuación transcribiremos la parte dedicada a la educación.

XLI—Constituye derecho del ciudadano y no un deber del Estado, asegurar a los colombianos sin distinción de sexo, raza, creencia o condición un mínimo inicial de atención, en desarrollo de su cultura, en la defensa biológica, en la subsistencia de su familia y en su preparación por el trabajo.

XLII—El liberalismo rectifica la posición secundaria que se ha mantenido a la mujer colombiana en las actividades públicas. La mujer que es la base esencial en desarrollo de la entidad familiar debe tener igual categoría que el hombre en las preocupaciones del Estado. El liberalismo, en el camino de la liberación de la mujer, declara la necesidad entre otras y en primera etapa, de capacitarla legalmente para elegir y ser elegida en las elecciones para los Consejos Municipales. El trabajo de la mujer en igualdad de condiciones debe tener por mandato de la ley la misma remuneración que la del hombre y gozar de las mismas garantías sociales.

XLIV—El liberalismo tiene también los objetivos siguientes: ... j) La implantación de la carrera profesional en las más importantes ramas de la industria.

XLV—El liberalismo considera indispensable planificar en grande escala con programas continuos la campaña de defensa biológica del hombre colombiano, tanto preventiva como curativa, la de nutrición, educación y fortalecimiento físico, especialmente entre la clase campesina. Dicho plan sustituirá la anarquía vigente entre las actividades nacionales, departamentales y municipales por la coordinación de los esfuerzos fiscales y la unidad de los objetivos científicos.

XLVI—El liberalismo declara que la educación primaria debe tener en la órbita fiscal prelación sobre los demás problemas y la formación técnica tanto en los oficios como en las profesiones debe sustituir a la enseñanza académica hoy vigente. El Estado, además de traer los técnicos extranjeros indispensables para



nuestro desarrollo industrial, debe formar en grande escala técnicos colombianos en el exterior que permitan luego la explotación de las riquezas por los nacionales.

XLVII— El liberalismo en su campaña de sanidad y de educación llevará la ayuda oficial a todas las poblaciones y veredas del país de modo que el Estado vaya en busca del campesino sin que el campesino tenga que ir en busca del Estado.

XLVIII—El Estado debe proponerse, por medio de un plan debidamente preparado, a realizar la inaplazable tarea, que sólo por medios intensivos y dándole la categoría de obra nacional, puede conseguirse calzar a todos los colombianos y reducir en breve tiempo al mínimo posible el analfabetismo entre los adultos del país.

XLIX—El liberalismo considera que el ejército nacional es una de las mejores fuerzas con que el país podría contar para el desarrollo de una vasta liberación del campesinado en el orden físico, mental y económico.

L—El liberalismo intervendrá en la realización de las profesiones liberales fijando cupos en las universidades para las distintas carreras y estableciendo un servicio profesional obligatorio por cuenta del Estado y como condición para obtener el grado en todas las regiones del país, con el doble objetivo de evitar el desarrollo de un proletariado profesional y de remediar la desigual distribución de médicos, abogados, ingenieros, etc., en el territorio de la república. Igualmente se crearán instituciones de orientación profesional que

desde los primeros años guíen al estudiante de acuerdo con sus aptitudes.

LI—El liberalismo colombiano se declara partidario de la unidad en los fines espiritual y social que persigue la universidad, propende por la autonomía directiva de la misma, colocando las unidades seccionales en el mismo plano científico de la igualdad que la Universidad Nacional. El liberalismo entiende que la autonomía existe mediante la elección de las directivas sin intervención oficial.

# Bolivia

## Algunas experiencias de Alfabetización (1952-1983)<sup>3</sup>

El proceso revolucionario de 1952 imprimió una orientación popular a las medidas gubernamentales relacionadas con el campo educativo; una muestra de ello fue la Reforma Educativa y la promulgación del Código de la Educación Boliviana. Desde la misma época, y más intensamente a partir de la reunión de Medellín, se realizaron en Bolivia numerosas experiencias de educación popular conducidas por promotores vinculados a sectores político-revolucionarios y a la izquierda cristiana, sobre todo desde 1957, fecha en la que se desarrollaron movimientos estudiantiles cristianos que influyeron en una renovación y apertura de la Universidad, aunque sin llegar a producir cambios profundos.

También se continuaron y profundizaron las experiencias educativas de las organizaciones obreras y campesinas, particularmente promovidas por los mineros.

---

3 Pierola, Virginia, y otros: "Algunas experiencias de alfabetización en Bolivia. 1952-1983", en Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, *Cuadernos Educativos*, núm. 7, La Paz, CEBIAE, 1985, pp. 3-42.

Deslindar entre aquellas experiencias de educación popular que son promovidas con fin de dominación y aquellas que, por el contrario, confluyen a políticas de liberación social, se hace más complejo porque en ambos casos se manifiesta la Utilización de las ideas de Paulo Freire, lo cual obliga a una consideración sumamente importante: en el caso de las políticas educativas de dominación se utiliza el prestigio de la teoría freireana, se desliga técnica, método y teoría, y se concluye realizando acciones opuestas al planteo del pedagogo brasileño, es decir, acciones de manipulación. En el segundo caso, por el contrario, se profundiza políticamente la pedagogía de liberación. Para diferenciar una de otra opción consideramos necesario analizar cada experiencia teniendo en cuenta un conjunto de variables, en especial las siguientes: organismos que financian la experiencia; organismos que la realizan; vinculación de dichos organismos con el gobierno o con instituciones de las clases populares; tipo de participación de los educandos en la experiencia (crítica, acrítica, receptiva, etc.) y modelo político-pedagógico.

Con el fin de ilustrar lo antes expuesto, se presentan a continuación diversas experiencias de alfabetización que se desarrollaron en Bolivia en el periodo posrevolucionario. Se optó por incluir esta unidad de análisis porque en esta etapa es cuando las acciones del gobierno, a nivel privado y de los sectores no gubernamentales intentaron realizar con cierta continuidad programas de alfabetización.

Los materiales seleccionados forman parte del trabajo que el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE) y el Servicio Nacional de Alfabetización Popular (SENALEP) realizaron en el presente año con el objeto de rescatar y sistematizar algunas experiencias de alfabetización y contribuir así a la tarea práctica y teórica de la Campaña de Alfabetización y Educación Popular

emprendida por el pueblo boliviano. Al respecto afirman: “Somos conscientes que nuestro estudio es tan sólo una aproximación al conocimiento de lo ya realizado en nuestro territorio en materia de alfabetización y de educación popular. Entregamos la información que ha sido posible rescatar, para que pueda ser complementada y analizada por estudios posteriores”.

## Primera Etapa (1952-1964)

### Antecedentes

En 1953 se empieza a dar mayor énfasis al problema de la alfabetización a consecuencia de las recomendaciones de la Comisión Nacional de Reforma Educativa conformada mediante Decreto Supremo de 30 de junio de 1953, para el estudio del sistema educativo. Esta comisión sugiere desarrollar un programa de alfabetización para cumplir de manera efectiva los propósitos de la educación fundamental —formación del hombre como ciudadano digno y capaz de solucionar los diferentes problemas que lo afectan—; por su parte, su proyecto número ocho plantea el análisis y delimitación de antecedentes, objetivos, normas generales y financiamiento para un plan de alfabetización.

Como consecuencia de dicha sugerencia, se organiza el Primer Seminario de Educación Fundamental (1953), con la participación del Ministerio de Asuntos Campesinos y autoridades de Educación. Este evento define la importancia de la alfabetización y la educación de adultos, especialmente en el sector campesino del país y plantea la realización de una serie de programas mínimos en las provincias con la utilización del método Laubach.<sup>4</sup>

---

4 Método de adaptación de alfabetización para lenguas nativas, creado por el Dr. Frank Laubach.

Estas decisiones se toman sin antes definir una política nacional de educación; sin embargo, todos los avances en este campo están ligados íntimamente al proceso de cambio en que se halla sumido el país como consecuencia de la Revolución de 1952.

Posteriormente, el Segundo Seminario de Educación Fundamental (1954), considera a la misma como una prioridad en las acciones educativas que tienden a profundizar el proceso iniciado con la Revolución y ratifica la importancia del papel que le toca cumplir a la alfabetización, anotando algunas recomendaciones para su implementación; entre ellas, indica la conveniencia de utilizar en la enseñanza de la lectura y escritura las lenguas vernáculas y el castellano, simultáneamente.

En el mismo año (1954) se realizó el Tercer Seminario de Educación Fundamental, organizado por iniciativa de las estructuras educativas del área rural; este evento elaboró el Programa de Alfabetización bajo los siguientes objetivos:<sup>5</sup>

- Capacitar a las masas en el dominio de los conocimientos de lectura y escritura, cálculo elemental y técnicas indispensables para elevar su nivel de vida y el de sus comunidades.
  
- Fomentar en la comunidad todas las formas de organización que le permitan al campesino vivir y trabajar con justicia y cooperación.

En su análisis, el Seminario considera que la alfabetización es un medio y no un fin, en cuanto se constituye en un instrumento componente de un preposición más amplio de mejoramiento y justicia social: “La alfabetización y la educación de adultos han de lograrse por el mismo interés

---

5 Seminario de Educación Fundamental — Tercer Programa Guía de Alfabetización. Guía núm. 3.

nacido en los miembros de la comunidad... Hay que educar al hombre y a la mujer en su relación 'familia-Estado', en el triple aspecto de la vida: económico, político y espiritual". Tomando en cuenta la discriminación de la mujer de las decisiones comunales y viendo la necesidad e importancia de su participación, se reconoce que "la alfabetización es un medio de formación democrática que educa al hombre para que sepa apreciar el valor de la educación de la mujer... en términos de problemas comunitarios..."<sup>6</sup>

Plantea un programa mínimo de alfabetización que considera dos aspectos interdependientes: uno es la alfabetización propiamente dicha con el aprendizaje de la lectura y escritura. 'Otro aspecto es la complementación, que abarca conocimientos relativos a la conservación de la salud, educación moral y cívica, orientación vocacional, conservación de los recursos naturales y recreaciones para el aprovechamiento de los momentos libres.

En relación al problema lingüístico del país, se puso énfasis en el uso de los idiomas maternos como primera lengua para la alfabetización, y como medio de transición el uso del castellano, reconociéndolo como idioma de unificación y entendimiento entre los diversos grupos que habitan, el país. Con la finalidad de estudiar las lenguas vernáculas para el desarrollo de la educación bilingüe, el gobierno, a través del Ministerio de Asuntos Campesinos, firma un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (1954); dicho convenio incluye el desarrollo de acciones educativas "para integrar a los grupos étnicos autóctonos del área rural, sobre todo en los departamentos de Beni, Pando, Santa Cruz y Tarija, a la cultura nacional boliviana".<sup>7</sup>

---

6 *Ibid.*

7 Convenio del 12 de agosto de 1954 entre el Ministerio de Asuntos Campesinos y el Instituto Lingüístico de Verano.

La Reforma Educativa tiene su máxima expresión en la promulgación del Código de la Educación Boliviana el 20 de enero de 1955, que pretende sintonizar las grandes conquistas económicas, sociales y políticas de la Revolución Nacional en un sistema educativo adecuado.

Los capítulos X, XI y XII de este Código, se refieren a la alfabetización, la educación fundamental campesina y a la educación obrera; en ellos se considera la necesidad de erradicar el analfabetismo para mejorar las formas de convivencia de las grandes mayorías nacionales.

### Campaña nacional de alfabetización de 1956

Al año y medio de la promulgación del Código de la Educación Boliviana, con el objetivo de llevar adelante la Reforma Educativa y las recomendaciones de los Seminarios sobre “educación fundamental”, el gobierno del Dr. Víctor Paz Estenssoro promulga el Decreto Supremo de 10 de junio de 1956 que dispone fundamentalmente iniciar de inmediato el Programa Nacional de Alfabetización, en una acción escalonada de diez años de duración, para lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares.

La campaña de alfabetización contempló una etapa de preparación destinada a la sensibilización y compromiso de la población, que implicaba la realización de propaganda y difusión del programa a implementarse; y otra etapa dedicada a la ejecución misma de la campaña en forma escalonada e intensiva.

Inicialmente se realizó un mapeo en seis zonas con características sociales, culturales y geográficas semejantes; la campaña estaba destinada en su primera etapa a atender poblaciones mayoritariamente campesinas; por lo que los cuatro primeros años se priorizó a la población rural; posteriormente, en la década del 60, adquieren mayor relevancia las poblaciones urbanas.



Metodológicamente el programa considera a la alfabetización como una escuela de formación democrática que no puede dejar de atender a toda la población; comprende no sólo el aprendizaje de lectura y escritura sino el dominio de los conocimientos elementales, básicos, del medio ambiente.

Utiliza el método global; el de frases, cuentos, carteles, eventos y el de palabras; la introducción de hábitos de lectura, como la comprensión y el interés por lo leído.

En el aspecto lingüístico, de acuerdo a lo establecido en el programa mínimo, la campaña decidió alfabetizar en idiomas nativos y utilizar el castellano como un medio de integración; también se formularon criterios que permitieron mayor funcionalidad al proceso de alfabetización: para los medios urbanos de habla castellana o bilingüe —uso simultáneo de aymara o quechua y guaraní, con el castellano— la alfabetización se desarrollaría en castellano, y en los medios rurales bilingües, donde sea común el uso de las lenguas nativas, se optará por la lengua de mayor funcionalidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tenía como soporte didáctico textos de información cultural, cartillas de iniciación en la lectura, textos en lenguas nativas (aymara, quechua y guaraní), y libros de trabajo dispuestos para el proceso individualizado de los aprendices.

Para el cumplimiento de las acciones de alfabetización previstas en los documentos técnicos y las disposiciones legales, se crearon los siguientes organismos encargados de su implementación:

- Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, con sus secciones especializadas.
- Comités Departamentales y Provinciales de Alfabetización, a cargo de las autoridades locales.

También se concretó la participación del Instituto Lingüístico de Verano, que realizaría investigación lingüística y alfabetización en lenguas vernáculas, tanto en el oriente como en el altiplano boliviano.

Además de estos organismos, todas las instituciones públicas, privadas, cívicas, religiosas y militares, estaban obligadas a cooperar en la campaña.

Bajo reglamento especial se obliga a alfabetizarse sin ninguna discriminación a toda persona comprendida entre los 14 y 50 años. Asimismo, mediante Decreto Supremo 04642, de 15 de mayo de 1957, se dispone que todos los docentes y personal administrativo del sistema escolar deben alfabetizar un mínimo de diez analfabetos, cuya comprobación será requisito indispensable para todo trámite escalafonario, reincorporaciones al servicio activo, etcétera.

El personal para la campaña estaba constituido por maestros normalistas e interinos; personal voluntario de profesionales, oficiales del ejército y policía, universitarios, estudiantes, sacerdotes, etcétera.

La preparación del personal directivo y ejecutivo se impartió en los siguientes niveles:

- Personal superior, encargados de la organización y orientación central de la campaña.
- Personal técnico, supervisores para cada distrito y zona.
- Alfabetizadores, ejecutores inmediatos de la campaña.

Los programas mínimos de los cursos de preparación para el personal de alfabetización debían desarrollarse en el término de dos a tres meses en cada distrito, comprendiendo las siguientes asignaturas:

- Visión general de los problemas sociales y económicos del país para esclarecer la percepción de los objetivos de la campaña.
- Técnicas para la preparación de materiales didácticos de alfabetización y educación fundamental.

Para el financiamiento de la campaña se creó, por ley, el Fondo Nacional de Alfabetización, determinando normas precisas para la recaudación, la distribución y aplicación de los recursos. El fondo recibía aportes departamentales; aportes fiscales permanentes; aportes municipales permanentes; aportes y subsidios donados por instituciones y personas particulares; e ingresos y recaudaciones de fondos pro-alfabetización.

## Segunda Etapa (1964-1983)

### Contexto

Toda esta etapa está enmarcada en una concepción técnico desarrollista y no de movilización, como la anterior, puesto que la forma de gobierno dominante es la dictadura militar. Los diferentes gobiernos que se suceden en esta etapa consideran a la Educación como un elemento técnico de apoyo al desarrollo equilibrado de las estructuras socioeconómicas, negándole totalmente su valor político-ideológico; de esta manera encontramos que el índice de analfabetismo es analizado sólo en su relación directa con el nivel de producción.

Dentro de esta conceptualización están la “Reforma Educativa” de 1968, sancionada durante el gobierno del general Barrientos, y la “Ley de la Educación Boliviana”, establecida por el gobierno del general Bánzer.

En los breves periodos democráticos de ésta etapa, la mayoría de los agentes educativos elaboran y plantean alternativas educativas para el cambio, las mismas que se condensan en las conclusiones de dos Congresos Pedagógicos: el primero en 1970 y el segundo en 1979.

Los grupos políticos que en 1964 derrocaron al gobierno del MNR, al proponer su Plan Decenal de Desarrollo Económico y Social, consideraron a la alfabetización como una medida previa para conseguir la rehabilitación económica del país, principalmente en el sector campesino.

La reforma educativa realizada durante la gestión gubernamental del general Rene Barrientos Ortuño (9 de septiembre de 1968 - 4 de marzo de 1968) al referirse a la educación de adultos considera que la alfabetización es el sistema que permite a los mismos el dominio de la lectura y la escritura, la ampliación de su horizonte cultural para la dignificación personal y el desarrollo de la comunidad.

En 1970, durante la brecha democrática del gobierno del general Alfredo Ovando Candia, se realiza el I Congreso Pedagógico Nacional, el mismo que al analizar el analfabetismo y establecer los objetivos de la alfabetización, expone aspectos relativos a la organización de un Plan de Alfabetización Funcional y Educación de Adultos, pero finalmente se define por una campaña que, además de ser una cruzada de Educación Popular, espera una participación de esos sectores en el presente y en el futuro; la Comisión correspondiente concluye afirmando que la erradicación total del analfabetismo sólo será posible dentro de un cambio estructural de las actuales relaciones de producción y de trabajo, y reitera que la alfabetización y la Educación Obrero Popular, así como la integración de grupos marginales a una democracia efectiva en nuestro país, son parte indivisible de la liberación nacional.

Durante el gobierno del general Hugo Bánzer se promulga la Ley de la Educación Boliviana mediante Decreto Supremo del 10. de febrero de 1973. Esta Ley atribuye como objetivo principal de la Educación el interpretar y concretar las aspiraciones de la colectividad, que consisten en la edificación de un Estado de Orden y Trabajo, Paz y Justicia,<sup>8</sup> interés que se refleja en los diferentes puntos de la Ley. Entre los objetivos para la educación de adultos se establece el capacitar al hombre para vitalizar la producción con su participación activa en el proceso de elaboración y ejecución de proyectos cooperativos... Contribuir a la integración nacional mediante el desarrollo de las capacidades potenciales de los grupos marginados... Desarrollar la personalidad del adulto como miembro de una sociedad dinámica.

Estos objetivos, según un documento de la Interinstitucional<sup>9</sup> constituyen las bases especiales para el desarrollismo dentro de un marco determinado por la racionalización económica, por lo que la educación se halla reducida a la producción de mano de obra calificada que satisfaga las necesidades del mercado.

En relación a la alfabetización, el gobierno del general Bánzer da por concluida la campaña iniciada en 1979, la misma que describiremos más adelante. Sin embargo, mediante la firma de un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y ALFALIT,<sup>10</sup> se autoriza a ésta para que por el lapso de 5 años desarrolle una campaña de alfabetización. Esta institución utiliza en su labor el método silábico, que parte de palabras generadoras que se descomponen en sílabas y luego se llega a la formación de palabras nuevas; utilizan como material didáctico cartillas bilingües.

---

8 Subirats, José, "La Educación Popular en la actual coyuntura boliviana", CEBIAE, 1980, pp. 10.

9 Equipo Interinstitucional. "Radiografía de los procesos educativos en Alfabetización desde 1900 hasta nuestros días" (mimeo), La Paz, Interinstitucional, 1982.

10 ALFALIT (Organización religiosa evangélica).

En el II Congreso Pedagógico Nacional, realizado en 1979, la comisión correspondiente expresa que el carácter liberador de la alfabetización en la educación de adultos está dado por su relación con el proceso productivo; por ello los programas deben estar ligados íntimamente a la producción y a los intereses del pueblo.<sup>11</sup> Considera que los instrumentos para una verdadera alfabetización y Educación de Adultos, en el marco de la Educación Popular, deben emerger de los mismos sujetos del proceso a partir de sus valores culturales, dando prioridad a la producción de literatura bilingüe.<sup>12</sup> Asimismo se reafirma la necesidad de que la alfabetización y la Educación de Adultos sea un instrumento coadyuvante del proceso de liberación nacional, posibilitando la toma de conciencia de la realidad socio-económica.<sup>13</sup>

En resumen, en el campo específico de la alfabetización es significativo en esta etapa el Programa Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, organizado y realizado en 1969, durante el gobierno de Ovando; el surgimiento de una serie de instituciones privadas que desarrollan acciones de alfabetización como parte de su trabajo de promoción social y de educación popular; finalmente, tenemos que señalar al Plan de Alfabetización y de Educación Popular “Elizardo Pérez”, iniciado en 1983 y en actual ejecución.

---

11 Subirats, José, *op. cit.*, p. 10.

12 *Ibid.*, p. 14.

13 *Ibid.*, p. 19.

## Colombia

### Investigación-educación popular entre comunidades Paeces (1972-1983)

#### Experiencias de Mapas Parlantes en el Valle del Cauca<sup>14</sup>

Del 10 al 18 de noviembre de 1983 el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) organizó, en La Paz, Bolivia, una serie de eventos técnico-pedagógicos con el objeto de aportar elementos de análisis para la formulación del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez”, aprobado el 14 de marzo de 1983 por el gobierno boliviano, contando con los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORELAC).

Como parte de estos eventos el SENALEP programó el “Seminario de Apoyo Regional al Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular” con el objeto de:

---

14 UNESCO-ORELAC, Bonilla, Víctor, “Experiencia de Mapas Parlantes en el Valle del Cauca, Colombia”, en *Apoyo Regional al Plan Nacional de Alfabetización y educación Popular de Bolivia, Informe final*, La Paz, Ministerio de Educación-SENALEP, 1983, pp. 13-16; 33-36 y 41-42.

- Promover el intercambio de experiencias de Alfabetización y Educación Popular en diversos países de América Latina.
- Aportar sugerencias para el enriquecimiento del Plan Nacional.
- Contribuir al avance conceptual en lo que se refiere a la Educación Popular.

Para ello se invitó a especialistas de la región que tuvieran experiencia en este campo básicamente considerando los aspectos fundamentales del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular:

- Alfabetización en poblaciones indígenas minoritarias (Mapuches, Paeces).
- Experiencias masivas de alfabetización y comunicación atendidas por programas gubernamentales (Nicaragua) y no gubernamentales (Piracicaba).
- La comunicación en los procesos de Educación Popular (Colombia, Honduras).

Por su significado, aportes y características en el campo de la educación popular, seleccionamos la experiencia que presentó en este seminario Víctor Bonilla, representante de la Fundación Colombia Nuestra, sobre mapas parlantes en el Valle del Cauca, en Ecuador.

Se trata de un programa de investigación-acción, realizado por un grupo de profesionales y no-profesionales nucleados en la Fundación “Colombia Nuestra”, en unión con algunas comunidades paeces del Departamento del Cauca,



Colombia, con miras a llenar los requerimientos educativos planteados por ellas.

Las comunidades en cuestión están caracterizadas por un agudo estado de miseria y marginamiento dentro del panorama nacional, de parte de terratenientes y otros estratamentos regionales, que les han producido decenas de víctimas (muertos, heridos, torturados, y centenares de encarcelados) a lo largo de los últimos siete años de movilización y recuperación de sus tierras ancestrales (resguardos).

## Objetivos del programa

Ayudar a las comunidades en su búsqueda:

- a) De una interpretación de su realidad que, siendo acorde con su desarrollo histórico, les permitía encontrar las directrices de su acción colectiva.
- b) De la elaboración, también, de herramientas apropiadas para la educación de sus miembros (básicamente analfabetos) dentro de la realidad, intereses e ideales que les son comunes, y en medio de las agudas confrontaciones de que son objeto.

Esta búsqueda de las comunidades no ha sido fácil, dado el estado por el que atraviesan (reducción de su memoria colectiva a tres generaciones, alienaciones producidas por el sistema y sus agentes, etc.), no pudiendo ser adelantados por las comunidades mismas. Y, como tampoco podía ser válidamente adelantado por los miembros colaboradores de la sociedad nacional, por ser ajenos a ellas, a sus realidades, experiencias, cultura, etc., determinaron la decantación de métodos específicos de investigación y acción.

## Metodología

1. No se concibió a partir de análisis teóricos previos, sino que se implementó a partir de una relación nueva, en que el investigador y las comunidades aceptaron el hecho antes anotado y la búsqueda se fue dando conjuntamente en el desarrollo mismo del trabajo.
2. Se llegó a tomar como eje la recuperación crítica de la historia de las comunidades y pueblo paez, ya que en ella se encontró el motor de la reflexión y acción colectivas. No como una mirada nostálgica, sino como la necesidad de ubicar los fundamentos de su sociedad en sus épocas no-colonizadas. En igual forma, a medida que el trabajo y el proceso avanzaron, la *recuperación crítica* de su pensamiento y sus valores culturales más fuertes (lengua, normas de derecho propio, etc.), llegaron a constituirse en pilares de educación política “propia”, que les va permitiendo clarificar su real situación e impulsar su unificación y acción colectivas.
3. Partiendo del fracaso de muchas experiencias, a causa de la “óptica externa” al mundo indígena como se han emprendido, y aceptando la imposibilidad de “indianizarse” para llegar a ubicarse plenamente en la “óptica externa” requerida, los investigadores pusieron en práctica una aproximación a esa visión en base a los siguientes elementos :
  - a) Valoración a fondo de las *formas de ver el mundo* los paezes (Ej.: concepciones de tiempo y espacio propias), al igual que las *formas de crear conocimiento*, peculiares de las poblaciones nativas, y el empleo de los canales educativos que caracterizan la reproducción de sus sociedades.

- b) Corrección de nuestra percepción de la realidad nacional, a partir de la capacidad de los indígenas de ubicar permanentemente la totalidad de la relación colonial en que se encuentran inmersos (colonialismo interno y externo). Capacidad que escapa a la gran mayoría de los sectores nacionales propiamente dichos.
- c) Un permanente ir y venir entre los indígenas y los no-indígenas, entre su globalidad de pensamiento y nuestro analizar individualizante; entre lo local y lo regional; entre el campo y la ciudad; entre los relatos orales y los archivos. Mecanismo indispensable para ir complementando, aclarando y haciendo surgir *conjuntamente* el nuevo conocimiento requerido.
- d) Clarificación del contenido político de las luchas de los indígenas en sus dimensiones interna y externa. Es decir, de la línea política indígena que propende por la integración a la sociedad nacional que se les propone; y la segunda, que tiende a desarrollar, a partir de sus propias vivencias, una vía alternativa de desarrollo basada en su hilo histórico interrumpido. Las políticas que les son propias y se encuentran en todos los pueblos indígenas que es necesario conocer y valorar para entender su comportamiento político externo, en el seno de la sociedad nacional y la forma como puede llegar a asociarse e impulsar un movimiento global de cambio.

## Realización

Los “Mapas Parlantes”, siete hasta ahora pero en vías de aumentarse, dados los requerimientos planteados por las comunidades paeces, son la herramienta elaborada en seis años de colaboración con las comunidades. Ellos permiten a los dirigentes apoyarse en la representación objetiva,

material de los hechos, no como una mera “ayuda visual” sino como una vía para recrear su realidad histórica y actual, tal como la perciben.

El hecho de ser un método oral, pasa por sobre las dificultades generalmente representadas por la diferencia de lenguas o el analfabetismo. Los relatos, análisis, complementaciones y demás operaciones a que da lugar, permiten la participación no sólo de los dirigentes o principales, sino de todos los elementos de las comunidades que así lo enriquecen y apropian, llegándose a constituir, por tanto, en una herramienta imposible de ser manipulada por elementos ajenos a las comunidades.

Final y suscitadamente, el trabajo con los mapas y las ampliaciones temáticas a que ha dado lugar, permiten transmitir a la población, aún analfabeta, los principales elementos que les permitan comprender y comenzar a transformar su estado de dominación política, social y económica, en la medida que su lucha logra romper ciertas estructuras especialmente anacrónicas imperantes en el Cauca.

Al mismo tiempo, su uso ha ido trayendo nuevos requerimientos, entre los cuales está el dominio de la lectura y la escritura, en la medida que también son herramientas para facilitar las relaciones que necesitan con los sectores nacionales colombianos y poder colaborar así más efectivamente al proceso global.

El uso de los Mapas Parlantes ha salido de la etapa experimental y entra en la de uso ampliado, para lo cual está en marcha la formación del personal indígena que hará uso de ellos en forma masiva.

## Bolivia

### **Resoluciones de la Primer Conferencia Nacional de Cultura de la Central Obrera Boliviana (1983)<sup>15</sup>**

La experiencia educativa que desarrollan los obreros bolivianos representa para la clase trabajadora latinoamericana un enorme interés. Su papel dirigente y su capacidad de organización en relación al proyecto educativo y cultural da por tierra con los argumentos educacionistas que colocan a los trabajadores en el lugar de meros receptores de aportes culturales que provienen de otras capas sociales.

De esto son muestra las diversas declaraciones, programas y experiencias que los trabajadores de este país desarrollaron a partir del II Congreso del Movimiento Obrero Boliviano (1925) en el que participaron obreros, intelectuales y representantes del magisterio.

Esta tradición continúa vigente hasta nuestros días con las acciones que la Central Obrera Boliviana realiza en tal sentido. La COB mantiene desde 1957 su independencia de clase y la unidad de los trabajadores bolivianos en un ideal

---

15 Central Obrera Boliviana: "Documentos y Resoluciones de la Primera Conferencia Nacional de Cultura de la Central Obrera Boliviana" (mimeo), Bolivia, 1983, 11 p.

emanado de su II Congreso Nacional celebrado ese mismo año: “la profundización de la revolución nacional por la vía neocapitalista”, asignando con ello un carácter político a su proyecto de participación en las diversas esferas de la vida social. La incorporación del magisterio organizado a la Central a partir de 1952 llevó a profundizar las propuestas político pedagógicas alternativas surgidas de esta organización.

Muestra de ello son las resoluciones del Quinto Congreso de la Central celebrado en mayo de 1979. En él se aprobó un Plan Cultural cuya realización programática se inscribe en el esquema liberador, nacional y popular que demanda la realidad boliviana. Las diversas organizaciones afiliadas a este organismo instrumentaron los programas contenidos en el Plan hasta el golpe del 17 de julio de 1980, que lo frenó como producto de la represión a la que se vieron sujetos los trabajadores y sectores democráticos bolivianos. Es hasta 1983 cuando la COB pudo rescatar las resoluciones de su Quinto Congreso y convocó a la Primera Conferencia Nacional de Cultura de la Central con el objetivo de enfrentar las tareas educativas emanadas de los resolutivos de ese Congreso.

A continuación presentamos las resoluciones de esta Conferencia.

## Documentos y Resoluciones de la Primera Conferencia Nacional de Cultura de la Central Obrera Boliviana

### Por una cultura nacional y popular

El Plan Cultural de la Central Obrera Boliviana aprobado en su V Congreso Nacional, contiene un programa de realizaciones dentro del esquema liberador, nacional y popular que exige nuestro país y que las organizaciones afiliadas estuvieron instrumentando hasta el golpe del 17 de julio de

1980 que lo frenó sangrientamente. Por eso, ahora, una vez reconquistada la democracia e iniciado el proceso democrático que vivimos, volvemos a enfrentar las tareas culturales señaladas por el V Congreso de la COB, objetivo que plantea la Primera Conferencia Nacional de Cultura de la COB.

“La posición revolucionaria de la Central Obrera Boliviana busca cambiar los valores antihumanos y ultrajantes de la presente sociedad por los fecundos de una sociedad justa y libre, en vez de la opresiva y explotadora actual” dice la COB en su V Congreso.

Esta cita, tajante y contundente, se aplica al movimiento cultural actual en el país, que es un movimiento alienante, contradictorio e inconexo que debe ser superado al servicio de las masas populares y del pueblo todo. Y sigue la COB: “Exaltar los valores morales de nuestras viejas tendencias al apoyo mutuo, contra el envilecimiento egoísta del individualismo capitalista y burgués que infecta actualmente muchos ambientes de la nación y que ha tratado, por medio de un sostenido desarrollo del consumismo alienante, romper el interés social de la colectividad. Para salir adelante habrá que utilizar el cultivo de todas las actividades artísticas y culturales cohesionantes que lleven a un nivel de colectiva conciencia de las necesidades a todos los trabajadores principalmente”.

Eso es lo que tenemos que estudiar, discutir y asimilar en esta Conferencia Nacional de Cultura.

Los trabajadores en este frente de la cultura tienen una posición clara y objetiva en los siguientes aspectos:

Por una educación popular, democrática. Nacional antiimperialista y antifascista

La COB señala: “En Bolivia domina el capitalismo dependiente y atrasado; por lo tanto, la educación expresa también el carácter de la dominación capitalista”.

Y sigue la COB: “La educación y la cultura en manos del imperialismo, la burguesía, y la oligarquía fascista son utilizadas para explotar, dominar y engañar al pueblo. Para conseguir esos fines antipopulares, realizan propaganda disimulada, con libros, revistas, películas, periódicos, radio y televisión, cuyo objetivo es lograr la penetración ideológica que aliene al pueblo”.

Ahora bien, en este proceso democrático que vivimos debemos sentar las bases de una educación propia en contradicción a la que nos dan las clases dominantes y, para ello, nada mejor que la clase obrera y todo el pueblo respalden las resoluciones de los dos Congresos Pedagógicos Nacionales realizados por el Magisterio y el pueblo en diversas oportunidades concretas, donde plantearon una educación para la vida, científico-técnica, humanística, democrática, nacional, popular, antiimperialista y antifascista.

Creemos, pues, que todos los trabajadores debemos movilizarnos alrededor de aquellos principios que son todo lo contrario de aquella educación alienante, retrógrada y de sumisión ante las clases dominantes que oprimen y explotan al pueblo y la nación.

Por una campaña de alfabetización, real, bilingüe, antiimperialista, patriótica y nacional

El gobierno, a través del Ministerio de Educación y declaraciones del Presidente Siles Zuazo, ha planteado al pueblo un Gran Plan de Alfabetización y Cultura Popular, que movilice a todos los trabajadores e instituciones de la nación destinado a la liquidación del analfabetismo en el país.

Al respecto, la COB dice: “El analfabetismo se mantiene en un índice mayor al 50 por ciento de la población por encima de los 14 años, siendo la población femenina y campesina la más afectada”.



Y sigue la COB: “Es necesario que si un plan de alfabetización quiere ser útil para la nación y las masas campesinas principalmente, debe ser un plan de masas movilizador, bilingüe, nacional, patriótico, antiimperialista y antifascista”.

La COB participará activamente en este proyecto a través de la movilización organizada de los trabajadores; al mismo tiempo se constituirá en vigilante permanente hasta la conclusión’ del mismo.

## Sobre el plan cultural concreto

### Música y folklore de los trabajadores

Es sabido que bajo un régimen político dictatorial, fascista, alienante y consumista, por una parte su arte burgués se desarrolla en función de esos extranjerizantes valores, dentro de un esquema de turismo enfermizo y cocainómano y, por otra parte, el arte popular se desarrolla en función de los intereses del pueblo y lucha en una resistencia cultural, antiimperialista y antifascista. Y bajo un régimen democrático, el arte florece en función de los intereses del pueblo que lucha por su liberación nacional y social.

De igual modo el folklore se desarrolla libremente en sus formas de música, literatura, teatro, danza y artesanías, y pasa de ser un elemento exótico y comercial utilizado por las clases dominantes, para convertirse en lo que realmente es: la producción cultural de los campesinos, obreros y sectores populares que se contraponen a la penetración cultural imperialista.

Las formas musicales, como el huayño, el taquirari, la cueca, el bailecito, la morenada, el carnavalito, etc., etc., deben florecer en contraposición a las enfermizas formas del extranjero con sus canciones de todo tipo.

La melodía jocunda del campesino debe ser el pan espiritual de nuestro pueblo y, en el campo del canto

comprometido, su fundamento debe ser el contenido nacional y social el que debe ser su inspiración. Estamos enfrentados con el imperialismo y sus soportes internos y por tanto su canto debe ser combativo, profundamente militante y que mejor que una cueca o una morenada o un bailecito o una canción con ritmos propios, sin necesidad de recurrir a ritmos alienantes.

Los trabajadores del arte debemos transitar por esos caminos de liberación en el campo de nuestra música y folklore.

“Proveyendo de mayor capacitación mediante cursos y de mayor confraternidad mediante festivales periódicos en minas, campos y ciudades, revivirá nuestro folklore y reanimará el espíritu asociativo de nuestras viejas y nuevas culturas”, termina la COB.

### Artes plásticas de los obreros

“Conscientes de que el sistema ha podido arrebatarnos y recuperar para ellos la capacidad artística individual de los creadores, toca a nuestra preocupación de clase restituir el ejercicio de las actividades artísticas de que son capaces todos nuestros compañeros”, dice la COB. Y sigue: “Se propenderá a que adquieran funcionalidad colectiva como expresión de las emociones, recuerdos y sueños del hombre, las nobles actividades del dibujo, la pintura, escultura, tejidos, alfarería, cerámica, etc.”.

Es decir que toda la plástica de la nación debe ser recuperada” en función de la liberación nacional y social del país. Festivales de exposiciones de pintura, dibujo, alfarería, artesanías populares, etc., deben ser el reflejo de esos intereses, auspiciados por el movimiento sindical del país.

### Capacitación político-sindical – tesis de la COB

Se hace necesario que las organizaciones afiliadas a la COB elaboren un plan de charlas, conferencias, cursillos de

capacitación político-sindical en base a la Tesis de la COB y organización de institutos Político-Sindical en las organizaciones afiliadas con el fin de elevar la conciencia socio-política de los trabajadores.

## Una educación superior para los trabajadores

### Universidad popular

La Universidad Boliviana, pese a sus esfuerzos de reformas, etc. etc., no deja de ser un centro superior de estudios, dependiente y atrasado, donde la ciencia y la técnica aún no se asientan básicamente y, es más, aún no ha resuelto el problema del ingreso de los hijos de los trabajadores a la Universidad y aún sigue fabricando abogados, médicos, dentistas, economistas, pero técnicos superiores y medios ninguno, lo que significa que la Universidad sigue siendo atrasada y dependiente. Frente a esa situación, los trabajadores se deciden luchar por la reposición de la Universidad y aún sigue fabricando abogados, médicos, dentistas, economistas, pero técnicos superiores y medios ninguno, lo que significa que la Universidad sigue siendo atrasada y dependiente. Frente a esa situación, los trabajadores se deciden luchar por la reposición de la Universidad Popular “Tupaj Katari”, que en el pasado dio buenos resultados para los trabajadores.

Al respecto la COB dice: “Comprometer el apoyo efectivo de estudiantes y catedráticos de la Universidad Boliviana, para la organización y funcionamiento de Politécnicos Universitarios en los principales centros del país; particularmente en los centros mineros y para la restitución de las Universidades Populares que atiendan a los sectores estudiantiles del pueblo”.

## Cine y teatro – prensa-radio-televisión

### Recomendaciones

1. Creación de cursos de apreciación cinematográfica en los centros de los trabajadores.
2. Formación de talleres sindicales de preparación y realización teatral, cinematográfica y de artes plásticas.
3. Formación y creación de actores obreros.
4. La creación colectiva como uno de los métodos para la elaboración de obras sociales.
5. La creación y formación de conjuntos de teatro de títeres.
6. Impulsar la construcción de salas populares para representaciones teatrales, cinematográficas y exposiciones artísticas en los barrios populares en cada ciudad.
7. Organización de Brigadas Móviles de cine, teatro y exposiciones de interés populares.

### Consejo nacional de cultura de la COB

Es el órgano de la clase trabajadora de Bolivia, dependiente de la Central Obrera Boliviana.

### Razones de formación

Frente a una política cultural de carácter burgués que ha dominado desde los inicios de la república toda la actividad cultural boliviana, concebida y delineada para favorecer los

intereses dominantes; que ha sido manipulada por la estrategia cultural neocolonial gracias al carácter dependiente intermediario de una clase dominante que mira a este país con desprecio y ojos depredadores, que nunca se ha identificado con el destino histórico de Bolivia, que concibe a nuestro país como una simple factoría que se puede enajenar, vender, entregar o destruir si esto favorece sus intereses económicos, es necesario dar una respuesta organizada en procura de una nueva política cultural aliada con los intereses populares.

La política cultural tradicional de la burguesía ha fomentado la subestimación de lo nuestro exaltando lo extranjero, glorificando a aquellos autores nacionales que imitan formas y concepciones ajenas a nuestra realidad, creando núcleos cerrados con ghettos de vacas sagradas que se autoelogian incansablemente; facilitando la penetración cultural, el saqueo de los recursos culturales bolivianos, alimentando la alienación, etc. etc. Con esta reflexión no propugnamos la negación ni validez del acervo cultural universal que siempre formará un papel relevante en el desarrollo y la lucha de los pueblos.

Nuestro pueblo, pese a todo, contra las corrientes dominantes que lo explotan, ha elaborado respuestas revolucionarias y ha continuado creando su propia cultura, ha persistido en practicarla y ha vivido de acuerdo a su propia visión sobre la realidad. Sin embargo, es indispensable construir una respuesta organizada, política, para abandonar la actitud defensiva y convertir las energías creadoras en ofensiva liberadora.



## **Sexta parte**

Cuenca del Plata

---





# Chile

## Política Cultural del Partido Socialista (1933)<sup>1</sup>

A comienzos de la década de 1930 los trabajadores chilenos carecían de una organización política que los representara en su conjunto. La Federación Obrera de Chile, adherida a la III Internacional de Trabajadores, tenía una escasa representatividad, y cuatro grupos socialistas disputaban el liderazgo obrero. En esos partidos militaban dirigentes estudiantiles y trabajadores, entre los cuales se destacaban Marmaduke Grove y Salvador Allende.

Los grupos socialistas mencionados, acompañados por algunos sectores de las fuerzas armadas, se plantearon la conquista del poder. De tal modo, el 4 de junio de 1932 se constituyó un gobierno socialista en Chile, encabezado por M. Grove, que tendría una corta duración. Pero los doce días que permanecieron estos grupos en el poder, fueron importantes pues fortalecieron la organización socialista, hecho que cristalizó en la fundación de un partido socialista unificado el 19 de abril de 1933.

---

1 Jobet, Julio César, *El Partido Socialista de Chile*, Santiago, Prensa Latinoamericana, 1971, pp. 204-205.

Este partido socialista surgió con una característica que lo diferenció de otros del mismo corte en su época: aceptaba el marxismo como método de análisis pero no como dogma, y hacía constar en su declaración, de principios la necesidad de enriquecer la ideología con los elementos provenientes del constante devenir social. Varias corrientes progresistas confluían en el Partido Socialista, hecho que lejos de incidir en una dispersión de sus metas y sus actividades evitó el congelamiento doctrinario otorgando a este Partido características de movimiento nacional. Ese carácter de movimiento nacional llevó a los socialistas chilenos a vincularse con el PRI (México), el AFRA (Perú), el MNR (Bolivia), ADECO (Venezuela) y el peronismo (Argentina), es decir, con la red de corrientes nacionalistas populares. Aunque no coincidente con los mencionados partidos en el conjunto de sus postulados, el Partido Socialista buscó relación con ellos para cumplir con los postulados fuertemente latinoamericanistas y la concepción bolivariana impresas en su Declaración de Principios. Lo vinculó también con estos movimientos latinoamericanos, su vocación por expresarse como partido de masas.

Consecuente con los lineamientos anteriores, el Programa de Acción Inmediata del Partido Socialista, elaborado en octubre de 1933, se ubica en una perspectiva cultural latinoamericanista, y contempla las necesidades educativas de importantes sectores de la población. El Programa muestra una continuidad con las posiciones de los socialistas de principios de siglo, quienes —al contrario de los anarquistas, que rechazaban toda colaboración y participación en el sistema educativo estatal—, nunca se negaron totalmente a incidir en la reforma de la escuela pública. Este programa fue perfeccionado a fines de 1935 y sus lineamientos tuvieron influencia en el pensamiento pedagógico chileno de las décadas posteriores.

## Política cultural

Considerando que la estabilidad y el buen éxito de la revolución descansan en gran parte sobre la política cultural el Partido Socialista la orientará con el fin de realizar los tres objetivos siguientes:

- 1° Afianzar e intensificar la doctrina socialista en las generaciones jóvenes y en los adultos y elevar el nivel cultural del pueblo.

Con este fin:

- a) Controlará todos los actuales medios de difusión y de propaganda cultural, prensa, teatros, cines, estaciones radiotelefónicas, etc., como el medio más eficaz de realizar una educación intensiva de la opinión pública en todo sentido. El control de la prensa y de los medios de propaganda se realizará de preferencia en cuanto constituyen un instrumento de cultura. La libertad de pensamiento y de expresión serán respetadas siempre, hasta donde lo permitan la más amplia tolerancia revolucionaria y el interés de los trabajadores.
- b) Reorganizará y ampliará los servicios de bibliotecas y museos, creará ciclos de conferencias, universidades populares y del trabajo, bibliotecas y teatros ambulantes, de manera que se levante efectivamente el nivel cultural de la nación, y se haga accesible a todos los derechos a las altas satisfacciones del espíritu.
- c) La enseñanza será función exclusiva del Estado.

- 2° Instruir y educar a los jóvenes y preparar los técnicos y los especialistas que requiere el desarrollo de la nueva organización social y económica.

Con este fin:

- a) Reorganizará los servicios de educación primaria bajo el molde de la escuela común, creará nuevas escuelas, mejorará la situación económica del magisterio, creará escuelas-hogares para los niños indigentes, incrementará la escuela rural, reorganizará las escuelas normales.
- b) Reorganizará toda la enseñanza media, reduciendo los liceos con internado a un corto número y transformando algunos de los restantes en liceos comunes con cuatro años de estudio, a los cuales quedarán anexas, según las zonas, escuelas de especialización técnica en industrias, agricultura, comercio, minería y labores femeninas.
- c) Dará dos finalidades distintas a la enseñanza universitaria: una profesional y técnica, regulada por las necesidades del país de acuerdo con estadísticas rigurosas, y otra puramente cultural o de altos estudios.
- d) Adaptará los planes de estudio y los problemas a la nueva organización de la enseñanza; establecerá entre ellos la necesaria correlación y orientará su espíritu dentro de las normas de la nueva estructura social.
- e) Vinculará efectivamente la enseñanza y la labor interna de cada establecimiento educacional a los intereses y a las necesidades de su radio de acción inmediato, a los de la zona en que esté ubicado y a los del país en general; y
- f) Dará desarrollo a la educación física y manual del pueblo.

3° Contribuirá al desarrollo de la cultura latinoamericana:

Con este fin creará una Casa Editorial del Estado, favorecerá en toda forma la producción y la propagación de obras artísticas; literarias y científicas y realizará una efectiva

labor de acercamiento, colaboración e intercambio cultural con los países de Latinoamérica.

Firmado: Carlos Alberto Martínez, Marmaduke Grove, Oscar Schnake Vergara.

Este Programa fue elaborado en el Primer Congreso General del PS, en octubre de 1933.



# Argentina

## **Pedagogía Creadora en una Escuela Rural Unitaria (1938-1957)<sup>2</sup>**

Hijo de un herrero de minas y una campesina de Galicia que emigraron a Argentina en 1911, Luis Iglesias nació en Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires. Fue el primero en su pueblo en obtener diploma de maestro, al concluir los estudios que había iniciado en 1936. Fue asignado a un puesto docente por presión de los vecinos del lugar. Al mismo tiempo, presidió la ayuda a los Republicanos en la Guerra Civil Española. Como orador de un acto en la plaza del pueblo, citó a Almafuerde, poeta prohibido por el gobierno conservador de Agustín P. Justo, quien gobernaba entonces el país en forma autoritaria. En represalia, la inspección escolar decidió trasladarlo a la peor escuela de la zona, la No. 11, “Esteban Echeverría”. Ahí Iglesias desarrolló una experiencia antagónica con los principios educativos fascistas impuestos por el gobernador provincial, general Fresco. La obra de Iglesias es un ejemplo de las posibilidades

---

2 Iglesias F., Luis, *Diario de Ruta: los trabajos y los días de un maestro rural*, Buenos Aires, Lautaro, 1963, pp. 124-127.

de una transformación educativa desde dentro del sistema de educación formal y en contra de la pedagogía hegemónica. Naturalmente, se trata de una microexperiencia. Pero su trascendencia radicó en sus posibilidades de aplicación no solamente en otras escuelas argentinas, sino también latinoamericanas. Ejemplo de ello es la escuela que lleva precisamente el nombre de Luis Iglesias, y que está situada en Jalapa, Veracruz, México.

Iglesias fue un asiduo lector de la literatura pedagógica de vanguardia: Makarenko, Montessori, Claparède, O'Neill, Piaget, Wallon, el uruguayo Jesualdo y Aníbal Ponce. La actitud del maestro frente a esas lecturas no fue crítica. Buscó en ellas una orientación, elementos de otras experiencias que pudieran enriquecer la suya propia. No adoptó ningún método ya elaborado, sino que desarrolló el que más “se adecuó a las necesidades de esa escuela rural unitaria, es decir de un solo maestro. De Jesualdo tomó la idea de la creatividad como elemento central del proceso educativo; de Ponce el valor de lo social en la determinación del proceso educativo. Iglesias no renegó de la escuela pública argentina. Comprendió, en cambio, que la ley 1420 de educación laica, común y obligatoria, debía ser interpretada desde el punto de vista de los intereses populares. En ese sentido, Iglesias es un representante de la escuela pública popular.

Globalización y correlación contra las “manías teóricas”; mucho material audiovisual, importancia a la tecnología educativa. Equipos y material de aprendizaje individual, en combinación con actividades colectivas. De lo individual a lo colectivo, de lo concreto a lo abstracto, búsqueda, interrogación, investigación. En la escuela “Esteban Echeverría” los niños producían folletos sobre temas nacionales, latinoamericanos y universales. Hacían guiones completos para actividades diversas. El maestro tenía un papel organizador,



pero la escuela íntegra debía ser capaz de marchar sola. La autonomía debía afirmarse con la formación de una disciplina de trabajo. La escuela debía moverse por una dinámica de conjunto y no sólo por la presión del maestro. Para promover la autonomía se estimulaba la coparticipación diaria del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los mayores cooperan con los menores; se desarrollaban hábitos de autocorrección y autocontrol colocados en el mural. También participaban los alumnos en la planificación del trabajo. Los programas se exponían cada día y los niños obtenían así una idea del conjunto de sus tareas y de su vinculación. Existía un sistema de documentar los compromisos de trabajo contraídos por los niños. Asambleas mensuales, crítica diaria y discusión permanente de los trabajos, constituyeron formas de evaluación asentadas en la mutua responsabilidad maestro-alumno-colectividad escolar.

El trabajo creador y la investigación científica ocupan un lugar muy importante en la pedagogía de Iglesias. Ante la escasa bibliografía existente sobre escuelas unitarias (apenas dos libritos, uno de ellos de un maestro llamado Zapata) tuvo que desarrollar una metodología específica para el trabajo en una escuela de seis grados y un solo maestro. La estación meteorológica y el sistema de tarjetas de trabajo resultaban elementos fundamentales. La primera permitía el desarrollo de la observación y la experimentación a partir de los elementos del medio circundante y con los escasos recursos con los cuales contaban. Las tarjetas permitían trabajar sin depender de la presencia constante del maestro. En la escuela los chicos trabajaban, aunque su tarea fuera diferente a aquella que muchos de ellos debían realizar fuera de ella. Casi todos llevaban a cabo tareas rurales. Hay quienes se levantaban a las tres de la mañana para trabajar en el campo. Los padres demandaban que el trabajo escolar se orientara hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Iglesias relata que cierto día un campesino se quejó porque en la escuela los niños trabajaban la tierra. Le dijo que esa tarea, los chicos la sabían mejor que él; en cambio leer y escribir era un trabajo que debía aprenderse en la escuela.

A fines de la década del 30 y principios de la 40, maestros aislados realizaban en Argentina y en Uruguay experiencias semejantes. Quizás las más completas hayan sido, aunque con características diversas, la de Jesualdo, la de Olga Cosettinni y la de Luis Iglesias. Olga Cosettinni, de orientación demócrata progresista, influida por el pragmatismo y discípula de Lombardo Radice, hizo escuela desde la provincia de Santa Fe. Jesualdo luchó contra el enciclopedismo y la opresión intelectualista del niño. Iglesias realizó la síntesis más acabada entre el método de enseñanza y la relación democrática de la comunidad escolar. La importancia de su experiencia y de su obra ensayística posterior radica en haber llevado el cambio de las relaciones políticas que se producen dentro del aula hasta los últimos recovecos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de las metodologías y técnicas para su desarrollo.

El siguiente extracto muestra unos instantes de la vida en la escuela “Esteban Echeverría”.

Junio 23

¿A quién hemos robado, íntegro, el día de hoy? ¿Al Programa; a la Educación, al Estado? Que quien se sienta afectado nos denuncie. Pero sí: lo hemos robado. Ni horario ni programa: nosotros.

Apenas llegados en este día tormentoso y gris, comprendimos que la falta de luz nos impediría trabajar en el aula. Algunos, desde temprano, estaban en el taller, ocupados en el modelado. Alguien, no sé quién, propuso:

–Podríamos dedicarnos todos a los animales. Aquí, en el taller, en la galería y en la cocinita...

Era un pedido razonable, una buena salida; como la mayoría insistió vivamente, se aprobó el asunto. Y así se nos fue el día.

Oportunamente llegó Tulia con un fajo de maderas delgadas, de pino blanco, y ya no hubo problema de material. Carpinteros improvisados, escuadra en mano y, ojo vigilante, fraccionaron las tablillas. Y luego la lija. Y luego los calcos con animales de los almanaques Carybé, aumentados. Y por fin la pasta de harina con papel desmenuzado.

A cielo descubierto, Ernesto, Huberto, Ricardo y Pocho estaban jugando a la bolita; eran los únicos que no intervenían en el modelado. Pero les llamó la atención poderosamente la tozuda dedicación de sus compañeros y se acercaron. Vinieron uno a uno, cautelosamente. (¿Dónde está la trampa? Cuidado: a lo mejor, entre estas cosas tan lindas, está el peligro. ¡No dejarse atrapar!)

Sin embargo, al concluir el día, Ricardo había hecho un caballito, Ernesto comenzó un loro barranquero y luchó desesperadamente en el manejo de sus manos torpes. Huberto se entusiasmó hasta el delirio; quien más se resistió fue Pocho, con su “yo no sé...”, “yo no puedo...” Pero logró modelar un perrito lanudo y se quedó ardiendo.

He pasado la tarde de aquí para allá, dando a éste una indicación sobre el calcado, a ése sobre el modelado

de un hocico, a esta otra sobre el colorido de los fondos. Y los pedidos apremiantes:

—Ya terminé. Quiero otro... ¿Este zorro? No. La gallinita me gusta más.

Así, poseídos, tiramos al gran juego un día. ¿Perdido?

Solamente los pequeños de Inferior y Superior han quedado en el lugar más claro del salón, escribiendo. Roberto Villarino, una vez que concluyó sus tareas atrasadas, se acercó al grupo, para ayudarlos.

He gozado este espectáculo muchas veces. Pero verlo a Villarino —al chiquillo escuálido, difícil e indefenso: “Yo no sé... Yo no estudié... Yo no puedo...”—, verlo seguro de sí, alentando, dirigiendo, enseñando a Inferior, es para mí un acontecimiento sorprendente.

Escribía en el pizarrón las sílabas más complicadas. Hablaba, explicaba para todos y para cada uno. Vigilaba el proceso de la escritura banco por banco. Y Beba vino a contarnos:

—Señor, Villarino no le enseña a Julio: ile lleva la mano!

Después los vi reír, como si nunca hubieran reído, alumnos y maestros, juntos. Y sorprendí también a Julio Troncoso, cuando a escondidas, para sobornarlos o agradecerle, daba media naranja despellejada a su maestrillo...

Silba el viento frío y atraviesa sin piedad las innumerables ranuras del rancho. El eucalipto, desde abajo parece un gigantesco espantapájaros enloquecido.

Un grupito audaz ha llegado desafiando el frío y la amenaza del temporal. Comprendo bien: los ha traído el modelado. Hasta el mismo. Pocho, hoy está aquí nuevamente.

Haydée y Albor concluyen los primeros trabajos ya coloreados. Haydée con su lenta y minuciosa modalidad, Albor trabajando por arrebatos. Mezclan colores. Se ingenian. Preguntan, sale uno corriendo hacia la cocinita en busca de un modelo, viene otro también a la carrera para sorprendernos con un efecto recién descubierto... Junto al fogón, charlan y trabajan Juanito, Horacio, Juan Carlos; hablan de vidas de animales conocidos y desconocidos, se cuentan lo que saben, se interrogan y hasta hay explicaciones tan correctas como si alguien estuviera “tomando una lección”.

Abel, por su parte, trabaja en el tallercito. Desde los primeros cuadros viene mostrando la capacidad de su talento plástico. Ocupa medio día en su serpiente de cascabel. Pero le da las formas con indiscutible gracia y exacta proporción. Luego modela una cabra con más rapidez y belleza.

Y mientras el modelado se lleva las horas de la escuela, cada uno trabaja en su casa con un temario en marcha. En días como éstos, vienen a esclarecer los puntos oscuros, a pedir o intercambiar materiales, a solicitar el

Vo.Bo. oficial, a documentarse, y a fichar los trabajos concluidos.

Y después de días como lo fueron aquí los de ayer y hoy, dedicados a una sola actividad intensa y apasionadamente, se los ve preocuparse por las cosas de la escuela, con pareja seriedad, como si la furia recién desatada los hubiera librado de impacencias y los devolviera más serenos y más responsables.

Trabajamos seriamente, ahora sí, en nuestro programa. Repercuten de la mejor manera, positivamente y en todo, los dos días de furia plástica. Sorprende ver al inquietante grupo Raúl-Ricardo-Pocholo, entregado concienzudamente a su tema, trabajando bien, con gusto, tratando de resolver las dificultades por cuenta propia.

Los de Cuarto inician el estudio de la geografía del país por regiones sobre la observación, uso y ejecución de mapas. Damos al mapa toda la importancia que le corresponde, y sin él, no sabríamos qué hacer en la materia. Desde los primeros grados estos niños vienen tratando la cartografía, y esa temprana familiarización los ha dotado de hábil desenvoltura para acometer nuevos enfoques.

Salimos a ciclo abierto y, bajo el gallito-veleta, extendemos el mapa mural del país. Entre preguntas y respuestas, dudas y tanteos, explicaciones y discusiones, concluimos por orientar el mapa de tela y así lo dejamos un tiempo sobre la tierra desnuda.

Toda referencia de ubicación y orientación, observando el mapa y los brazos de la veleta, es ahora una ejercitación práctica de ricas sugerencias y proyecciones.

Yo les pregunto hacia dónde se dirigirían, saliendo del mismo lugar que estamos ocupando, para llegar en línea recta a la cordillera andina, al océano, al Río de la Plata... Una fuerte impresión de sorpresa y fantasía recorre el grupo cuando alguien señala el horizonte y dice:

—Allí, pero lejos, tiene que estar el océano Atlántico.

Se ven los montes azulados, el campo chato de todos los días, pero, ya no son los mismos. Y todavía, cosas como ésta de Albor:

—Desde aquí puedo seguir con mi mano la ruta de Magallanes desde el Mar Dulce hasta la Patagonia.





# Chile

## Un discurso obrero y el Programa Educativo de la Universidad Popular (1964-1974)<sup>3</sup>

En 1964 Eduardo Frei, candidato de la democracia cristiana, fue elegido presidente de Chile con el apoyo de los sectores conservadores y de la clase media. La campaña electoral se había caracterizado por un proceso de amplia movilización y por el planteo de los grandes problemas nacionales por parte de la población.

Durante el gobierno de Frei, el sistema educativo chileno manifestó una profunda crisis, debida a factores tales como la desincronización entre los productos de dicho sistema y la demanda social de capacidades, la explosión demográfica, la caducidad de los planteos políticos de la izquierda y la ineficiencia e inactualidad de los contenidos de la enseñanza. En respuesta a la mencionada situación, el gobierno realizó una reforma educacional que consistió, entre otras medidas, en aumentar la escolaridad básica común de 6 a

---

3 Kirberg, Enrique, "Discurso de Luis Figueroa, presidente de la Central Única de Trabajadores —octubre de 1969—" y "La educación durante el gobierno de la Unidad Popular", en: *Los nuevos profesionales. Educación Universitaria de los Trabajadores. Chile: U.T.E. 1968-1973*, México, Universidad de Guadalajara, 1981, pp. 471-475 y 98-101.

8 años, flexibilizar los planes y programas de estudio, introducir nuevos conocimientos científico-tecnológicos, y realizar una campaña de alfabetización. La situación en las universidades no sufrió mayores modificaciones, y el movimiento estudiantil vivió una etapa de auge, imbuido de contenidos antiimperialistas. El movimiento obrero chileno, fiel a su vieja tradición de intervención en cuestiones educativas, luchó en este periodo por obtener un mayor espacio dentro de una reforma que beneficiaba especialmente a los sectores medios. Su posición en la época aparece expresada por el discurso del presidente de la Central Única de Trabajadores de Chile que reproducimos.

El siguiente documento, que incluye citas del programa educacional de la Unidad Popular, muestra los criterios que guiaron a las fuerzas triunfantes en 1970. Si en el gobierno de la democracia cristiana la educación fue encarada fuera del marco de las grandes reivindicaciones sociales que requerían los sectores populares, durante el gobierno que encabezó Allende los cambios económico-sociales y políticos constreñían el contexto dentro del cual se programaron transformaciones educativas. El sistema educativo fue analizado como un mecanismo reproductor de privilegios y se trató de adecuarlo para que sirviera, desde ese momento, a los intereses de los trabajadores.

El golpe de Estado del general Augusto Pinochet, producido el 13 de septiembre de 1974, dio por tierra con ambas reformas, retrayendo el sistema educativo a formas conservadoras arcaicas y reinstalando una fuerte represión.

Los trabajadores chilenos hemos tenido en el centro de nuestra preocupación los asuntos de la cultura de nuestro país; nos hemos interesado en ellos, porque están en nuestro propio interés, en el de toda la población, y por tanto, en el desarrollo de Chile.

El fundador del movimiento obrero chileno, Luis Emilio Recabarren, tiene una obra difícil de igualar. Pese a los precarios medios de la época, a principios de este siglo recorrió el país creando imprentas, editando folletos, dictando conferencias, educando al proletariado, que en ese entonces dejaba los campos para trabajar en la pampa, en las minas de carbón, las minas de cobre o en las incipientes industrias de las ciudades.

Recabarren es, junto con su vocación organizadora, un esforzado educador. Junto con explicar a los trabajadores el carácter de la explotación a que estaban sometidos, elevándoles su conciencia de clase, enseñaba las primeras letras, guiaba las toscas manos de los obreros en el aprendizaje de la escritura. Sus aulas fueron muchas veces el ámbito inmenso de la pampa o el camino real de las provincias agrarias.

Surge con Recabarren, en el seno del movimiento obrero, la noción de que es necesario formar hombres integrales, individuos que, junto con elevarse al piano más elevado del conocimiento, sepan ponerse siempre al servicio de los más grandes intereses: los de la nación, los intereses del pueblo, por encima de sus pequeños y egoístas intereses particulares.

En esta universidad, con estos maestros, ha desarrollado su pensamiento la clase obrera de Chile, y con el correr del tiempo, son muy numerosos sus representantes, que ascendiendo desde las capas más humildes de la población, han conquistado una sólida cultura, el dominio de importantes disciplinas y, al mismo tiempo, en todas las tribunas del país, muchas veces desde

el Parlamento, defendieron y defienden, junto con sus intereses de clase, los intereses de toda la nación, sin claudicaciones ni temores.

Los trabajadores hemos seguido con vivo interés el vigoroso movimiento que agrupa sectores académicos, no académicos y de estudiantes de las universidades chilenas bajo el lema de reforma universitaria.

Seguimos cada día, paso a paso, su desarrollo, sus victorias y sus dificultades. Es como si una fuerza enorme impulsara un gran engranaje que se hubiera anclado en el lodo del tiempo.

Para nosotros, la universidad ha sido siempre una institución lejana, fundada hace más de 100 años por el insigne venezolano Andrés Bello para servir a la clase de su tiempo, y acuñar, desde entonces, todo el saber con que se han nutrido los dirigentes de una clase que desde los latifundios, las fábricas o el gobierno, nos han explotado.

Gentes muy doctas, formadas en esa institución, dictaban las leyes con que se limitaban los derechos de la mayoría del país; sus actos consagraban los despojos territoriales sufridos; legitimaban las entregas, pedazo a pedazo, de las riquezas nacionales.

Esa es la universidad que los trabajadores hemos visto, es la institución desde la cual, prestigios mal habidos, gobernantes autocráticos, patrones soberbios parecían decirnos: “Sólo nosotros tenemos la sabiduría, y por lo tanto nosotros mandamos”.

Algunas personas de nuestra clase han atravesado a veces las aulas universitarias; pero una golondrina no hace verano, sin duda.

Cuando el recordado presidente de la República, don Pedro Aguirre Cerda basó su campaña electoral en el lema “gobernar es educar”, un estremecimiento de esperanzas surgió desde las más profundas capas sociales humildes de todo el país.

Así hemos sentido, y seguimos sintiendo, la imperiosa necesidad de desarrollar nuestra capacidad, elevarnos hasta el más alto grado del conocimiento.

Estamos seguros que del seno del pueblo millones de hombres y mujeres pueden contribuir con su talento a la tarea de construir un país desarrollado, en pleno disfrute de sus riquezas, formando una sociedad vigorosa, de hombres integrales, formados social, intelectual y científicamente.

## **La reforma universitaria y los trabajadores**

Los trabajadores estamos asistiendo al proceso de la reforma de la universidad. No conocemos los tecnicismos que singularizan muchos aspectos de la vida en ella.

Pero los esfuerzos que esta acción ha demandado, la difusión que se ha hecho de ella nos revelan claros aspectos que para nosotros tienen viva significación.

Los postulados de esta reforma están impregnados de una profunda democratización. En tal virtud, la llamada comunidad universitaria participa en el gobierno de la misma: docentes, administrativos y estudiantes renuevan

las viejas estructuras que albergan un poder autocrático, de casta.

Bajo este impulso vivificador todo se estremece y renueva. Surge con nitidez la necesidad de adecuar la universidad a las necesidades reales del país, ponerla en todas sus formas en estrecho contacto con la sociedad chilena nutriéndose de ella, participando en forma activa de sus aspiraciones.

Esta universidad que nos muestra un rostro diferente, renovado, no puede ser extraña a los trabajadores. Por el contrario: nosotros queremos considerarla parte de nuestro cuerpo, sentirla nuestra.

Muchas veces hemos simpatizado con las luchas estudiantiles, con sus jornadas de protesta, en las cuales la sangre de los estudiantes se ha mezclado con la sangre de los obreros. Pero ahora es diferente; es mucho más que esto. Es mucho más que la simpatía surgida al calor del combate. La universidad que emerge con la reforma ya tiene lazos muy importantes y estrechos con los trabajadores. Su programa pide mayores recursos arrebatados de fuentes en que se acumula el dinero: los monopolios nacionales y extranjeros.

Estos recursos, lo señalan la reforma y los obreros, deben ser para extender la educación superior a las vastas capas de la población que no tienen acceso a ella. En teoría todos los ciudadanos son iguales ante la ley; y todos tienen libre acceso a la educación, incluida la universidad.

Pero todos sabemos que en realidad, en la práctica diaria de la vida, en las familias de los trabajadores debe trabajar todo el grupo familiar. La explotación llega a tal magnitud que no basta el jornal del padre de familia. Los hijos, trabajosamente van a la escuela primaria. Apenas pueden realizar una actividad, son arrancados de la escuela para ganarse la vida y contribuir al sostenimiento del hogar.

¿Cómo pueden, en tales condiciones, los hijos de los obreros, si no es a costa de inmensos sacrificios, completar

su. educación secundaria y luego seguir con la educación universitaria?

¿Es ésta la pretendida igualdad de oportunidades de que nos habla la ley y que se nos repite siempre por quienes quieren seguir manteniendo el orden antiguo?

¿Cómo concebir que los trabajadores no tengamos aspiraciones para nuestros hijos? ¿Cómo creer que queramos perpetuar nuestra condición de ciudadanos de segunda o tercera clase?

Por el contrario: nosotros hemos inscrito entre las reivindicaciones fundamentales de los trabajadores, el derecho a su desarrollo, a su educación completa. Hemos luchado en el pasado y luchamos en el presente por este derecho.

El reciente Quinto Congreso de la Central Única de Trabajadores, celebrado en noviembre pasado, recibió con alborozo la visita del rector de la Universidad Técnica del Estado, señor Enrique Kirberg. Él nos trajo un mensaje de amistad de su universidad: nos dijo que ésta se preocupará de crear en el marco de la Universidad Técnica un programa universitario para los trabajadores.

El Congreso dio un amplio respaldo a esta iniciativa y estamos seguros que la Universidad Técnica Reformista dará cumplida satisfacción a este propósito, que permita que los trabajadores cuenten en adelante con posibilidades de seguir estudios superiores. Tal decisión honrará a la Universidad Técnica, señalándola como un gran ejemplo a seguir, enraizando esta institución en el seno de millones de modestos ciudadanos chilenos.

Con esta iniciativa se iniciará una nueva perspectiva. Se abrirá un amplio cauce al desarrollo cultural de nuestra patria.

La universidad empezará a tener un nuevo rostro para nosotros, trabajadores. Sentiremos que hemos escalado un gran camino ascendente.

Sentimos que una universidad democrática, ligada al pueblo, será capaz de conquistar grandes victorias.

## **“Gobernar es educar”**

En 1938 triunfó la combinación Frente Popular que llevó a la presidencia de la República a Pedro Aguirre Cerda. Esto se debió a la acción conjunta de la clase obrera y las capas medias del país. La divisa del gobierno de Aguirre Cerda: “Gobernar es educar”, expresó la decisión de desarrollar la educación en todos sus niveles mediante la asignación de mayores recursos y, más significativamente, la adopción de orientaciones pedagógicas modernas además de una mayor democratización en todos los rangos educacionales.

Otra campaña presidencial que se caracterizó por una amplia movilización popular y un profundo interés, de la población por los problemas nacionales, fue la de 1964. En esa oportunidad se eligió presidente a Eduardo Frei, candidato del Partido Demócrata Cristiano, con el apoyo de la derecha.

Por otra parte, los problemas socioeconómicos y políticos de Chile se hicieron patentes por la manifiesta crisis del sistema educacional. Debido al crecimiento demográfico, éste debió ampliarse, especialmente en la enseñanza básica, a partir de 1964. Uno de los puntos críticos siguió siendo el problema del ingreso a la enseñanza superior, que en Chile quiere decir exclusivamente la universidad. Año tras año, decenas de miles de postulantes egresados de la enseñanza media son rechazados en un examen de “aptitud académica”, destinado a seleccionar a los candidatos según sus conocimientos, pero, en los hechos, es en relación al número de vacantes previstas por las universidades.



## La unidad popular

A comienzos de 1970, los partidos que forman la Unidad Popular (Partido Socialista, Partido Comunista, Partido Radical, Movimiento Acción Popular Unitaria o MAPU, Acción Popular Independiente o API y Partido Social Demócrata) designaron a Salvador Allende como su candidato para la elección que se celebraba en septiembre de ese año. El doctor Allende triunfó después de una campaña que logró interesar intensamente a toda la ciudadanía. En esta campaña tomaron parte en contra de Allende empresas y agencias norteamericanas que gastaron millones de dólares y atentaron contra ciudadanos chilenos.

En su programa, la Unidad Popular establecía:

El gobierno popular garantizará el ejercicio de los derechos democráticos y respetará las garantías individuales y sociales de todo el pueblo. La libertad de conciencia, de palabra, de prensa y de reunión, la inviolabilidad del domicilio y los derechos de sindicalización y de organización regirán efectivamente sin las cortapisas con que los limitan actualmente las clases dominantes.

Y en materia de educación, especificaba lo siguiente:

Se establecerá un plan nacional de becas lo suficientemente extenso como para asegurar la incorporación y la continuidad escolar a todos los niños de Chile, especialmente a los hijos de la clase obrera y del campesinado...

La educación de adultos se organizará principalmente en función de los centros laborales hasta hacer po-

sible el funcionamiento permanente de la educación general, tecnológica y social para los trabajadores.

Con respecto a la universidad, señalaba que:

El gobierno de la Unidad Popular prestará un amplio respaldo al proceso de la reforma universitaria e impulsará resueltamente su desarrollo. La culminación democrática de este proceso se traducirá en importantes aportes de las universidades al desarrollo revolucionario chileno. Por otra parte, la reorientación de las funciones académicas de docencia, investigación y extensión en función de los problemas nacionales será alentada por las realizaciones del gobierno popular...

A medida que en el conjunto del sistema educacional se eliminen los privilegios de clases se hará posible el ingreso de los hijos de los trabajadores a la universidad y permitirá también a los adultos, ya sea mediante becas especiales o a través de sistemas de estudio y trabajo simultáneo, ingresar a cursos de nivel superior.

El gobierno de la Unidad Popular, presidido por Salvador Allende, llevó a cabo numerosas tareas que significaron, en lo general, cambios sociales que modificaban la estructura social y, en lo particular, bienestar, salud, vivienda y cultura a las amplias masas del país.

Este gobierno significó —expuesto brevemente— la nacionalización de las riquezas básicas de la economía nacional, en especial la gran minería del cobre, cancelando indemnizaciones aprobadas por el Congreso Nacional; un fuerte impulso a la reforma agraria; la formación del área de propiedad social en el sector industrial, nacionalizando de paso muchos de los grandes monopolios; la redistribución

del ingreso nacional, favoreciendo a las capas de menores ingresos; la estatización de la banca y los seguros (algunos bancos se mantuvieron privados); la transformación de la estructura de la producción a través de un vasto programa de inversión pública; la reforma del comercio exterior, diversificando los mercados externos; el establecimiento de una política exterior amplia e independiente que le significó el respeto internacional unánime, los avances en la solución de los problemas de la vivienda, la salud y la educación de la población; el estricto respeto a la autonomía universitaria y un mayor aporte al financiamiento de las universidades; la absorción de la cesantía, y un gigantesco desarrollo de la participación del pueblo en la conducción de los destinos del país. Y ello sin dejar de mantener en todo su vigor las libertades individuales y colectivas.

En septiembre de 1970, después de haber sido elegido Salvador Allende y antes de asumir la presidencia, la Universidad de Concepción realizó lo que llamó un foro abierto con la asistencia de Salvador Allende y los rectores de las universidades chilenas. En este foro, Allende expresó:

Coincidimos plenamente en que la universidad debe ser un factor dinámico en el grande y profundo proceso de transformación que Chile reclama y que el pueblo, hecho gobierno, va a realizar.

Con los señores rectores coincidimos plenamente, reitero, en que la universidad, conservando plenamente su autonomía, lo que no significa estar aislada, será una universidad vinculada a la profundidad de los anhelos y realidades de la patria para convertirse en un laboratorio de ideas y de pensamientos al servicio del pueblo y del progreso nacional.

Y más adelante:

Como gobernante, declaro que para nosotros la educación superior es un derecho de los jóvenes trabajadores y no un privilegio de los jóvenes de las clases acomodadas.

# Argentina

## Universidad Popular de Buenos Aires (1973)<sup>4</sup>

Las 90 medidas más importantes de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, en los primeros 90 días de gobierno universitario

1. Creación del Instituto del Tercer Mundo. Áreas de la Universidad con el Tercer Mundo: a) Cultura; b) Docente; c) Estudiantil; d) Investigaciones.

### Política docente

2. Reincorporación de los cesantes por la dictadura.
3. Incompatibilidad entre, cargos docentes y desempeño jerárquico en empresas multinacionales, así como de aquellas personas que desempeñaron cargos en organismos anticonstitucionales y notoriamente vinculados a la represión popular.

---

4 Puiggrós, Rodolfo, *La Universidad del Pueblo*, Buenos Aires Crisis 1974, 136 p.

4. Fiscalización del real cumplimiento de las obligaciones contractuales de los docentes.
5. Restitución del título de Honoris Causa al teniente general Juan Domingo Perón, y designación de profesores eméritos post-mortem.

### Política estudiantil

6. Eliminación del aparato represivo de la Universidad de Buenos Aires, montado por la dictadura.
7. Derogación de las medidas restrictivas del ingreso a la Universidad de Buenos Aires.
8. Creación de 340 becas estudiantiles, incrementándose en un 40 por ciento la cantidad de las mismas.
9. Creación de la Dirección de campamentos y trabajos voluntarios.
10. Creación del sistema de atención médica gratuita a los estudiantes universitarios.
11. Total libertad de expresión y acción a las distintas corrientes que agrupan al movimiento estudiantil.

### Política de investigaciones

12. Modificación sustancial en materia de becas y subsidios para graduados.
13. Creación de los centros de investigación aplicada (equipos interdisciplinarios de investigación, cons-

tituidos por graduados y alumnos de la Universidad de Buenos Aires, que desarrollan sus tareas en zonas marginales o de desarrollo relativo de la Capital Federal o del interior).

14. Llamado a concurso de 50 becas internas y 20 becas externas para graduados de 6 meses de duración, para cursar estudios en países de América Latina y del Tercer Mundo.
15. Dicho concurso se resolverá sobre la previa determinación de un orden de prioridades, elaborado con intervención de organismos y empresas del listado, organizaciones sociales y gremiales representativas, a las que se consultará a ese efecto.
16. Constitución de una Comisión Asesora de Becas y Subsidios que contará con representantes de los interesados para implementar la política de investigaciones científicas que desarrollará en adelante la Universidad, con la participación conjunta del Estado, del pueblo y de la comunidad universitaria.
17. Llamado a concurso para el otorgamiento de subsidios para la investigación científica en la forma señalada.
18. Aumento de los estipendios para graduados que lleguen al 100 por ciento.
19. Ruptura con los centros internacionales de poder en lo que hace a formación científica e investigadora (Ford).

## Planeamiento

20. Estudio y proyecto de la ley universitaria.
21. Estudio y proyecto de la reforma a los planes de estudio de la Universidad de Buenos Aires.
22. Publicación de la serie “Aportes para la Nueva Universidad”.
23. Análisis y adecuación de recursos humanos.
24. Diagnóstico de la planta física.

## Institutos. Centros dependientes de la Universidad Nacional Y Popular de Buenos Aires política de investigaciones

25. Centro de Estudios del Trabajo:
  - a) Prestación de servicios a todos los trabajadores;
  - b) Coordinación de todos los Institutos dedicados, en las diferentes áreas, al problema específico del trabajo;
  - c) Estudio sobre higiene y seguridad laboral. Autogestión en colaboración con organismos sindicales.
26. Centros de estudios energéticos.
27. Centros de estudios de la realidad nacional.
28. Creación de la Dirección de Museo y Archivo de la Universidad de Buenos Aires.
29. Centro Único de Computación.



## Cultura

30. Recopilación de la cultura nacional en aquellos hechos artísticos que por su forma y contenido expresan la ruptura del sistema colonial en el área de la cultura.
31. Convocatoria a los artistas plásticos para incluir su acción en los marcos de la reconstrucción nacional. Amplia y favorable respuesta en 250 plásticos.
32. Convocatoria a fotógrafos profesionales y aficionados para una muestra sobre la realidad y la reconstrucción universitaria.
33. Oferta a las organizaciones sindicales, centros políticos, organizaciones barriales y comunidad en general de todo el dispositivo de la Subsecretaría en tareas de extensión.
34. Cursos y conferencias sobre empresas multinacionales a cargo de los doctores Masnata, Lozada, Sampay y Cohen. Conferencias sobre Masonería y Tercer Mundo.
35. Creación de centros de cultura popular en colaboración con la Subsecretaría de Investigaciones.
36. Convenio con el Centro de Educación Física del Grupo de Artillería I sobre "Ciencia y juego".
37. Convenios con un número importante de centros barriales (tarea de extensión).

## Política gremial hacia el personal no docente

38. Reincorporación del personal cesanteado por razones políticas.
39. Reposición por parte de los trabajadores del busto de la compañera Evita en la Sala del Consejo Superior.
40. Creación del Fondo Compensatorio de Jubilación.
41. Cursos de perfeccionamiento para los no docentes (Tercer Mundo).
42. Construcción de la guardería infantil en el Hospital de Clínicas para los hijos del personal no docente de las Facultades de la zona.
43. Censo General del Patrimonio de la Institución (totalidad de bienes).

## Facultades

### Agronomía

44. Cursos de adaptación con actividades docente-estudiantiles en el campo productivo.
45. Actividad de extensión con los órganos representativos de los pequeños y medianos productores agropecuarios.
46. Convenio con el Ministerio de Agricultura de la Provincia de Buenos Aires.

47. Estudio de diversos proyectos enviados por el Ministerio de Agricultura y Ganadería.

48. Puesta en funcionamiento del servicio médico interno con prestación simultánea al vecindario.

### Arquitectura

49. Incorporación de las prácticas de diseño y de estudio a las necesidades populares.

### Ciencias Económicas

50. Creación del Instituto de Economía Aplicada.

51. Modificación del ciclo básico de estudios.

### Ciencias Exactas y Naturales

52. Incorporar el enfoque ecológico al contenido del estudio de las diversas carreras.

53. Mayor énfasis al desarrollo de la ciencia aplicada (investigación sobre pronósticos meteorológicos; grupo de investigadores en tecnología de alimentos, etc.).

54. Contacto con los entes oficiales de planificación, producto y servicios tendientes a revertir los esfuerzos de estudios e investigación hacia las prioridades nacionales.

### Derecho y Ciencias Sociales

55. Departamentalización de la Facultad.

56. Servicio asistencial gratuito a través de consultorios barriales.

57. Incorporación del conjunto de los estudiantes al régimen de cursos de promoción y teórico-prácticos, garantizando a cada alumno tres cursos por cuatrimestre.

### Farmacia y Bioquímica

58. Creación de centros barriales de servicios (laboratorios elementales y suministro de medicamentos).

59. Creación de la Comisión de Servicios Sociales para adaptar los medios de producción existentes en la Facultad para elaborar medicamentos destinados al área de Salud Pública.

60. Práctica farmacéutica en las farmacias hospitalarias.

61. Creación de la Comisión de Asesoramiento a la industria farmacéutica argentina (oficial y privada).

### Filosofía y Letras — Sociología

62. Transformación de los contenidos de la enseñanza, incluyendo la problemática nacional, latinoamericana y tercermundista.

63. Relación de las sociologías especiales con las prioridades nacionales (salud, vivienda, economía y educación).

## Psicología

64. Inclusión de las prácticas, asistenciales en la realidad concreta a través de convenios con instancias públicas (Municipalidad de Buenos Aires, Hospital de Niños, etc.).
65. Creación del Instituto de Estudios Psicosociales del Trabajo.

## Historia

66. Replanteo del contenido de la carrera a partir del eje enunciado por el Rectorado: “Historia de las luchas del pueblo argentino por su emancipación”.

## Letras

67. Creación de equipos de alfabetización para el área suburbana.
68. Elaboración de antologías implementables con la instrucción primaria, secundaria y para la educación de adultos.

## Historia del. Arte

69. Creación de talleres político-técnicos.

## Antropología

70. Creación del Centro de Recuperación de la Cultura Popular “José Imbelloni” y del Centro de Acción de Investigación Social “Scalabrini Ortiz”.

## Ciencias de la Educación

- 71. Asesoramiento a colegios secundarios.
- 72. Asesoramiento para las publicaciones de D.I.N.E.A.
- 73. Convenios con las municipalidades de los partidos conurbanos para desarrollar tareas de alfabetización.

## Ciencias de la información

- 74. Énfasis en el acopio de información para el servicio de la comunidad (bibliotecas populares, consejos nacionales, etc.).

## Geografía

- 75. Estudios e informes preparados para el Arzobispado de Morón y para el partido de Rojas (provincia de Buenos Aires).

## Ingeniería

- 76. Creación de la Comisión de Fiscalización para la reorganización administrativa.
- 77. Creación de los cursos de perfeccionamiento para el personal no docente.

## Medicina

- 78. Reconstrucción del funcionamiento del Hospital de Clínicas para ponerlo a disposición de la comunidad.

79. Elaboración del programa de trabajo pre-médico.

80. Apertura de todas las cátedras al trabajo comunitario.

### Odontología

81. Apertura de las cátedras a la tarea comunitaria a través del establecimiento de consultorios odontológicos barriales.

82. Atención gratuita —especialmente pediátrico-odontológica— en las instalaciones existentes en la Facultad.

### Veterinaria

83. Práctica concreta en los centros de actividad ganadera.

84. Estudio de optimización de la planta física de la Facultad con motivo de la separación de agronomía.

### Colegio Nacional de Buenos Aires y Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini

85. Creación de la Comisión sobre Segunda Enseñanza destinada a proponer cambios en los planes de estudio.

86. Modificación del contenido de los estudios del sexto año para posibilitar el ingreso a las Facultades sin el aviso correspondiente.

87. Modificación de las pautas de ingreso a ambos establecimientos, fijando mecanismos no limitativos.

## La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires y las tareas de la reconstrucción nacional

88. *Mesas de reconstrucción.* En cada una de las dependencias del Rectorado y Facultades (Secretaría, Subsecretarías, Direcciones, Departamentos, Institutos y Centros) en las distintas áreas de actividad (administrativa, docentes, de investigación, etc.), se constituyeron mesas de reconstrucción con la participación de los funcionarios y empleados no docentes de todas las jerarquías. La tarea desarrollada consistió en la elaboración de propuestas a elevar al Rectorado para reconstruir la estructura universitaria.

89. *Los trabajos voluntarios.* Asistencia general a las zonas inundadas (provincia de Buenos Aires) con la participación de alumnos y docentes en tareas de vacuación, distribución de víveres, ropa y elementos de construcción.

- Tareas de acondicionamiento del Hospital Rivadavia.
- Suspensión de las vacaciones de invierno en el Colegio Nacional de Buenos Aires y Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini para la utilización del tiempo libre en el acondicionamiento de ambos establecimientos.
- Tareas de recreación infantil en plazas públicas a cargo de los alumnos del Departamento de Ciencias de la Educación.
- Exhibiciones de teatro y cine infantil para los niños de zonas marginales a cargo del personal de la Subsecretaría de Cultura.



## 90. Trabajos de asistencia con participación popular

### a) Área vivienda:

- Villa Malaver en el partido de San Martín: relevamiento de la zona incluyendo una encuesta que permita detectar la cantidad de habitantes, densidad, etc., para la programación de un plan de viviendas masivas para la radicación de la villa con participación popular.
- Barrio Saavedra, Capital Federal: remodelación de las viviendas existentes en estado precario u obsoleto, con centro recreativo.
- Villa 12 de Octubre, partido de Tres de Febrero: proyecto de un plan de viviendas sobre la base del relevamiento zonal realizado por compañeros de los EPJ de JP; concreción de la construcción de los pasillos y unidades sanitarias del barrio.
- Villa La Esmeralda, Quilmes: sobre la base de un relevamiento topográfico ya realizado, se está estudiando un sistema de construcción masivo con participación popular, para la radicación de la villa en las tierras que hoy ocupa. Posibilidad de ampliar el trabajo a otras zonas del partido.
- Villa Evita, Bajo Flores: tareas de infraestructuras, rellenamiento del terreno, asentamiento de las tierras y concreción de 45 viviendas en una 2da. etapa, como parte de un proyecto global que alcance al conjunto del barrio.
- Monte Chingolo, partido de Lanús: tarea de relevamiento, confección de planos por frente. Proyecto de plan masivo de viviendas y centro recreativo.

- Lugano: relevamiento de la zona para la confección de un plan de viviendas, escuela y centro de salud. Para esto se participó de un congreso de la villa donde las comisiones internas del Movimiento Villero de la misma establecieron las pautas del proyecto.
- Merlo: construcción de 77 viviendas para villas de la zona, a realizarse por ayuda mutua y esfuerzo propio, de las cuales ya se han entregado 18 prototipos con su respectivo equipamiento y sala para usos múltiples.
- Don Torcuato (proyecto): relevamiento de un barrio de tres manzanas para la radicación del mismo a través de sistemas de construcción masiva con participación popular.
- Villa Ombú, partido de San Martín: reconstrucción en una primera etapa, con carácter de urgente, de 22 viviendas quemadas. Segunda etapa: reconstrucción total del barrio, sobre la base de los mismos prototipos que se usan en la primera etapa.
- Centro recreativo: proyecto de un centro recreativo en terrenos de un hospital, como parte de un centro comunitario mayor.
- Proyecto de una plaza: para el barrio Cañitas.
- Barrio Laprida: centro asistencial y cultural para el uso del barrio y adyacencias.

b) Área educación:

- Plan de reconstrucción de escuelas en la provincia de Entre Ríos.
- Guarderías en Villa Evita: consiste en la reconstrucción de la actual y en una segunda etapa construcción de una nueva.

- Remodelación del Hospital de Clínicas, para adaptarlo al funcionamiento de la Facultad de Filosofía y Letras.
- c) Área salud:
- Hospital Borda.- relevamiento y proyecto de remodelación de salas y construcción de salas nuevas.
  - Centro de Salud No. 2: remodelación.
  - Proyecto de construcción de consultorios externos para atención psiquiátrica en clínicas.
  - Relevamiento y remodelación del Hospital de Moreno.
  - Salas para atención de estudiantes en la Dirección de Salud dependiente del Rectorado, Hidalgo 1067.
  - Proyecto y construcción de dispensarios y lactarios en distintas villas: ejemplo: Villa Evita, Monte Chingolo, Barrio Irlandés, etc.

*(Conferencia de prensa, 1° de septiembre 1973)*

