

ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



UNIVERSIDAD
DE NARIÑO

San Juan de Pasto
Enero - Junio
Julio - Diciembre/2003

No. 12-13
ISSN 0123-0301

ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

*Es una publicación del Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas
de la Universidad de Nariño -CEILAT- Pasto, Colombia.*

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Rector

Pedro Vicente Obando Ordóñez

Vicerrectora Académica

Mireya Uscategui de Jiménez

Vicerrector de Investigaciones, Postgrados y Relaciones Internacionales

Arsenio Hidalgo Troya

Vicerrector Administrativo

Vicente Parra Santacruz

Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas

Director

Pedro Pablo Rivas Osorio

Consejo Consultivo

Horacio Cerutti Guldberg (UNAM) Ciudad de México – México

Mario Magallón Anaya (UNAM) Ciudad de México – México

José Consuegra Higgins (USBB) Barranquilla – Colombia

Pedro Pablo Rivas Osorio (CEILAT- UNARIÑO) Pasto – Colombia

Julián Sabogal Tamayo (CEILAT-UNARIÑO) Pasto – Colombia

Gerardo León Guerrero (CEILAT-UNARIÑO) Pasto – Colombia

Norby Margoth Andrade Álvarez (CEILAT- UNARIÑO) Pasto – Colombia

Comité Editorial

Pedro Pablo Rivas Osorio

Jorge Verdugo Ponce

Director y Coordinador de la Revista

Pedro Pablo Rivas Osorio

Portada y Diagramación

Armando Montenegro Guillén (Graficolor-Pasto)

Impresión

Graficolor-Pasto - Tels. 7310652 - 7311833

Levantamiento de Texto

Mónica Patricia Solís Urbano

Auxiliar de Investigaciones –CEILAT-

Correspondencia y artículos para publicación deben ser enviados a:

REVISTA ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas
Universidad de Nariño - UDENAR - Pasto, Nariño, Colombia



PRESENTACIÓN 3

**LA MUJER EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL LIBERALISMO
RADICAL Y SU PROYECCION EN EL SIGLO XX 5**
GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA

EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE 17
JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ

EL EDUCADOR PARA EL SIGLO XXI: DESAFÍOS Y REQUERIMIENTOS 27
JOSE CHAMORRO PORTILLA

CONCEPCIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD 34
ARTURO FIDEL DÍAZ T.

EL LEGADO PEDAGÓGICO FREIREANO EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA 44
ROBERTO FIGUEROA MOLINA

**EL BACHILLERATO EN FILOSOFÍA Y LETRAS DE 1905, DEL PRESIDENTE
RAFAEL REYES –PRIMERA NORMA OFICIAL DEL SIGLO XX– HACIA
LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO COLOMBIANO 54**
JORGE ENRIQUE DUARTE ACERO

**GREGORIO BERMANN: IDEARIO Y ACCION DE LA JUVENTUD REFORMISTA DE 1918:
VIGENCIA Y PROYECCIÓN EN LA ACTUALIDAD 66**
ANA MARÍA CANDELARESI - RUBÉN ADRIÁN JAIME

**LA ESTRUCTURA GENERACIONAL, UNA HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO
DE LA ELITE INTELECTUAL EN EL SUR DE COLOMBIA 1904-1930 75**
MARÍA TERESA ALVAREZ HOYOS

POR LOS SENDEROS DEL PENSAMIENTO AMERINDIO 81
MARIO EDUARDO NACIMBA PAUCAR

**CAMBIO SOCIAL Y DESARROLLO:
La preocupación del pensamiento social latinoamericano en el siglo XX 90**
JAIRO PUENTES PALENCIA

CUBANOS EN LA FLORIDA: ELEMENTOS DE SU IDENTIDAD 105
RENÉ PATRICIO CARDOSO RUIZ



Hacemos entrega a la comunidad académica y a quienes se interesan por la investigación y el pensamiento latinoamericano la revista ESTUDIOS LATINOAMERICANOS, Números 12–13, año 2003, del Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas de la Universidad de Nariño CEILAT–UNARIÑO.

Buena parte de la revista está dedicada a hacer conocer las conferencias y ponencias presentadas al I CONGRESO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO LATINOAMERICANO: LA CONSTRUCCIÓN DE AMÉRICA LATINA en el que participaron docentes e investigadores de la Universidad de Nariño, de otras universidades colombianas y algunos países de nuestra América. Con las ponencias publicadas en la presente revista hemos entregado a nuestros lectores las presentadas en el congreso en mención.

Nos permitimos recordar a nuestros lectores y colaboradores que la revista publica escritos que versan sobre filosofía, educación, sociología, entre otros; es decir, en los diversos modos de expresarse desde el pensar la cultura latinoamericana. Luego estamos comprometidos a publicar la producción intelectual de quienes cultivan la Filosofía en Lengua Española y por extensión el Pensamiento en Lengua Española.

Queremos invitar a los académicos y escritores interesados en el Pensamiento Latinoamericano a enviarnos sus colaboraciones; en la medida de las posibilidades serán publicadas.

Como director de la Revista Estudios Latinoamericanos doy las gracias al Doctor Pedro Vicente Obando Ordóñez, Rector de la Universidad de Nariño y al Doctor Gerardo León Guerrero, Vicerrector de Investigaciones, Postgrados y Relaciones Internacionales por su decidido apoyo al Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas.

PEDRO PABLO RIVAS OSORIO
*Director Centro de Estudios e
Investigaciones Latinoamericanas -CEILAT-
Universidad de Nariño*



LA MUJER EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL LIBERALISMO RADICAL Y SU PROYECCION EN EL SIGLO XX

GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA

Profesora Asociada adscrita al Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Miembro del Grupo de Investigación Universidad de Nariño: Historia, Educación y Desarrollo.

En Colombia los estudios sobre la educación de la mujer generalmente corresponden a una lectura lineal del desarrollo de las políticas gubernamentales. Esta perspectiva relata planes de estudio y hace énfasis en el crecimiento cuantitativo de las estudiantes, las escuelas y las maestras. Sin que esto sea equivocado, presenta dificultades en cuanto no permite entender el sentido de la educación ni el contexto en el cual surgen las decisiones políticas.

Se trata de una aproximación a la educación femenina, en dos momentos políticos del país, con el liberalismo en la dirección del Estado. La primera, corresponde al Proyecto Educativo liberal radical del Siglo XIX y la segunda, a los decretos sobre el bachillerato femenino y el ingreso de la mujer a la Universidad en el Siglo XX. Con el fin de encontrar el sentido de la

política educativa se tiene como eje de referencia la relación de la mujer con los derechos políticos definidos constitucionalmente.

El ideal femenino en el contexto cultural de la política liberal radical

A mediados del siglo, las mujeres colombianas tenían presencia en campos como la literatura, la acción social y estaban vinculadas a trabajos fundamentalmente artesanales o agrícolas, es decir, no estaba reducida exclusivamente a la casa o al convento pero, a pesar de esta participación, la sociedad colombiana presentó un rechazo sistemático a que la mujer hiciera parte de actividades consideradas propias del hombre como era la política. En esta exclusión coinciden, salvo algunos disidentes, todos los sectores políticos liberales, conservadores e inclusive las mismas mujeres.

Al respecto el liberal Aníbal Galindo,¹ escribió en el *El Neo-granadino*,

¿Podrá la mujer tener los mismos derechos del hombre? Reduciendo más la cuestión podrá la granadina ser ciudadana? Tan amante del bello sexo como ninguno, siento en el alma responder por lo negativo ... cómo puede la mujer pretender la ciudadanía cuando carece de independencia [...] (la niña como el hombre debe estar bajo la patria potestad, casada bajo la dependencia de su esposo, soltera, viuda o independiente, no tiene cómo cumplir las obligaciones que el ejercicio de este derecho le impusieran)... la mujer está destinada especialmente a ser la compañera del hombre; el mismo Dios lo mandó así: la naturaleza misma lo corrobora.²

La naturaleza y el mandato divino habían trazado un destino inexorable para la mujer y no iba a ser la intervención terrenal masculina quien cambiara ese rumbo. Para Galindo la igualdad política era una amenaza al orden doméstico.

Casi en el mismo sentido es el pensamiento de José María Samper,

La mujer no ha nacido para gobernar la cosa pública y ser política, [...] ha nacido para obrar sobre la sociedad [...]

gobernando el hogar doméstico y contribuyendo [...] a formar las costumbres (generadoras de las leyes) y a servir de fundamento y modelo a todas las virtudes delicadas, suaves y profundas.³

Porque, decía Samper en 1886,

la experiencia de las cosas humanas induce a creer que el varón (ente que obedece principalmente a la razón) y no la mujer (que obedece más al sentimiento y tiene poca independencia).⁴

Para el imaginario masculino de la época la naturaleza humana era dual, racional-masculina, propia del hombre, necesaria para atender asuntos de envergadura como la dirección política del Estado; sensitiva-femenina, propia de la mujer, ajena a la racionalidad y en permanente minoría de edad, lo cual le impedían una actitud juiciosa para elaborar leyes, decidir o elegir políticamente.

Durante estos años fueron famosos los periódicos dirigidos por hombres y dedicados al *bello sexo*, en ellos se consignó el pensamiento que, en ese momento, se tenía respecto a la mujer. Biblioteca de Señoritas⁵ y El Hogar hacen parte de este tipo de medios de comunicación.

El 28 de enero de 1859, apareció en primera página de Biblioteca de Señoritas,

1. Nació en 1834 en el Tolima. Se tituló de Abogado, en el Colegio de San Bartolomé, a la edad de 18 años, fue Gobernador de Cundinamarca, Subdirector de Rentas Nacionales, Diputado a la Cámara de Representantes y Secretario de Hacienda. Liberal, según Jesús Antonio Bejarano "su obra, la obra de un economista -acaso el único que en el siglo XIX puede llamarse legítimamente tal- constituye sin duda el examen más cuidadoso y erudito de la economía del siglo XIX". En: SABOGAL TAMAYO, Julián. Historia del pensamiento económico colombiano. Santafé de Bogotá: Plaza & Janes, 1995. p. 103.
2. Tomado de: BERMÚDEZ Q., Suzy. Hijas, esposas y amantes. Género, clase, etnia y edad en la historia de América Latina. Santafé de Bogotá D.C.: Ediciones Uniandes, 1994. p. 164.
3. Tomado de: VELASQUEZ TORO, Magdala. Aspectos de la condición jurídica de las mujeres. En: Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo I. Mujeres, historia y política. Santafé de Bogotá: Editorial Norma S.A. 1995. p. 178.
4. Ibid. p. 178.
5. Dirigida por el liberal Eustacio Santamaría.

semanario dirigido por liberales, un artículo en cuyo inicio decía lo siguiente:

... no tenemos intención de consagrar una columna de nuestro diminuto periódico a dar noticia de los trabajos del Congreso, porque esto es de poco interés para la jeneralidad de nuestras lectoras; [...] nos contentaremos por hoy con anunciar la apertura de las sesiones⁶ [...] Con perdón lo decimos de aquellas nuestras amables lectoras que tengan en el Congreso algun padre, hermano, esposo o novio; pero ellas conocen como todo el mundo, el tiempo que se pierde, lo mucho que se habla i lo poco o nada que se hace de provecho en nuestras Cámaras.⁷

Las actividades políticas se les presentaban a las lectoras como un hecho más del día además de grotescas y banales. El Congreso como un lugar donde los hombres discuten sin lograr nada de provecho, un sitio para ejercitar la retórica.

Soledad Acosta de Samper,⁸ una de las escritoras colombianas más prolíficas del

siglo XIX, en 1859 escribía en Biblioteca de Señoritas:

¿Cuál es la misión de la mujer? [...] no estoy de acuerdo con los filántropos jenerosos que halagando poéticamente nuestra vanidad, solicitan la *emancipación* de la mujer i aspiran nada menos que a convertirnos en *ciudadanas* i *lejislatoras*, i hasta en *funcionarias* públicas, a riesgo de que, mientras estemos *sufragando* (o más bien, naufragando) en las urnas, los chicos se arañen en la casa unos a otros, las criadas le metan fuego a la cocina, la despensa caiga en pleno comunismo i el *bello sexo* se vuelva *feo* en las luchas i los estrujones de la vida pública. No veo necesidad de que nos *emancipen*, [...] Lo único que pido es que nos dejen ser mujeres. (...)Cuál es pues nuestra misión? *Consejalar, educar i agradecer*.⁹

Escritoras como Soledad o Josefa Acevedo de Gómez¹⁰ no estaban de acuerdo con la participación en política de la mujer, pero sí veían la necesidad de su preparación intelectual como crecimiento personal y para brindar mejor atención a la familia.

6. Es decir el 1 de febrero de 1859.

7. Biblioteca de Señoritas. Bogotá. Sábado 29 de enero de 1859. Año II. Número 41. primera página.

8. Nació en Bogotá el 5 de mayo de 1833. Hija de Carolina Kemble Rou y del General Joaquín Acosta y Pérez de Guzmán. Estudió en Bogotá y en Nueva Escocia (Canadá). Se casó con José María Samper, político y escritor, con quien residió un tiempo en París. Escritora, periodista, historiadora. Sus libros “Ecos de los Andes”, poesía. “Novelas y cuadros de la vida sur-americana”; “La mujer en la sociedad moderna”, “Cuadros de la vida de una mujer”, entre otros. Colaboradora de Biblioteca de Señoritas, El mosaico y el hogar, escribió bajo los seudónimos de Aldebarán, Andina, Celta, falleció el 17 de marzo de 1913. SAMPER TRAINER, Santiago. Soledad Acosta de Samper. El eco de un grito. En: Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo I. Mujeres, historia y política. Santafé de Bogotá: Editorial Norma, 1995.

9. Biblioteca de Señoritas. Bogotá. Sábado 8 de enero de 1859. Año II. Número 38. p.p. 1 y 2.

10. Nació en Santafé de Bogotá en 1805. Escritora, “Ensayo sobre los deberes de los casados, escrito para los ciudadanos de la Nueva Granada” apareció en 1848; El Manual de la economía doméstica; Poesías de una granadina; Oráculo de las flores y de las frutas; escribió la biografía de su padre José Acevedo y Gómez más conocido como el Tribuno del Pueblo; y la de su hermano general José Acevedo Tejada. Falleció en 1861. LONDOÑO, Patricia. El ideal femenino del siglo XIX en Colombia. En: Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo III. Mujeres y cultura. Santafé de Bogotá: Editorial Norma, 1995.

Igualmente en EL HOGAR, Periódico Literario dedicado al Bello Sexo,¹¹ en 1869 apareció el artículo **La Mujer Viril** sobre el deber ser social femenino:

Las mujeres han nacido para la dependencia i no para el mando [...] las mujeres deben agradar por la dulzura, por la timidez, i por la modestia, [...] practicar las virtudes amables i ocuparse de oficios sencillos, [...] brillar en las finas tertulias i no declamar en el Senado: su semblante debe llevar impresa la sonrisa amorosa, i no el entrecejo de la austera filosofía.¹²

Según EL TRADICIONISTA,¹³ dirigido por Miguel Antonio Caro, la mujer debía ser respetuosa de la autoridad, del orden familiar, modesta, reservada y pudorosa con estas cualidades mal podría ir a las justas electorales. En 1872 publicó el artículo Pensamientos de una columnista norteamericana

!El sufragio de la mujer! ¿qué será esto si se consigue? Meter el pie en el lodo de las contiendas políticas, y á lugares en donde el hombre más fuerte y avisado se ensucia. A qué irá a las urnas una

mujer? á perder y no ganar, [...] “tú estarás sometida a tu marido y el tendrá dominio sobre tí,” [...] Este desempeñaría un papel risible atendiendo á los menesteres caseros, y la otra no cumpliría con sus obligaciones si por ir á votar dejara abandonados a sus hijos.¹⁴

El liberal Salvador Camacho Roldán fue una voz disonante respecto a la participación en política de la mujer, para él era “mejor que intervengan, precisamente para calmar el rencor y las acres pasiones del hombre con el bálsamo de su dulzura angelical”.¹⁵ En igual forma, creía conveniente proporcionar a la mujer una buena educación que le permitiera ingresar en “las luces”.

No me digáis, en fin que la mujer sólo ha nacido para hacer la felicidad doméstica del hombre, porque eso sería, á la vez que una egoísta y vanidosa pretensión, desconocer los altos designios de la Providencia en la creación de una de sus obras más perfectas. Esos tesoros de sensibilidad, esa imaginación viva y brillante de la mujer, ¿deben permanecer olvidados dentro de las paredes de la casa como la flor que brilla y muere

11. Apareció el 1 de enero de 1868. Redactor José Joaquín Borda. Destinado a los estudios literarios y consagrado, desde el primer número al bello sexo. Fueron colaboradores José Joaquín Borda, Ricardo Carrasquilla, J. David Guarín, Jorge Isaacs, José María Quijano Otero, José María Vergara y Vergara, Ricardo Silva, José María Samper, Manuel María Madiedo. Hombres de letras, políticos y filósofos. También colaboraban mujeres como Soledad Acosta de Samper con el seudónimo de Aldebarán y Rebeca.

12. EL HOGAR. Periódico Literario, dedicado al bello sexo. Bogotá. Abril 10 de 1869. Tomo II. Número 62. p. 109.

13. Fundado y dirigido por Miguel Antonio Caro. Ideólogo de la Constitución de 1886. La Constitución de la Regeneración. A Caro se lo identifica con el Partido Conservador, sin embargo el 11 de julio de 1896 hace una Declaración sobre el Partido Nacional, cuyos principios fundamentales son: “Este partido es *conservador* en cuanto sostiene y conserva el orden constituido, el respeto a la autoridad y la concordia con la Iglesia, base de la paz social. [...] El partido que sustenta la Constitución del 86 se fundó para efectuar y defender una gran transformación política tiene el nombre de *partido nacional*, bajo el cual, y con la obra que ha realizado, se presentará ante el tribunal de la posteridad”. VALDERRAMA ANDRADE, Carlos. Miguel Antonio Caro y los personajes políticos de su época. En: JARAMILLO URIBE, Jaime et. al. NÚÑEZ Y CARO 1886. Bogotá D.E.: Banco de la República. 1986. p. 63.

14. Ibid. p. 284.

15. Ibid. p. 12.

en el desierto? ¿La condenáis á una existencia sin dignidad y sin honor?¹⁶

En 1878, en el Senado se pronuncia a favor de la igualdad femenina,

La mujer es un ser sensible, que debiera ser por las leyes igual al hombre, y cuyas opiniones debieran ser respetadas por nosotros. Esa exclusión absoluta del voto de la mujer no es liberal, ni republicana, ni digna de corazones generosos.¹⁷

Además de lo anterior, los liberales no veían con buenos ojos la relación de las mujeres con la Iglesia católica, el *espíritu femenino* estaba en poder del clero. Desde la Colonia la relación mujer-cura hacía parte de la tradición cultural del país, ante las políticas liberales, lesivas a los intereses de la Iglesia Católica, varias mujeres decidieron salir en su defensa. En 1864 un grupo de señoras de la élite bogotana, Teresa Caicedo de Ortega, Silveria Espinosa de Rendón,¹⁸ María Josefa Patiño, escribieron al Presidente Murillo Toro en favor de “los derechos de la Iglesia Católica y la libertad

religiosa de sus hijos”.¹⁹ En respuesta a las señoras decía Murillo, si el clero “inspirado por las lágrimas de las matronas”²⁰ se decidía a cooperar con el gobierno desaparecerían todos los conflictos de índole religiosa. Convencido de los afectos de las mujeres por la religión católica creyó que ellas podían jugar un papel importante para que el clero obrara con cordura y moderación, es decir fuera “patriota y liberal”.²¹ Las invita para que se pongan del lado liberal y colaboren, “Ayúdenme ustedes a obtener este grandioso resultado poniendo al servicio de él su influencia merecida, y les respondo, mis respetadas señoras, de que los derechos de la Iglesia Católica, la libertad religiosa de sus hijos, lo mismo que la de todos los creyentes, serán asegurados en nuestro país ...”.²²

Según Miguel Samper, la salvaguarda del clero y de la doctrina católica por parte de las mujeres eran consecuencia directa del conservador Ospina Rodríguez.²³ “so pretexto de traer misioneros para reducir las tribus salvajes, se propuso entregar la instrucción de la juventud y el hogar de las familias a la influencia del jesuitismo”.²⁴

16. Ibid.

17. CAMACHO ROLDAN, Salvador. Leyes de Tuición. Escritos Varios. Tomo II. Bogotá: Editorial Incunables. 2a. edición. 1983. p. 78. La primera edición data del año 1893.

18. Silveria Espinosa de los Monteros de Rendón. Poeta finisecular. Autora de *El divino modelo de las almas cristianas* (1886), *Poesías, Pesares y consuelos en el destierro de nuestro dignísimo prelado Sr. D. Manuel J. de Mosquera* (1852). Cuento *Un vestido de novia que causa lástima* (1865). Teatro *El día de Reyes*. DEJONG, Jana Marie. Mujeres en la Literatura del Siglo XIX. En: Las Mujeres en la Historia de Colombia. Tomo III. Santafé de Bogotá: Editorial Norma S.A., 1995.

19. MURILLO TORO, Manuel. Respuesta a un memorial sobre la libertad religiosa. (1864). Obras Selectas. Bogotá D.E.: Imprenta Nacional, 1979. p. 327.

20. MURILLO TORO. Respuesta a un... p. 328.

21. Ibid. p. 329.

22. Ibid.

23. Los jesuitas habían salido del país desde 1717. Ospina Rodríguez como Secretario del Interior y Relaciones Exteriores logró el regreso de la Compañía en abril de 1842, para que se hicieran cargo de los Colegios de Misiones del país. Estos colegios debían formar en ciencias naturales y exactas que, según Ospina este conocimiento lo tenía el “instituto de los jesuitas en más alto grado que en cualquier otro”. En: Antología del pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez. Tomo I. Bogotá D.E.: Banco de la República, 1990.

24. SAMPER, Miguel. La miseria en Bogotá. Escrito impreso en 1867 y publicado en: Selección de Escritos. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1977. p. 89.

Con la presencia de los sacerdotes, “ese terrible bonete que invade y domina las casas”,²⁵ decía, “cada familia tuvo su director espiritual erigido en árbitro del hogar”²⁶ y las mujeres fueron motivadas a “formar sociedades”.²⁷

En opinión de Camacho Roldán, “la mujer es en nuestro país, casi sin excepción, católica ferviente”.²⁸ Las ideas de reforma frente a la religión y la resistencia “contra la autoridad del clero” consideraba que, habían hecho mella en una buena parte de la población masculina pero no en la femenina. Mostraba su preocupación por una posible reacción de la mujer colombiana al herir sus sentimientos religiosos. La actitud de las mujeres era producto del marginamiento que tenía en la sociedad, los mismos liberales no se habían preocupado por, “colocarla en la corriente del siglo”.²⁹ A pesar de las declaraciones en defensa de la población femenina no logró un avance significativo en la Reforma Constitucional del 63, ya que participó en la Convención de Rionegro como Diputado por el Estado Soberano de Cundinamarca.

Para los colombianos de la segunda mitad del siglo ver al *bello sexo*, a la *reina del hogar* en las urnas era inaceptable. Como caso excepcional, en 1853 la Provincia de Vélez aprobó en su Constitución³⁰ que todo

habitante de la región “sin distinción de sexo tendrá entre otros derechos el del sufragio”.³¹ A propósito, en el periódico El Tiempo apareció un artículo bajo el seudónimo de Kastos,

Creemos que la disposición que hace a las mujeres electoras y elegibles, emanó más bien de un sentimiento de galantería que de un pensamiento político. La mujer llevaría a la urna electoral la opinión de su marido, de su padre, de su hermano o de su amante. [...] quédense en la casa [...] y déjennos a nosotros el placer de hacer presidentes y dictadores, de intrigar en las elecciones, de insultarnos en los congresos, de mentir en los periódicos y de matarnos fraternalmente en nuestras guerras civiles.³²

Como se puede observar, en la época que le sirve de contexto a la Constitución liberal radical del 63, los hombres liberales o conservadores y las mujeres prefieren a la mujer en el hogar alejada de las lides políticas. El estudio se ve como una forma de mejorar sus funciones femeninas pero en ningún momento hay la imagen de la mujer en los organismos políticos. Se la considera con poca capacidad intelectual y falta de independencia para tomar decisiones de envergadura como las políticas.

25. Ibid.

26. Ibid.

27. Ibid. Se refería Miguel Samper a los grupos femeninos como la Sociedad de Damas del Niño Jesús, la Sociedad de la Inmaculada Concepción, etc.

28. Ibid. p. 77.

29. Ibid.

30. El Artículo 48 de la Constitución de la República de la Nueva Granada determinó que “Cada provincia tiene el poder constitucional bastante para disponer lo que juzgue conveniente a su organización, régimen y administración interior, sin invadir los objetos de competencia del Gobierno general, respecto de los cuales, es imprescindible y absoluta la obligación de conformarse a lo que sobre ellos dispongan esta Constitución o las leyes”. En: *Ibidem*. p. 238.

31. VELÁSQUEZ TORO, Op. cit. p. 175.

32. Tomado de BERMÚDEZ, Suzy. Op. cit. p.p. 164-165.

Ciudadanos son los varones

Entendidas las constituciones nacionales como “cartas fundamentales de la organización político-administrativa de una nación y las demás leyes o normas que la desarrollan (...)”, son elementos estructurales de la cultura predominante en los distintos períodos históricos”.³³ En este sentido, la Constitución liberal radical, al igual que la de 1853 y 1858 fue la expresión del espíritu predominante en el país sobre la función social de la mujer y por lo tanto a sus derechos políticos.

La Constitución política de los Estados Unidos de Colombia de 1863, Constitución liberal radical, defendió la igualdad como uno de los derechos individuales de los colombianos,³⁴ sin embargo, la misma Carta consagró la desigualdad en relación a los derechos políticos. Ratificó en calidad de ciudadanos “a los colombianos varones”...³⁵ Al igual que en la colonia o en la primera mitad del siglo en el pensamiento de la mayoría de los liberales decimonónicos la mujer no era para las lides políticas.

En 1850, con José Hilario López, los liberales habían iniciado la “revolución de medio siglo”, en política se proponía la ruptura con lo que pudiera permanecer de la tradición colonial. La libertad de cultos daba la posibilidad de generar un cambio en el modelo femenino católico, era el momento de abrir espacios sociales vedados sistemáticamente a la mujer. Sin embargo, frente a los derechos políticos los liberales mantuvieron, conforme al espíritu de la época, ligada a la mujer con esa tradición que consideraban un obstáculo en la modernización del Estado. Proclamaron el derecho a

la igualdad política para los *varones* pero, este derecho no lo hicieron extensivo a la población femenina.

Desde este punto de vista, el proyecto educativo nacional liberal radical tiene como punto de partida la aceptación de la desigualdad en la función social y en la función política de los colombianos. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública - DOIP, instrumento legal de la reforma, definió una propuesta educativa para el sector masculino diferente a la propuesta educativa para el femenino.

La educación del bello sexo

Para los liberales radicales, responsables de la reforma constitucional de 1863, la civilización, la moral y el bienestar del país se podían alcanzar mediante la educación. Esta era, en palabras de Salvador Camacho Roldán, fuente de riqueza, fraternidad universal, moralidad y seguridad. De ahí el empeño en desarrollar una política que permitiera reorganizar la educación superior y crear un sistema encargado de impulsar la educación de la infancia en todo el territorio nacional.

En 1850 el presidente liberal General José Hilario López había cerrado la universidad, posteriormente el Congreso mediante la Ley de 22 de septiembre de 1867 autoriza organizar una universidad pública con el nombre de Universidad Nacional de Colombia con sede en Bogotá. Al año siguiente el Presidente Santos Acosta firma el decreto reglamentario e inician labores. La apertura de la Universidad fue un total acierto de los liberales, había que rescatar para la formación de la juventud el nivel de

33. VELÁSQUEZ TORO, Op. cit. p. 173.

34. Constitución política de los Estados Unidos de Colombia, 1863. Artículo 15. Numeral 10.

35. Constitución política de los Estados Unidos de Colombia, 1863. Artículo 33.

educación superior. Por esta época, pensar la universidad para la mujer no era común, pero tampoco, un hecho extraño, máxime que los dirigentes políticos, por sus viajes y relaciones, tenían conocimiento de lo acaecido en otras áreas del continente. En Argentina, por ejemplo, Cecilia Grierson había ingresado a estudiar en la Facultad de Medicina en el año de 1877, se graduó años más tarde como médica. En Chile, durante la presidencia de Aníbal Pinto, el Ministro de Instrucción Pública Miguel Luis Amonátegui firmó el Decreto de 16 de febrero de 1877 por el cual, la mujer tuvo ingreso a la Universidad; Eloísa Díaz Insunza y Ernestina Pérez Barahona fueron las primeras mujeres chilenas graduadas como médicas, era el año de 1887. Las mujeres colombianas no pudieron ingresar a la universidad, lo impedían las costumbres y la preparación de quienes lograban estudiar no les permitía su acceso.

Para atender la educación de la infancia, propusieron la organización de un sistema nacional que diera uniformidad a la enseñanza pública del país. El Presidente Eustorgio Salgar firmó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública -DOIP- de 1 de noviembre de 1870 que dio lugar a la reforma educativa, de carácter liberal radical, de la instrucción pública primaria. Con fidelidad a la Constitución y a las ideas de la época, el decreto privilegió la educación del ciudadano, el objetivo de la enseñanza era la de “formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana i libre”.³⁶ El decreto, entre otros, tuvo en cuenta la formación de “maestros idóneos”, para tal efecto autorizó la crea-

ción de una Escuela Central en la capital del país y de una Normal en la capital de cada uno de los Estados. Como se trataba de preparar maestros altamente cualificados el Gobierno de la Unión a través de Eustacio Santamaría, cónsul en Berlín, contrató pedagogos alemanes que vinieran a organizar y dirigir las Normales de cada Estado.

La preparación de “maestras idóneas” para la educación de las niñas colombianas no hizo parte del DOIP. A pesar de ser una necesidad, el Gobierno central no la contempló en el plan nacional. El interés por la formación de educadoras, así como de organizar Normales femeninas surgió en los Estados. La primera Normal de señoritas la creó el Estado de Cundinamarca por decreto del 15 de agosto de 1872. En las Normales femeninas se siguió el Plan de Estudios propuesto a los varones, complementado con asignaturas propias de su sexo “urbanidad, costura, economía doméstica y nociones de medicina casera”.³⁷

Las disposiciones del Decreto fueron comunes a las escuelas de los dos géneros, teniendo en cuenta en las de niñas “las consideraciones especiales que exige la esmerada educación de este sexo”.³⁸ En el ánimo de dar a la población femenina una educación acorde con la función social de la mujer, el DOIP estableció que, en las escuelas primarias femeninas,

no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales i superiores, a juicio del Director de Instrucción Pública, i se distribuirán las horas de trabajo entre la instrucción de

36. Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Noviembre 10. de 1870. Artículo 29.

37. BOHORQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. La evolución educativa en Colombia. Publicaciones Cultural Colombiana, 1956. p. 366.

38. Ibid. Artículo 50.

tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres.³⁹

Las virtudes de la reina del hogar

Amalia Santander, maestra del distrito de Pasto, informaba:

Con gran satisfacción manifiesto que, las alumnas a mi cargo, se han distinguido en la práctica de las virtudes[...] Moralidad, Respeto, Urbanidad, Caridad, Obediencia, Aseo, Exactitud, Orden, Veracidad, Silencio, ...⁴⁰

Había urgencia de refinar los modales y el espíritu de las niñas, es la razón, para que, en educación cobraran importancia las clases de Urbanidad. En 1843, Rufino Cuervo, preocupado por las virtudes sociales femeninas, escribió para las niñas del Colegio La Merced el Manual de Urbanidad Para Señoritas, en Forma de Catecismo, en los años siguientes durante el período liberal se generalizó el estudio de este manual. De tal manera que, en las escuelas liberales, la Urbanidad de las niñas pretendía, “La moral cristiana, porque sin virtud no hai agrado, ni atractivo ni mérito positivo”,⁴¹ así como, la limpieza, la modestia y la afabilidad.

En Biblioteca de Señoritas los artículos de Soledad Acosta de Samper eran, mientras vivió en París, sobre funciones de teatro y de opera, modas y gustos de las mujeres parisinas. En otros semanarios hablaban de las mujeres anglosajonas. El ideal

femenino para las colombianas tendía una distancia con la mujer nativa, la indígena.

El DOIP acordó que el gobierno no intervenía en la educación religiosa, se recibía a voluntad de los padres. Por la reacción de jerarcas de la Iglesia como los obispos de Popayán, Medellín y Pasto, en parte el de Bogotá, de sectores políticos de los Estados, la Religión Católica permaneció en las escuelas de niñas.

Siglo XX ... los cambios

La Constitución de 1886 conocida como la Constitución de la Regeneración, de orientación conservadora, más que cambiar las condiciones de la mujer las reforzó sobre la base de los designios de la Iglesia Católica. De tal manera que la mujer colombiana entró en el nuevo siglo excluida nuevamente de la ciudadanía.

En 1930 se inicia el período de hegemonía liberal con la presidencia de Enrique Olaya Herrera a quien le correspondió firmar las normas que dan lugar a cambios sustanciales en la educación de las mujeres. La primera se refiere al Decreto 1874 de 1932 mediante el cual se autorizó el bachillerato femenino; la segunda al Decreto 1972 del 1 de diciembre de 1933 que dio el acceso de la mujer a la universidad.

Algunos consideran la aparición de estas normas como una consecuencia directa de la política liberal, sin embargo, la realidad es otra, las determinaciones políticas no surgen únicamente por voluntad de los gobernantes sino por factores internos y/o externos que impregnan una dinámica a la

39. Ibid. Artículo 49.

40. Archivo Histórico de Pasto. Fondo Correspondencia. Caja (07). Tomo 9-11. Folio 16.

41. CUERVO Rufino. Breves nociones de Urbanidad para la enseñanza de las Señoritas de la Nueva Granada. Bogotá: Imprenta de Francisco Torres Amaya, 1853. p. 8.

sociedad. La gran depresión de 1929 y la segunda guerra mundial son dos crisis internacionales que repercutieron en la economía y en la política de los países latinoamericanos. En Colombia, los efectos se vieron en la industria manufacturera, en el intervencionismo estatal y en los movimientos sociales, lo que llevó, entre otros, a cambios en las funciones del Estado, necesidades de fuerza de trabajo y a cambios en la política agraria y sobre manejo sindical.

Considerar que la actitud del gobierno liberal, frente a la cualificación académica y profesional de las mujeres, respondió a lineamientos programáticos del liberalismo o a exigencias de la producción económica en el país, implica un desconocimiento al papel protagónico que, desde inicios del siglo, desempeñaron las mujeres colombianas por alcanzar sus derechos. Además de la educación, ellas también lucharon por el manejo de sus bienes, el derecho al sufragio y por reivindicaciones laborales. Esta participación activa de las mujeres por mejorar su situación sociopolítica en el país es la razón de ser de los cambios, las propuestas de las mujeres tuvieron efectivamente aceptación en el gobierno liberal. Las colombianas sabían de:

la agitación feminista que se venía dando en otras latitudes alrededor de los derechos políticos, de las condiciones de educación, salud y trabajo de las mujeres, la necesidad de una reforma moral.⁴²

Al iniciar el siglo las mujeres aparecieron en forma decidida en el panorama político, entre algunas de las expresiones fe-

meninas que indican la actitud y conciencia que las iba a caracterizar se cuentan, en 1903 el manifiesto con trescientas firmas para exigir ante el gobierno la defensa de la soberanía por la separación de Panamá, después en 1928 participaron en la huelga de las bananeras, en el mismo año en Bogotá realizaron movilizaciones contra el mal servicio del acueducto público. En los años anteriores a los decretos sobre educación – 1920 a 1927 – las mujeres colombianas iniciaron los debates sobre su condición en el país. Quienes habían alcanzado un nivel educativo, fundamentalmente de los sectores medio y alto, “empezaron a criticarse las limitaciones y carencias que enfrentaban las mujeres en razón de su sexo y aparecieron acciones de diversos grupos pugnando por adquirir visibilidad”.⁴³

Para presentar las demandas y conquistar, a su favor la opinión pública, recurrieron a diferentes mecanismos, foros periódicos, conferencias, congresos, más adelante también hicieron presencia en las barras del Congreso donde, por cierto, fueron abucheadas por honorables parlamentarios. Ofelia Uribe de Acosta luchadora feminista, más tarde en los años sesenta recordaba, “están en mi memoria los gritos varoniles de protesta”.⁴⁴ Los debates en la cámara, se tornaban en la más violenta agresión verbal por parte de los adversarios, cada vez eran más fuertes porque las demandas de las mujeres lograban adeptos.

Del 17 al 26 de diciembre de 1930 se celebró en Bogotá bajo la presidencia de Georgina Fletcher, directora de la Revista Hogar y Patria, el IV Congreso Internacional Femenino, en las sesiones participantes

42. LUNA, Lola; VILLARREAL, Norma. Historia, género y política. Movimiento de mujeres y participación política en Colombia - 1930-1991. Barcelona, 1994. p. 66.

43. Ibid. p. 66.

44. URIBE DE ACOSTA, Ofelia. Una voz insurgente. Bogotá D.E.: Editorial Guadalupe Ltda. p. 47.

presentaron ponencias sobre La Mujer y la Universidad, Capacidad Civil de la Mujer, Mujer y Participación Política, entre otras, casi todas las presentes eran maestras o escritoras. Se recuerdan, por ejemplo, a María Rosa Tejada, María Eastman, Ofelia Uribe de Acosta, Susana Olózaga de Cabo, Inés Bayona, Elena Lleras Restrepo y demás.

El derecho por la educación femenina recorrió el país, en algunos sitios ya no eran solamente las mujeres las que la exigían sino también jóvenes y señores democráticos pertenecientes a los dos partidos. La comarca del sur, para la época tan distante del centro, no fue ajena al eco de los derechos femeninos. En 1929, Enrique Coral dictó por invitación del Centro Universitario Vasquista de Pasto la conferencia “Universidades mixtas y reforma Universitaria” se refirió a la “misión altísima de la mujer en la vida social y el olvido en que ha vivido”,⁴⁵ durante los años siguientes hubo intervenciones de mujeres pastusas en pro de la educación universitaria.

Al reclamo femenino hubo oposición en el Congreso, el parlamentario Arturo Hernández decía:

la patria no necesita que ellas se doctoren; las mujeres no deben tener más campo de acción que las paredes de la casa.⁴⁶

Pero también Antonio Rocha sobre el tema se refería en los siguientes términos:

Que el reino de la mujer sea el de la bondad, la piedad y la gracia, y no el

del pensar lógico, ni el del cálculo matemático, ni el de la mecánica, es una verdad tan clara que no conviene oscurecer con humaredas de incienso.⁴⁷

De todas maneras “las bachilleras” como les decían ingresaron a la Universidad.

Las mujeres ciudadanas

Las sufragistas colombianas empezaron a exigir el derecho al voto hacia los años 30 y se mantuvieron hasta que lo lograron en 1954, catorce años de lucha. En 1945 se declaró “Son ciudadanos los colombianos mayores de veintiún años”.⁴⁸ Pero por el temor y el rechazo manifiesto de varios políticos, a otorgar el derecho de votar a la mujer, esta posibilidad quedó aplazada nuevamente, por lo que, definieron con claridad la exclusión femenina y los límites de la ciudadanía “la función del sufragio y la capacidad para ser elegido popularmente, se reservan a los varones”.⁴⁹

Los argumentos de Alberto Lleras Camargo, Ministro de Gobierno en la primera administración del ideólogo de la Revolución en Marcha Alfonso López Pumarejo, contra la aprobación del voto a la mujer eran bastante particulares,

en nuestro país el sufragio es aún incompleto, corrompido e imperfecto, [...] en estas circunstancias no le parece aconsejable incorporar a la mujer a un ambiente viciado.⁵⁰

45. EL DERECHO. Número 99. Pasto, diciembre 1 de 1929. p. 3.

46. Citado. LUNA, Op. cit. p. 86.

47. Ibid. p. 210.

48. Acto Legislativo No. 1, Febrero 16, 1945. Artículo 13. En: RESTREPO PIEDRAHITA. Op. cit. p. 454.

49. Ibid. Artículo 14. p. 455.

50. Citado. URIBE DE ACOSTA, O. Op. cit. p. 56.

en el mismo sentido era el pronunciamiento del conservador Guillermo León Valencia,

Soy irrestrictamente adverso a la implantación del voto femenino en nuestro país. Colombia, que se ha caracterizado por la violencia electoral no puede comprometer a la mujer en la más vergonzosa de nuestras actividades: la política.[...] La mujer que es el más alto símbolo del hogar,...⁵¹

Esto es dicho en el año de 1944, discurso similar al siglo anterior donde, el parlamento sitio de violencia y corrupción era imposible permitir la presencia de las damas. De paso, sin darse cuenta, su resistencia no tenía límites, no les preocupaba el desprestigio de la actividad política, lo importante era que “ellas” se mantuvieran alejadas.

La Asamblea Constituyente convocada por el militar Gustavo Rojas Pinilla en 1954, aprobó el Acto Legislativo que, otorgó **a la mujer el derecho activo y pasivo del sufragio**. El Artículo 1o. del Acto inicia, “Son ciudadanos los colombianos Mayores de veintiún años”.⁵² La mujer colombiana había logrado, por fin, el reconocimiento de sus derechos políticos.

Los partidos tradicionales firmaron un pacto liberal-conservador y apoyándose en los estudiantes generaron un movimiento que derrocó a Rojas Pinilla en 1957. Para

diciembre del mismo año, la Junta Militar como gobierno de transición, convocó a un Plebiscito para reformar aspectos de la Constitución, el Artículo Único decía “Convócase para el primer domingo de mes de diciembre de 1957, a los varones y mujeres colombianos, mayores de 21 años, [...] para que expresen su aprobación o improbación al siguiente texto”...⁵³ Es decir, era una convocatoria a votar pero, a la vez, el Artículo 1o. del mismo plebiscito rezaba “Las mujeres tendrán los mismos derechos políticos que los varones”.⁵⁴ Al respecto, la interpretación de Ofelia Uribe de Acosta para quien, los dos artículos eran contradicciones entre sí, hacía ver la intención de “llevar a la inteligencia de las incautas ciudadanas la idea de que los derechos políticos les habían sido otorgados por los dirigentes de los partidos tradicionales y había que agradecerles la dádiva votando por ellos”.⁵⁵ Se pretendió ocultar que el derecho al sufragio femenino había sido reconocido por una dictadura militar, por lo tanto, recurrieron a incluir en el plebiscito una disposición con el fin de hacer ver que otorgaban el derecho de votar a la mujer.

Después de dos años de esta realidad, Lleras Camargo en el Seminario de Mujeres reunido en Bogotá en 1959 se refería a que en Colombia los derechos políticos de la mujer fueron “casi una graciosa consecuencia”⁵⁶ de las sufragistas, de principios de siglo, europeas y norteamericanas. Se resistía a reconocer las luchas de la mujer colombiana.

51. Citado. Ibid. p. 56-57.

52. Acto Legislativo No. 3, 27 de Agosto, 1954. Artículo 1o. En: RESTREPO PIEDRAHITA. Op. cit. p. 500.

53. Decreto Legislativo No. 0247, 4 de octubre, 1957. Artículo Único. Ibídem. p. 507.

54. Ibid. p. 507.

55. URIBE DE ACOSTA, Ofelia. Op. cit. p. 100.

56. Ibid. p. 222.



EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

Magister JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ
Profesor Titular de la Universidad de Nariño. Estudiante Doctorado
en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la función del educador se ha situado en estrecha relación con los fines primordiales de la educación, con las características de su formación profesional, con el contexto socioeconómico, político y cultural en el que ha ejercido su quehacer. Estos elementos condicionantes y circunstanciales han ocasionado tipificaciones variables de la figura del docente, han suscitado serias críticas a su desempeño y, correlativamente, han puesto en tela de juicio la calidad de la educación impartida por las instituciones educativas, sean ellas del nivel de educación primaria, secundaria o media y superior.

La multiplicidad de problemas educativos ha propiciado la necesidad de crear nuevos escenarios y nuevos retos para la educación, y de allí el surgimiento, en los últimos años, en América Latina principalmente, de estudios e investigaciones sobre

aspectos cuantitativos y cualitativos de las reformas educativas, de estudios sobre la función científico-social de la educación, ocupando un lugar privilegiado y siempre necesario el de la **“formación de educadores”**, considerados éstos, en su papel fundamental, no ya como los transmisores del conocimiento, sino como los trabajadores de la cultura, como los gestores de procesos de enseñanza y de procesos de aprendizaje significativo en una concepción educativa humana y social que rebase con propiedad y distancia los modelos objetivantes del educando, centrados en los contenidos y los resultados, y propenda por una educación que como proceso valore y rescate la importancia del educando como persona, una educación “Liberadora o transformadora”, como lo propone Paulo Freire, una educación orientada a la humanización del hombre, a su concientización, a su formación de esencia social.

La sociedad contemporánea mira, hoy en día, a la educación como la clave indis-

pensable para hacer frente a este mundo planetario de las complejidades, de los cambios incesantes, de la globalización y del neoliberalismo, de las comunicaciones y de la información. En este sentido y para este fin se añora una Escuela, despojada del positivismo tradicional, en donde se palpe, se viva y se sienta la pertinencia, coherencia y cohesión sistemática entre los elementos de una estructura curricular determinada, el deseo de conocer y saber de unos individuos y el liderazgo democrático de unos educadores comprometidos con la construcción de la Nación y con la formación integral de un hombre libre, consciente y solidario. Unos educadores que produzcan sus propias iniciativas, que consideren el conocimiento como sinónimo de acción y no solamente como objeto, que visualicen nuevos imaginarios de la vida y valoren e incentiven el protagonismo de los estudiantes en cada momento del proceso educativo.

En la búsqueda de la reflexión teórico-práctica de la función académica, cultural, social y política del educador, en esta ponencia, sin pretender explayarse en la totalidad del pensamiento pedagógico de Paulo Freire ni la interpretación temática de sus obras y escritos sobre su labor educativo-política y pedagógica, partiendo de la significancia de dos de sus obras principales “**La educación como práctica de la libertad**” (1967) y la “**Pedagogía del oprimido**” (1969), obra dedicada “*a los desaharrapados del mundo, y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan*”,¹ se hace referencia: a aspectos como el conocimiento, la educación problematizadora en oposición a la

educación bancaria, vista como instrumento de opresión, al sentido del diálogo como elemento y canal esencial en una educación como práctica de la libertad y a algunos rasgos característicos del educador consciente y comprometido con los sueños y utopías de los estudiantes y con la construcción y reconstrucción social.

2. EL CONOCIMIENTO EN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire considera el **conocimiento** como una “construcción social”, como un proceso y no meramente como un producto resultado de un cúmulo de información de hechos, por eso, como crítica al positivismo pedagógico propuso “*una pedagogía de liberación no-autoritaria y directivista como un desafío abierto a los modelos pedagógicos existentes que él consideraba como “educación bancaria” la que trataba el conocimiento como hechos aislados, ahistóricos que debían ser simplemente “depositados” en las mentes de los estudiantes, del mismo modo en que un banquero deposita fondos en su cuenta*”.² Para Freire la Educación es comunicación, es diálogo y en ese sentido, en el proceso de adquisición de un conocimiento, no puede romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad, infiriéndose que en este evento no se trata de la transferencia de un saber, sino de un encuentro de interlocutores que aprenden juntos y que juntos buscan la significación de los significados.

El educador contemporáneo, identificado con el pensamiento pedagógico de Freire, debe ser consciente que para éste conocer

1. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. 30ª edición. México: Siglo Veintiuno Editores, 1983. p. 1.

2. TORRES Carlos A. *Estudios Freireanos*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor S.R.L., 1995. p. 37.

es tener la capacidad para leer el mundo, interpretarlo y transformarlo. En este intento conocimiento y deseo deben estar íntimamente ligados; no es posible conocer si no hay deseo de conocer y esta actividad de conocer es intencional y respondiente a un proyecto concreto político-educativo. Los seres humanos tenemos intereses (Habermas), curiosidades (Freire) y esperanzas (Bloch), atributos que la educación y los educadores deben mantener vivos. En el pensamiento de Freire lo importante es aprender a pensar por nosotros mismos, o sea aprender a aprender, dado que todos sabemos algo, nadie ignora todo y el aprendizaje se da en comunión y con la fundamentación en la conciencia de la realidad en que se vive, por eso *“aprender hace parte del acto de liberarse, de humanizarse”*.³

3. LOS TIPOS DE EDUCACIÓN SEGÚN PAULO FREIRE

De la teoría y la praxis de Paulo Freire se puede inferir el carácter de su pedagogía humanista centrada en el devenir del hombre y su humanización y el carácter espiritualista que implica un sentimiento del hombre para autoconfigurarse y para ejercitar su actuación. Así, entonces, a partir de la tesis entre educación y proceso de humanización, Freire caracteriza dos tipos de educación. Dos concepciones que permiten al educador una reflexión crítica y una toma de posición frente al sistema educativo y frente a su papel como profesional de la educación.

3.1 La Educación Bancaria

En su libro *“Pedagogía del Oprimido”*, Paulo Freire critica el espíritu de la con-

cepción “bancaria”, *“para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción”*.⁴ Contradicción entre la dicotomía educador-educandos, entre el que sabe y el que no sabe, entre quien narra o transmite un saber y quien lo memoriza, entre quien ostenta el poder, la autoridad y quien se somete a ella.

En la “Educación Bancaria” todo gira alrededor del maestro, él es el protagonista principal. La educación es eminentemente vertical, el educador impone las reglas estableciendo una relación de opresor-oprimido en la realidad social, el educando se adapta al orden establecido, se da como una invasión cultural ya que es el educador quien sabe y escoge los contenidos a tratar.

Este paradigma magistral se caracteriza, entonces, por un programa lleno de contenidos incoherentes, una enseñanza expositiva e impositiva, una evaluación que cuantifica el saber, un saber medido en cantidad de la información acumulada y por una adaptación pasiva ante el proceso, adaptación que elimina la creatividad, la conciencia crítica e impide el diálogo. La “Educación Bancaria” es repetitiva, individualista, equipadora, dogmática, autoritaria y conservadora, en ella el “maestro gendarme” (término utilizado por María Teresa Nidelcoff) pretende, con una postura acrítica, mantener la estructura social, el régimen imperante, la opresión intelectual, la alienación.

3. GADOTTI, Moacir. Paulo Freire, su vida y su obra. Bogotá: Codecal. p. 43.

4. FREIRE Paulo. Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI Editores, 1983. p.p. 73-74.

En la “Educación Bancaria” el eje del método es el profesor y el texto, la clase magistral con mínima participación y poco diálogo; si bien se busca que el estudiante aprenda, lo único que se logra es que memorice y repita para luego olvidar. Este tipo de educación *“dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual sólo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación, de invención”*.⁵

3.2. La Educación Liberadora

Frente a la “Educación Bancaria”, cuyo propósito es la domesticación social, Paulo Freire propone la “Educación Liberadora” la misma que debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando, sujetos que intercomunicados, juntos aprenden, juntos buscan y construyen el conocimiento en la medida en que sientan que tienen un compromiso para hacerlo, la libertad y la capacidad de crítica.

Se trata de una educación que siendo no-autoritaria es directivista, como lo expresa Freire, y en donde *“el maestro es al mismo tiempo estudiante, el estudiante es simultáneamente maestro; la naturaleza de sus conocimientos es lo que difiere. Sin embargo, la educación involucra el acto de conocer y no la mera transmisión de*

datos. De esta manera maestros y estudiantes comparten un mismo status, construido conjuntamente en un diálogo pedagógico que se caracteriza por la horizontalidad de sus relaciones”.⁶ Esta “Educación Liberadora” o “Educación Problematicadora”, como también la denomina Paulo Freire, se identifica con lo propio de la conciencia y tiene como objetivo fundamental la organización reflexiva del conocimiento, el desarrollo de un acto cognoscente en la afirmación de la dialogicidad y, de esta manera, el educador no es sólo el que educa sino que a la par que educa es educado en el diálogo con el educando.

La “Educación Liberadora” en contraposición a la “Educación Bancaria” se sustenta en que desmitifica la realidad (considerándola como tal sin ocultar aspectos de la misma), promueve el diálogo, a través de la palabra, como lo fundamental para realizar el acto cognoscente, despierta la creatividad y la crítica reflexiva en el educando, refuerza el carácter histórico del hombre, promueve el cambio y la lucha por la emancipación, fortalece el humanismo y la capacidad para dar respuesta a los desafíos de la realidad.

La “Educación Liberadora” tiene sus raíces en la superación de la contradicción educador-educandos, en la conciliación de esos polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educando. El papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se de la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento ver-

5. FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva, 1969. p. 16. Citado por LOBO AREVALO, Nubia y SANTOS RODRIGUEZ, Clara. En: Psicología del aprendizaje. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 1990. p. 45.

6. TORRES, Carlos A. Op. cit. p. 30.

dadero, el que se da al nivel del “logos”. En esta visión de educación se genera un acto permanente de descubrimiento de la realidad, se busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad, se problematizan los educandos como seres en el mundo y con el mundo para que, a la vez, vayan percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que* y *con el que* están; se parte, al contrario de la “Educación Bancaria” del carácter histórico y de la historicidad de los hombres y por ello su reconocimiento de seres inconclusos, en permanente búsqueda del cambio y la transformación, en un movimiento de búsqueda justificado en la medida en que se dirige al *ser más*, a la humanización de los hombres.

Este tipo de Educación, surge, entonces, sobre todo en estos tiempos de conflictos, incertidumbres y globalización, como una alternativa ideal, quizá utópica si no hay un cambio de actitud mental en los docentes, para la transformación e innovación del proceso educativo en la búsqueda de la “formación integral” del hombre. En efecto, su filosofía y pedagogía provocan la liberación, la creatividad, la comprensión de la realidad, el aprendizaje consciente, compartido, significativo y respondiente a una realidad social que requiere de cambios estructurales profundos para asegurar con calidad y dignidad la supervivencia y satisfacción de las necesidades básicas del ser humano.

El educador comprometido con una educación para la liberación, para la transformación debe ser consciente que en ella:

- Educador y educandos se enfrentan juntos al acto de conocer

- Enseñanza-aprendizaje son procesos viables con la exposición dialogada
- Nadie educa a nadie, y nadie se educa a sí mismo. El hombre se educa mediado por la sociedad o el mundo
- Se utiliza el diálogo, a través de la palabra
- Se fomenta, por parte del educador, la creatividad y la conciencia crítica del educando
- El objetivo es “*que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar la realidad*”.⁷

4. PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Haciendo alusión a la “Pedagogía del Oprimido”, Yerko Reyes manifiesta que el diálogo aparece en estrecha relación con la idea de la “Educación Liberadora”, de esta educación que es dialógica en contraposición a la “Educación Bancaria” que es monológica. Para Freire el diálogo es indispensable para el desarrollo del hombre; sin el diálogo no puede existir una auténtica educación. Para que el diálogo sea una realidad es necesario:

- “*EL AMOR, un profundo amor al mundo y a los hombres, siendo fundamento del diálogo, el amor es también diálogo, de allí que no puede darse en la relación de dominación.*”
- *LA HUMILDAD, el “pronunciamiento” del mundo no puede ser un acto arrogante.*
- *LA FE EN LOS HOMBRES, es un acto a priori del diálogo.*
- *LA ESPERANZA, no hay diálogo sin esperanza; si los sujetos del diálogo no*

7. LOBO ARÉVALO, Nubia, SANTOS RODRIGUEZ, Clara. Op. cit. p. 56.

esperan nada de su quehacer, no puede haber diálogo.

- *UN PENSAR CRÍTICO, un pensar que percibe la realidad como proceso que favorezca la creación.*
- *LA SUPERACIÓN DE LA CONTRADICCIÓN entre educador y educandos implica que: “nadie educa a nadie... nadie se educa solo... los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.*

El diálogo es considerado por Paulo Freire no solamente como un método sino también como una estrategia para respetar el saber del alumno. Por eso *“para poner en práctica el diálogo, el educador no puede colocarse en la posición ingenua de quien pretende detentar todo el saber. Debe, por el contrario, colocarse en la posición humilde de quien sabe que no lo sabe todo, reconociendo que el analfabeto no es un hombre “perdido” fuera de la realidad, sino alguien que tiene toda una experiencia de vida y por esto, también, es portador de un saber”*.⁸ La teoría dialógica va a tener como características la colaboración, la unidad, la organización, la síntesis cultural, para contrarrestar la acción cultural antidialógica en la cual se palpan la necesidad de conquista, de división para la dominación, de manipulación y de invasión cultural. El diálogo permite la autenticidad de la educación y el despertar de la conciencia crítica de los educandos en la búsqueda de la comprensión y transformación de la realidad.

El diálogo se revela como la palabra en la acción, en la reflexión, en la praxis y por eso decir la palabra verdadera es transformar el mundo. La palabra inauténtica se

reduciría a un verbalismo -alienada y alienante-, a un activismo que minimizaría la reflexión, negando la praxis e imposibilitando el diálogo. “Existir humanamente es *“pronunciar”* el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”. El decir la palabra no es un privilegio de algunos sino un derecho de todos los hombres. El diálogo es, entonces, este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu”. Es una exigencia existencial, un encuentro que solidariza la acción y la reflexión de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, de allí que el diálogo no puede ser simplemente el acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni el solo cambio de ideas consumadas por sus permutantes, ni la discusión guerrera, polémica entre dos sujetos interesados únicamente en la imposición de su verdad. El diálogo es un acto creador en donde hay un profundo amor al mundo y a los hombres, si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres no me es posible el diálogo; el diálogo no es un acto de dominación sino de compromiso por la causa de la liberación. No hay diálogo si no hay humildad, si no se deja la arrogancia y la autosuficiencia, si no existe una intensa fe en los hombres, “fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres”.

”Lo importante desde el punto de vista de la educación liberadora y no “bancaria”, es que, en cualquiera de los casos, los

8. GADOTTI, Moacir. Op. cit. p. 80.

hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros”; la visión de esta educación parte de la convicción de que debe buscar dialógicamente el programa con el pueblo, y se inscribe necesariamente, como una introducción a la Pedagogía del Oprimido, de cuya elaboración él debe participar.

Paulo Freire analiza: la antidialógica y la dialógica como matrices de teorías de acción cultural antagónicas: la primera sirve a la opresión; la segunda, a la liberación. La acción antidialógica es opresora y tiene como características **la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural**, elementos de los que se sirve el opresor para mantenerse y mantener a los oprimidos. Contrariamente, la teoría de la acción cultural dialógica se fundamenta en **la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural**.

5. EL EDUCADOR EN UNA PRAXIS INNOVADORA Y LIBERADORA

Una educación para la liberación, con el objetivo de desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes para que se inserten en el mundo y lo transformen, requiere: en primer lugar de una escuela conectada con la realidad, con el contexto, de una escuela como “organización que aprende” es decir que tenga un referente permanente de la realidad y que se inserte en su entorno; en segundo lugar de un maestro que deje de enseñar a alumnos y empiece a enseñar a individuos, a seres humanos, de un maes-

tro facilitador, catalizador, tutor de los procesos de autoformación, de un maestro con autoridad moral e intelectual.

La praxis educativa innovadora y liberadora requiere de unos educadores comprometidos, que contribuyan a articular más explícitamente la historia y la esperanza, unos educadores que desarrollen “*el amor, la fe y la esperanza*”,⁹ que ejerciendo una hermenéutica tolerante y dialógica, a partir de unos “Temas Generadores” (Freire) propicien el emerger humano en estrecha relación con el paradigma acción-reflexión y dentro del sentido y la dinámica del ver, juzgar, actuar.

La praxis educativa innovadora y liberadora pone en tela de juicio y cuestiona al educador y a la educadora de perfil tradicional, de clase magistral, que todo lo hacen y lo saben, es decir a aquellos educadores que se alimentan y administran la “Educación Bancaria”, que subestiman los conocimientos previos de los estudiantes, su valor como personas, como sujetos que sienten, piensan y sueñan, que desconocen que “*la praxis como acción, reflexión y transformación social, hace de la educación un instrumento de liberación: a partir de la concientización, puede liberar muchos procesos sociales, políticos, educativos y aún económicos; puede impulsar la libertad de construir nuevos escenarios como ambientes sociales y no instruccionales*”.¹⁰

La praxis educativa innovadora y liberadora, con vehemencia y validez, defiende y estimula, en conjunción con otras categorías de una filosofía liberadora (pro-

9. SCHIPIANI Daniel, FREIRE Paulo. Educación, Libertad y Creatividad. Encuentro y diálogo con Paulo Freire. Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico, 1992. p. 80.

10. CHALAPUD, Juan Ramón. Educación, reproducción, resistencia y transformación. Graficor: Pasto, 2000. p. 289.

ceso y contenido, propósito y personas-en-contexto), a aquellos educadores y educadoras progresistas y democráticos que se comprometen con la transformación de la sociedad, que ayudan al pueblo a descubrirse, a construirse permanentemente, a expresarse, a liberarse y a vivir en y para la realidad.

5.1 Virtudes-Clave para los Ideales Emancipatorios y Libertarios

Siendo el compromiso de educadores y de educadoras la formación de un ciudadano menos pasivo, más participativo, más informado, con mayor conciencia y responsabilidad social, dispuesto al cambio y a la convivencia pacífica, para la praxis educativa, además de un **método activo y co-educativo**, se requiere, como lo anota Paulo Freire, de ciertas virtudes en el educador. Para ilustración las describimos de una manera concisa:

- **Coherencia entre palabra y acción:** Se trata de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica y de dar consistencia al discurso que se habla y por el cual se anuncian las opciones y a la práctica que debería confirmar dicho discurso. En una palabra, podríamos decir, predicar y practicar.
- **Tensión creativa entre la palabra y el silencio:** Los estudiantes deben ser considerados como sujetos del discurso y no como meros repetidores de lo dicho por el profesor; para ello se deben generar los escenarios para la escucha, los cuestionamientos, las contradicciones, las respuestas, las dudas, los sueños y las utopías, es decir, para el diálogo abierto y respetuoso.
- **La humildad y el respeto:** Aceptar la crítica y ser capaz de enseñar a “apren-

der a aprender” y aprender “de” y “con” los estudiantes y así mismo respetar y valorar el conocimiento de los estudiantes. Admitir que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo.

- **Tensión creativa entre mi “aquí y ahora” y el de los educandos:** Reconocer el saber y comprender la comprensión que se tiene del mundo y de la realidad a través de un diálogo franco. Tener conciencia plena de tiempos y espacios en los cuales se dan las interrelaciones y así mismo conocimiento de cómo los grupos se comprenden, se comunican, se entienden en sus relaciones concretas, sociales y con el mundo.
- **Superación de la polaridad “manipulación” - “espontaneísmo”:** Evitar la actitud intrusiva e invasora y la práctica meramente reactiva, democratizando el proceso pedagógico mediante la aplicación de metodologías horizontales, activas, participativas, lúdicas, flexibles, respetando los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- **Tensión dialéctica entre la paciencia y la impaciencia:** Tolerancia en el accionar de los procesos de aprendizaje, rechazando la injusticia y la opresión y creando alternativas para la libertad, la justicia, la paz.
- **Lectura crítica de texto y contexto:** Conocimiento previo y valorativo de las características socio-culturales de los estudiantes, de sus saberes previos, de sus expectativas, proyectos, posibilidades, sueños y utopías. Problematicar y sospechar y descubrir posibilidades y alternativas.
- **Disposición al riesgo:** Capacidad para tomar decisiones con competencia cien-

tífica (fundamentación científica de la acción), claridad política (se sabe lo que se hace, por qué y para qué) e integridad ética (nos conmueve la dignidad de las personas con las cuales se trabaja). Capacidad para asumir el debate y la crítica con valor y suficiencia en pro de la concertación, de la autoformación, del autoaprendizaje y de la autoevaluación.

Así entonces, un maestro para la praxis educativa innovadora y liberadora debe ser también una persona integral, con una mentalidad abierta al diálogo, al debate de las contradicciones; con una mentalidad de educación para el hombre-sujeto, que no rehuya la discusión creadora y que sea capaz de obstaculizar la educación que lleva a posiciones estáticas y de fomentar una educación para la libertad, para procurar la verdad en común “oyendo, preguntando e investigando”.

5.2. El educador y las máximas freirianas

- ”1. *Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.*
2. Mi visión de alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
7. Enseñar exige saber escuchar.
8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
9. La Pedagogía del Oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.
10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacen nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.
13. El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.
14. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
15. Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.
16. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
17. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a

los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.

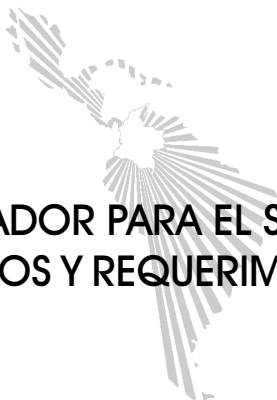
18. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
19. Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concientización.
20. *La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la HUMANIZACIÓN del hombre* (Paulo Freire)

En términos generales y como resultado del esbozo temático presentado se puede concluir diciendo que el pensamiento de Paulo Freire es cada vez más actual para los educadores y educadoras que tienen como misión la formación de seres humanos para un nuevo país, para unas nuevas realidades sociales, teniendo en cuenta que él sustenta una pedagogía humanista-espiritualista centrando en el hombre histórico como tal toda la problemática educativa, problemática que no puede estar ajena al contexto socio-político-cultural del entorno

y que desde una mirada ética permita revelar a los educandos lo que pensamos y sus razones, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas de que respetamos su pensamiento. La teoría y la práctica, el discurso y la acción deben ir de la mano y vivirse en el diálogo, un diálogo que es amor, humildad, fe en los hombres, solidaridad, respeto y tolerancia.

Los educadores y educadoras, profesionales de todas las áreas, con trabajo disciplinario e interdisciplinario, tienen mucho que hacer por el país y por la nación; su responsabilidad científica, ética y moral es tan grande que la sociedad reclama su liderazgo, su presencia en los procesos de transformación y de conservación y preservación de la misma naturaleza. Así, entonces, se debe tener claro, conscientes de la realidad del país y del profesionalismo inherente que “*al ser la educación un acto de amor, es un acto de coraje que no puede rehuir ni el análisis de la realidad, ni la dimensión creativa*”,¹¹ y que la praxis educativa, en el aula y fuera de ella, debe estar rodeada de un humanismo tal que comprenda a la persona en su ser y sentir y que pretenda la formación integral con justicia y con democracia.

11. ACHA IRIZAR, Félix. Introducción a la Pedagogía. Bilbao. España: Ediciones Mensajero, 1985. p. 192.



EL EDUCADOR PARA EL SIGLO XXI: DESAFÍOS Y REQUERIMIENTOS

JOSE CHAMORRO PORTILLA
Profesor Titular Universidad de Nariño

1. EL SIGLO XXI

ANÁLISIS DE SUS PRINCIPALES REFERENTES:

“El mundo de hoy se ve enfrentado a la maravilla inédita de la tecnología espacial, al deslumbramiento de la ingeniería genética, al hechizo de la clonación, a la inmensidad minúscula del universo de los quarks, al prodigio de la implantación de órganos, a la inconmensurable tarea de la informática; y junto con ello sufre lo que Alvin Toffler llama “el shock del futuro”, que surge al enfrentar los horrores de la explosión demográfica con la contaminación ambiental, la incertidumbre de los ensayos biogénicos, la amenaza nuclear, la “aldeanización planetaria” y la llamada “cultura de la muerte” de la que habla Juan Pablo II”. (Alberto Restrepo).

2. MEGATENDENCIAS PARA EL SIGLO XXI:

1. Poder del conocimiento sobre el poder del capital.

2. Apertura e internacionalización.
3. Globalización y conformación de bloques económicos.
4. Sustitución de Estados solidaristas por autogestionarios.
5. Ciencia y tecnología para el desarrollo.
6. Constitución de “organizaciones desarrolladas”:
 - Descentralización.
 - Participación real y democrática.
 - E.E.E. para la excelencia.
 - Velocidad en el cambio, flexibilidad y persistencia.
 - Productividad y competitividad.
7. Trabajo en equipos e interdisciplinariedad.
8. Desarrollo integral y sostenible.
9. Rescate de valores de 3ª generación.
10. Convivencia solidaria y civilizada.

3. LA ESCUELA Y EL CAMBIO

- La Escuela en su tiempo y en su espacio:
 - Logra una estructura.
 - Ejecuta unos procesos.
 - Cumple una misión: la Educación.
- Para el Siglo XXI, la Escuela y el Educador necesitan cambiar para asegurar un servicio educativo público con función social, pertinencia y calidad.
 - Lo exige el momento histórico que vive el mundo y, particularmente, el país.
 - **La Normatividad vigente establece un marco de exigencias y define un horizonte que apunta a la calidad y a la pertinencia:**
 - Una nueva Constitución Política.
 - La Ley 30 de 1.992.
 - La Ley 115 de 1.994.
 - El Decreto 272 de 1.998.
 - El Decreto 3012 de 1.997.
- **Se necesita un EDUCADOR de reconocida idoneidad: moral, ética, pedagógica, científica y profesional; un intelectual, un hombre público, un trabajador de la cultura con:**
 - Saber pedagógico.
 - Saber disciplinar o específico.
 - Comprometido con una formación ciudadana moral, ética y civilizada.
 - Comprometido con un proyecto político y socio económico y cultural de nación.

4. EL SABER PEDAGÓGICO (NUCLEOS)

- **EDUCABILIDAD:** (del hombre y del colombiano)
 - En sus dimensiones de desarrollo personal y cultural.
 - En sus posibilidades de formación y aprendizaje.

DEPENDENDE:

- De las condiciones y competencias de los estudiantes.
- Del desarrollo intelectual y de la calidad de las estructuras cognoscitivas y cognitivas del estudiante.
- Del período de desarrollo biológico del estudiante.
- Del interés y la motivación, como de la representación que tenga del mundo físico, matemático y social.
- De la contextualización y adecuación de los saberes, a las condiciones y competencias de los estudiantes.
- De las condiciones socioculturales e históricas del educando.
- Antropología Cultural.
- Sociología.
- Psicología del Desarrollo.
- Etnografía.
- Psicolingüística.
- Economía Política.
- Etc.
- **ENSEÑABILIDAD:** De los saberes y las disciplinas en el marco de sus dimensiones:
 - Histórica.

- Epistemológica.
- Social.
- Cultural.

→ Y su transformación en estrategias formativas para el estudiante.

DEPENDENDE:

- De la naturaleza de los saberes y disciplinas producidos por la humanidad.
- De las condiciones de la enseñanza.
- De la apropiación histórica, epistemológica, social y cultural del saber o disciplina objeto de enseñanza por parte del educador.
- De la apropiación conceptual, de principios, de leyes y de pensamiento abstracto por parte del educador.
- Del conocimiento y la comprensión que el maestro tenga del entorno sociocultural de los estudiantes.
- De la capacidad de selección de contenidos para, al tornarlos significativos, asegurarles mayor enseñabilidad.
- Enfoques y teorías histórico-epistemológicas y de contenidos de las áreas o disciplinas objeto de enseñanza.
- Teorías y modelos didácticos específicos.
- Currículo.
- Evaluación.
- Uso pedagógico de los medios, especialmente los interactivos modernos.
- Una segunda lengua.

La **Educabilidad** y la **Enseñabilidad** exigen una dinámica permanente de enriquecimiento, de aproximación entre los

interlocutores y protagonistas básicos de la relación pedagógica, un proceso continuo de autoreflexión y capacitación por parte del educador.

Para asegurar la eficacia de la Relación Pedagógica y, por consiguiente la posibilidad de la enseñanza y de la formación se hace, entonces, necesario:

- La investigación pedagógica y educativa permanentes y contextualizadas (investigación formativa) apunta a “desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico” en procura de acciones formativas individuales y colectivas que permitan actuar ante problemáticas educativas en la perspectiva de un desarrollo humano integral y sostenible. De allí que quienes se desempeñen como educadores deben estar en contacto, no sólo con los saberes particulares, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica.

La investigación formativa debe apuntar a:

- Recoger la historia del problema.
- Discutir rigurosamente su formulación.
- Discutir rigurosamente el enfoque metodológico.
- Discutir rigurosamente los resultados encontrados.
- Derivar implicaciones y propuestas de desarrollo.
- La apropiación de la Pedagogía como conocimiento que hace posible el trán-

sito del saber de los espacios en donde se produce y se aplica, a los distintos espacios educativos en los cuales se da la relación pedagógica, se concreta la acción educativa y por medio de ésta, se promueve y se fomenta el acceso a la cultura.

- La apropiación científica (conceptos, principios y leyes) del saber o disciplina objeto de enseñanza.
 - El saber enseñar lo que se sabe; el cómo se enseña (una didáctica) que apoya a la pedagogía como el campo en el que confluyen saberes fundamentales como la psicología, la etnografía, la sociolingüística, la historia de las prácticas educativas, y el pensamiento de los grandes maestros (Filosofía Educativa), etc.
- **LA ESTRUCTURA HISTÓRICA Y EPISTEMOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA:**
 - El pensamiento educativo y pedagógico–didáctico de los grandes maestros en la historia.
 - Las concepciones filosófico – educativas en la historia.
 - Los ideales educativos y las teorías de la educación en la historia, las culturas y las políticas.
 - Los grandes interrogantes sobre el conocimiento pedagógico (sus conceptos, principios y postulados).
 - Las interpretaciones y respuestas que se ha dado alrededor de la práctica pedagógica (propósitos, contenidos, secuencias, métodos, recursos, evaluación, etc) en los contextos, historias y culturas.

- Los problemas sobre la verdad en pedagogía, la validez de sus métodos, su poder de generalización, su eficacia, etc.
- El estatuto de cientificidad de la pedagogía y de la validez de la investigación educativo – pedagógica para su desarrollo.
- Posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción de teorías y modelos.

- **LAS REALIDADES Y TENDENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS:**

- El estatuto del arte de las realidades sociales y educativas: institucionales, locales, nacionales e internacionales contextualizadas en el tiempo y en el espacio.
- Las tendencias sociales y educativas: institucionales, locales, nacionales e internacionales, contextualizadas en el tiempo y en el espacio.
- La dimensión ética de la profesión educativa.
- La dimensión estética de la profesión educativa.
- La dimensión cultural de la profesión educativa.
- La dimensión política de la profesión educativa.
- Historia Universal y Nacional de la Pedagogía.
- Políticas y Normas Jurídicas vigentes en el país en Educación.
- La Historia de la Profesión y sus Implicaciones Contextualizadas.

5. EL SABER DISCIPLINAR O ESPECÍFICO

- ❖ El modelo pedagógico tradicional e instruccionalista consolidó todo un paradigma en el trabajo de los saberes específicos:
- La concepción de los mismos como un saber acabado, en el que el maestro sólo es un transmisor pasivo.
- El papel del maestro se reduce a transmitir “informaciones aisladas”, descontextualizadas, no significativas y, ante todo, sin conceptos, principios ni leyes científicas como elementos constitutivos de la científicidad y de un pensamiento abstracto.
- La función de la Escuela se redujo a la transmisión de información específica y normas socialmente aceptadas, bajo la estrategia de la reiteración y la memorización.
- Los saberes y las disciplinas se conciben como islas o compartimentos independientes, incapaces de abordar las realidades y problemáticas que son eminentemente sistémicas y transistémicas.
- Se abusa de la comunicación oral por parte del maestro (magister dixi) y el texto es el recurso fundamental para la transmisión y conservación de las verdades acabadas.
- ❖ Nuevo paradigma para abordar el saber disciplinar:
- Una nueva epistemología sobre las ciencias, los saberes y las disciplinas:
 - La interdisciplinariedad.
 - La construcción diacrónica.
 - El carácter de temporalidad.
 - La construcción en equipos.

- El pensamiento abstracto fundamentado en conceptos, principios y leyes.

- El reto:

La ciencia aplicada para la tecnología propia, el desarrollo autónomo sostenible y el desarrollo humano integral.

- Requerimientos desde la Escuela:

- Enseñar a pensar: desarrollo de competencias para la interpretación, la argumentación y la proposición.
- Construir instrumentos de pensamiento como herramientas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento (nociones, conceptos, categorías).
- Conocimiento del desarrollo biológico del alumno, sus características y requerimientos estratégico-didácticos.
- Trabajar por parte del maestro, con conceptos científicos, principios y leyes que posibiliten la aprehensión del conocimiento abstracto capaz de explicar científicamente los fenómenos del mundo físico y social (Lejos del conocimiento empírico, mítico y mágico).
- Trabajar los contenidos disciplinares a partir de las estructuras cognitivas del estudiante, mediante asimilación –desequilibrio–equilibrio, de manera significativa y transistémica.

- ❖ Una nueva propuesta para la formación del educador como hombre público, intelectual y trabajador de la cultura:

LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Fundamentos:

- Las ciencias, los saberes y las disciplinas se construyen en la sociedad y

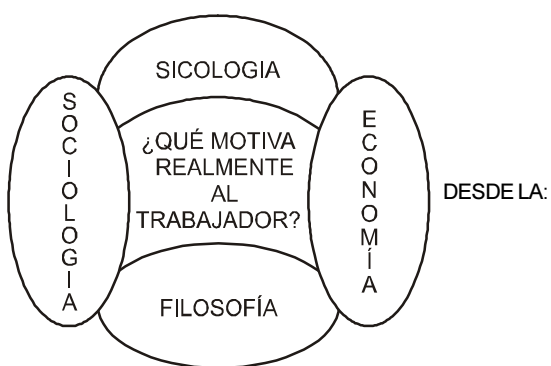
no en forma lineal, sino dialéctica, contextualizada en el tiempo y en el espacio, con evoluciones e involuciones y ante preguntas del hombre.

- Los fenómenos y las realidades como los problemas o situaciones problemáticas no se explican solamente desde una ciencia, saber o disciplina. Por el contrario, son multivariados y, fundamentalmente en las ciencias sociales, exigen ser abordados desde diferentes opciones del saber.
- Se trata de abordar una nueva concepción epistemológica que exige una nueva posición pedagógica y un nuevo perfil y ejercicio profesional: la interdisciplinariedad.
- Es una respuesta explicativa de carácter holístico, sinérgica y multivariada.

Argumentación:

- La interdisciplinariedad es una relación y cooperación de campos científicos, de saberes y o disciplinas sobre un objeto común (eje o problema de investigación) o curricular a transformar:

Ejemplo: Desde un interrogante de encuentro (disciplina: la administración).



- Interdisciplinariedad es:

- Disposición de apertura.
- De saber que no tengo toda la explicación de...
- Disposición a perder poder.
- Disposición a ceder.
- Posibilidad de acuerdos explicativos para
 - ◆ O generar una nueva región de conocimiento, de explicación (teoría o nueva ciencia Ej: la biogenética);
 - ◆ O explicar o solucionar un problema o situación problemática real.
- Naturalmente para hacer la interdisciplinariedad no se parte de cero, sino de lo que cada disciplina o saber puede tener frente a un objeto por transformar.
- En interdisciplinariedad, la única alternativa para la aproximación a la verdad es el debate.

Posibles etapas para operacionalizar un trabajo interdisciplinario:

1. Hacer seminarios de integración entre pares académicos:
Contarse el cuento.
Cómo se vería abordando el asunto.
2. Definir ejes comunes curriculares por afinidades e interrogantes de encuentro a la luz de la línea y sublíneas de investigación.
3. Conformar colectivos de trabajo según las exigencias de los ejes comunes curriculares y los interrogantes de encuentro.
4. Configurar un documento base que aborde interdisciplinariamente el eje curricular y que posibilite la generación

de un proyecto de investigación multidisciplinario, a la luz del interrogante de encuentro y, naturalmente, enmarcado en la línea de investigación.

Se trata de producir un módulo de visión interdisciplinaria que se constituya en un marco teórico interdisciplinario susceptible de ser verificado en la investigación del interrogante de encuentro.

5. Diseñar el proyecto de investigación y ejecutarlo en forma interdisciplinaria.
6. Construir teoría y hacer la difusión.
7. Implementar innovaciones tipo experimental y administrarlas.
8. Impulsar permanentemente la dinámica curricular en relación currículo – entorno – currículo.

6. FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA, LA MORAL, LA ÉTICA Y LA CIVILIDAD

- Formación para la autonomía:
 - Autonomía de pensamiento o pensamiento autónomo.
 - Autonomía valórica y autonomía estética.

$$A = L + R$$

en oposición a la heteronomía o filosofía moral de la doble moral:

actuar o por miedo al castigo
o por interés en la recompensa.

- Formación para la justicia y la equidad en el marco de la CIVILIDAD:

- Aceptación de las diferencias.
- Credibilidad en el diálogo.
- Ejercicio de la comprensión.
- Ejercicio de la tolerancia.
- Posibilidad de la concertación.
- Generación de nuevos compromisos.

Como proceso civilizado en el abordaje de los conflictos.

7. FORMACIÓN PARA UN PROYECTO DE NACIÓN

- Fundamentado en una democracia real y participativa.
- En una propuesta de desarrollo autodependiente, integral y sostenible.
- En la satisfacción integral de necesidades humanas desde la endogenización cultural, desde la ciencia y la tecnología propias y por el rescate de la realización humana, desesclusivizada de la ética de lo económico y del consumo.

Un nuevo educador

Una nueva ética

Un nuevo país

NOTA: Documentos básicos de consulta para ampliación:

Consejo Nacional de Acreditación: Políticas para la Formación de Educadores y Requisitos para Acreditación.



CONCEPCIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD

ARTURO FIDEL DÍAZ T.
Profesor Universidad de Nariño

El artículo que a continuación discute las concepciones sobre la universidad se basa en los siguientes documentos estudiados: “*Concepciones sobre la universidad*” por Jacques Drèze y Jean Debelle, “*Introducción sobre las razones para defender la idea de la universidad*” por Paul Ricoeur y “*The Idea of a University*” escrito por John Henry Newman. Todos estos trabajos teóricos presentan las concepciones universitarias en cinco países: Inglaterra, Alemania, Estados Unidos, Francia y la antigua Unión Soviética. Los autores antes citados afirman que en los primeros tres países se puede hablar de la “idea” de universidad en tanto que en los dos últimos de la “función” de la universidad. La discusión se da en torno a la concepción idealista de la universidad y la universidad funcional o del poder.

El debate sobre el papel de la universidad entonces se presenta en los documentos antes referenciados y parten del hecho de que las universidades alemanas y anglosajona, por su independencia con respecto a los poderes públicos, están más cerca del modelo “liberal”; las universidades francesa y soviética, como servicio público, o incluso como engranaje de la administración central, están más cerca del modelo “funcional”. Al considerar el funcionamiento de la universidad en todos los países, se desprende que éstas oscilan entre los dos polos antes considerados y que es la concepción purista en cada modelo ya no existe.

Desde que se constituyó la primera universidad en el mundo quedo planteada también la discusión sobre sus propósitos, significados y alcances. Al decir de Carlos Tunnermann Bernheim,¹ la universidad tal

1. TUNNERMANN BERNHEIM, Carlos. Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica. Caracas: Editorial Imprimatur, 2000.

como se la conoce actualmente, surgió en la baja edad media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa medieval que tuvo lugar al concluir el ciclo histórico de la invasión bárbara. Charles Homer Haskins, decía “las universidades como las catedrales y los parlamentos son un producto de la edad media europea. Los griegos y los romanos no tuvieron universidades en el sentido en el cual la conocemos en los últimos siete u ocho siglos; ellos tuvieron educación superior, pero los términos no son sinónimos”.² Igualmente, el investigador Hastings Rashdall, afirma que “la idea propiamente dicha de universidad es esencialmente medieval, y que es curioso observar cuan ampliamente esa idea continúa aún dominando nuestros modernos esquemas educativos”.

Pedro Henríquez Ureña afirmaba que el mundo greco-romano creía que la universidad era una “herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna y que representaba el pensamiento libre y la investigación audaz”; agrega también, que abrió la palestra bajo los pórticos de Atenas; el espíritu curioso y ágil de la Academia y del Liceo. Además, el precitado autor sostiene que más tarde permitió la reaparición de las turbulentas multitudes internacionales que eran rebeldes ante los mandatos de la ley local y que se congregaban clamorosos a las enseñanzas de Bolonia, de París, de Oxford, de Cambridge.³ Cabe recordar entonces, que los griegos no consideraban la educación como responsabilidad del estado sino como asunto privado. Bajo el lema de que “el hombre es la medida de todas

las cosas”, el sofista Protágoras sostenía que la naturaleza humana, junto al conocimiento y la experiencia, hacían la educación. Tunnermann Bernheim afirmaba que fueron los sofistas quienes diseñaron el currículo de las siete artes liberales, con sus tres disciplinas literarias: gramática, retórica y dialéctica y con sus cuatro asignaturas científicas: aritmética, geometría, astronomía y música que habrían de perdurar por varios siglos en la educación superior del mundo, como fundamento de la enseñanza clásica.⁴

Este ligero recorrido por la historia de la universidad para afirmar que aún se sigue discutiendo en todos los foros especializados de educación el para qué se establecieron las instituciones de educación superior; su respuesta no es sencilla, por cuanto, tiene que ver con una amplia gama de intereses. Históricamente han existido dos visiones sobre lo que debe ser la universidad; la primera, sostiene que la universidad debe ser el lugar para buscar la verdad y el conocimiento; la segunda, afirma que la universidad debe desempeñar una función utilitarista de acuerdo a los requerimientos de la sociedad. Sin embargo, escritores como Paul Ricoeur, Jacques Drèze, John Henry Newman y Jean Debelle tienen opiniones diferentes sobre el significado, el papel y el propósito de las universidades.

Así por ejemplo, el documento denominado “*Concepciones sobre la Universidad*” escrito por Jacques Drèze y Jean Debelle⁵ afirma que los propósitos no son

2. HAKINS, Charles Homer. *The rise of the universities*, New York, 1959.

3. HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. *Universidad y educación*. México: UNAM, 1969.

4. TUNNERMANN BERNHEIM. Op. cit. p. 4.

5. DRÈZE, Jaques y DEBELLE, Jean. *Concepciones de Universidad*. Paris 6: Editions Universitaires, 1968.

comunes y tampoco únicos puesto que su concepción partió de la búsqueda de la libertad y la verdad pero que las presiones sociales han hecho desplazar ese propósito hacia la preparación de profesionales para servir al gobierno y al sector privado.

Igual que en Europa, en Norte América también ha existido una amplia discusión sobre la finalidad de la universidad. Una muestra de ello está expreso en el libro *"The Idea of a University"* escrito por John Henry Newman que al responder la pregunta ¿Qué es una Universidad?, afirma es la "Escuela de aprendizaje universal"; "es el lugar, donde todas las escuelas de pensamiento pueden contribuir, es el lugar donde se puede especular, es el lugar donde se puede encontrar el equivalente o el antagónico, es el lugar donde existe un juzgamiento continuo de la verdad".⁶ Agrega, que "la universidad tiene que educar a la gente para la vida, tiene que ser liberal y universal, tiene que enseñar como una persona puede llegar a convertirse en intelectual en vez de profesional, la universidad tiene que buscar la verdad sin presiones debido a que es un derecho de la humanidad". Igualmente, afirma que "la tarea principal de la universidad es la enseñanza del conocimiento y por supuesto que su compromiso es intelectual y no moral; su compromiso debe ser difundirlo y extenderlo en vez de expandirlo, puesto que si el objetivo de la universidad fuera el de investigar no se vería la necesidad que la universidad tuviera estudiantes".⁷

Posiciones radicales como la anterior, siempre han existido en torno al papel de la universidad y de la educación superior. Así por ejemplo, las universidades de la antigua Unión Soviética constituidas como un servicio público tenían que desempeñar las siguientes funciones según Jaques Drèze "formar especialistas altamente calificados y educados en los principios políticos del sistema, investigar los problemas y proponer soluciones al sistema comunista, producir materiales tendientes a ampliar el comunismo, preparar profesores e investigadores y brindar información sobre los nuevos descubrimientos".⁸ De los ejemplos antes anotados, se desprende que han existido dos tendencias en la concepción de la universidad; una, denominada universidad idealista y otra conocida como la universidad funcional. La universidad idealista también acreditada como la universidad del espíritu es la que ha existido en países como Inglaterra, Alemania y los Estados Unidos. La universidad funcional o del poder la acogieron países como Francia y la antigua Unión Soviética.⁹

La universidad del espíritu o de educación liberal según Paul Ricoeur conserva su independencia frente a los poderes públicos, en tanto que las funcionales son aquellas que tienen estrechos vínculos con el Estado y se caracterizan por ser un servicio público; estas son las que se han establecido en Francia y en la antigua URSS. Ricoeur señala que entre estos dos polos oscilan las concepciones de universidad.¹⁰

6. NEWMAN, John Henry. *The Idea of a University*. Works of John Henry Newman. The National Institute for Newman Studies, 2004.

7. Citado por Marcelino Rodríguez Molinero de la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de la Filosofía del Derecho.

8. DRÈZE, Jaques y DEBELLE, Jean. Op. cit. p. 4.

9. Ibíd. p. 5.

10. RICOEUR, Paul. Prefacio al documento escrito por Jacques y Jean Debelle. p. ii.

Para entender la conceptualización de cada tipo de universidad se necesita comprender la historia de los pueblos que las han acogido; así por ejemplo, las presiones sociales o las presiones del desarrollo industrial impusieron a la universidad el desempeño de un rol que no estaba previsto cuando se identificó la universidad del espíritu y tampoco la demanda constante de servicios hizo que la universidad se convirtiera en una institución de masas que ha contribuido a desvirtuar la idea de una universidad del espíritu.

La universidad del espíritu presente en la obra de Newman tiene preeminencia en la función docente más que en la investigadora, puesto que afirmaba que una universidad sin estudiantes no sería propiamente una universidad, además, por cuanto sostenía que era la razón auténtica de ser de la universidad; el modelo humanista de esta concepción ha sido olvidado y la universidad según el autor antes citado ha pasado a ser un producto más del mercado. Por ello, la concepción luminosa de ser la sede del saber y cuya misión era impartir conocimiento universal ya no se ve reflejada en su quehacer diario. La referencia que hacen Jacques Drèze y Jean Debelle sobre E.B. Pusey parecen confirmar lo anterior; “el problema y la tarea especial de una universidad no son los de hacer avanzar la ciencia, ni hacer descubrimientos, ni formar nuevas escuelas filosóficas, ni inventar nuevos métodos analíticos, ni efectuar trabajos de medicina, de derecho, o aún de teología, sino el de formar espíritus religiosos e intelectuales”.¹¹

Newman citando a Aristóteles concluía que la educación debía ser universal y liberal por cuanto se trata es de cultivar la inteligencia y de perfeccionar el intelecto. Continuaba argumentando que la universidad debía ante todo ayudar a los estudiantes a adquirir un espíritu filosófico moral e intelectual, y estos a su vez, debían buscar la perfección intelectual tal como lo demanda la educación liberal.¹² La búsqueda de la verdad es una tarea de los seres humanos a la cual se deben consagrar por cuanto la profesión de aprender constituye la universidad.

La actitud científica en la universidad ideal es una condición necesaria para que la ciencia pueda progresivamente encontrar la verdad. Jaspers afirma que enseñar es participar de por sí en el proceso de investigar,¹³ entonces, la enseñanza debe ser un proceso socrático debido a que se busca la reflexión personal del profesor y del estudiante, por lo tanto, una comunidad universitaria se convierte de hecho en un medio para la formación.¹⁴

La universidad ideal entonces debía constituirse en el centro de gravedad del universo debido a que era la encargada de proyectar el pensamiento de la humanidad. Esto contrasta, afirman los autores antes mencionados, con la realidad en la cual se encuentra la universidad en la actualidad, con una extensa reglamentación que hace distante la idea de universidad ideal puesto que la universidad se ha convertido en un centro de formación de cuadros directivos

11. DRÈZE, Jaques y DEBELLE, Jean. Op. cit. p. 4.

12. Ibid. p. 8

13. Ibid. p. 16.

14. Ibid. p.p. 18, 19.

de la civilización científica y su organización es el reflejo de una empresa industrial; entonces, para volver a la universidad ideal sería necesario volverla a fundar.

La educación liberal está a la defensiva debido a que trabaja sobre la conservación de los valores tradicionales, en tanto que otras instancias diferentes a la universidad, trabajan sobre la cultura. La noción de cultura en la universidad no deja de ser sino una retórica que es cultivada por grupos disidentes. Ante esta paradoja, Poul Ricoeur se pregunta acerca de la idea de universidad ¿A que se reduce el proyecto de educación liberal si la función crítica emigra de la universidad?, y a cambio la universidad es cautiva de la sociedad quien la presiona a generar una imagen de éxito y le reprocha estar al servicio del orden establecido que se opone a la concepción de educación liberal y también rechaza la búsqueda crítica de la verdad.

De otra parte, existe la concepción de la universidad del poder o funcional la cual tiene relación con los institutos científicos en los cuales la investigación ha alcanzado altos niveles de desarrollo y pareciera que la universidad ahora depende de ellos y no al contrario. A propósito de esto Wilhelm Von Humboldt en 1810 cavilaba que la universidad debería tener unidad en la investigación, en la libertad de enseñanza y en el autogobierno, Humboldt pensaba que la investigación y la enseñanza no podían ir por separado, sino que debían retroalimentarse; además, proponía que la libre enseñanza debería ser la elección de cada docente y de esta manera evitar cualquier control del gobierno. Humboldt esta-

ba convencido de que ninguna universidad católica debería anteponer su objetivo para volver a los estudiantes caballeros y que los estudiantes a su vez se debían enfrentar al hecho de que la cultura universitaria trataba de conservar valores pero al mismo tiempo hacer avanzar la inteligencia y de promover el conocimiento científico.

Desde los tiempos de Napoleón ha persistido la ignorancia sobre lo que es una universidad, pero si ha habido claridad sobre lo que quieren de ella. Napoleón a decir de los historiadores no hizo ningún tipo de reflexión sobre la universidad o sobre la vida académica, o sobre las ciencias y sus métodos de enseñanza, en cambio desde Napoleón la universidad francesa por ejemplo, ha centrado su trabajo sobre las tareas útiles para el Estado, es decir, preparar profesionales, docentes, juristas y médicos;¹⁵ por lo cual se advierte, que el papel de la investigación en la universidad no tiene preponderancia en sus funciones debido a que la investigación se caracteriza por el enjuiciamiento del estado de las cosas y por lo tanto, contrario a la forma de pensar de Napoleón, motivo por el cual sólo en su época le asignó la misión de enseñar a nivel superior.

Otra característica de la universidad en ese tiempo fue el aislamiento entre las facultades lo que configuro el concepto teórico de universidad más que su realidad. Desde la era napoleónica la subordinación de la universidad a la autoridad del emperador es otra característica de la universidad del poder.¹⁶ La universidad liberal también caracterizó al estilo militar a sus docentes y se pensaba que solo Dios estaba

15. DRÈZE, Jaques y DEBELLE, Jean. Op. cit. p. 48.

16. Ibid. p. 51.

por encima del profesor titular como funcionario estatal.¹⁷ Entonces, la concepción napoleónica de la universidad fue la antípoda del pensamiento idealista de Newman o de Jaspers o de Whitehead.¹⁸ El utilitarismo es la distinción de la universidad del poder que contrasta con la tradición liberal que se centra en el conocimiento y la búsqueda de la verdad. La distinción entre el uso y el disfrute del conocimiento es lo que caracteriza la universidad espiritual de Newman puesto que satisface una necesidad fundamental en la naturaleza humana cual es la de desarrollar el intelecto.

La universidad del poder se concretizó en el modelo soviético debido a que se consideraba la institución como un factor de producción. En efecto, el marxismo leninismo a decir de Jacques Drèze se preocupó por la finalidad de la enseñanza superior y lo consideraron como un factor estratégico en la transformación de una sociedad; además, se propuso formar especialistas educados en el espíritu del marxismo leninismo y muy informados sobre el avance científico tecnológico. La universidad del poder se centró en la producción de manuales y recursos didácticos para formar docentes e investigadores. La divulgación de los conocimientos científicos se consideró como una tarea principal.¹⁹

Jacques Drèze y Jean Desell afirmaron que la universidad del poder o funcional se trazó como meta construir la sociedad comunista por lo cual todos los textos escola-

res estudiados tenían como referente explícito la doctrina del marxismo leninismo tendiente a formar una sociedad comunista y para tal fin, se propuso difundir las ideas del régimen a través de la universidad.²⁰ En un sistema socialista la universidad entonces tiene la tarea de construir una sociedad comunista, por lo tanto, la enseñanza y la investigación se mueven dentro de un cuadro ideológico preciso y tenía una finalidad política y social bien delimitada.²¹ Para confirmar lo anterior, los autores del texto en comento confirmaron que cualquiera fuera el campo de estudio, los estudiantes debían seguir cursos sobre la teoría política marxista leninista, los cuales representaban un total de 300 horas de clases.

Jacques Drèze y Jean Desell sostienen que la universidad funcional o conocida como la universidad del poder orientaba todo su trabajo hacia las necesidades de la economía nacional y para ello establecía vínculos con la actividad económica y trabajaban en simbiosis con los medios no universitarios para formar una elite de dirigentes que desarrollaran el socialismo.²² La universidad soviética afirmaban los autores dependía estrechamente del Estado, del gobierno y del partido, lo cual se evidenciaba a través de la presencia en los órganos de dirección de los dirigentes del partido de gobierno. El documento que se analiza afirma que “en este tipo de organización universitaria la autonomía era sólo una idea abstracta y envuelta en una retórica florida, puesto que Lenin afirmaba que la es-

17. DRÈZE, Jaques y DEBELLE, Jean. Op. cit. p. 53.

18. Ibid. p. 55.

19. Ibid. p. 59.

20. Ibid. p. 60.

21. Ibid. p. 60.

22. Ibid. p. 64.

cuela fuera de la vida, fuera de la política era una mentira o una hipocresía”.²³

Los mismos autores argumentan que la universidad del poder tenía como consigna el acceso libre a todos aquellos que “poseían la capacidad” requerida para proseguir estudios universitarios sin distingos de raza o posición social. Sin embargo, la selección se daba a través de concursos que permitían detectar aquellas personas particularmente aptas para la investigación puesto que ésta era la función exclusiva de la universidad para solucionar problemas o necesidades o para obtener poderío militar o prestigio para el Estado.²⁴

Según Matthew D. Wright, las universidades del poder desarrollaron agendas utilitarias que permitieran avanzar la investigación científica para lograr ventajas económicas y agrícolas tangibles para la sociedad. La universidad del poder acorde con el autor precitado consideró al gobierno como un jugador dominante en esta transición hacia las universidades basadas en la ciencia. La intervención del Estado en la educación se hizo a costas de formar ciudadanos autónomos, de un gobierno limitado, y, por lo tanto, de una sociedad libre. La base liberal de la educación en la universidad del poder fue erradicada y el cultivo del intelecto fue relegada a la posición de la retórica en favor del conocimiento útil; al final, las opciones educativas se convirtieron en el producto de un análisis de costes y beneficios debido a que poco o nada interesaba desarrollar al estudiante como ser humano. De acuerdo a los auto-

res analizados, la universidad del poder se constituyó en una institución de masas.

Jean Debelle y Jacques Drèze en el documento denominado *Concepciones sobre la Universidad*²⁵ plantean que la universidad debería perseguir lo siguiente: La investigación, lograr la simbiosis entre la investigación y la enseñanza, tener preocupaciones sociopolíticas, mantener un código de normas externas y tener preocupación socioeconómica. Los tres primeros puntos desarrollan el pensamiento de Newman, Jaspers y Whitehead y han sido incorporados en las universidades de la Gran Bretaña, Alemania y Estados Unidos, en tanto, que los dos últimos se hicieron presentes en Francia y la antigua Unión Soviética.

La universidad francesa no se puede sintetizar fácilmente debido a que los regímenes que la han gobernado desde 1815 han trabajado en contra del modelo de universidad imperial; los autores mencionan, que la nacionalización de la universidad y la concepción monolítica no permiten descubrir las relaciones entre la historia de las ideas y la concepción de la universidad puesto que todo conduce a napoleonizar la conciencia y a identificarse con el Estado totalitario. En esta concepción la fuente de poder es la universidad puesto que permite controlar las insubordinaciones y permite imponer el despotismo a través de la instrucción centralizada y dada por el Estado.

La universidad del poder o funcional en su calidad de servicio público del Estado esta ideológicamente sometida al poder

23. DRÈZE, Jaques y DEBELLE, Jean. Op. cit. p. 66.

24. Ibid. p. 71.

25. CITOYENS. Publicación en Francès: EDITIONS UNIVERSITAIRES. 115, Rue du Cherche-Midi, Paris.

y recibe en consignación una funcional general de conservar el orden social, por la difusión de una doctrina común. La universidad como modelo ideológico debe contribuir a la difusión de una doctrina común, o mejor, de una mentalidad general idéntica que atenué las divergencias de criterio, hasta las particularidades.²⁶ La universidad imperial tomó como base de su enseñanza de acuerdo a Jean Debelle y Jacques Drèze el trabajar en los preceptos de la religión católica, en la fidelidad al emperador, a la monarquía imperial, a la dinastía napoleónica y a la obediencia a los estatutos del cuerpo docente que tiene por objetivo la uniformidad de la instrucción, y que tienden a formar para el estado ciudadanos apegados a su religión, a sus principios, a su patria y a su familia. Donald N. Levine afirma que la misión central de las universidades del poder es avanzar y transmitir conocimiento para satisfacer el mercado a través de aumentar la productividad de la investigación.

En Colombia este debate también estuvo presente y se refleja en el hecho que la enseñanza escolástica siempre estuvo presente en las instituciones universitarias hasta mediados del siglo XIX. Baste mirar los programas de estudio y se encontrará con la influencia de la concepción espiritual de la Universidad. Todavía a comienzos del siglo XXI se encuentran discusiones sobre el concepto de universidad. Guillermo Hoyos Vásquez por ejemplo, en su artículo “*El ethos de la Universidad*” se pregunta “¿Es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad?”²⁷ Y la respuesta parece inferirse con el co-

mentario que a continuación él realiza “Las industrias no pueden desarrollarse con el sólo concurso de los obreros, de los jefes de taller, de los maestros especializados; se necesitan además, directores técnicos, ingenieros que dominen científicamente las bases de las distintas ramas industriales, empresarios que sumen al trabajo científico el aporte del capital, las luces de la organización y el dominio sagaz de los negocios”. El profesor Hoyos manifiesta que la universidad colombiana tiene “nostalgia de modernidad, de enciclopedia, de verdad objetiva, de eficiencia y productividad”

Sin embargo, la discusión entre la universidad del poder y la universidad espiritual en el siglo XIX en el país se ve reflejada en los puntos de vista expresados por los criollos que manifestaron la importancia de que no sólo se estudiara teología para indagar la verdad sino que tenían que preparar personas con habilidades especiales para hacerse cargo de la administración del Estado. Entonces, la educación se valoró como el medio más importante para modernizar el gobierno y sobre todo para generar riqueza. Se desechó el concepto de que los nobles no podían aprender los oficios viles sino que por el contrario, era imprescindible que aportaran conocimientos que ayudaran a resolver los problemas sociales. El estudio de las leyes, la teología entonces quedó relegado a un segundo plano por cuanto el progreso significaba estabilidad en el gobierno y respaldo popular.

El debate sobre la misión de la universidad en Colombia aún continúa y se manifiesta en los informes que escribe el Minis-

26. DRÈZE, Jaques y DEBELLE, Jean. Op cit. p.p. 44 y 45.

27. Citado por Guillermo Hoyos a Nietzsche en carta a su amigo Erwin Rohde mucho antes de renunciar a su cátedra en la Universidad de Basilea en 1879.

terio de Educación Nacional. Baste recordar temas como la utilidad de la educación, la formación en valores y el descubrimiento de la verdad a través de la ciencia para confirmar que todavía las diferencias entre la universidad del espíritu y la funcional siguen vigentes. La discusión filosófica del que hacer de la universidad lo plantea Whitehead al decir que su papel esta relacionada con el desarrollo debido a que la sociedad aspira al progreso, entonces, para contribuir a ese progreso la universidad debe gozar de independencia del Estado no sólo en el plano de los fines, sino en los medios. Sostiene el autor mencionado que evocar el progreso es una preocupación menos liberal puesto que se debe trabajar por el conocimiento o la verdad. El mismo autor afirma que la compaginación entre la imaginación y la práctica es la razón de la universidad. La universidad dice el autor conecta la experiencia con la investigación puesto que las universidades deben ser centro de aventura y debe fomentar la investigación básica.

Se puede afirmar que aún no existe un consenso sobre el papel de la universidad, es claro que todo debe apuntar hacia lograr una sociedad más democrática donde la docencia, la investigación y la extensión se integren en un solo propósito de buscar soluciones para los problemas de la sociedad. Se necesita una universidad que promueva la integración regional pero que, a la vez incorpore en su enseñanza una visión holística del mundo, auspicie la educación global y la comprensión internacional. Una universidad que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, sin permitir que la máquina reemplace al profesor, salvo aquel, que merezca ser reemplazado por ella. En fin, una Universidad donde la innovación, la imagi-

nación y la creatividad tengan su morada natural. Para que exista la idea de universidad se necesita que ésta busque la libertad y que la búsqueda libre de la verdad al decir de Ricoeur no sea idealista sino que por el contrario, una posibilidad real. Buscar la verdad sin coacción no es un derecho sólo de los intelectuales sino de la humanidad como tal, puesto que la búsqueda de la verdad no debe ser un accidente en la historia humana sino que constituye la historia de la humanidad.

CONCLUSIÓN

La obra analizada denominada “*Concepciones de la Universidad*” escrita por el profesor Jacques Drèze y el señor Jean Debelles presenta las diferencias de las instituciones universitarias. El trabajo identifica dos tendencias fundamentales de universidad: la universidad funcional y la universidad idealista. El prologo de la obra escrita por Paul Ricoeur contradice esta descripción esquemática puesto que señala que las universidades de Alemania y del Reino Unido se caracterizan por su independencia con respecto a los poderes públicos y se acercan más al modelo liberal; en tanto que, la universidad francesa y soviética se caracterizan por ser un servicio público o un engranaje de la administración central.

Al considerar el funcionamiento de las universidades en todos los países se puede concluir que la idea de universidad liberal y la función de la universidad como servicio público constituyen los dos polos entre los cuales trabajan las universidades. La Universidad siempre ha estado coaccionada por el avance de las fuerzas productivas que le han impuesto la incorporación masiva de estudiantes para dar la idea de que existe igualdad de oportunidades y que la

democracia se ejerce en los centros académicos. Esta condición ha llevado a afirmar que la idea de una universidad liberal ya no existe y que sólo se puede rescatar este ideal al implementar una red de instituciones múltiples que conservarían el centro de gravedad mediante la dedicación a la investigación y al mismo tiempo desagregada en dependencias donde se formarían los profesionales en un ambiente complejo de enseñanza superior. Esto sería lo que haría viable la universidad en la época presente.

El documento hace evidente la contradicción existente entre la satisfacción de dos necesidades como son: la investigación y la

formación de profesionales para los requerimientos del mercado. Es decir, que la contradicción explica que la Universidad habiéndose situado fuera de los límites en los que fue ideada, se encuentra en la actualidad sin base conceptual; no es otra cosa afirma Ricoeur que el nombre colectivo dado a todas las instituciones y a todos los establecimientos donde se imparte una enseñanza postsecundaria. Esta contradicción ha sido tolerable durante tanto tiempo, que los docentes, los estudiantes han permanecido sin sentir incompatibilidad entre el proyecto de formar una persona libre y el de dotar a la sociedad, tal como exige, de cuadros directivos.

BIBLIOGRAFÍA

DREZE, Jacques y DEBELLE, Jean. *Concepciones sobre la Universidad*. Traducción de Olga Elena Marin Z. Paris: Editions Universitaires, 1968.

BORRERO, Alfonso. S.J. *Las universidades desde 1800 hasta 1945. El modelo británico de universidad y el pensamiento universitario de John Henry Newman*. Bogotá: ASCUN –ICFES, 1981.

_____. *Las universidades desde 1800 hasta 1945. La Universidad Imperial de Napoleón. Penetración y persistencia de un espíritu*. Bogotá: ASCUN-ICFES, 1981.

_____. *Las Universidades desde 1800 hasta 1945. El modelo marxista de Universidad. El Pensamiento educativo de Lenin y la universidad soviética*. Bogota: ASCUN-ICFES, 1981.

ALEXANDER, Archibald. “John Henry Newman and the Oxford Revival”. *Presbyterian Review* 4, No. 13 (January 1883): 139-51.

HALSALL, Paul. John Henry Newman: *The Idea of a University*, 1854. New York: P. F. Collier & son. Harvard classics; XXVIII. 1998.



EL LEGADO PEDAGÓGICO FREIREANO EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

ROBERTO FIGUEROA MOLINA. Ed. D.

Profesor de la Universidad del Atlántico. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación Convenio "RUDECOLOMBIA". Coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico Convenio "RUDECOLOMBIA". Doctor en Educación de la Universidad de Puerto Rico. Magíster en Docencia de la Química

El presente trabajo presenta algunas reflexiones y críticas en torno a la obra y pensamiento de Paulo Freire en Latinoamérica, a través de la caracterización y las contribuciones específicas de la pedagogía de la liberación, la pedagogía participativa y la pedagogía popular, que son la base teórica que sustenta su alternativa educativa y le imprimen el carácter dinámico y evolutivo de ese pensar y de ese saber crítico-reflexivo.

PRESENTACIÓN

Paulo Freire (1921–1997) pedagogo Brasileño que a nivel mundial dejó una estela significativa sobre la reflexión y acción de la práctica educativa, es quizás el pensador latinoamericano más influyente del siglo veinte, particularmente en la educación popular con su énfasis en el dialogo y su preocupación por los oprimidos. Nació en Recife ciudad que le dio la formación básica, y murió en Sao Paulo, ciudad que lo

recibió después del exilio. Su pensamiento no puede interpretarse sin comprender su vida. Sus palabras y acciones representan la desmitificación de los sueños de los educadores activos, y la superación de la pedagogía ingenua y el pensamiento negativo por una pedagogía liberadora y un pensamiento crítico.

Mientras que la mayoría de los pedagogos de su época ubican la discusión en torno a los contenidos, los objetivos, las metodologías, prácticas, y a las acciones evaluativas entre otras, Freire destaca que la función del educador es despertar y desarrollar la conciencia crítica de los educandos, la de hacer posible el análisis problematizador de las relaciones interactuantes en la organización de la vida y el mundo. El proceso educativo puesto aquí en juego es opuesto al proceso tradicional, en la que el educador entregaba al alumno unos conocimientos ya elaborados y listos para ser aprehendidos pasivamente; el edu-

cador que propone esta alternativa pedagógica esta en contra vía del esquema transmisión-asimilación, según esta propuesta la tarea del docente “es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, de donarlo, de extenderlo, de entregarlo, como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado, y terminado”.¹

De lo anterior, se deduce que uno de los problemas que impide el surgimiento de nuevas alternativas pedagógicas en los países latinoamericanos, es el carácter expansionista que lideran las naciones desarrolladas y la incertidumbre que obstaculiza identificarnos con la producción intelectual de los nuestros. Los anteriores aspectos, la suplantación de las culturas autóctonas y la imposición de políticas educativas transplantadas de otras latitudes, han provocado y siguen provocando disonancia en las acciones y actividades académicas de los países Latinoamericanos. Es decir, repetimos cuestiones, dudas, dificultades y soluciones extrañas, reiteramos perspectivas pedagógicas lasallistas, escolásticas, positivistas, post-positivistas, fenomenológicas, pragmáticas, existencialistas, marxistas y constructivistas entre otros.

Para expresarlo en otras palabras, es imposible ignorar el legado de la modernidad que nos ha llegado, pero es necesario aclarar, hasta donde estos usurpadores de la idiosincrasia han suprimido la identidad y capacidad creadora que caracterizó nuestro legado cultural. En términos educativos, no podemos negar que en Latinoamérica, hubo un legado educacional antes de la llegada de los colonizadores; saberes y principios han sido silenciados sistemáticamente,

primero por los invasores y más tarde por los mismos nacionales. Por otro lado, no podemos ignorar que la expansión de la modernidad actual concentra el capital en pocas manos y en pocos países, al mismo tiempo que internacionaliza la banca y la producción, y que esa centralización no sólo se da a escala local, sino que también se da en el ámbito nacional e internacional. Con esta afirmación no se está abogando por una simple copia de lo que se hace en el extranjero, sino que lo que se dice es que, con el criterio que da la propia identidad, tendremos mejores condiciones para aprovechar los adelantos científicos y tecnológicos que se generen desde otras naciones. No se puede olvidar, que la modernización actual está creando un nuevo orden mundial y que la globalización de las comunidades facilita y acelera la creación de la nueva vida cotidiana.

En Latinoamérica no podremos hablar de una educación alternativa ni prospectiva, sin referirnos al contexto histórico-social en el cual se ubica la comunidad académica actual. Pero tampoco podrá ser alternativa, sino se aprovechan los adelantos que la humanidad ha alcanzado en la madurez de su modernidad. La contribución de Freire a esta posibilidad, es darle a dicha visión un sentido social que responda específicamente a la dualidad teórico-práctica de la educación, es decir, que si el colectivo piensa entonces yo pienso, porque es el pensamiento cooperativo el que explica el saber individual. Por eso, es necesario que nuestros escenarios académicos deben convertirse en gestores de nuevos saberes y no en acumuladores y transmisores de conocimientos.

1. FREIRE, P. *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI, 1973. p. 58.

La actualidad de Freire radica en los nuevos procesos educativos que se plantearon como grandes alternativas, sobre la base de un razonamiento crítico, dialéctico y emancipador. Es decir, se pensó mecánicamente que el cambio de la conciencia ingenua a la crítica se daba también en la exterior de la sociedad. Por lo cual, el cambio social y los contenidos curriculares debían estar de esta manera acordes a la nueva realidad, pero la verdadera realidad estaba muy lejana y era en ella donde se vivía la falta de recursos mínimos de subsistencia y educación. Lo que aquí se especifica, es que Freire dentro de su alternativa propone una pedagogía de la liberación, una pedagogía de la participación y una pedagogía popular.

Apuntes para una pedagogía liberadora

Una de las grandes contribuciones de la propuesta liberadora freireana es que permite vislumbrar una visión comprensiva de la filosofía de la educación como teoría de la praxis. Es decir, esta alternativa pedagógica ilumina y ayuda a enfrentar las grandes preguntas que se nos plantea en medio de nuestra praxis educativa, es más, contribuye de forma significativa en la dialéctica de acción-enseñanza, en la construcción curricular, en los procesos administrativos y en la reflexión crítico-constructiva. Para enfrentar el proceso de una educación liberadora, podemos comenzar enfocando la atención en las cuestiones de proceso y desarrollo tal cual se desprende de la contribución de Freire en el área de la concientización para el emerger humano. Esto es así, porque la pedagogía liberadora es una forma de proceso, y el proceso es a su vez un tipo de contenido que debe tratarse como tal. A la luz de

nuestro interés particular puede afirmarse que la educación para la libertad, se cierne como un tipo de contenido estructural y sustantivo donde interactúa la relación de complementariedad práctica-teoría.²

Al discutir el proceso que se genera dentro de la pedagogía liberadora, es necesario identificar que el aprendizaje se entiende como el proceso en el cual una persona se mueve desde un cierto nivel de conciencia a otro. Por otro lado, es preciso aclarar que el contenido de la conciencia incluye la visión que las personas poseen de su propia existencia en el contexto social, y la capacidad de análisis que les da la naturaleza para darle forma a su vida. El aprendizaje que más nos interesa comienza con el nivel de conciencia actual tal como éste se manifiesta en las condiciones de la vida cotidiana, en el lenguaje, en el concepto que se tiene de uno mismo, y en la concepción que tenemos de mundo. En este contexto, el aprendizaje liberatorio implica un tomar conciencia y un despertar, y especialmente tomar conciencia del carácter contingente y precario de la realidad social.

Es precisamente frente a tal contingencia, que la concientización no debe verse sola como la toma de conciencia teórica e individual, tampoco es tan sólo el cambio de conciencia, sino un esfuerzo dialéctico de comprensión que no puede existir fuera de la praxis humana, fuera de la acción y la reflexión sobre el mundo de opresión que habrá de transformarse. Esa transformación no se puede dar sólo en la conciencia teórica e individual sino que tiene que ser práctica social. La concientización es reflexión que orienta la acción concreta para producir el cambio de la situación deshumanizadora.

2. SCHIPANI, D. y FREIRE, P. Educación libertad y creatividad: encuentro y diálogo con Paulo Freire. Puerto Rico: Universidad Interamericana, 1992. p. 71.

nizante. No cualquier cambio, ni el cambio por el cambio, sino aquél que se hace con los demás y para beneficio de todos, acción solidaria y capaz de transformar las condiciones de opresión existente para vivir en mayor libertad. Por eso, la concientización es el proceso que se inicia en la opresión y busca libertad, va de una concepción ingenua a una conciencia crítica, es acción de compromiso que implica amor al prójimo y esperanza de una vida plena, que supera las condiciones que hacen imposible vivir en forma humana, es acción crítica, liberadora, amorosa, alegre, humilde y de esperanza.

La concientización no es un subterfugio ni una especulación, tampoco es un instrumento de represión para el control de los que no piensan igual, tampoco es manipulación. Concientización es praxis, acción y reflexión para crear un mundo más libre y más humano.³ Por eso Freire educa para la alfabetización política, la decisión en todo aquello que signifique la propia realización y el cumplimiento de la responsabilidad. La concientización debe verse como un proceso disciplinado e intencional de acción y educación, que Freire denominó acción cultural. En sus palabras, dice; “se trata de la forma en que confrontamos la cultura. Significa ver la cultura siempre como un problema, no dejar que se vuelva estática, que se convierta en un mito y nos mistifique”.⁴ La concientización debe entenderse como un proceso continuo que implica una praxis, en el sentido de la relación dialéctica entre acción y reflexión. Este es, el enfoque de Freire, fundado en la praxis, a través

del cual, propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella. En sus términos, la interrelación entre autoconciencia y acción constituye una “dinámica permanente y constante de nuestra actitud hacia la cultura misma”.⁵

Es precisamente en el nivel de la praxis donde ocurre la concientización en el sentido freireano del término, dado que la concientización implica una “inserción crítica en la historia”, es decir, un compromiso y una toma de conciencia voluntarios, personales e históricos con miras a la transformación del mundo. Y este asumir de conciencia crítica conduce no sólo al análisis y la comprensión, sino también a los medios de la transformación, juntamente con otras y otros que asumen el rol de sujetos para darle forma a su existencia a partir de los materiales que la vida les ofrece. Freire lo dice muy claramente: la concientización implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que puede liberarse a sí mismo en la medida que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido.⁶

Los contextos sociales de la pedagogía liberadora no son meros refugios en medio del sufrimiento. La idea es más bien habilitarnos para transformar estructuras internas y externas. Las posibilidades y alternativas de servicio y construcción o reconstrucción social requieren que el currículo cubra la vida misma. De lo contrario, no puede haber un discernimiento cabal de la realidad con sus males y posibilidades. A

3. ORDÓÑEZ, J. La pedagogía de la esperanza latinoamericana: homenaje a Paulo Freire y su pensamiento. Paideia Puertorriqueña, 1997. V. 1. No. 1. p.p. 1-12.

4. FREIRE, P. “Conscientizing as a Way of Liberating”. Washington D.C.: LADOC II, 1987, p. 29.

5. Ibid. p. 5.

6. Ibid. p. 25.

diferencia de la escuela y de la universidad típica, el contexto educativo en la pedagogía liberadora no aliena sino que compromete. No se trata de una educación para la vida después de la escuela o la universidad, sino una educación en medio de la vida misma. La participación en el proceso educativo que hemos caracterizado como dialéctico y crítico, requiere sensibilidad hacia la naturaleza compleja y conflictiva de la realidad. Los enfoques simplistas y prefabricados deben evitarse. Al contrario, como dice Freire, la pedagogía liberadora es eminentemente problematizadora. Es preciso ejercitar la sospecha así como las destrezas del análisis crítico, incluyendo por cierto una cuidadosa búsqueda de alternativas en los procesos teórico-práctico.

Apuntes para una Pedagogía Participativa

La experiencia que Freire adquirió en el contexto mundial le permitieron corroborar la consolidación de su práctica educativa y la fundamentación de su teoría. Su filosofía educativa no emana de un enfoque teórico riguroso, bien desarrollado y cuidadosamente articulado. Más bien del fluir de su pensamiento e intuición, este hecho cognitivo hace más evidente, la necesidad de una evaluación de la contribución freireana al soporte pedagógico inscrito en el proceso de su construcción educativa. Más aun, no buscamos un marco de referencia conceptual trabajado con precisión absoluta, sino más bien el impulso inspirador del basamento dialógico, crítico y emancipador que subyace en la pedagogía participativa freireana.

Para comprender la contribución de Freire tanto en el campo de la filosofía educativa como en la pedagogía participativa, es esencial entender la naturaleza teológica de su vocación y su testimonio, y la dimensión religiosa de su filosofía. El componente teológico de su filosofía está latente también, en la propia articulación de la dinámica misma de la concientización, que está encubierta de lenguaje religioso y pedagógico. La concientización es el proceso de develar y revelar la realidad histórica. Los seres humanos son llamados a descubrir el sentido del valor propio, el significado de ser personas, el potencial para ser sujetos a través de su esfuerzo para la transformación y de su interacción social. El proceso es auténticamente participativo en la medida en que es asumido por los propios oprimidos en una praxis transformadora y redentora. Presupone una postura de ausencia de conformismo que conduce a la transformación y a la creatividad, como lo sugiere en el trabajo realizado en Guinea-Bissau donde manifiesta “el rechazo de cualquier tipo de solución empaquetada o prefabricada y de cualquier tipo de invasión cultural, así la clara como la mañosamente escondida”.⁷ Riñen con la manera de pensar y entender de cualquiera sociedad solidaria con el bien común y la forma de vivir.

La pedagogía liberadora propone la humanización encaminada a evitar cualquier invasión cultural y el derecho a la participación, por parte de todos los que están directas o indirectamente vinculados en el quehacer educativo. La participación es “el ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto a derecho de ciudadanía”.⁸

7. FREIRE, P. Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo XXI Editores S.A., 1979. p.p. 15-17.

8. FREIRE, P. Política y educación. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 1993, p. 74.

Hay que poner en claro que la educación participativa freireana no debe confundirse con la “educación participativa” de los educadores liberales quienes fascinados con las dinámicas de grupo abogan por un activismo; dinámicas que no son parte de un proceso formativo ni de construcción de un conocimiento pertinente para el momento que se vive.⁹

La educación es una construcción social, pero este proceso no debe confundirse con el constructivismo, que tiene una connotación liberal donde los individuos construyen el conocimiento, pero olvidan las acciones sociales y políticas, que sólo son de su interés para reprimir y manipular los saberes, cuestión que va en disonancia con la pedagogía liberatoria y la pedagogía participativa. Aunque Freire manifestó en muchos de los eventos donde participó que el no era un educador liberal, sino lo que pretendía era ser un educador revolucionario de su alternativa, lo que no significa que fuese un educador violento y manipulador como muchos lo señalan.

A estas alturas de la discusión conviene recordar, que Freire en sus escritos e intervenciones abogó constantemente, por la participación de la comunidad ciudadana en los intereses sociales y políticos, todo esto en la búsqueda de contraponer la relación entre ideología y utopía. En tal sentido, el concepto de ideología denota los mecanismos que sirven a cierto grupo o clase, u otros intereses, para ocultar y/o sacralizar una situación social y política dada. Así es que las ideologías consisten en racionalizaciones del interés o el privilegio como medio para justificar el control social y político; en la medida que las ideo-

logías cumplan tal rol funcional, obviamente resultan ser poderosas fuerzas a favor de la conformidad y del mantenimiento del actual estado de cosas, en otras palabras, en tal medida son alienantes y suprimen, o por lo menos desalientan, la criticidad y la creatividad humana.

Por otro lado, el término utopía dentro de esta visión pedagógica denota el sentido positivo de una perspectiva realista y esperanzada de un futuro posible, donde todos pueden experimentar bienestar, libertad, justicia y paz. La pedagogía participativa dentro del concepto utópico conlleva a un doble requerimiento; por un lado, hacer evidente la deshumanización, la opresión y la alienación; mientras que el otro, promueve alternativas para la humanización y la liberación. Es decir, la pedagogía participativa, da paso a una acción cultural de libertad, dirigida a los oprimidos para que descubran la verdad de su situación y se pongan en marcha hacia la utopía. En tal sentido, este concepto tiene por objetivo aclarar a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, superar las contradicciones en que se desarrolla su vida y transformar la realidad.

De aquí, que no exista dentro de la pedagogía participativa ningún temor a utilizar la utopía como medios alternativos en comunicación y educación, pues, con la apropiación creativa y crítica, esta fortalecerá la identidad cultural e incluso las acciones académicas que se plantean como grandes opciones en el campo social y político. Entendiéndose así, que los diversos proyectos de vida no deben plantearse aislados de la utopía a construirse, sino que su construcción implica organización, lu-

9. ORDÓÑEZ, J. La pedagogía de la esperanza Latinoamericana: Homenaje a Paulo Freire y su pensamiento. Paideia Puertorriqueña, 1997. V. 1. No. 1. p.p. 1-12.

cha, movilización, apropiación de los instrumentos y modos de producción simbólica y material. De acuerdo con lo anterior, una educación participativa tiene su disciplina por que el acto de estudiar, de aprender, de conocer es difícil, sobre todo exigente. Por eso, un docente que no toma en serio su práctica académica, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables, no coadyuva a la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente se anula como profesor.¹⁰

Apuntes para una Pedagogía Popular

La educación al relacionarse como elemento social y popular, debe presentarse como proceso y no como supuestos acabados. Procesos que en su interior requieren de concertadas reflexiones y aplicadas experiencias. La connotación social/popular hace énfasis en el tipo de relaciones y pautas de comportamiento. Por eso, la pedagogía popular no está planteada en los sectores comprometidos con ella, como algo aislada del contexto político; sino desde la misma intencionalidad y quizá en la motivación generadora está el cambio del modelo cultural y social de su entorno.

La pedagogía para que sea popular/social debe ser liberadora, participativa y democrática. Bajo esta relación recíproca se juegan todas las experiencias potenciales que se han dado y se dan, dentro de la educación formal como la no formal, las cuales mantienen los procesos educativos en la cultura del silencio y se limitan sólo a adquirir destrezas y recibir información sin ocuparse de la información que las haga

partícipes de las culturas y las políticas del Estado. De otro lado, la acción impugnadora que se teje en la pedagogía popular no apunta al cambio individual de sus actores, si no va hacia la formación social, al cambio radical de las estructuras opresoras que mantiene los regímenes políticos; esta lucha no se encuadra únicamente al interior de las naciones del tercer mundo, sino que hoy se ha vuelto una lucha internacional. Esta negación, entendida como camino, o proceso limita la trascendencia que alimenta los momentos de libertad y democracia que depara la pedagogía popular.

La investigación en la pedagogía popular/social debe ir unida a los aportes de las ciencias sociales y a la práctica educativa de los sectores populares, esclareciendo cada vez más la intrincada red de formación socio-económica y procesos culturales, educativos o comunicacionales. De igual manera, la pedagogía popular va profundamente relacionada con la pedagogía liberadora, la pedagogía participativa-democrática y con las otras formas alternativas en otros espacios de la realidad social, como las propuestas metodológicas de investigación acción-participativa, autogestión, autodiagnóstico y en medio de estas variables se entiende con mayor rigurosidad el proceso social y la utopía planteada.

Es en este contexto discursivo vivencial, que logra coherencia y alcance la pedagogía popular. Esto no significa plantear lineamientos inalcanzables, mas bien recuperar todas las experiencias que apuntan hacia el norte de la liberación de los sectores y naciones de bajos recursos, desde las relaciones familiares de la vida cotidiana hasta las últimas decisiones y estrategias de

10. FREIRE, P. Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 1993. p. 79.

luchas políticas. Así se supera en parte la pretendida división y especialización del conocimiento técnico-científico, en donde cada espacio de la realidad social es tan particular, que se vuelve un espacio abstraído de la totalidad.

Por eso, hablar de una educación social donde se inscriban la pedagogía liberadora, la pedagogía participativa-democrática y la pedagogía popular, significa inscribir estas experiencias en la organización y lucha de los movimientos populares. Quizás pueda parecer muy forzado, pero las escuelas, colegios, y universidades Latinoamericanas deben comenzar por ubicarse, contextualizarse y comprender su propio mundo, las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales donde se realiza la política educativa. Por eso, una de las primeras preocupaciones de las escuelas, especialmente públicas, es responder a las necesidades de su propio pueblo y producir una educación popular. En palabras de Freire “el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural”. Es decir, que la discusión pedagógica no debe limitarse sólo a métodos y técnicas de enseñanza, pues, ella es sobre todo, discusión ideológica y política.

Al plantear la pedagogía popular como una alternativa educativa, no se logró vislumbrar con claridad el modelo educativo al que trató de oponerse. Se planteó la relación horizontal de educando-educador, sin entender el planteamiento gramsciano de la hegemonía y la construcción de la nueva alternativa que surge desde las matrices de resistencia de los sectores populares y de los hombres comprometidos. Es decir, no se reforzaron los dispositivos de la pedagogía popular para optar en el espacio antagónico entre las dos maneras de ver al mundo.

Todo lo anterior, se debió a que las reformas educativas de la década de los años setenta hasta hoy, cayeron en sublimar la falacia del currículo, es decir, las reformas educativas latinoamericanas se identifican con las modificaciones en las estructuras curriculares y es así como en los proyectos de educación social/popular se cambian los contenidos disciplinares sin la capacitación previa de los docentes y peor aún, sin investigar el contexto social y cultural donde se establece la escuela.

Por eso, la educación popular, alimentada principalmente desde los sectores no formales, junto al proceso político que trata de robustecerlo, se enfrenta a nuevos desafíos, a otros polos alternativos, a los medios masivos y con mayor crudeza a las grandes tecnologías. Como el tratamiento de la cultura o de la comunicación, esta capacidad crítica del educando-educador en la pedagogía popular deberá asumir lo adecuado a su desarrollo endógeno y exógeno. El espacio educacional social-democrático, es el desafío para la educación en regímenes de facto. Las experiencias en América Latina son muy valiosas. Se han creado canales que a pesar de su influencia como canales de acceso han sido muy restringidos y que a la larga han llegado a desestabilizar todo los intentos de los gobiernos por seguir controlando la vida cotidiana desde la institución transmisora de la ideología sectaria: la educación y la escuela.

Contribuciones y limitaciones de la Pedagogía Freireana

La pedagogía freireana puede entenderse como auténtica educación para la liberación con numerosas implicaciones para las áreas del quehacer educativo. Sin embargo, necesita ser liberada de un número de contradicciones que permitan fortalecer las

acciones de libertad y creatividad de manera coherente. Con estas prerrogativas en mente presentamos de manera sucinta un análisis de algunas cuestiones pertinentes con la realidad histórica de la pedagogía freireana.

La estrategia de concientización trazada desde la pedagogía de la liberación, incluye un paradigma metodológico muy útil para todo el quehacer educativo, en la medida en que se trata de un proceso de despertar que previene tanto la manipulación en la instrucción como el control ideológico. Esta pedagogía social y liberadora se fundamenta en los principios de la perspectiva socrática del proceso dialéctico de la comunicación interactiva entre profesores y estudiantes; y esta cifrada en la idea que la auténtica apropiación de la “verdad”, la auto-reflexión de las cosas, y del poder que de allí surge son un espacio para la transformación y reinención de la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de la pedagogía liberadora se promueve el aprendizaje radical a la manera de una ruptura paradigmática, la cual sólo se alcanza cuando el sujeto llega a realizar críticas concientes sobre sí mismo y las relaciones con los opresores. Es decir, cuando es capaz de construir estructuras que permitan una integración más inclusiva y discerniente con el medio dominante y de actuar sobre la base de un marcado entendimiento de la situación. En otras palabras, hay un reordenamiento básico de la realidad tal cual era experimentada inicialmente, y una nueva alternativa de actuar dentro de esa realidad, así como la decisión de actuar.

Aunque el pensamiento freireano no precisa etapas evolutivas en el desarrollo cognitivo, realzan el nivel operatorio-for-

mal de acuerdo a los períodos y categorías establecidos por Piaget. Lo anterior, se manifiesta en la reflexión acerca de la situación personal y social, en la tarea de problematizar y reflexionar críticamente, en el reconocimiento de nuevos dilemas o situaciones conflictivas, en la posibilidad de experimentar una auténtica liberación de las estructuras del pensamiento y lenguaje dentro de un marco personal más amplio que incluye diversos registros del comportamiento, que sólo se dan con el surgimiento del pensamiento formal. El propio enfoque pedagógico concientizador contiene ya un mensaje de liberación de esquemas restrictivos de razonamiento moral, y hacía formas mejores y más elevadas de entender y resolver dilemas morales en la búsqueda de la justicia.

En esta misma línea de discusión, el enfoque pedagógico freireano estimula el desarrollo de la fe, pues, a través de este aspecto trata de promover un método y una teología educativa, construida para ayudar y orientar a las personas a escapar de la conciencia de masas, y alcanzar una conciencia crítica de quiénes son y están llamados a ser.

Es difícil establecer consideraciones detalladas en cuanto a las limitaciones y debilidades de la pedagogía freireana, pero hay observaciones que apuntan a formular ciertas críticas que apuntan a determinar correcciones necesarias, que ayuden a ser más objetiva y consistente el principio de promover una pedagogía de la liberación más auténtica. En primer lugar debemos señalar que dentro de la pedagogía freireana existe una ausencia crítica hacia los fundamentos filosóficos de la teoría de la concientización. Aunque no existe una evaluación profunda y analítica de la misma, debido a la falta de criticidad y a la ausencia de dis-

cernimiento, cabe aclarar que aunque el propio Freire acepta esta debilidad manifiesta que hay ciertas dosis de ironía en las críticas que se le han formulado a la pedagogía liberadora.

Otro aspecto que requiere cambios dentro de la pedagogía freireana es la relación con el lenguaje y las estructuras de conciencia, pues, estas apelan a preocupaciones místicas, y no a procesos interactivos que trasciendan niveles más elevados de libertad y, por tanto, de humanidad, en virtud de una conciencia que logre superar a la que poseen sus opresores. Sin embargo, no existe una visión teórica que logre sustentar la jerarquía antológica pretendida por la pedagogía liberadora. En conexión con este planteamiento cabe mencionar que las nociones lingüísticas y de humanización, presuponen que existe una naturaleza humana subyacente que debe ser recuperada y actualizada.

Por otro lado, es necesario aclarar que dentro de la perspectiva liberadora, desarrollar una conciencia reflexiva y crítica es una necesidad pero no suficiente para la participación y la humanización de los oprimidos. En su propuesta de concientización, Freire no está de acuerdo en que la persona esté totalmente involucrada en la interacción social. Ciertamente, los sufrimientos, sueños y deseos de los seres humanos se toman en consideración en términos de situaciones opresivas tal cual éstas son sentidas y percibidas por el pueblo. Sin embargo lo que realmente cuenta es la reflexión crítica, la transitividad y la con-

ciencia como tal. Las manifestaciones como el afecto y la imaginación no comparten el status privilegiado del razonamiento y los procesos de pensamiento en el marco del concepto medular de praxis. El enfoque de la educación concientizadora, en consecuencia, sobre-enfatiza la racionalidad cognitiva y verbal, y se entorna vulnerable frente a la acusación de ultracognitivista.¹¹

Por último la tendencia de volcar situaciones cotidianas para que estas se tornen pedagógicas, hacen que este enfoque se invierta en su mismo propósito de educación tal como lo insinúa en su texto pedagogía del oprimido, donde su discurso ideológico y político se vuelve adoctrinante. En otras palabras, la libertad humana no puede cultivarse si las personas son inducidas o condicionadas para asumir una postura política de los facilitadores pedagógicos. Es decir, las acciones educativas quedan revaluadas si se vincula su valor con ciertos principios de cambio sectarios y absolutistas. Parece que, ingenuamente, se cree que la dinámica de la alineación es lo suficientemente potente, y la resistencia de los opresores lo suficientemente desquiciada y poderosa, como para que el proceso de concientización lleve al pueblo, en forma casi automática, a asumir un compromiso revolucionario.

Con estas virtudes y limitaciones de la pedagogía de la liberación de Freire, queremos concluir nuestra disertación, y esperamos que estas reflexiones permitan llenar las expectativas que en torno a esta visión educativa se tejen no sólo al nivel de América Latina sino en el ámbito mundial.

11. LEE, J. M. *The Content of Religious Education*. Birmingham: Religious Education Press, 1985. p.p. 612-613, 702-703.



EL BACHILLERATO EN FILOSOFÍA Y LETRAS DE 1905, DEL PRESIDENTE RAFAEL REYES –PRIMERA NORMA OFICIAL DEL SIGLO XX– HACIA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO COLOMBIANO

JORGE ENRIQUE DUARTE ACERO

Docente UPTC – Boyacá – Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación,
Área: Historia de la Pedagogía y la Educación. Estudiante doctorado Ciencias
de la Educación RUDECOLOMBIA. E-mail: jorgeduarteacero@hotmail.com

Es un trabajo de investigación histórica, descriptivo, analítico y comparativo, cuyo **objetivo** principal es el de **estudiar** cada una de las áreas del plan de estudios del BACHILLERATO EN FILOSOFÍA Y LETRAS, creado por el Presidente de la República RAFAEL REYES P. y el Ministro de Instrucción Pública, Carlos CUERVO MÁRQUEZ, por medio del Dec. 229 de 1905 (28 febrero). Se establece el contenido temático para cada materia o grupo de materias.

El Decreto 229 de 1905, es reglamentario de la LEY 39 DE 1903, PRIMERA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DEL SIGLO XX y por ende del DECRETO 491 DE 1904, del Presidente JOSÉ MANUEL MARROQUÍN y el Ministro de Instrucción Pública, ANTONIO JOSÉ URIBE.

El Decreto 229 de 1905 presenta una visión de conjunto sobre la formación humanista integral del BACHILLER COLOMBIANO desde: -la instrucción religiosa, la gramática, la Historia y Geografía, las Ciencias matemáticas, las Ciencias físicas y la filosofía, enfocada ésta a través de la práctica de la convivencia y la educación ciudadana.

En el trasfondo histórico colombiano se distingue el movimiento social y político de 1899-1902 “la guerra de los Mil Días” y en 1903, la “Separación de Panamá”, elementos significativos en la promulgación de la LEY 39 DE 1903, sobre la Instrucción Pública, el Decreto 491 de 1905 y el Decreto 229 de 1905 del Bachillerato en FILOSOFÍA Y LETRAS. Se concluye haciendo un reconocimiento a los ideales del legislador para iniciar la formación del pensamiento educativo colombiano.

La ponencia analiza la tesis: “el bachillerato en Filosofías y Letras de 1905 de Rafael Reyes; hacia la formación del pensamiento educativo colombiano”. Desde la Historia de las Ideas, como expresión de un mundo real, de una determinada historia o circunstancia. La historia de la ideas de esta nuestra América. Leopoldo Zea, 1978.

“UN PENSAMIENTO LATINOAMERICANO”

“El desconocimiento de la propia historia, tanto como el desconocimiento de las propias fuerzas y la admiración irracional de historia y fuerzas extrañas han podido conducir a algunos latinoamericanos a desear una subordinación para salir de otra. De allí la necesidad de conocer y asumir la propia historia; de conocer y asumir la propia realidad. Saber de las propias fuerzas y utilizarlas ha de ser la más segura forma de regeneración de la realidad de esta América”. ZEA, Leopoldo. México, 1978. Filosofía de la Historia Americana, p. 289.

La Historia de las Ideas en Latinoamérica no viene a ser sino expresión, por lo que pretende negar, de la realidad que se quiere cambiar. Pero expresión de la situación de **dependencia**, propia de esta realidad. Relación que es precisamente lo que se quisiera cambiar mediante el uso de ideas tomadas de la propia realidad subordinada.

La filosofía propia, auténtica, del hombre de esta América que toma conciencia de su realidad. Autenticidad que NO será afectada por el hecho de que se hayan adoptado unas determinadas ideas, supuestamente ajenas a la realidad de esta América”.¹

En la realidad, de la Historia colombiana, a final del siglo XIX, ocurrieron dos

hechos históricos trascendentales: **el primero**: la llamada Guerra civil de los Mil Días – 1899 a 1902, y **el segundo**, la separación de Panamá – 1903. Ellos han sido analizados, abordados y debatidos por los historiadores, desde la perspectiva económica, social, política, religiosa, militar y en última mirada, aparece lo educativo.

La Constitución Política de Colombia de 1886, del Presidente de la República, Rafael Núñez, establece en el **art. 41** “Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la Cultura y la mejor **formación intelectual, moral y física de los educandos**” y el art. 53 dice: “El Estado garantiza la libertad de conciencia. El Gobierno podrá celebrar con la Santa Sede convenios sujetos a la posterior aprobación del Congreso, para regular sobre bases de recíproca deferencia y mutuo respeto, las relaciones entre el Estado y la Iglesia Católica (La Educación Católica)”.

Colombia fue gobernada por el régimen Conservador de 1898-1904 del presidente Manuel Antonio Sanclemente y por el vice-presidente José Manuel Marroquín y el ministro de Instrucción Pública Antonio José Uribe y de 1904 a 1909 por el presidente Rafael Reyes y el ministro de Instrucción Pública Carlos Cuervo Márquez.

En 1903 el Congreso de la República expide la Ley 39 sobre la Instrucción Pública, Primera Ley General de Educación del siglo XX, con vigencia hasta la expedición de la Ley 115 de 1994, es decir, 91 años. En 1904 se expide el Decreto 491

1. ZEA, Leopoldo. Filosofía de la historia americana. México: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed., 1978, p. 16.

que reglamenta la ley 39 de 1903, publicado en el Diario Oficial No. 12.122 y 12.123 del 14 y 15 de julio de 1904 (en nuestro país, las leyes y decretos inician su vigencia cuando son publicados en el Diario Oficial) y el 7 de agosto del mismo año, se posesiona como Presidente de la República, el Dr. Rafael Reyes. **Nuestra pregunta** ¿Qué respaldo político recibió esta norma legal, con tan sólo 22 días de vigencia, en el nuevo gobierno?

Como ponente en el 1^{er} Congreso Internacional de Pensamiento Latinoamericano: la Construcción de América Latina, expongo la tesis: el bachillerato en Filosofía y Letras de 1905 del presidente Rafael Reyes. Un proyecto filosófico hacia la formación del pensamiento educativo colombiano”.

Afirma el profesor Leopoldo Zea:

“Toda filosofía de la Historia, implica un **Proyecto**, es decir, algo que da sentido a este conocimiento, que trasciende el conocimiento de los hechos históricos.

Proyecto que implica NO atenerse a los hechos, pero que NO implica ignorarlos, que tal fue el error de la interpretación de la historia captada en la investigación de la Historia de las Ideas Latinoamericanas. Proyecto que implica superar esta interpretación y los hechos que originó, esto es cambiarlos, ir más allá de ellos.

La Filosofía de la Historia se ha ido derivando en la búsqueda de **identidad** de los pueblos latinoamericanos. Es nueva lectura de la realidad”.

- **TRES PUNTOS DE REFERENCIA PARA EL ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO-EDUCATIVO EN EL SIGLO XX**

1. La guerra de los mil días 1899-1902
2. Separación de Panamá 1903

3. Promulgación ley 39 de 1903

Primero: la Guerra de los Mil Días 1899 (07 octubre) — 1902 (21 noviembre). Para Gonzalo Sánchez Gómez (2001, p. 19) “la Guerra de los Mil Días fue una guerra masiva, sangrienta y nacional.

Masiva, por la magnitud de los hombres levantados en armas, más de 26 mil oficiales y sub-oficiales del Partido Liberal, considerando las acciones regulares e irregulares y por el amplio apoyo social brindado a los contendientes. **Sangrienta**, por el número de víctimas y la forma de eliminación de los adversarios, cuyo caso extremo es la batalla de Palonegro, donde tras dos semanas de enfrentamientos perecieron más de dos mil combatientes y quedaron tendidos en el campo de batalla centenares de heridos y **Nacional**, en tanto que fue copando, durante sus tres largos años de duración, toda la geografía colombiana y puso en el centro del debate temas como territorio, fronteras, orden público, soberanía y articulación del país al orden internacional”.

Para los historiadores, Hernando Estanislao León (Historia Patria Ilustrada, 90 ed. 1959, Colección “La Salle” Tercer curso, p. 257) entre las causas de esta guerra civil se pueden mencionar “1°. El espíritu de beligerancia y de odios partidistas reinante en el país, 2°. El exagerado autoritarismo de los gobiernos deseosos de poner orden en el país, no supieron utilizar el diálogo como método de entendimiento y 3°. Los graves problemas económicos del país que desde varias décadas atrás venían creciendo por dos motivos: a) porque las guerras civiles habían ocupado a los dirigentes del Estado en lo partidista y los había distraído de ocuparse del desarrollo del país y b) por el criterio recortado con que casi siempre se había elegido a quienes de-

bían gobernar: o eran solamente patriarcas de conducta ejemplar o eran recios militares hábiles para la guerra pero sin vocación para el diálogo y la convivencia, o eran humanistas con poca destreza en la administración pública y 4º Finalmente se reforzaron las razones de quienes se oponían al régimen vigente por considerar que el gobierno de Marroquín era ilegítimo, ya que él había llegado a la presidencia de la República de una manera inconstitucional”.

El 17 de octubre de 1899, el general liberal Juan Francisco Pinzón se levantó en armas contra el gobierno en la población de El Socorro y marchó con su improvisada tropa a tomarse a San Gil, este hecho dio inicio a la llamada Guerra de los Mil Días.

El 21 de noviembre de 1902 en Panamá, se firmó la Paz a bordo del buque de guerra norteamericano Wisconsin, los generales Alfredo Vásquez Cobo y Víctor Manuel Salazar por parte del gobierno y Lucas Caballero y Eusebio Morales por parte de la revolución.²

Segundo: la separación de Panamá, 1903

La construcción de un Canal que atravesará el Istmo de Panamá y que uniera los océanos Atlántico y Pacífico, era una necesidad para Colombia y para el mundo. El Ing. Fernando de Lesseps, constructor del Canal de Suez en Egipto, había fundado en Francia en 1880, una Compañía para construir el Canal de Panamá, con anuencia del gobierno colombiano, pero esta compañía quebró por falta de presupuesto, mala administración y sucesos imprevistos como la

muerte de miles de obreros debido a la fiebre amarilla.

En el gobierno dirigido por el Presidente Manuel Antonio Sanclemente, autorizó al Secretario de la legación colombiana en Washington, Tomás Herrán, para firmar un tratado con Estados Unidos, a fin de que esta nación pudiera construir el Canal de Panamá, el tratado “Herrán-Hay” fue firmado el 22 de enero de 1903, “ad referendum”, es decir que para su validez debería ser aprobado por el Congreso Colombiano.

El tratado Herrán-Hay concedía a Estados Unidos no solamente la facultad de construir el canal sino de explotarlo durante 99 años y les otorgaba una faja de 5 kilómetros de ancho, a lo largo de la vía. Estados Unidos, además de construir el Canal debía pagar a Colombia, 10 millones de dólares y una renta anual de 250 mil dólares. Finalmente no ratificó el tratado Herrán-Hay.

El general liberal Benjamín Herrera, al ver que el Istmo de Panamá se estaba perdiendo no solamente para los liberales, sino para Colombia, comprendió que “la patria está por encima de los partidos” y otro de sus copartidarios Rafael Uribe Uribe, sitiado por los generales gobiernistas Juan B. Tovar y Florentino Manjarrés en Tenerife, veía una vez más como la guerra estaba destrozando el país “sin que el gobierno la pudiera detener ni los rebeldes la pudieran ganar”, entonces aceptó el tratado de Paz, firmado en la Hacienda Neervandía, el 02 de octubre de 1902.

2. Consulado. SÁNCHEZ G., Gonzalo y AGUILERA PEÑA, Mario (Editores). Memoria de un país en guerra. Los Mil Días (1899-1902). Institutos: IEPRI, UNIJUS y Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana, 1ª ed. marzo 2001. p. 215. Cronología.

El gobierno de Estados Unidos presionó al Congreso Colombiano para la aprobación del tratado Herrán-Hay.

Thomas Fischer (2001, p. 75) afirma: Este telegrama fue entregado por Beaupré a Luis Carlos Rico, el entonces ministro de Relaciones Exteriores, que lo dejó pasar al Congreso. Si bien tal ultimátum expresaba la intención de que en Colombia se ratificase rápidamente el tratado Hay-Herrán, los diputados del Senado consideraron en su mayoría que esta vez no se dejarían extorsionar. Después de otro intento de presionar a Rico, en el que Beaupré negaba la opción de modificar algo en el tratado negociado, el Senado desaprobó el convenio Hay-Herrán. Los diputados, bajo la influencia del dogmatismo de Caro, votaron en contra de la recomendación vicepresidencial por razones nacionalistas y, quizás, también por venganza a raíz del golpe contra Sanclemente.

Fue en este momento que los EE.UU. optaron por la separación del departamento de Panamá. Consideraron que la forma más efectiva de ejercer el control en el Istmo era a través del reconocimiento inmediato de la nueva nación de Panamá.

Este *fait accompli* tuvo dos graves repercusiones para los ciudadanos colombianos en lo que quedó del territorio nacional; por una parte, apenas terminada la guerra civil más larga desde la Independencia, los colombianos, ya tradicionalmente divididos, tenían que reflexionar de nuevo sobre las metas de la nación. En Colombia central la pérdida de Panamá fue percibida como “robo” (por parte de los EE.UU.) o como “traición” (por parte de los panameños) ante

la actuación débil del gobierno nacional, casi paralizado por las constantes contiendas internas. En efecto, por primera vez la clase política pretendió sentir “dolor” por algo que había pasado en el Istmo. Sin embargo, ello no se debía tanto al amor por la patria sino más bien a la preocupación por el estado de desintegración e ingobernabilidad. Un editorial publicado en el *Nuevo Tiempo* convocó a los ciudadanos a dejar de lado los odios, los intereses particulares y las diferencias políticas: “Las pérdidas territoriales son nada cuando ellas hacen levantar indignada, unificada y vibrante el *alma nacional* que lleva a todos los sacrificios y a todas las abnegaciones”.³

Tercero: la expedición de la Ley 39 de 1903

Concepto de los historiadores. Hacia la organización del sistema educativo. Normas básicas

- Gabriel Betancur Mejía (1984, p. 120). La exposición de motivos de la Ley 39 de 1903 es un excelente tratado de historia de la educación desde la independencia hasta la fecha de su expedición, que explica y justifica las normas propuestas.

Esta ley consta de 46 artículos y es en la historia de Colombia la primera que en forma consistente e integral establece normas básicas para el sector educativo. De acuerdo con la constitución del 86 establece que la instrucción pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica; divide la instrucción en primaria, secundaria, industrial y profesional; obliga a los departamentos a extender la

3. FISCHER, Thomas. De la Guerra de los Mil Días a la pérdida de Panamá. En: *Memoria de un País en Guerra*. Bogotá: Gonzalo Sánchez-Mario Aguilera Editores. 2001, p. 75.

enseñanza primaria para cubrir a la población rural y urbana; ordena a los municipios proveer los locales y el mobiliario indispensable; respecto a los territorios nacionales y a la catequización de indígenas, la establece a cargo de la Nación. Y en el artículo 15 ordena dar una educación que corresponda a las necesidades reales de Colombia, cuando adquieran nociones suficientes, no sólo en el orden moral e intelectual, sino también los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio y que en las normas se formen maestros prácticos, *más pedagógicos que eruditos*.

En lo que respecta a la enseñanza industrial y comercial establece que ésta será a cargo de los departamentos y que las asambleas deben fundar y sostener en cada capital y en las provincias, escuelas de artes y oficios para que allí se enseñen artes manufactureras y especialmente el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias. También da normas para la creación y extensión de la enseñanza agrícola por lo que ella significa en un país rural como Colombia.

Esta Ley crea en el artículo 27 el Consejo Universitario compuesto por el Ministro de Instrucción Pública y por los Rectores de las Facultades establecidas en Bogotá. Importante resaltar que era la primera vez en la historia del país que se establecía esta clase de consejo, que además de acuerdo con el espíritu de su autor y del legislador sería más adelante el Consejo Nacional de Educación.

A todo lo largo, la Ley hace énfasis en la necesidad de darle orientación muy práctica a todos los estudios y por eso establece en el artículo 30 que ninguno podrá obtener el título de doctor en Derecho sin comprobar ante la respectiva Facultad un año

al menos de práctica y exige lo mismo para obtener el título de Ingeniero Civil. Y luego, como novedad, en nuestra legislación educativa manda al Gobierno dar preferencia a los graduados de las Facultades de Matemáticas e Ingenierías y de la Escuela Nacional de Minas de Medellín para los cargos en las dependencias correspondientes del Estado.

Destacó también como primicia por lo que significaba desde un punto de vista social el artículo 38 que mandaba al Gobierno establecer en todos los municipios de la República, enseñanza nocturna de los principios morales y religiosos y de nociones científicas elementales a los obreros que por su edad o por otras circunstancias no pudieran concurrir a las escuelas públicas primarias.

Antonio José Uribe, ministro de Instrucción Pública. Nota biográfica (Gabriel Bentancur Mejía). Antonio José Uribe nació en Medellín en 1869 y desde temprana edad mostró su vocación por la educación. Terminados sus estudios de bachillerato a los veinte años sirvió en la Universidad de Antioquia las cátedras de Retórica y de Historia de la Literatura Castellana. Más adelante se trasladó a Bogotá e ingresó a la Facultad de Derecho en donde se graduó con una tesis sobre Servidumbres, exaltada por su profesor y presidente de tesis, don Miguel Antonio Caro, uno de los más eminentes colombianos de todas las épocas, quien además lo candidatizó para sucederlo en su cátedra, la cual el profesor Uribe ocupó con especial irradiación por más de 40 años.

Le correspondió ejercer el Ministerio de Educación Nacional después de haber sido ministro de Relaciones Exteriores, recién pasada la Guerra Civil. El ser observador riguroso de su época y estudioso de

la realidad colombiana y de su evolución, como lo demuestran los ensayos escritos para identificar y analizar causas y presentar soluciones, explica el rico marco conceptual que inspiró estas dos normas legales que en desarrollo de la Constitución del 86 quiso él que fueran instrumentos eficaces para alcanzar sus objetivos y principios fundamentales, como el fortalecimiento de la unidad nacional, la consolidación y defensa de los principios cristianos indispensables para asegurarle sus precisos valores morales a la Nación colombiana, el respeto a los derechos de las provincias y municipios en el sector educativo; la libertad de enseñanza para la Iglesia y para el sector privado y la extensión de la educación para el ejercicio ordenado de la democracia.

Elementos significativos de la Ley

Instrucción Pública. Organizada y dirigida por la Religión Católica: dividida por niveles: Primaria, Secundaria, Industrial y Profesional y costeadada por fondos públicos, gratuita y no obligatoria.

Instrucción Primaria, esencialmente Práctica, que se enseñen las Nociones Elementales que habilitan para el *Ejercicio de la Ciudadanía*; obligación de los municipios de suministrar local y el mobiliario de las escuelas urbanas y rurales y la catequización de los indígenas.

Instrucción Secundaria, Técnica y Clásica y las Escuelas Normales en la formación de Maestros.

Instrucción Industrial y Comercial, las Escuelas de Artes y Oficios; el Instituto de San Antonio para niños pobres; la Escuela Nacional de Minas de Medellín; Curso de Agricultura y el título de Ingeniero Agrónomo.

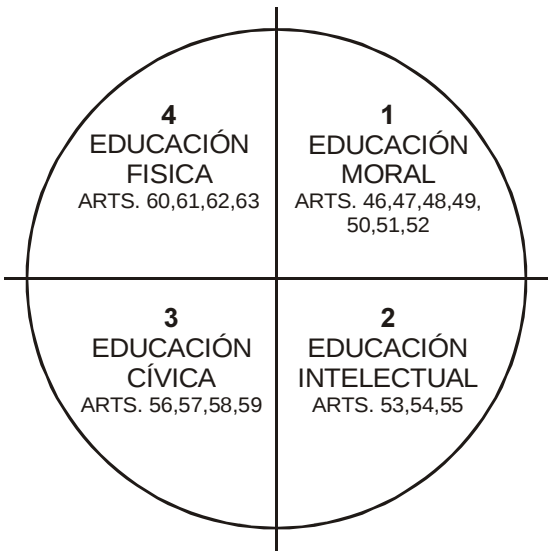
Instrucción Profesional, la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario; el Consejo Directivo de cada Facultad; el Consejo Universitario; la Enseñanza profesional debe ser clásica, severa y práctica; el título de Doctor en Derecho y la publicación de obra científicas de los profesores.

La enseñanza Nocturna para los obre-
ros; la triple base en el sistema escolar; 1.
la educación moral y religiosa, 2. la educa-
ción industrial, y 3. los estudios profun-
dos, severos y prácticos.

Decreto 491 de 1994

Por el cual se reglamenta la Ley 39 de
1903.

DE LA EDUCACIÓN Y LA
ENSEÑANZA EN GENERAL



Fuente: Decreto 491/1.904 – Título II de la Instrucción Primaria. Capítulo V de la Educación y la Enseñanza en general.

Decreto 491 de 1904

TIPO DE EDUCACIÓN	BREVE DESCRIPCIÓN DEL(OS) ARTÍCULO(S)
1 EDUCACIÓN MORAL	ART. 46.- La Educación Moral, Intelectual, Cívica y Física de los alumnos debe ser solicitud constante de los MAESTROS.
	ART. 47.- Los MAESTROS deben procurar, hacer, conocer, amar y practicar por los niños los deberes morales.
	ART. 48.- La Educación Moral es la obra más noble, más importante de la MISIÓN del Institutor, a fin de hacer fácil a sus alumnos, la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y superiores y para con la PATRIA.
	ART. 49.- Por un buen régimen de la Escuela, el INSTITUTOR trabajará por la Cultura Moral, la dignidad que le imprimirá a todos sus actos y en su lenguaje, su respeto por la JUSTICIA su afecto sincero por la infancia, le permitirán establecer una sabia disciplina y le asegurarán, el respeto y el amor de sus discípulos. Procurará que sus enseñanzas sean como las del hogar doméstico, llenos de sencillez, de bondad y de virtud. Aprovechar todos los actos de la Escuela, como recreaciones, juegos, paseos, los mil incidentes de la vida escolar, para iluminar la conciencia de los discípulos, ejercitar y cultivar la voluntad en sus aplicaciones al bien.
	ART. 50.- Los maestros deben inspirar a los niños el respeto a la Verdad y a la Justicia, el espíritu de caridad y tolerancia, el amor al trabajo y a la economía, hacer sus discípulos sensibles a lo que es hermoso en la naturaleza, en las artes, en la vida moral y aprovechar así la influencia que la cultura estética ejerce sobre la Educación del Corazón.
	ART. 51.- No habrá curso de moral didáctica en la Escuela Primaria. Lo que ante todo necesita el niño es un buen ejemplo del Maestro y de sus condiscípulos; la enseñanza moral en acción que se desprende de la lectura, del espectáculo de la naturaleza, de un rasgo de historia.
2 EDUCACIÓN INTELECTUAL	ART. 52.- Los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiere a la Educación y deben vigilar su conducta, no sólo en la Escuela, sino fuera de ella, excepto de los límites de la casa paterna. Cuidará de que los niños adquieran en sus maneras palabras y acciones, hábitos de urbanidad.
	ART. 53.- El objeto esencial de la Primaria es el desarrollo en el niño de conjunto de sus facultades mentales. Las materias del programa deben enseñarse para provocar en el niño la espontaneidad del pensamiento.
	ART. 54.- Los institutores deben basar sus enseñanzas sobre la intuición, teniendo cuidado de despertar en los alumnos el espíritu de observación, de reflexión, de invención, acostumbrarlos a expresar sus propias observaciones y raciocinios.
3 EDUCACIÓN CÍVICA	ART. 55.- Los Maestros deben fomentar en los niños los aspectos prácticos, adaptables a las necesidades de la sociedad y el tiempo en que vivimos, y a las necesidades personales de los mismos educandos.
	ART. 56.- Los Directores de Escuela instruirán a sus discípulos en los derechos y deberes que tienen los colombianos, tanto en condición de ciudadanos como en la de gobernantes. ART. 57.- Deber primordial en ellos, el despertar y avivar el amor a la patria, por una educación especial, que consista en excitar el sentimiento de los niños a favor del país natal. Exposiciones sobre las bellezas de la patria, sobre sus hechos gloriosos, sobre los hombres que han ilustrado, inspira a los niños el legítimo orgullo de pertenecer a un país y suscitan en ellas el entusiasmo patriótico.

TIPO DE EDUCACIÓN	BREVE DESCRIPCIÓN DEL(OS) ARTÍCULO(S)
3 EDUCACIÓN CÍVICA	ART. 58.- Los cantos de la Escuela deben también contribuir al cultivo de estos sentimientos. Por tanto los niños cantarán todos los días, al terminar las respectivas tareas, el HIMNO NACIONAL COLOMBIANO.
	ART. 59.- La bandera nacional es por excelencia el símbolo de la patria y los maestros deben acostumbrar a los niños a saludarla, descubriéndose ante ella, como ante una cosa venerable y sagrada.
	ART. 60.- La corrección en el vestido y un aseo riguroso son obligatorios para todos los niños. Los institutores pueden rehusar la entrada a la clase de estudios, dando aviso por escrito a los padres respectivos.
4 EDUCACIÓN FÍSICA	ART. 61.- Los maestros deben habitar a sus discípulos a que guarden posición natura y correcta durante las lecciones. Después de cada una de éstas es necesario que los niños ejecuten algunos ejercicios gimnásticos: flexiones y extensiones de las piernas, de los brazos, de la cabeza, del tronco.
	ART. 62.- La Calistenia y la Gimnasia, como parte indispensable de un sistema completo de educación, se enseñarán en todas las Escuelas, en las horas destinadas a la recreación, según reglas sencillas y favorables al desarrollo de la salud y de las fuerzas de los niños. En la Escuelas de varones se agregarán a los ejercicios gimnásticos, ejercicios y evoluciones militares, con arreglo a los métodos de instrucción del ejército.
	ART. 63.- Cada dos semanas se destinará medio día, a un paseo higiénico y recreativo. El institutor organizará juegos gimnásticos entre los alumnos.

PLAN DE ESTUDIOS POR GRUPOS DE MATERIAS

BACHILLER EN FILOSOFÍA Y LETRAS - 1905



Fuente: Decreto 229 del 28 de febrero de 1905 por el cual se fija programa de Estudios para el Bachillerato en Filosofía y Letras. Presidente de la República, Dr. Rafael Reyes y Ministro de Instrucción Pública, Dr. Carlos Cuervo Márquez.

Decreto 229 de 1905

Programa de Estudios Bachillerato en Filosofía y Letras

PRIMER GRUPO: INSTRUCCIÓN RELIGIOSA	
a.-	Primer Curso:* EXPLICACIÓN DE LA DOCTRINA CRISTIANA
b.-	Segundo Curso DEMOSTRACIONES APOLOGÉTICAS
c.- *Conforme a un texto aprobado por la autoridad eclesiástica	Tercer Curso HISTORIA SAGRADA DEL ANTIGUO Y DEL NUEVO TESTAMEN- TO
SEGUNDO GRUPO: GRAMÁTICA	
d.-	Primer Curso: LEXIGRAFÍA CASTELLANA
e.-	Segundo Curso: SINTAXIS CASTELLANA
f.-	Primer Curso: LEXIGRAFÍA LATINA
g.-	Segundo Curso: SINTAXIS LATINA
h.-	Primer Curso: LENGUA FRANCESA
i.-	Segundo Curso: LENGUA FRANCESA
j.-	Primer Curso: LENGUA INGLESA
	Segundo Curso: LENGUA INGLESA
TERCER GRUPO: HISTORIA Y GEOGRAFÍA	
l.-	GEOGRAFÍA NOCIONES DE COSMOGRAFÍA
m.-	Primer Curso: HISTORIA ANTIGUA
n.-	Segundo Curso: HISTORIA MODERNA
o.-	Tercer Curso: HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE COLOMBIA
CUARTO GRUPO: CIENCIAS MATEMÁTICAS	
p.-	Primer Curso: ARITMÉTICA PRÁCTICA
q.-	Segundo Curso: ARITMÉTICA ANALÍTICA

ESTUDIOS LATINOAMERICANOS	
r.-	Tercer Curso: ÁLGEBRA ELEMENTAL
s.-	Cuarto Curso: GEOMETRÍA PLANA
QUINTO GRUPO: CIENCIAS FÍSICAS	
t.-	FÍSICA EXPERIMENTAL
u.-	ELEMENTOS DE HISTORIA NATURAL
SEXTO GRUPO: FILOSOFÍA	
x.-	Primer Curso: LÓGICA – ANTROPOLOGÍA – BIOLOGÍA
y.-	Segundo Curso: FILOSOFÍA DEL IDIOMA CASTELLANO
z.-	Tercer Curso: METAFÍSICA
LINEAMIENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DIDÁCTICOS	
ART. 2 Derechos de cada colegio: conceder Grado Bachiller Condiciones: Estudio de cursos Condiciones: Libros de texto	1. Podrá elegir sus libros de texto y agrupar los estudios a su arbitrio, sometiéndose a las siguientes condiciones indispensables: 2. Nunca se permitirá a un alumno estudiar un curso calificado de terce-ro antes del segundo , ni éste antes del primero , ni seguir dos de esos cursos en un mismo año; 3. Las materias de los grupos 5º y 6º, no se podrán estudiar antes que las de los grupos anteriores; 4. Los libros de texto deben ser sometidos a la aprobación del Ministerio de Instrucción Pública, para que éste se cerciore de que llenan las siguientes condiciones: a) De que los que tratan de la enseñanza religiosa tienen la aprobación eclesiástica; b) De que están acordes con los últimos progresos científicos, y c) De que tienen la extensión necesaria.
ART. 3 Agrupación de clases Materias Fáciles	- Al agrupar las clases, no podrán reunirse en cada año más de cuatro ; o si se trata de materias fáciles , cinco cuando más, dicha atribución deberá someterse a la aprobación del Ministerio de Instrucción Pública.
ART. 4 Cursos obligatorios y cursos in- dispensables	- Los estudiantes a quienes en el presente año les falten cuatro cursos o menos para concluir sus estudios, NO están obligados a los de: Ele-mentos de Historia Natural y Filosofía del Idioma Castellano . Para los demás, ahora y en lo sucesivo, dichos cursos son indispensables.
ART. 5 Examen individual ante Jurado	- No se dará el grado de BACHILLER a quien NO haya ganado todos sus cursos en examen individual , de un cuarto de hora por lo menos, sobre tema sacado a la suerte del programa respectivo, ante tres calificado-res y obteniendo en votación secreta la calificación de APROBADO.
ART. 6 Obligación de los Directores de Colegio: Formar el Plan de Estu- dios	- Los Directores de los Colegios a que se refiere el presente Decreto, están en la obligación de formar, de acuerdo con las disposiciones en él contenidas, el plan de estudios de su respectivo establecimiento y de comunicarlo al Ministerio de Instrucción Pública, a más tardar dentro de cuatro meses para su definitiva aprobación.

PARA CONCLUIR:

Como colombianos podemos afirmar que el **Proyecto Humanista-Filosófico** nació en nuestro país a partir de la expedición de la ley 39 de 1903, se consolidó con el Decreto 491 de 1904 al incluir en la Enseñanza: la Educación moral, la educación intelectual, la educación **cívica** y la educación física y adquirió la **ciudadanía** con la promulgación del decreto 229 de

1905 que fijó el programa de Estudios para el Bachillerato en Filosofía y Letras.

Podemos seguir construyendo PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA, si pensamos en CONSTRUIR nuestra propia historia educativa, a partir de nuestra propia realidad intelectual.

Tunja, noviembre de 2001



GREGORIO BERMANN: IDEARIO Y ACCION DE LA JUVENTUD REFORMISTA DE 1918: VIGENCIA Y PROYECCIÓN EN LA ACTUALIDAD

ANA MARÍA CANDELARESI (U.N.C- U.N.V.M. Argentina)
RUBÉN ADRIÁN JAIME (U.N.V.M. Argentina)

La Reforma de 1918 acaecida en la Universidad Nacional de Córdoba-Córdoba, República Argentina-, posee tantas aristas para ser tratada como observadores decidan acercarse a ella.

Movimiento surgido en un tiempo de grandes expectativas sociales y políticas, tras el acceso al gobierno nacional de un partido, la Unión Cívica Radical, que parecía canalizar -a partir de una nueva democracia de base ampliada, más participativa y más representativa-, a sectores o grupos sociales de base inmigratoria con perspectivas y expectativas de ascenso económico y social, frente al modelo excluyente y restringido del régimen conservador instaurado hacia 1880 con Roca.

En este contexto la Universidad Nacional de Córdoba, en especial sus estudiantes, pretendió y en muchos aspectos lo consiguió: ampliar y democratizar las bases tanto de su estudiantado como el del cuerpo de profesores.

Gregorio Bermann, joven de militancia socialista para esa época, fue uno de los artífices del cambio que democratizó la vida universitaria tanto en nuestro país como en muchos países de América Latina. Si bien su obra intelectual fue prolífica y su acción política incansable, nos proponemos destacar en esta investigación su pensamiento respecto del rol y función de los movimientos juveniles como promotores de cambios en una sociedad.

Para ello nos proponemos analizar su obra **Juventud de América. Sentido histórico de los movimientos juveniles**, publicada en México en 1946, donde "... se analiza el problema juvenil en sus varios aspectos... traza el Dr. Bermann una psicobiología de los movimientos juveniles..." que puede ser útil no sólo para quienes militan sino también para aquellos que por razón de magisterio o responsabilidad política y social están interesados en comprender, en todo tiempo y lugar, la función de las acciones y los idearios juveniles en

la misión progresiva de ser transformadores del medio donde se desenvuelven.

UN ACTOR, UN LIBRETISTA: “La suerte de mi país es mi suerte, su dolor es mi dolor, su vergüenza es mi vergüenza”.

Gregorio Bermann nació en Buenos Aires en 1894. Fue el octavo hijo de un matrimonio judío, de férrea actitud religiosa, que se radicó en la Argentina en la última década el siglo XIX, tras escapar de las levas del Zar, y que formó parte de la pequeña burguesía comercial porteña de la época.

Bermann se recibió de médico en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Buenos Aires en 1918 e inmediatamente se inscribió como estudiante en la Facultad de Filosofía y Letras. Durante sus estudios tuvo una amplia militancia tanto en el Centro de Estudiantes - como miembro fundador o con cargos directivos- como en distintas publicaciones culturales, científicas y sindicales.

Esta militancia signará de manera constante su vida profesional y académica posterior, ya que si bien en 1921 accedió por concurso a la Cátedra de Medicina Legal y Toxicología en la Universidad Nacional de Córdoba, su constante exposición pública en ámbitos académicos y políticos le costará en la década del 30 su exoneración de la Universidad.

Pero como hombre comprometido en sus prácticas y sus discursos aportó siempre al campo intelectual progresista argentino, su compromiso a lo largo de su vida no sólo al escribir sobre los más variados temas,

sino al involucrarse concretamente en distintos momentos de la vida nacional e internacional: así, por ejemplo, en 1932 fue candidato a gobernador en Córdoba, por la alianza entre socialistas y demócratas progresistas (Deodoro Roca -otro joven reformista del 18- iba como candidato a Intendente), que perdió por el fraude de los demócratas conservadores; en 1936 fue voluntario de la República en la Guerra Civil Española donde pronunció una serie de conferencias y participó de la propaganda de las emisoras radiales a favor de la República; hacia la década del 40 formó parte del grupo de intelectuales progresistas más destacados en Córdoba, lo que lo llevó en 1941 a reunirse en esta ciudad con Rafael Alberti, Deodoro Roca, Isa Kremer, Alfredo Martínez Howard, María Teresa León; en 1943 fue encarcelado por el golpe militar -el segundo que se llevó a cabo en la Argentina-. Al ser liberado dejó transitoriamente el país para integrarse en 1945 como médico sanitarista de las Naciones Unidas y participar como miembro fundador de la Organización Mundial de la Salud.

En esta época fue cuando salió a la luz **Juventud de América...**, como resultado de los “aportes” que los acontecimientos internacionales -fascismo, nacional socialismo, franquismo, Segunda Guerra Mundial- y nacionales -golpe militar, surgimiento del peronismo- le hicieron a su mirada crítica respecto de la función de la juventud en tiempos de transformaciones.

Hasta 1972, año de su muerte, no dejó de participar a través de su obra periodística, literaria, académica o profesional en cuanto suceso nacional o internacional atrajera su atención y su compromiso.¹

1. Los datos que intentan describir una semblanza de Bermann fueron extraídos de un trabajo inconcluso e inédito que está realizando la Lic. Nérida Milagros Agüeros, docente de la Universidad Nacional de Córdoba, desde hace mucho tiempo y que nos permitió ubicarnos en Bermann como hombre artífice y partícipe de su tiempo. Tiempo que a su vez lo atraviesa y condiciona.

EL ESCENARIO: “Bienvenidos, pues, a la Reforma!”.

En Córdoba, hacia 1918, más precisamente en su Universidad que a la fecha contaba con trescientos años de existencia, estalló un movimiento que se extendería por Iberoamérica.² Esta, conservaba el régimen de gobierno de academias vitalicias impregnada de escolasticismo verbalista y dogmatismo programático fundamentalmente.

En ella, era una élite la que confeccionaba los planes de estudio, designaba los profesores entre sus familiares, controlaba la formación de las nuevas generaciones para llevarlas y mantenerlas dentro de los “regímenes feudales” para hacerlos participar de sus beneficios. Pero estas fuerzas habían comenzado a ser desplazadas de la conducción política del Estado, pertenecientes todas al orden conservador, y su estrategia de supervivencia fue resguardarse, especialmente en nuestra provincia, en la Universidad, su cuna académica y política. Aquí, se creó un nuevo tipo social: el Doctor, figura que sustituía al viejo caudillo, más intelectualizado pero siempre respondiendo a un patriciado, al mejor estilo de las viejas familias romanas.

Clara descripción de esta situación se plasmó en el primer manifiesto reformista que expresaba:

“Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la

renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y, lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara.. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil”.³

Dentro de este escenario la Reforma Universitaria fue constituyéndose en un proceso por demás dinámico dentro de la época en que se desarrolló.

Todo esto fue posible porque el país en su conjunto estaba inmerso en un clima de cambios y transformaciones fruto de la presencia efectiva de los hijos de inmigrantes en la vida económica, social y política argentina. Y era evidente el rol que la educación venía jugando en este sentido, al generar una expansión de la cultura como parte constitutiva del proceso de movilidad social. Fue por esto que la Universidad ... “constituyó un problema importante para esta sociedad en expansión y la Reforma Universitaria fue una expresión de esta transformación”.⁴

Fue por todo esto que las fuerzas populares prestaron su apoyo apenas iniciado el movimiento a fines de marzo de 1918, como también lo hicieron la prensa escrita local y nacional y el propio gobierno al no reprimir a los jóvenes insurrectos a pesar de

2. Según expresó Bermann al responder al cuestionario de Flecha en 1936, dos corrientes definieron este movimiento: una intentó crear posibilidades para el trabajo científico y otra, cuya bandera será tomada en distintos ámbitos universitarios latinoamericanos contempló a la “Universidad como expresión del momento político, económico-social y cultural y no se engañó respecto al rol de la institución universitaria”. En: **Estudios**. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Otoño 1, 1993. p. 113.
3. “*La juventud argentina en Córdoba a los hombres libres de Sud América*”. En: **La Reforma Universitaria 1918-1930**. Caracas: Editorial Biblioteca Ayacucho, 1941. p. 3.
4. En este sentido se expresa Luis Alberto Romero en su libro **Breve historia contemporánea argentina. 1916-1999**, donde además realiza una muy buena caracterización de las nuevas necesidades culturales y políticas de quienes conformaban los nuevos sectores populares argentinos.

decretar la intervención en los claustros. Pero esta intervención sólo tenía el objetivo de apaciguar los ánimos y no necesariamente el adherirse a la nueva causa estudiantil que contaba con una significativa adhesión popular en distintos ámbitos de la sociedad.

LA REFORMA... EL LIBRETO: “La servidumbre de la inteligencia y de la cátedra!. La lucha universitaria, mercado de ganancias y feria de vanidades”.

“Los muchachos del 18 creían tocar con las manos el cuerpo de las más caras aspiraciones de su América en el alba de la jornada. Una inspiración mesiánica animaba su verbo y sus gestos”, al decir de Gregorio Bermann.

Los muchachos del 18 vivían al calor de los tiempos modernos observaban el derumbe de las viejas cosas en el mundo, se hablaba de derecho de los trabajadores y vivían ese cambio que sentían, que se gestaba también desde la universidad.

Pero fueron necesarios tres meses de lucha, de amplia campaña pública y agitación, que culminó con la sensacional toma histórica de la Universidad Nacional de Córdoba. El nuevo interventor fue el propio Ministro de Instrucción Pública, pero no inspiró la plena confianza de todos, especialmente por el recelo que generó en algunos que el gobierno nacional capitalizara para sí el movimiento, cosa que de hecho sucedió.

Así, entre 1918 y 1920 el movimiento se propagó, creció y se generalizó actuan-

do estrechamente unido con todos los sectores progresistas, fundamentalmente al movimiento obrero, en donde comprobó que sus condiciones de vida y trabajo eran lamentables. Fue por eso que comenzaron a apoyar a los movimientos huelguistas, participaron en las organizaciones proletarias y en los comités de lucha contra la ley de residencia -dictada durante el orden conservador en 1902 y de aplicación constante durante el gobierno radical-. En consecuencia, los estudiantes, antes en el refugio y el aislamiento del claustro universitario, comenzaron a familiarizarse y a comprometerse con las doctrinas sociales de la época.

Este movimiento, además de reclamar la democratización de la universidad se vio ligado íntimamente con la necesidad de los sectores populares, apoyando sus reclamos y logrando como contrapartida el apoyo para los propios.

La vinculación con los problemas sociales del país le fue dando trascendencia al movimiento hasta superarlo dentro del ámbito universitario y constituirlo en un movimiento social en la Argentina fundamentalmente y en el resto de los centros urbanos de Latinoamérica.⁵

Así, un movimiento de características típicamente juvenil, fue un movimiento mucho más importante y trascendente de lo que llegaron a dimensionar tanto sus detractores como sus instigadores. Al decir de Bermann: “La Reforma Universitaria no fue simplemente el grito inorgánico de rebeldía juvenil, sino la tentativa de estructurar a través de la Universidad un nuevo estado de cosas”.

5. Generalmente la historiografía argentina da cuenta de la incidencia del movimiento reformista, en sus diversas expresiones, en países de la América Latina como Perú, Cuba, Chile, Colombia, Uruguay, Bolivia, Paraguay, Venezuela, Ecuador, México y otros de América Central. Su influencia se hizo sentir también algunos países de Europa, especialmente en España e Italia, en Estados Unidos y en China.

¿UN NUEVO ORDEN... UNA CULTURA DE TIPO JUVENIL? “Abandonando la librea de los intelectuales, se hacen pueblo...”.

Esto se avizoraba hacia el 18 y unos de los mentores más incondicionales era Bermann, sin embargo el curso de los acontecimientos, la injerencia del poder, la cooptación de los ideales lo llevó a plantear su mirada crítica sobre la realidad en los años 30 al sostener que la misma “... no ha sido lograda y cuyos primeros sillares apenas se han colocado”. Él era partidario de que al menos la Reforma debía fijar los cimientos de las directivas culturales del nuevo tiempo, ya que difícilmente lograría estructurar una doctrina social propia.

Según Bermann, en su respuesta a la encuesta de La Fecha de 1936, si bien todos los movimientos de juventud fracasaron, especialmente en sus aspiraciones, el movimiento reformista estaba destinado a triunfar porque “... conjuga dialécticamente la verdadera doctrina social con la cambiante realidad en la férvida biopsicología de edad juvenil”.

En este sentido, al decir de Bermann, la edad juvenil había sido menospreciada, incomprendida, pero cuando llegaba la hora de sacrificio y heroísmo, “¡cuántos elogios se lleva!”. Por eso, para algunos, se hacía necesario entenderla en sí misma, desprendida de su contorno y de su época y allí radicaba el error.

Variados eran los problemas que tenía -y que tiene aun hoy en el siglo XXI- que enfrentar, como por ejemplo, el trabajo, el estudio, el amor, la familia, generalmente todos elementos nuevos, enormes, insolucionables e insuperables. Bermann rescataba algunos de ellos como importantes para entender dicha edad:

- 1.- El problema familiar. El joven es el que, aparentemente, menos produce pero es el que más exige, dentro del ámbito familiar, y esto es así fundamentalmente por su necesidad de crecimiento.
- 2.- Los del trabajo y la subsistencia. De un millón cien mil jóvenes de quince a diecinueve años que había en la República Argentina, en 1938, se calculaba que unos trescientos mil estudiaban o trabajan en el campo de la industria. El resto, doscientos mil, formaban una legión de jóvenes sin aliento y sin esperanza en el futuro.
- 3.- El problema del amor. No se presenta como una cuestión meramente sexual, sino que es mucho más que eso; comprende el problema de una compañera o compañero y el de la formación de un hogar y una familia.
- 4.- El problema cívico y político. Es el ejercicio de sus derechos cívicos y sus obligaciones. Lo coloca frente a los grandes problemas de la época y a los más limitados de su país y región.

Por estas razones, entre otras, Bermann sostenía que la juventud era el período más crítico de la vida, ya que contiene las posibilidades del bien más grande y las del mayor mal. Todo como resultado de un encañamiento de circunstancias.

Asimismo, podemos decir que de acuerdo con su visión, Bermann los tipificaba en: los jóvenes de los diálogos socráticos, los que sostienen que el amor es todo, los hay también apasionados por el poder y el éxito. Sus reacciones y conductas varían según la época y según las clases sociales a las que pertenecen.

Si algo le falta, a esa edad juvenil, era ser razonable y tener experiencia: por eso

persiste la necesidad de adaptar el mundo a sí mismo. Es la época de los grandes desintereses llevados hasta el límite. Se inflaman fácilmente, pero si la distancia del sueño a la realidad es demasiado grande, pueden abandonarlos todo y caer tanto más bajo cuanto más alto se han elevado. Sin embargo, siempre que se agrupe tras un ideal de pureza, que exigirá de su parte los mayores sacrificios, nunca lo considerará demasiado y despreciará a aquel que le pide poco o no lo suficiente.

En la historia tenemos varios ejemplos del aporte trascendental de la juventud y, evidentemente, podemos citar como emblemático el que nos convoca: La reforma Universitaria del 18, movimiento juvenil por excelencia con gran impacto social y político en su época y en procesos históricos posteriores.

Por eso, para adquirir plena conciencia de su posición para concentrarse en clase combativa, al decir de Engels, la juventud debe empezar por deshacerse de todo lo que pudiera reconciliarla con el orden establecido y renunciar a los pocos placeres que todavía le hacen soportables su vida.

¡Y la juventud americana! Desgraciadamente, sostiene Bermann, la rica sustancia llena de promesas de nuestra juventud americana fue frecuentemente mutilada y frustrada por los intereses bastardos de las clases dirigentes. “¡Cuánto fresco entusiasmo arrojado al basural, cuantas vocaciones fracasadas!”

Por lo expuesto, llegaba a sostener que, los jóvenes tienden sus brazos al porvenir

del que espera una existencia más intensa y elevada. En ellos está localizada la savia de la vida donde se apuntan los primeros brotes. Por eso es que, el que la comprenda, la guíe y la sostenga en su difícil trayectoria, dentro de su honestidad personal e intelectual, tendrá su fervorosa adhesión..

Tras posicionarse en la argamasa, Bermann afirmaba, con total certeza, que los movimientos juveniles y especialmente el reformista del 18 constituían uno de los aspectos más destacados de la vida social de su época, en particular en la lucha por la libertad.

Sin embargo, a pesar de su peso y significado, a su entender nunca fueron realmente estudiados sino que, por el contrario, fueron “desfigurados y calumniados por la conspiración de oligarcas y burócratas”, lo que de alguna manera llevó irremediablemente a muchos de los que actuaron en ellos a apartarse o a ingresar en el coro de los detractores.

En este punto vio uno de los mayores “peligros” para la proyección del ideario reformista: la apropiación por parte de quienes no lo compartían pero igualmente hacían uso y abuso de ellos, en especial en momentos de crisis y de cambios.

Según Bermann, los movimientos juveniles como el reformista, se desprenden de los elementos que los condicionaban y, por lo tanto, fueron el resultado de ciertas situaciones dadas como son:⁶

1. Sobrevienen durante las conmociones políticas, en el curso de la revolución

6. Las condiciones en que se desarrolla el movimiento juvenil están plasmadas en el punto 2 del capítulo XVII *Sociología de los movimientos juveniles*, del texto de Bermann que analizamos **Juventud de América. Sentido histórico de los movimientos juveniles**. México: Ediciones Cuadernos Americanos 11, 1947. p.p. 291 a 296.

democrático burguesa, o en los movimientos de liberación nacional en los países dependientes o semicoloniales.

2. Se plantean en el filo de dos épocas y al decir del autor, la juventud es una entidad desgraciada, "...umbral profanado sobre el cual ponen el pie los que se van y los que los reemplazan...".
3. Culminan en dos períodos principales, enmarcados por un cambio de régimen. En primer lugar, intentan impedir la restauración feudal y en segundo, pretenden instaurar un régimen democrático más integral.
4. Reflejan su condición de clase, ya que los estudiantes en su mayoría provienen de la pequeña o mediana burguesía –salvo en aquellas escuelas donde se forma una clase dirigente, representada por hijos de la oligarquía -. Esto conlleva a "... la falta de conciencia plena de su situación de clase, de su relación con el Estado y su pueblo, con otros sectores juveniles... Antes que hablar de otros sectores juveniles no estudiantiles, sus protagonistas se refieren en su acción al pueblo en general, o a la nación".
5. Participan, de alguna manera de las aspiraciones de la burguesía en ascenso y cuando sus aspiraciones son trabadas defienden naturalmente su causa.
6. Responden a su condición de edad, la propia de la edad juvenil –entre los 17 y 28 años-, cuando comienzan a adquirir libertad e independencia conjuntamente con los derechos civiles y las obligaciones políticas y militares. Es la edad "heroica" en la que van afianzando su personalidad y su carácter y en donde los "dones se dan en primigenia pureza". Esto no lleva necesariamente

a decir que la juventud sea de por sí revolucionaria si no está combinada con imperativos económicos y de clase.

7. Desarrollan su condición de trabajo, a partir del compromiso con intereses colectivos y a sus propias necesidades.
8. Hacen honor a su naturaleza antifilisteia, ya que "... Es un placer no hacer reservas a favor de posiciones futuras, de esperanzas cortesanas. El estudiante vive identificando la razón de su vida con la razón de sus ideas", al decir de Germán Arciniegas.
9. Expresan su condición de lugar, si sólo se les imparte una enseñanza sin contenido vital, en lugar de adquirir conocimientos sobre las cosas del mundo y los deberes del hombre y ante esta no respuesta a los intereses de la edad y la nación a veces se rebelan.
10. Representan un grado de organización, constituyendo una especie de frente de la juventud estudiantil que se relaciona con otras organizaciones sociales para el logro de objetivos comunes.
11. Generan puentes con sus aliados naturales: profesionales, profesores, sectores de la mediana burguesía, partidos democráticos y especialmente con los sectores obreros.
12. Afirman, en el orden político, una posición democrática generalmente no partidista.
13. Luchan, en el orden cultural, contra el oscurantismo, la ignorancia y la incultura, a la vez que contra formas de corrupción ideológicas y propician la capacitación técnica, científica y espiritual de los jóvenes.
14. Generan su condición subjetiva al sentirse poseedora de un sentido de mi-

sión, que apunta a una acción futura que asegure el triunfo de su causa, siempre con proyección hacia delante.

15. Imponen como una condición excluyente el de no ser impuestos por adultos ni representar sus intereses.
16. Sienten la necesidad del modelo heroico que de paternidad a sus sentimientos, en el caso de la Argentina se inspiraron en los próceres y en los proscritos por la tiranía.

Bermann, a la luz de los acontecimientos transcurridos entre la Reforma y su escrito, fijaba las limitaciones a diferentes grupos o organizaciones de jóvenes que, a su entender, debían excluirse como movimientos juveniles por no cumplir los requisitos para ser denominados como tales. Nos interesa rescatar en este sentido las siguientes: a) las asociaciones de tipo religioso, por estar inspiradas y regidas por los sectores dirigentes de las iglesias respectivas; b) Las juventudes nazis, fascistas o nacionalistas, por estar creadas, manejadas y subvencionadas por las respectivas direcciones, articulando intereses que no les son propios con acciones supuestamente “juveniles” y c) las juventudes de los partidos políticos, ya que expresan los consignas e intereses partidistas.

Según Bermann, al momento que se constituyen como tales, bajo la dirección de sus mayores, dejan de ser movimientos juveniles propiamente dichos. Participan y contribuyen en los movimientos juveniles, aunque no lo sean en sí mismo.

A MODO DE CONCLUSIÓN:

En virtud de lo expuesto y del proceso histórico que se fue desarrollando en nuestro país en particular y en América Latina en general, desde el hito reformista a la actualidad, poco quedó de esos principios y prácticas.

La dirigencia estudiantil se fue “profesionalizando”, las estructuras aparentemente democratizadas en las universidades fueron desvirtuando el contenido ideológico del ideario reformista, los partidos políticos generaron una apropiación desenfrenada dentro y en las manifestaciones juveniles, la concepción del Estado respecto de la educación como gasto en lugar de inversión como transformadora de la sociedad y la concepción academicista y eficientista, fueron descolocando las aspiraciones de los movimientos juveniles en la universidad actual. El reclamo por una política universitaria inclusiva del nuevo tejido social se presenta más como una utopía que como un objetivo posible de alcanzar.

Quizás, la apatía generalizada en la que se encuentra la sociedad en su conjunto genera la imposibilidad de dar cuenta de nuevos paradigmas juveniles.

Para mantener la vigencia del pensamiento de Bermann habría que desprenderse de la representación de intereses meramente partidarios y sectoriales de la política de turno.

Bajar a la sociedad no significa reproducir sus males y sus bondades, sino extraer de ella los elementos que se quieren mantener y plantear una acción combinada respecto de lo que se quiere transformar.

Es por eso que retomar esos idearios implicaría una fuerte revalorización de aque-

llos paradigmas, puestos de manifiesto en ideas y acciones, como mecanismo de superación de la situación actual.

Esto será posible, sólo si los movimientos juveniles actuales retoman su honestidad intelectual y su independencia de criterio como metodología de acción y transformación. Esto hará posible que así, como

en 1918 se revisó la herencia del siglo XIX, hoy se revise la del siglo XX y se proyecte una posibilidad de interacción real entre los distintos sectores de nuestra sociedad. Aggiornar los principios reformistas es el desafío de nuestra juventud universitaria, canalizarlos y expandirlos es obligación de todos los que conformamos la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BERMANN, Gregorio. **Juventud de América. Sentido histórico de los movimientos juveniles.** México: Ediciones Cuadernos Americanos. 11, 1946.

MARCO del PONT, Luis. **La Reforma universitaria de 1918.** Córdoba: Dirección de Publicaciones. Universidad Nacional de Córdoba, 1986.

ROMERO, Luis Alberto. **Breve historia contemporánea de la Argentina. 1916/1999.** Segunda edición revisada y actualizada. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Di TELLA, Torcuato. **Sociología de los procesos políticos. Una perspectiva latinoamericana.** Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1985.

MEMORIA. “La Reforma Universitaria de 1918”. En: **Estudios. Número 1.** Centro de Estudios Avanzados. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Otoño, 1993.



LA ESTRUCTURA GENERACIONAL, UNA HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DE LA ELITE INTELECTUAL EN EL SUR DE COLOMBIA 1904-1930

MARÍA TERESA ALVAREZ HOYOS
Profesora Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

olombia a comienzos del siglo XX era una república que había ensayado, a lo largo de un siglo, diferentes modos de organización social, y sólo hasta después de haber realizado la confrontación más dura a finales del siglo – la Guerra de los Mil Días – comenzó a estructurar una nueva configuración de país, con características más civilizatorias y correspondiente a las tendencias hacia la modernización que vivían los países de América Latina.

Dentro de esta república se conjugaron algunas regiones que, ordenadas así desde la etapa colonial, habían corrido con la suerte de dar una fisonomía al país y de poseer una caracterización bastante marcada. Antioquia, por ejemplo, con un espíritu empresarial y colonizador de nuevos territorios que le había dado un estatus importante dentro del conjunto nacional, Cartagena, con su informalidad y sus relaciones con el mundo a través del Caribe,

que parecía que otros vientos se respiraran en el contacto con el mar, Bogotá, con el peso de llevar a cuestras no sólo un país y su estructura administrativa sino toda una mentalidad centralizadora, Popayán, donde el espíritu de la colonia y la herencia de los abolengos parecía no disolverse fácilmente, y así se podría recorrer otras dos regiones más hasta encontrar a Pasto, lugar de paso obligado entre Nueva Granada y Quito que se constituyó en importante asentamiento colonial y que va a jugar un papel contradictor al empuje del proceso independentista.

La nueva nación había hecho ingentes esfuerzos por desconocer sus antecedentes hispanos al establecer la estructura organizativa del nuevo Estado y al tratar de insuflar un espíritu acorde con su estatus de nueva República. Era el proceso de constituir una nueva configuración social, aquello por lo que trabajaron Bolívar, Santander y todos los que, a lo largo del siglo XIX,

propusieron nuevas constituciones y sucesivos ordenamientos. El peso que aún ejercía el estado dinástico y los soberanos autocráticos y sus representantes sobre las mentes de los ciudadanos de la nueva república seguía siendo grande y la instauración de la nueva configuración, del nuevo orden social que conllevaba la convicción de que el poder radicaba en el pueblo, chocaba con los intereses encontrados de terratenientes, artesanos, clérigos y pueblo en general.

Es sólo con la llegada de la industrialización y urbanización, a finales del siglo, como este nuevo orden social empieza a hacerse real en las mentes de los colombianos. Cada región vivía el proceso con sus peculiaridades y, en algunas de ellas, los historiadores han dedicado numerosos estudios para exponer cómo sucedieron los cambios y los fenómenos que los acompañaron; en otras regiones como Pasto, la historia del proceso apenas empieza a escribirse.

Al abordar esta historia de la cultura local, hay que estar en guardia para no caer en la tentación historiográfica de amontonar acciones particulares de hombres concretos, cuya única relación entre sí fue la de existir en un momento determinado; se trata de buscar el desarrollo de modelos que permitan comparar las diversas regiones del país, a partir del estudio de una región en particular, con lo cual se amplíe la perspectiva histórica y se dé lugar a la continuidad en la investigación. Sin duda es inevitable que los intereses contemporáneos guíen las interpretaciones, que la “adjudicación de luces y sombras” dependa de los ideales y de los principios propios de la cosmovisión que hoy determina los claroscuros de la investigación, pero siempre la

búsqueda debe ir hacia el establecimiento de modelos de relación que, aunque incipientes, permitan establecer la vinculación entre la teoría y el dato concreto.

El análisis de la historia de la cultura local, a partir del estudio de la élite intelectual de comienzos del siglo XX, contribuye a aclarar los modos en que los individuos dependen unos de otros recíprocamente, tanto para la época como para establecer las equivalencias con el período histórico actual. En este sentido, todo estudio sobre una configuración humana, sea antigua o presente, permite comprender el universo en que actualmente vivimos, así como también, permite darse cuenta de que las transformaciones a las actuales configuraciones dependen muy estrechamente de que las experiencias que ha tenido una generación se puedan transmitir como saber social aprendido a las siguientes generaciones.

El colectivo de intelectuales en estudio perteneció a una formación social de transición caracterizada por pertenecer a una sociedad agraria en proceso de urbanización, en la que la configuración de los hombres “terrateniente–campesino–sacerdote–funcionario–pueblo” presentaban interdependencias funcionales entre sí y con las restantes posiciones de la sociedad. Sin embargo, el haber seleccionado a la élite intelectual como el objeto fundamental del estudio no significa considerar que la historia la hacen los “héroes” o los “grandes hombres”, o que la investigación se basará en las obras o hazañas individuales. Se trata, por el contrario, de establecer las líneas de vinculación entre las acciones y méritos de actores individuales y la estructura de las asociaciones sociales dentro de las cuales aquellas acciones toman importancia; o visto de

otra forma, la élite intelectual no puede existir fuera de una sociedad en concreto, ni la sociedad es un fenómeno que exista por fuera de los individuos que la conforman.

Considerar a los intelectuales como personajes aislados no tendría sentido, ya que son producto de una sociedad y de una época; su obra individual es fruto del substrato cultural y de las experiencias vividas desde su juventud en el ámbito de su pueblo, a través del trabajo, asociaciones, influencias religiosas y movimientos culturales.

El análisis simultáneo de posiciones y configuraciones sociales permite descubrir que un individuo, por más poder que ostente, no puede desconocer las fuerzas sociales que se mueven en el ámbito donde ostenta su poder. Qué decir del poder de los clérigos sobre el hombre del común, el cual se ejerce sin cuestionamientos, o del papel de los gamonales y caciques que tienen bajo su mando directo o indirecto importantes colectivos de personas en el campo?

La propuesta que plantea este trabajo se orienta a conocer a fondo una *generación de intelectuales* que le apostaron a cambiar la sociedad en que vivían. Esta generación se puede decir que personificó un estado del desarrollo de la región, un estado de ánimo que venía construyéndose a lo largo del siglo XIX y que eclosiona casi cien años después, cuando este grupo de intelectuales quiere explicar y explicarse el origen de su malestar frente al país y frente a sí mismos. Es el momento cuando, ya cansados de las guerras - algunas de ellas originadas a partir de este territorio - se quieren cambiar las costumbres políticas, introducir nuevas formas de relación entre

los ciudadanos, más acordes con los procesos de modernización y urbanización que se ven llegar.

Esta generación empieza a complejizar las relaciones sociales a través de la institución de nuevos organismos: asociaciones literarias, biblioteca pública, el Banco del Sur, la Junta de Mejoras Públicas, las escuelas formadoras de maestros y maestras, el Centro de Historia, la Universidad pública, el teatro de la ciudad y todos los que surgen de ser una nueva unidad administrativa en el país, por haberse convertido en el décimo departamento. Esta *generación* de intelectuales, que le apostó a cambiar las condiciones de rezago cultural y económico de la región, empezó una “transformación civilizatoria”, que modificará la organización espiritual y material de la comunidad en todos sus órdenes.

Las visiones que la ciudad de Pasto ha sugerido a los historiadores tienen que ver con la “lentitud de los procesos”, “la vida para el autoconsumo”, “la religiosidad a toda prueba de sus gentes”, “aquel lugar donde nunca pasa nada”, y aunque esto pueda tener algo de cierto, se han subestimado los procesos semi-encubiertos que se sucedían a la par de aquella calma desconcertante: los comerciantes fortalecían sus vínculos con el extranjero a través del intercambio vía Barbacoas-Tumaco y Guayaquil-Ecuador; la explotación minera de la zona occidental del Departamento acrecentaba los capitales de los inversionistas y les hacía pensar en nuevas posibilidades de inversión, la juventud instruida fundaba periódicos donde expresar sus inquietudes literarias, sociales y políticas.

La historia de la cultura local a comienzos del siglo XX, no es, entonces, la histo-

ria plana, lineal que han querido transmitir algunos historiógrafos. Es una historia atravesada por nuevos intereses, por una vida intelectual muy activa y por curiosos personajes quienes recibieron, posiblemente del entrecruce de una educación impregnada por el radicalismo liberal y la respuesta conservadora, la posibilidad de enfrentar con una posición de mayor tolerancia la relación con sus contemporáneos. Es la historia de una generación –en la cual se incluyen *precursores, gestores y continuadores*– que, por encima de los intereses de partido, compartía tanto un substrato cultural por el cual se habían sentido excluidos dentro de la nación durante casi un siglo, como la necesidad de demostrar que la reivindicación de sus derechos pasaba por el logro de la autonomía para su región.

La estructura generacional

El concepto de generación, a pesar de sus imperfecciones, es uno de los pocos que puede dar respuesta a una característica manifiesta de los movimientos intelectuales. Tamayo, en *Historia del indigenismo cuzqueño*, se pregunta: ¿Por qué los escritores de un tiempo dado, usan las mismas teorías, las mismas palabras, parecidos conceptos, similares estilos, determinadas maneras y climas de sensibilidad?¹ La coetaneidad, un elemento importante dentro del concepto de generación, corresponde a aquellos que tienen en común una zona de fechas de nacimiento, una comunidad espacial y un contacto vital, que juntos sig-

nifican una comunidad de destino, una unidad de su estilo vital.

Se dice que hay una *generación* “allí donde un grupo de hombres, relativamente coetáneos, comparte una misma sensibilidad, un estilo existencial y, sobretodo, una misión. Subrayo este último factor, porque sin misión o empresa histórica no se da formalmente una conciencia generacional”.²

Para Ortega y Gasset una *generación* es esa configuración de la existencia humana con que cada hombre se encuentra al nacer, es una realidad colectiva y no individual; está constituida por ciertas opiniones, valoraciones imperativas que se caracterizan por la peculiar cualidad de ser vigentes, de dominar automáticamente en la sociedad de que se trata, de imponerse a todo individuo, quiera este o no. El individuo puede oponerse a ellas, luchar contra ellas, pero esto demuestra mejor que nada la realidad de su imposición, de su vigencia sobre el cuerpo social donde ese individuo vive. Para Ortega una generación es una zona de 15 años, durante la cual una cierta forma de vida fue vigente. La generación sería pues, la unidad concreta de la auténtica cronología histórica o dicho de otra forma, que la historia camina y procede por generaciones.³ A diferencia de Ortega, José Juan Arrom propone la aplicación de un método para el ordenamiento de las letras hispanoamericanas, en el cual la “zona de fechas de nacimiento” abarca un

1. TAMAYO, J. *Historia del indigenismo cuzqueño. Siglos XVI-XX*. Lima: Instituto Nacional de Cultura, 1980, p. 43.
2. CEREZO GALÁN, Pedro. “Ortega y la generación de 1914: un proyecto de ilustración”, *Revista de Occidente* (Madrid), No. 156, (mayo) 1994, p. 6.
3. ORTEGA Y GASSET, José. *Ensayos sobre la “generación del 98” y otros escritores españoles contemporáneos*, Revista de Occidente. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

período de 30 años y un “período de predominio” también de 30 años.⁴

Pedro Laín Entralgo y Julián Marías han incursionado sobre la historia de la idea de las generaciones: el primero, acepta la idea de generación con restricciones, supone que su origen es todavía de carácter naturalista y biológico y no considera que pueda ordenar absolutamente a la historia; lo adopta como una convención historiográfica; no es una categoría histórica sino un suceso histórico y plantea que una generación es “una fuerte semejanza histórica de varios hombres coetáneos”. Para Julián Marías, sólo hay una rigurosa teoría de las generaciones en Ortega, ya que en este filósofo la teoría de las generaciones no es una doctrina aislada, sino una pieza indispensable de una “teoría general de la realidad histórica y social”, con fundamento en una metafísica de la vida humana. Marías rechaza las objeciones de biologismo y vitalismo, para señalar que la generación no es un mero suceso histórico, pues las generaciones determinan efectivamente la articulación del cambio histórico. Según Ortega, “no se puede intentar saber lo que en verdad pasó en tal o cual fecha si no se averigua antes a qué generación le pasó, esto es, dentro de qué figura de existencia humana aconteció”.⁵

En el caso del estudio de la élite intelectual en el sur de Colombia, se plantea la existencia de la *Generación de 1904*, la cual llena dos requisitos fundamentales para que se constituya como tal, a saber: que

corresponda a un *hito histórico* y que se verifique un *encuentro temporal* de una diversidad de personajes que constituyen claves decisivas para el desarrollo social y humanístico de la región. La Generación de 1904 inicia su predominio alrededor de la creación del Departamento de Nariño, hecho que se constituye en el reconocimiento de la autonomía regional y que permite la autoafirmación de valores y tradiciones. Este hecho se considera *hito histórico* porque logró transformar y aglutinar personas e instituciones en torno a la constitución de un proceso que conllevó no sólo la modernización del aparato estatal sino la expresión de un pensamiento moderno a través de la cátedra, el periodismo, la difusión y aplicación de nuevos saberes científicos y la formación de espacios de creación cultural.

El *encuentro temporal* se verifica en una serie de personajes, cuya fecha de nacimiento se ubica alrededor de treinta años atrás. La vigencia alcanza 30 años después, espacio de tiempo que coincide con la finalización del período de la Regeneración y da origen al predominio de una nueva generación.

La generación de este período irrumpió con una conciencia común sobre las prioridades del trabajo científico y del progreso regional; su involucramiento con las circunstancias la perfila como una generación atípica dentro del desarrollo posterior de la región. A pesar de haber estado compuesta por personajes heterogéneos, disímiles y aún

4. ARROM, José Juan. *Esquema generacional de las letras hispanoamericanas. Ensayo de un método*. 2ª edición. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1977.
5. ORTEGA Y GASSET, J. *Esquema de la crisis*, 1942, p. 13, citado en FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofía*, Tomo I, Buenos Aires: Editorial Suramericana. pp. 748-749.

contrapuestos, surgidos de diversos orígenes, compartieron una comunidad de convicciones, de similares entusiasmos y, en muchos casos, de unidad de estilo.

Aunque esta generación tuvo su apogeo en la primera década del siglo XX, bajo el gobierno de Rafael Reyes y la administración de Julián Bucheli, quedaron sembradas las bases para la continuación –aunque a un ritmo más lento– del proceso de desarrollo regional. En los años siguientes surgen nuevos intelectuales, muchos de ellos discípulos de los gestores de la Generación de 1904, cuyas realizaciones descuellan a nivel local, nacional e internacional. Entre los intelectuales que hicieron parte de esta generación se encuentran José Rafael Sañudo, Julián Bucheli, Fortunato Pereira Gamba, Belisario Ruiz Wilches, Jorge Alvarez Lleras, Benjamín Belalcázar, Enrique Muñoz, Manuel María Rodríguez, Ildefonso Díaz del Castillo, José Rafael Zarama, Sergio Elías Ortiz y Leopoldo López Alvarez.

Precursores, gestores y continuadores

Para caracterizar esta élite intelectual en su pensamiento y acción, se requiere establecer el perfil de estos productores cultu-

rales, según su pertenencia a los tipos que integran la Generación: precursores, gestores y continuadores. Se entiende por *precursores* aquellos que en las tres últimas décadas del siglo XIX intervinieron activamente en la formación de la nueva generación y aportaron significativamente en el desarrollo material y espiritual de la ciudad. Los *gestores* constituyen el núcleo central de la Generación, cuya actividad se despliega o se inicia alrededor de uno o varios de los siguientes componentes: búsqueda del desarrollo regional, construcción de un nuevo orden social e integración en la cultura universal. Los *continuadores* son el grupo de intelectuales que recibieron la influencia de los anteriores y que pusieron en marcha muchas de las iniciativas emprendidas por ellos.

A manera de conclusión se puede decir que la aplicación del concepto *generación* hace posible ordenar la realidad que ofrece la cultura intelectual de Pasto, de modo que se perciban claramente aspectos que aparecían borrosos o pasaban inadvertidos. Se pueden identificar tendencias predominantes y también corrientes sumergidas y aunque sus integrantes se desplieguen en direcciones diversas, no dejan de ser partícipes de la generación.



POR LOS SENDEROS DEL PENSAMIENTO AMERINDIO

MARIO EDUARDO NACIMBA PAUCAR

Nativo de la Población de Cochapamba, Jurisdicción de la Parroquia Cercana a Quito, Amaguaña.
Universidad Antonio Nariño, Tunja, Boyacá

Shuclla runaca maucayashpa lliquiriclla punchu shinami. Cutin, tantanacushca runacunaca tacashpa ahuashca punchu shina, mana pipash manchachipacchu.^{1*}

DOLORES CACUANGO

El presente documento es un cúmulo de experiencias cotidianas y académicas, para sustentar los cambios irreversibles de orden funcional que están sufriendo las comunidades indígenas en los últimos tiempos y, cómo estos de una u otra forma inciden en los modos de producción, en la educación, en la espiritualidad, en sus costumbres, en sus formas propias de comunicarse, en la cultura material y alimentaria, esto acontece porque: *“La sociedad no sólo determina lo que hacemos, sino también lo que somos. En otras palabras, la posición social entraña tanto nuestra vida como nuestra conducta”*.² Por tanto, todo cambio está determinado por la capacidad de interacción, con el agravante

de negación e intolerancia hacia la propia identidad.

La conferencia se aborda desde tres perspectivas: lingüística, antropológica y psicológica, sobre la base de estas disciplinas se tejerá la urdiembre **“Por los Senderos del Pensamiento Amerindio”**, este título y las siguientes explicaciones ponen de manifiesto la alienación cultural, cognitiva y espiritual a que somos objeto los indios que aún existimos.

Para iniciar, una de las funciones cognitivas que ha sido alienada o ha sufrido cambios profundos está relacionada con el lenguaje. Con esta posición no quiero

*1. Indígena solo, es como hebra de poncho que fácilmente se rompe. Indígenas unidos como poncho tejido nadie podrá doblegar.

2. BERGER, Peter L. Introducción a la Sociología. Colombia. Noriega Editores. 1999 p. 134.

decir que estamos reacios al cambio, por el contrario, observó que este fenómeno es incuestionable e innegable y si ignoramos lo único que estamos consiguiendo es el suicidio cultural amerindio, es decir, que no se propiciaría ninguna oportunidad de mantener la identidad cultural a nuestros hijos. Pero, lo que sí preocupa es la forma como se está dando el cambio, de un tiempo acá, las lenguas vernáculos como el: “Aymará, Quichua, Inga, Paez, Chibcha, Awa Pit, Kam’za, Sicuani, U’wa, Cuiba, Piapoco, Sáliva, Tsachila, etc.” no se han perpetrado en unos casos porque han sufrido el colapso de acciones humanas y naturales, como las guerras, la influencia de las religiones, el racismo, la mita, el obraje, el suicidio colectivo por parte de las mismas comunidades ancestrales (muerte florida), por enfermedades, por desastres naturales, entre otros, también porque las nuevas generaciones consideran que los legados lingüísticos amerindios pertenecen a culturas en decadencia, por lo tanto, este hecho ha permitido que los aspectos “ontológicos indios” pierdan su valor y de esa forma conlleve a la negación de la identidad. Otra de las causas es porque las grandes ciudades cada vez crecen más y se acercan a los espacios que en otrora eran asentamientos indios. Por ejemplo, parroquias y municipios cercanos a la ciudad de Quito – Ecuador como: Amaguaña, Sangolquí, Alangasí, Nayon, El Inca, Llano Chico, Llano Grande, Tumbaco, El Quinche, La Merce, El Tingo, Alangasí, Guangopolo, Guapulo, Conocoto, Pifo. Por fortuna, en la actualidad se pueden encontrar pobladores quichua parlantes naturales, Taitas y Mamas (Hombre y Mujeres) entre de los 50 años en adelante y habitantes entre 25 y 45 años con un conocimiento medio. Y lamentable-

mente de 25 años para abajo han perdido la totalidad del legado etnolingüístico a pesar de que provienen de familias de profundas raíces quichuas. Este caso no es único, lo mismo acontece en México, Guatemala, Colombia, Perú, Bolivia, etc.

Ahora bien, la pregunta es ¿Qué tienen que ver los aspectos etnolingüísticos en estos tiempos? Quizás surjan muchas respuestas, sin embargo, en la cosmovisión indígena la lengua materna permite una comunicación bidireccional, en el sentido de que a través de esta se efectúa la preservación y reconstrucción de esquemas mentales, acordes a la realidad permitiendo un equilibrio entre lo indio y lo no indio, sin desprendernos de las raíces telúricas y ecológicas que forman nuestro ecosistema biológico y psíquico. Como bien decía Vygotskii “*la unidad de análisis de la psicología debía buscarse en el «significado de la palabra», en el que se encuentra no solo la mínima unidad comunicativa que conservan las propiedades del total sino también la unidad mínima del «pensamiento generalizador»*”.³

Bien, lo anterior, confirma que el lenguaje cobra valor universal en todas las culturas, más aún en nuestros espacios indios donde la palabra se constituye en herramienta de vida, porque su valor se relaciona con la ética y la moral del ser, además, no podemos olvidar de que la mayor parte de nuestra historia milenaria se sostuvo y se sostiene en la memoria, adquirida por medio de la palabra. Por otra parte, la perpetuación de los lenguajes ancestrales, siempre ha estado vigente en todas las edades y culturas como lo afirma el filósofo inglés John Luck (1632–1704):

3. Tomado del texto “TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE”. p. 199, material fotocopiado sin datos.

“el aprendizaje de la lengua materna, se basa en el lenguaje vivo”. Lo cual se relaciona con la filosofía amerindia, en la que *“el lenguaje es vida”*, y de esa forma aquellos actos que para unos son sencillos, para el mundo indígena son vitales, por ejemplo: *“el saludo se plantea desde la existencia, es decir, que este acto refleja el afecto y la solidaridad entre seres humanos, “un saludo común entre indios mayores de 60 o 70 años aproximadamente es: “causanguichu/tayta/mama (estas viviendo), causaguni, quiquin causanguichu (viviendo estoy y tu estas viviendo), ari (si) cuntinga (pronombre) mayman rigui (a donde vas) chay pishtata riguni (me voy a esa fiesta) ... pactari tragota upiipiga ungunguimi (si tomas trago no vaya a ser que te enfermes) ... mama/taita (hermana (o) mayor, vecina (o), tía (o), abuela (o), amigos) munisha jacu (si desea vamos) na (no) ri ri (vaya, vaya) ... upipi, shingaisha ama macanacungüi (si tomas y te emborrachas no vayas a estar peleando)”*, como se percibe esta forma de saludo posee enorme carga signica.

Si bien, el acto de hablar constituye *un todo*, en los pueblos indígenas al desaparecer el legado etnolingüístico automáticamente se transforma la estructura cognitiva y, en este caso esta se torna unidireccional, es decir una percepción del mundo de una forma huérfana, la naturaleza no hace parte de la vida. Asimismo, el aprender otras lenguas de culturas ajenas a las indoamericanas (español, inglés, alemán, francés, italiano, etc.) se constituye en una acción mecánica porque estas están configuradas en otras visiones. Al respecto, los mayores acertadamente llaman a las lenguas

amerindias *“Runa Shimi”* (Habla de Hombres) porque la mayoría de los países asentados en el *“nuevo mundo”* son plurilingües y multiculturales ya que una de las grandes facultades de nuestros ancestros era el aprendizaje e interpretación de las diferentes lenguas que antes y ahora permiten la comunicación, y con ella la interacción para el desarrollo y progreso. Con relación a estas afirmaciones, se podría decir que el lenguaje *“... es el más sutil y sensible sistema de símbolos de la especie humana... La parte no es el todo pero puede representar el todo. La lengua no es la razón del ser ni el fin de su cultura, pero la representa para todo aquel que la utiliza y la oiga”*.⁴

En síntesis, el pensamiento bidireccional se sustenta en lo siguiente. Los fenómenos naturales como la lluvia «tamia», el viento «huaira», la niebla «puyo», el cantar de las aves «atala, cuturpilla, tortola», el granizo, el cantar de las ranas «jambato huishiquigun», el arco iris «cuichi», los árboles «yura», las piedras «rumicuna» nieve «razu» y todo cuanto miramos es respetado, y cada uno de los elementos mencionados propician un aprendizaje y un mensaje cósmico, en ese sentido, la vida de cada ser es revalorada incondicionalmente, porque todos interactúan y cuando se pierde esa sensibilidad que proporciona la lengua materna, se simplifica la existencia, al no formar parte de un fenómeno natural, como lo es el ecosistema. A lo anterior la teoría dice: *“El propósito del pensamiento, es dar sentido a nuestras percepciones del ambiente físico y social, también el pensamiento puede consistir en imágenes mentales de nuestras experiencias”*.⁵

4. NORBET, Francis. Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala México. Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala, 1997 p. 113.

5. KLEIN, Sthepen B. Aprendizajes Principios y Aplicaciones. Santafé de Bogotá: Editorial McGraw Hill, 1994. p. 344.

Como se aprecia, toda modificación o cambio involucra la totalidad de factores que rodean al hombre, por tanto, *“ninguna estructura social, a pesar de lo sólida que pueda parecer en la actualidad, tuvo la misma solidez desde el principio”*.⁶ No obstante, el entramado de las funciones mentales superiores como el lenguaje, la memoria, la sensorpercepción, el aprendizaje, el pensamiento, la atención, la conciencia, la imaginación, las representaciones, la sexualidad se estructuran a partir del interaccionar entre personas, medio ambiente y a su vez está en constante reconstrucción. Pues bien, el propósito de esta explicación obedece a lo siguiente: *“en la comunidad AWA de Nariño – Colombia, por los años 1994, surgió una afirmación poco común pero de gran preocupación para los procesos investigativos, educativos y de producción, cuando varios de los asistentes indígenas hablantes nativos “Awa Pit” (lengua de hombres) manifestaron que ellos “piensan de derecha a izquierda” y esa es una de las causas para que no nos hayamos comprendido con la gente del mundo de afuera”*, en efecto, este testimonio refleja un desarrollo cognitivo opuesto a todo punto de vista occidental. Ahora bien, otro ejemplo a citar esta relacionado con las comunidades quichuas, en las cuales es común escuchar cuando visitan a un enfermo preguntarles *“¿Yachu Jariyangui?”* (¿Te estas haciendo hombre?) sin importar el género, ni la edad, los ejemplos parecen obvios, por lo tanto, para el mestizo y blanco carece de lógica elemental como suelen decir. Sin embargo, para el pensamiento indio es una comunicación ecológica que va más allá del compromiso, involucra valores, solidaridad y respeto hacia la condición fisiológica, biológica y psicológica.

Bien, a lo largo de este recorrido por los senderos del pensamiento, la memoria y la palabra del mundo indiano he visto posiciones encontradas y arbitrarias porque todavía somos víctimas de la explotación física, la alienación cultural y desconocimiento consciente de la otredad. En casi todos los países donde aún existen comunidades indígenas, se han diseñado estrategias que supuestamente benefician, las mismas que han sido presentadas con inconsistencias porque los planes y programas de desarrollo, se establecen desde la tecnocracia mestiza e incluso desde los mismos representantes indígenas que no defienden con autonomía su posición, esta afirmación se debe a que en algunos países de alta población indígena, los modos de producción, la comercialización, la educación, las religiones del viejo mundo **violan leyes elementales** de vida. Como es el siguiente caso: *“Al finalizar con trabajos de investigación para la elaboración de Proyectos Etnoeducativos, un representante del Ministerio de Educación de Colombia y varios colonos manifestaban que todo lo que digan los indios no tiene validez porque ellos no saben nada e incluso, un jefe de núcleo que acompañaba se manifestó así: “¡lo que ustedes hasta aquí han hecho es una perdida de tiempo porque nosotros ya tenemos todo planeado y ejecutado y lo mejor es el Programa de Escuela Nueva!”* este breve comentario, pone de manifiesto la problemática estructural de las diferentes naciones en los programas para grupos étnicos. Pues bien, el problema de la educación ha generado malos entendidos por esa mezquindad de la cultura dominante donde los espacios y tiempos cósmicos han sido ignorados y mal interpretados. Al respecto Emile Durkheim dice: *“la cultura*

6. Ibid BERGER. 1999 p. 181.

es algo que esta fuera de nosotros y que ejerce un fuerte poder coercitivo sobre nosotros".⁷ Este planteamiento tiene su razón de ser, considerando, que cada individuo está en la posibilidad de *discernir* lo que la otra cultura ofrece y si la comunidad indígena ha sobrevivido pese a la inclemencia del tiempo y acciones humanas ha sido por su capacidad de asimilación y su bidireccionalidad en el pensar y en el actuar.

Ahora bien, la solución dentro de los procesos etnoeducativos no está en que únicamente los indios lideremos, sino más bien en asimilar y equilibrar lo que los occidentales ofrecen, es mas, involucrarnos de una forma decidida y participativa en los procesos académicos y a partir de ahí confrontar con los saberes ancestrales, tarea que no es nada fácil pero que la misma sociedad occidental ofrece, *eso sí preservando la armonía del tiempo y el espacio*, por tanto, la sugerencia es que todos aquellos procesos tecnológicos que ofrece occidente deben *evaluarse desde la cosmovisión cultural indígena* y si benefician, asumirlos de una forma consciente y seguros de que estos *no* vayan a afectar la convivencia en la comunidad.

Con relación a lo anterior, ciencias como la sociología, psicología, la antropología tienen en cuenta, que *"Aunque existan diferencias psicológicas entre las sociedades también hay similitudes psicológicas. Después de todo todos somos seres humanos"*.⁸ Esta apreciación manifiesta equidad entre los hombres. Sin embargo, no toma en cuenta el espacio vital del hombre amerindio y su estrecha relación con la Tierra. Ante

esto la pregunta es: ¿Qué están haciendo los indios y los no indios para superar la crisis ambiental y existencial que se está viviendo? Personalmente considero que cualquier solución, esta en nuestra conciencia. ¿Pero, cómo despertar esa conciencia colectiva para evitar la autodestrucción? Ante éstos interrogantes, manifiesto que únicamente se logrará retornando al sentimiento del hombre ancestral, es decir respetando y valorando a todo aquello que nos rodea.

Pues bien, a través de recorridos por varios pueblos andinos paso a paso, veo con preocupación el destino Amerindio, porque así como cada pueblo es historia, asimismo, cada pueblo manifiesta su opinión frente a esta población, por ejemplo, hace aproximadamente unos treinta años atrás cuando era estudiante de escuela donde la mayoría éramos niños indios, un profesor por casualidad, vino a reemplazar al nuestro que era más asequible y sin ningún motivo manifestó lo siguiente: *"el indio es sucio, borracho, se revuelca en las calles, apesta y es la vergüenza de la humanidad, lástima que tenga que vivir juntos"*, realmente esta situación se me había olvidado porque no me afectó o lo enmascare, cada vez que se suscitaban estos agravios los negaba, es decir construía una almohadilla psicológica para que el impacto no fuese destructivo y así pasaron varios años. Sin embargo, hace unos cinco o seis años estuve realizando una labor en un banco en la Provincia del Carchi - Ecuador, entonces, un señor de edad se acerco y me dijo: *"que hace usted aquí, le respondí, -yo trabajo aquí-, me miro con ojos de furia, y me*

7. EMBER, Carol L. Antropología Cultural. Santafé de Bogotá: Ediciones Pretice Hall, 1997. p. 26

8. Ibid. EMBER. p. 38.

dijo: -¿¡no se da cuenta que usted es un indio, con razón que esta institución esta mal!? - no le dije nada, sólo le mire, le dije que se le ofrece, me respondió, ¡de usted, nada! - Porque ustedes los indios si no la cagan a la entrada la cagan a la salida” realmente no sabía ni que decir, ni que hacer, le hice un gesto con las manos y la cara, el señor salió hablando sólo. Frente a esta situación lo mínimo que esperaba era la reacción de los compañeros, la cual no se dio, pues era un pueblo clasista, a pesar de que la mayoría de los pobladores de ese sector son descendientes de familias amerindias, que han perdido su lengua materna pero conservan apellidos indígenas tales como: Paspuel, Chiran, Chamorro, Cuastumal, Piartal, Mimnda, Guama, Cuaspud, Alpala, Irua, Chingal, Piarpuezan etc. los mismos que manifestaban agravios y burlas para con los indios y esto me hizo ver la ceguera y amnesia cultural que aún mantienen algunos pueblos y a la vez me permitió replantear la pirámide que hasta ahí se había construido con relación a la equidad cultural y étnica.

Ahora bien, la violencia moral que sé esta generando últimamente en los pueblos indios, provocada por el mundo de afuera y por el mismo mundo de adentro y la falta de acuerdos, el ansia de poder y la corrupción a lo que tampoco somos ajenos, ha diezmado al SER indio a tal punto que los aspectos éticos y morales están atravesando por caminos oscuros de la existencia, nos menospreciamos y nos convertimos en apáticos de nuestra propia integridad como se presenta en el relato: *“en un resguardo en el pie de monte costero (en Nariño), un testimonio, con relación al aprendizaje de lengua materna. A una mujer más o menos de unos de 35 a 40 años y madre de cuatro hijos le pregunte ¿por qué no les*

enseña lengua a sus hijos?... me escucho... con la mirada hacia el suelo... levanto la cabeza... me miró... con ternura..., ¡no se!... si asombrada o con lastima... y respondió..., no les enseñó y no quiero que aprendan porque a nosotros cuando bajamos al pueblo nos dicen lengüeros... nos dicen indios brutos..., no quiero que a mis hijos les maltraten sólo por hablar lengua, quiero que ellos sean como los otros, quiero que piensen como ellos y no como nosotros”, este testimonio, fundamenta más aún porque nuestros pueblos están cada vez más practicando, la eutanasia cultural y cada vez más negamos nuestros orígenes.

De igual manera, sin caer en denuncias, como algunos catalogan mis intervenciones, también me he encontrado con la desagradable sorpresa cuando manifiestan “interesante tu cuento” en forma despectiva, como si nuestro sistema cognitivo no tuviese la capacidad de asimilar, construir y reconstruir nuevos saberes o como si lo que nosotros pensamos y manifestamos no tuviesen sentido. Por esta razón, la invitación es dar un salto al *“aquí u ahora”* y dejar ese egoísmo trasgresor que nos caracteriza, por ejemplo, cuando decimos *“nos están huaquiando el pensamiento”* especialmente en esos pueblos donde han perdido la dinámica cultural que es la lengua materna, por eso frente a estos malos entendidos y egoísmos, convocó a los hermanos indios y no indios a aunar esfuerzos con el fin retomar nuestra propia existencia y conocimientos.

Pienso que retomar nuestra propia existencia es involucrarnos en procesos ecológicos porque sólo desde esa perspectiva se logrará emerger de la decadencia que somos víctimas. Frente a esta situación muchos pueblos en la actualidad de una forma decidida están retomando los saberes

en el campo de la etnomedicina, etnopsicología, etnoastronomía, etnoarquitectura, etnoveterinaria, etnobotánica, etnogenética, entre otros. Pues bien, en el campo de la etnomedicina que es la más antigua y trabajada por curacas, chamanes, payes, comadronas, su práctica va más allá de la simple descripción, escucha y tratamiento de sus dolencias, ellos establecen empatía, entendida esta como un adentramiento en la vida del otro y no sólo como un entendimiento, sino que son capaces de compartir sus angustias y dolores, mantiene una comunicación intrapsíquica y a partir de ahí se procede a preservar la salud física y mental de los semejantes.

Si bien, los actos de sanación y curación mantienen el cuerpo somático y psíquico no podemos olvidar la muerte, un fenómeno irremediable e incontrolable ante lo cual las sociedades amerindias tienen su propio concepto en el sentido de que es un estado por el cual el ser, pasa a otra dimensión, no es esa implacable desaparición que luego tendrá que rendir cuentas para acceder a una eternidad maravillosa, sino que dentro del pensamiento indígena el hombre cuando muere vuelve a existir, como se ilustra a continuación: *“hace muchos años atrás en mi pueblo recuerdo que el día dos de noviembre, indios de todas las edades acudían a visitar a sus muertos cargados en sus bayetas, chalinas y sabanas; pan, cuyes asados, naranjas, bananos, chicha, olladas de mazamorra morada (preparada de una fruta silvestre de los páramos llamado mortiño), etc. colocaban estos alimentos junto a la tumba, se sentaban alrededor de la misma, emitían sonidos guturales, hacían una cruz sobre la tumba y regaban chicha sobre esta, hablaban muy despacio, casi no se movían durante mucho tiempo, aproximadamente dos horas o*

más en la misma posición, parte del alimento comían, luego muy ceremoniosos recogían los sobrantes y con una venia se retiraban, las mujeres cargaban los alimentos sobrantes y los hombres recogían los envases de chicha y emprendían el retorno, esperando el nuevo año para volver a visitar sus muertos” que siguen viviendo no como una macabra visión de ultratumba como lo presenta el catolicismo, sino mas bien centrada en la realidad y en las posibilidades de nuevos mundos y formas de vida a partir de la muerte, tan misteriosa y temida por occidente. De otro lado, la defunción de los niños se enmarca entre el llanto y el baile, entre la conformidad y la inconformidad, esto sucede porque su partida es muy temprana y no ha gozado las bondades de la vida terrenal. En la actualidad se puede observar estos rituales en lugares completamente alejados de los mundos urbanos en donde la densidad de población indígena es alta y también donde los medios masivos de comunicación no interfieren.

Dentro de la cosmovisión indígena la sexualidad y la consecuente procreación cobran valor universal porque cada nuevo ser tiene una misión que cumplir. Por lo tanto, el nacimiento es sinónimo de alegría y esperanza que traspasa las barreras de lo humano, cuando un niño nace, despierta la solidaridad de sus parientes y allegados, el parto se efectúa en casa, y desde el momento que el niño nace no se le considera carente de nada, es un ser cargado de historia y mensajes.

En las comunidades Quichuas, Aymaras y otras de Perú, Bolivia, Ecuador y El Suroccidente de Colombia los encargados del parto pueden ser: su compañero, sus parientes más cercanos o una comadrona, ellos están en todo el parto y al momento

de alumbramiento, reciben al niño e inmediatamente el infante es bañado, si el parto fue en la noche o en la madrugada, el hombre se encarga de preparar el alimento para la parturienta, a la hora que sea, se mata una gallina que con antelación se engordó y antes que aparezca el sol, el hombre recoge la ropa manchada durante el parto y es él encargado de lavar y organizar el hogar. Este acto que encierra solidaridad y sobre todo ecología se ve muy poco en la actualidad por la acción de las brigadas de salud planificada por los ministerios de salud de los diferentes países aunque como en el caso anterior aún existen pueblos en las punas y páramos que practican estas formas de vida.

Ahora bien, lo hasta aquí planteado, hace parte del pensamiento indiano, en diferentes tiempos, espacios y direccionalidades, desde la pura experiencia y soportes teóricos que el *momento* ofrece como una alternativa para lograr equilibrio en el saber de los dos mundos. No obstante, este último no es la totalidad porque considero que retomar y reconstruir nuestra propia filosofía es más provechosa que cualquier imitación a los pensadores extranjeros como lo afirma Mariátegui en su ensayo **¿Existe un Pensamiento Hispano- Americano?** En el que hace el siguiente cuestionamiento: *“me parece evidente la existencia de un pensamiento francés, de un pensamiento alemán, etc., en la cultura de Occidente. No me parece igualmente evidente, en el mismo sentido, la existencia de un pensamiento hispano-americano. Todos los pensadores de nuestra América se ha educado en una escuela europea. No se siente en su obra el espíritu de la raza. La producción del continente carece de rasgos propios. No tienen contornos originales”*.⁹

En este sentido la apreciación de Mariátegui invita a buscar la autenticidad del pensamiento latinoamericano y no quedarnos esperando que otros piensen por nosotros, ante esta situación palpable y real la pregunta es: *¿Qué estamos haciendo en la actualidad los indios, los negros, los blancos y los mestizos para retomar y posteriormente reconstruir el nuevo pensamiento Amerindio, acorde a la actualidad sin desprendernos de nuestras raíces...?*

Pagui Shungua, taitacuna, mama-cuna, guambracuna, longocuna (les agradezco con el corazón hombres mayores, mujeres mayores, muchachas y muchachos)

Resumen:

POR LOS SENDEROS DEL PENSAMIENTO AMERINDIO

El gran inconveniente que ha tenido que enfrentar la Comunidad Indígena en América es ante todo la incompreensión entre sus propios integrantes y la otredad con el agravante de ocasionar confusión y alienación en lo espiritual, cultural y cognitivo, es decir que su cosmovisión, sus costumbres y sus saberes educativos han sido ignorados y se ha impuesto metodologías y normas que violan la integridad del Ser Indio.

Al respecto, los procesos etnolingüísticos cada vez son más pobres dentro de las mismas comunidades, lo que para nuestros antiguos la palabra era la base de la vida en la actualidad no tiene fuerza y muchas veces se niega la identidad lingüística, por otra parte, la iglesia católica y otras sectas religiosas han invadido nuestros centros cós-

9. Tomado del texto *¿Qué es eso de Filosofía Latinoamericana?* Bogotá: Editorial El Búho, 1987. p. 63.

nicos e impuesto sus ideologías religiosas ocasionado el caos espiritual en nuestras vidas, además de estos agravios los procesos educativos y de desarrollo en casi todos los países desconocen los saberes ancestrales y de una forma dictatorial hacen que se asuma la educación occidental, no respetan, los espacios, los tiempos de siembra y cosecha, los días buenos y malos que aún se mantienen en la memoria colectiva de nuestros hermanos.

En si, el documento se sustenta desde la propia experiencia y, hace referencia a soportes teóricos y académicos que ofrece occidente. Porque la nueva visión esta en que se logre un equilibrio en todos los sentidos y de esa forma retomar los legados amerindios capaz de que permitan una convivencia armónica entre los dos mundos y de esa forma evitar el suicidio cultural y étnico que se nos avecina.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, Peter L. Introducción a la Sociología. Colombia: Noriega Editores, 1999.
- EMBER, Carol L. Antropología cultural. Santafé de Bogotá: Ediciones Pretice Hall, 1997.
- ENDARA, Lourdes y GUERRERO, Patricio – Compiladores. Historia de la Antropología I. Lecturas Antropológicas. Quito, Ecuador: Instituto de Antropología Aplicada, 1994.
- ENDARA, Lourdes y SANDOVAL, Patricio – Compiladores. Historia de la Antropología II. Lecturas Antropológicas. Quito, Ecuador: Instituto de Antropología Aplicada, 1994.
- ESPINOZA SORIANO, Wlademanr. Los Incas: “economía, sociedad y estado en la era del Tahuantinsuyo”.
- GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- JARAMILLO, Hugo Ángel. El encubrimiento de América. Pereira, Colombia: Fondo Editorial del Departamento de Risaralda, 1991.
- JENNINGS, Gary. Azteca. Santafé de Bogota D. C.: Editorial Planeta S.A., 1993.
- KLEIN, Sthepen B. Aprendizajes, principios y aplicaciones. Santafé de Bogotá: Editorial McGraw Hill, 1994.
- NORBET, Francis. Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala México. Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala, 1997.
- PACHON, Ximena y CORREA, Francois. Lenguas Amerindias. “Condiciones socio-lingüísticas en Colombia. Santafé de Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, 1997.
- ¿Qué es eso de Filosofía Latinoamericana? Bogotá: Editorial El Búho, 1987.
- “TEORIAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE”, material fotocopiado sin datos.



CAMBIO SOCIAL Y DESARROLLO

La preocupación del pensamiento social latinoamericano en el siglo XX

JAIRO PUENTES PALENCIA

Profesor Departamento de Sociología. Universidad de Nariño

Resumen

- **La herencia histórica.** América Latina es un concepto que abarca más que una delimitación histórico-geográfica, con su complejo andino, afroamericano y su complejo sur. El período colonial nos ha legado unas características como la lengua, una “civilización”, una estructura social y una vida política. A partir de la independencia hicieron presencia en nuestro continente dos grandes corrientes del pensamiento: el liberalismo y el positivismo. Aspectos todos que le dan un carácter peculiar al posterior desarrollo de la región.
- **Las etapas del pensamiento social en América Latina.** Las concepciones del pensamiento social y de la sociología se pueden diferenciar a lo largo del siglo XX a través de 3 etapas: la etapa de los “pensadores”, la sociología “cientifista” y la sociología “crítica”, las dos últimas planteadas como paradigmas a partir de

la segunda mitad del siglo XX y que se disputan la explicación o interpretación del cambio social y el desarrollo.

- **Las principales escuelas sobre el desarrollo en América Latina.** A partir de concepciones clásicas sobre el desarrollo (el crecimiento, la sucesión de etapas, el enfoque dialéctico del desarrollo social) y teniendo en cuenta las nuevas situaciones a nivel mundial, surgen expresiones latinoamericanas sobre el desarrollo a través de la escuela de la Cepal y su desarrollo posterior del estructuralismo, los planteamientos del marxismo ortodoxo en la región y en particular la escuela de la dependencia. Otra escuela o enfoque que si bien tiene su origen en los clásicos se adapta a las condiciones de la región y se expresa en la teoría de la modernización y en la práctica del desarrollismo en sus componente económico, social y político. La modernización tuvo sus expresiones políticas a través de varios caminos: la

democracia representativa, el populismo y el autoritarismo durante varias décadas, que dejaron huellas en la organización social latinoamericana.

- **El debate neoliberalismo-neoestructuralismo.** A finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, el sistema mundial adopta nuevas características, de la bipolaridad se pasa a la unipolaridad y/o globalización, lo cual deja “sin piso” escuelas como las de la dependencia y otros planteamientos radicales de izquierda. Ahora el neoliberalismo pretende ser dominante, el neoestructuralismo pretende salirle al paso, para formar la polémica Estado-Mercado y que se convierten en los dos mecanismos o instrumentos posibles para “completar el desarrollo” en América Latina.
- **En busca de un nuevo paradigma.** Ante el fracaso de la modernidad o de algunas de sus promesas, América Latina se ve comprometida en el mundo de la globalización y, a la vez, en el dilema mundial que busca el desarrollo social a través de dos grandes paradigmas: el paradigma del capital expansionista o el paradigma ecosocialista, la globalización neoliberal o la globalización democrática, lo que significa un nuevo reto para la construcción de un pensamiento latinoamericano y para el siglo XXI.

En su desarrollo histórico, América Latina ha tenido como referente los cambios sociales experimentados en el mundo europeo occidental, especialmente aquellos derivados de la revolución industrial, las revoluciones políticas y el tránsito de la sociedad tradicional del *Antiguo Régimen* a la moderna. Esos cambios constituyen el marco teórico e histórico de la ciencia social, especialmente la sociología.

El concepto *modernidad* está relacionado con la palabra *moderno* cuyo uso hace referencia a la forma en que es concebida una época y como resultado de un tránsito de lo viejo a lo nuevo. La idea de un mundo *moderno* se afianza en Francia a finales del siglo XVII, en la polémica entre los *anciens* y los *modernes*. Alrededor de esta polémica se constituyen la idea ilustrada de progreso y la definición de la sociedad como un sistema que se puede perfeccionar sujeto a paradigmas más racionales de acción. En este proceso la Ilustración desempeña un papel determinante como manifestación cultural e intelectual de la modernidad occidental. De una visión teocéntrica se pasa a una visión antropocéntrica del mundo; entonces la dirección del cambio histórico apunta a un *progreso incesante*, por el camino de la razón, la libertad y la justicia. La nueva sociedad, de acuerdo con sus planteamientos económicos, sociales, culturales y políticos, es una sociedad capitalista, resultado de procesos de cambio experimentados al pasar de la sociedad tradicional a la sociedad moderna. Precisamente el *desarrollo* ha sido definido por muchos autores como la desintegración o la reorganización de una sociedad tradicional y su transformación en una sociedad moderna. La expresión *modernización* designaría ese proceso.

En el siglo XX, ante la relativa lentitud de las transformaciones sociales en América Latina, se plantearon proyectos globales de modernización acelerada, algunos con relativo éxito y como alternativa al mundo capitalista, otros concebidos dentro de parámetros no revolucionarios. En el planteamiento de estos proyectos contribuyó el pensamiento social latinoamericano cuya preocupación la constituyó el cambio social y el desarrollo, a partir del estudio de su evolución y herencia histórica.

1. La herencia histórica de América Latina

El recorrido histórico de América Latina permite resaltar aquellos aspectos que pueden ser considerados como la herencia histórica de la región, desde el punto de vista conceptual, delimitación histórico-geográfica, estructuras sociales, efectos de la independencia, inserción en el sistema mundial de economía capitalista y corrientes ideológicas. América Latina es un concepto que abarca más que una delimitación histórico-geográfica, con su complejo andino, afroamericano y su complejo sur. El período colonial nos ha legado unas características como la lengua, una “civilización”, una estructura social y una vida política. A partir de la independencia hicieron presencia en nuestro continente dos grandes corrientes del pensamiento: el liberalismo y el positivismo. Aspectos todos que le dan un carácter peculiar al posterior desarrollo de la región.

Desde el punto de vista de su delimitación histórico-geográfica el concepto de América Latina presenta un problema complejo. El mapa de América Latina no es un mapa definitivo, pues desde el mismo momento de la colonización hasta hoy ha tenido importantes modificaciones de sus fronteras. A pesar de tener claridad sobre los límites geográficos, la realidad social de América Latina abarca buena parte del territorio de los Estados Unidos: el territorio que perdió México o los territorios que fueron colonizados por franceses (Luisiana) y españoles (Florida). Si por un lado existen países pequeños con un origen “cultural” francés o inglés, por otro el mundo lusitano de origen portugués cuenta con más o menos la tercera parte de la población de América Latina, es el caso del Brasil.

La diversidad de América Latina permite hacer tipologías o agrupaciones de tal manera que se puede distinguir unos complejos socio-históricos: la región Andina o “Indoamérica”, el complejo Caribe o “Afroamérica” y el complejo Sur o “Euroamérica”. El complejo indoamericano corre a lo largo de la cordillera de los Andes, en donde predominó en forma de imperios o formas primitivas, la población precolombina. La dominante histórica ha sido la actividad agropastoral con la presencia de otras actividades como la minería colonial. En esta región o área se impuso un sistema de producción con monopolización del suelo, sin grandes intercambios con el mercado exterior, con unas relaciones de tipo servil y/o señorial. Para evitar la polémica sobre “feudalismo” o “semifeudalismo”, algunos autores definen a esta forma de producción como el sistema de la Hacienda o como un sistema señorial. Este sistema dejó huellas poderosas conocido como el complejo latifundio-minifundio definido en términos de estructura o relación social y con amplia repercusión a lo largo de la vida socioeconómica y política latinoamericana. En el complejo afroamericano que incluye al Caribe, la periferia y gran parte del Brasil se impuso ante todo la economía de plantación y que se orientaba al mercado exterior. De ahí que las relaciones predominantes fuesen la esclavitud por intermedio de la mano de obra traída de África. El complejo Sur abarca el sur de Brasil y Uruguay, Argentina y parte de Chile. Esta región se incorporó desde fines del siglo XIX y directamente al mundo capitalista a través de la agricultura de cereales o de la ganadería para efectos de la exportación. Su población ha sido influenciada con base en la inmigración proveniente de la Europa Mediterránea.

Uno de los elementos que identifican al subcontinente latinoamericano ha sido la

lengua, como legado cultural, a través de la relativa unidad del español y del portugués. Sin embargo esa identificación contrasta con otras lenguas vernáculas o indígenas, con la presencia de lenguas de minorías e incluso con la misma diversificación del español, aspectos todos que han conducido al “menosprecio” o al no reconocimiento durante un amplio período de la historia latinoamericana.

También el período colonial nos ha dejado una “civilización” o unas pautas de diverso orden: un tipo de catolicismo como religión dominante y como instrumento de control social; unos métodos de administración y formas de manejar el Estado, la venta de cargos, el elitismo y clientelismo político, el manejo de la educación y la universidad tradicional; el sistema de linderos y límites municipales, las tradiciones legales o jurídicas. Es válido reconocer que formamos parte del hemisferio occidental y que estamos inmersos, parcial o híbridamente, en esa cultura. “Los latinoamericanos hablamos mayoritariamente español o portugués; somos o hemos sido cristianos; parte de nuestras costumbres, instituciones, creencias, mitos, descienden directamente de los de España y Portugal”. Pero al mismo tiempo “somos una raza cósmica, de cruce de caminos, pues en nuestra formación cultural han incidido en mayor o menor medida nuestros ancestros indígenas, y en algunos países, la influencia de los esclavos negros de origen africano”. También “un rasgo distintivo de nuestra cultura tiene que ver con la versión de la cultura europea de la cual somos herederos”, ya que “los españoles y los portu-
 ges como pueblos son en cierto sentido razas cósmicas, pues no puede olvidarse que españoles y portugueses estuvieron dominados durante siglos por el Islam. Hasta el siglo XVI convivieron en la península Ibérica musulmanes, judíos y cristianos”.¹

ses como pueblos son en cierto sentido razas cósmicas, pues no puede olvidarse que españoles y portugueses estuvieron dominados durante siglos por el Islam. Hasta el siglo XVI convivieron en la península Ibérica musulmanes, judíos y cristianos”.¹

En otro orden de ideas, en el período colonial se estableció una estructura social caracterizada, ante todo, por unas relaciones de producción no capitalistas, esclavitud y servidumbre, pero relaciones de producción precapitalistas puestas al servicio del capitalismo emergente en Europa. Si bien la minería era lo fundamental, fue necesario conservar la mano de obra a través de instituciones como la encomienda, los resguardos o las mercedes de tierras. Todos estos aspectos de la estructura social repercuten y dejan huella en el posterior desarrollo de América Latina.

La colonia también impone un sistema político: se constituyen grupos de presión por parte de los encomenderos frente a los funcionarios reales, relaciones políticas entre grupos y clases, relaciones clientelistas a través de intercambio de favores, formando así, un tipo particular de caciquismo. También se desarrollan los cabildos como una institución representativa, una especie de contra-poder de las clases altas criollas frente al poder colonial, es decir una democracia de los propietarios.

Una constante de América Latina ha sido la dependencia como factor histórico-estructural y como producto del desarrollo desigual del capitalismo. Lograda la independencia política se mantuvo la dependencia económica, así que las guerras anticoloniales

1. SANTANA, Pedro. Modernidad y democracia. En: CÁRDENAS, Miguel Eduardo (Coordinador). Modernidad y sociedad política en Colombia. Santafé de Bogotá: Fescol, Iepri, Tercer Mundo, 1993. p. 250.

de independencia no constituyeron plenamente revoluciones burguesas; el colonialismo se transforma en neocolonialismo. A pesar de esta situación, a mediados del siglo XIX se realizan transformaciones del orden económico, social y político como intentos de modernización y se crean las condiciones modernas de la dependencia económica de América Latina. En la creación del Estado latinoamericano influyen, entre otros factores, ideologías como el liberalismo y el positivismo. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que después del descubrimiento y conquista de América por parte de españoles y portugueses, éstos se cerraron al proceso de la modernidad; esto se evidencia con la contrarreforma; es decir, mientras los norteamericanos nacieron con la modernidad y con la reforma religiosa, América Latina nació con la contrarreforma y la neoescolástica, o sea contra el mundo moderno. Más aún, no tuvimos ni una revolución cultural ni una revolución política democrática. Las ideas de la Ilustración y de la modernidad ingresaron con los procesos de independencia. Mientras en Europa el Estado es posterior a la Nación, aquí la Nación fue creación de los Estados. El liberalismo aparece entonces como un modelo a través del cual se consolida la dominación inglesa en la mitad del siglo XIX y se impone como ideología dominante en América Latina, precisamente cuando en Europa es ya una ideología factor de controversia. Del liberalismo se desprende una escuela, el positivismo, que también logra imponerse. Es una ciencia o disciplina, también es una práctica política. “Las doctrinas positivistas son varias pero todas tienen un fondo común: El culto a la eficacia, el hecho de que propenden for-

mar “hombres de acción” más que “políticos” o “ideológicos” y un papel eminente de los profesores de la educación. El positivismo en América Latina como en Europa o en Estados Unidos, es una filosofía optimista: los problemas sociales van a tener arreglo, la división en clases va a ser superada. Corresponde al período ascendente (Alemania de Bismarck). El culto del yanqui posterior a la guerra de secesión, penetra en América Latina a través de liberales convertidos, a través del culto conservador por el orden. También a través de un utilitarismo poco especulativo, transmitido por el cuerpo consular latinoamericano en Europa, los comerciantes los viajeros europeos que vienen a América Latina. Hay una influencia interlatinoamericana: por ejemplo, Porfirio Díaz (1876-1910) es un “Modelo” para los demás países. Rafael Reyes presidente electo de Colombia viaja a México y sus experiencias de gobierno son tomadas de Díaz. Porfirio Díaz se presenta como el hombre que ha resuelto los problemas de México, que en vísperas de la Revolución de 1910 se considera como una potencia a nivel de las europeas. Porfirio Díaz fomentó el productivismo, que tuvo una política industrial, agraria, financiera comercial y hasta militar eficaz”.² Otro ejemplo es el del presidente Rafael Núñez en Colombia, quien desde principios de los años 80 del siglo XIX, implantó el positivismo como ciencia, a través de la sociología en la Universidad Nacional y otras instituciones educativas, y como proyecto político a través de la Regeneración con la idea de restablecer el orden, con una constitución autoritaria y un Estado centralista y proteccionista de la economía nacional. El positivismo también implicó una mayor

2. GILHODES, Pierre. Fuerzas e instituciones políticas en América Latina. Bogotá: Editorial Colombia Nueva, 1979. p. 35.

incorporación de América Latina al mercado mundial, por un lado, y una integración del mercado nacional, por otro. En este sentido, allí están las bases de la modernización y el desarrollismo, pero de una modernización sin modernidad a través de regímenes autoritarios y ligados al control de la Iglesia.

2. Las etapas del pensamiento social en América Latina

El problema del cambio social y el desarrollo en América Latina ha sido objeto de análisis desde diferentes perspectivas o enfoques por parte de la ciencia social, tanto por latinoamericanos como por pensadores ajenos a la región. Las concepciones del pensamiento social y de la sociología se pueden diferenciar a lo largo del siglo XX a través de tres etapas: la primera y más larga se denomina la etapa de los “pensadores”; la segunda se desarrolla desde los comienzos de la posguerra y concuerda con los intentos sistemáticos de institucionalizar y renovar la sociología en América Latina; la tercera es una reacción contra la anterior y se caracteriza por la llamada sociología crítica.

La primera etapa o “precientífica” tiene al “ensayo” como principal instrumento de expresión, especialmente de intelectuales que imparten cátedras de sociología desde finales del siglo XIX, especialmente en las escuelas de derecho. El interés está centrado en lo social y lo político y los temas de exposición son la autonomía cultural, el nacionalismo, la construcción de la nación, los problemas demográficos, la educación, las desigualdades sociales, la propiedad de la tierra y las relaciones entre la ciudad y el campo. Es una etapa más de carácter humanista y formal en cuanto al pensamiento

social se refiere, a veces influida por el positivismo organicista, otras por el pensamiento liberal o el mensaje de la institución religiosa.

A partir de la posguerra surge la llamada sociología “científica”. Aparece con la obra de José Medina Echavarría, “*Sociología: teoría y técnica*” y los planteamientos de otros intelectuales como Florestán Fernández y Gino Germani. La sociología debe ser una ciencia positiva tal como la vio Comte, es decir, que aplique los métodos generales de la ciencia. Por influencia de Weber, la ciencia social deberá estar enmarcada en la neutralidad valorativa. Este tipo de ciencia social se identifica posteriormente con el paradigma del funcionalismo estructural y declara a la democracia y la planeación como los principales instrumentos del desarrollo.

Desde los años sesenta y como reacción a la etapa anterior surge la llamada sociología “crítica”; es una reacción contra el “statu quo”, contra la neutralidad valorativa, su método de análisis será de índole dialéctico o de carácter histórico estructural, la ciencia tendrá como criterio el análisis integrado, proclama la historicidad del objeto y del sujeto, los fenómenos complejos, por ejemplo el desarrollo, se analizan dentro del contexto internacional, el estructural funcionalismo es sometido a una crítica radical, hay un interés por el marxismo para explicar los problemas de la región. Es necesario asumir compromisos, lo que implica postular una sociología “comprometida” con el desarrollo; no se trata de una nueva ciencia sino de adoptar una actitud con la cual el intelectual “al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su

pensamiento o su arte al servicio de una causa”.³ identificada con la transformación de la situación de crisis que afronta América Latina, para lo cual se requiere la construcción de una ciencia propia en contra del colonialismo intelectual. En esta escuela sobresalen científicos sociales como Fals Borda, González Casanova, Theotonio dos Santos, Fernando Cardoso, Rodolfo Stavenhagen, Aníbal Quijano y otros considerados como radicales de izquierda. A partir de este momento encontramos, entonces, diferentes interpretaciones del desarrollo asociadas con la perspectiva científica o con la perspectiva crítica de la ciencia social. A ello se suma el papel influyente de organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina (Cepal), comisión que creó un pensamiento propio sobre la región considerada como un todo; su pensamiento trató de diagnosticar y explicar las causas del subdesarrollo latinoamericano e implementó proyectos conocidos como el “desarrollismo” y que sería la adopción teórica enriquecida por la escuela científica y estructural funcionalista.

Los enfoques y los modelos de desarrollo para América Latina varían, entonces, según la adopción teórica y se ramifican en diferentes escuelas o posiciones asociadas al pensamiento de la Cepal, al estructuralismo, al marxismo ortodoxo, a la modernización y a la llamada teoría de la dependencia, teniendo siempre como referente las concepciones clásicas más difundidas sobre el desarrollo, entendido éste como crecimiento, como sucesión de etapas o como cambio social radical en términos dialécticos.

3. Las principales escuelas sobre el desarrollo en América Latina

La Cepal. La comisión Económica para América Latina (Cepal) fue establecida en 1948, en el seno de la organización de la ONU con el fin de afrontar tareas encaminadas al desarrollo económico y la industrialización de la región. A la visión economicista que la caracteriza en sus inicios se agrega una visión sociológica posterior a consecuencia de la influencia alcanzada por la teoría de la modernización. La concepción inicial postula que la economía mundial está compuesta por un “centro” y una “periferia”, cuyas estructuras productivas difieren enormemente. A pesar de ello, ambos polos se condicionan recíprocamente, formando un conjunto donde cada uno de ellas representa una de las caras de la misma moneda. Mientras la estructura productiva de la periferia es *especializada y heterogénea*, el centro es *diversificado y homogéneo*. Ello produce una dinámica con el inicial “modelo de desarrollo hacia afuera” y se concreta en el llamado *deterioro de los términos de intercambio*. Por tanto, es necesario una política deliberada de industrialización para los países subdesarrollados, una forma de “desarrollo hacia adentro”; es decir, un proceso de industrialización por sustitución de importaciones, a través de la creación de infraestructura por parte del Estado, así como grandes inversiones de capital, nacional o extranjero. Es esencial la intervención del Estado en la economía a través de la planificación y a los elementos económicos hay que introducir elementos sociales para lograr el desarrollo. A partir de los años noventa la Cepal plantea la necesidad

3. FALS BORDA, Orlando. Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá: Punta de Lanza, 1976. p. 66.

de superar la crisis y reencontrar el camino del desarrollo en un contexto democrático, pluralista, participativo y de equidad. La tarea principal es, además, la transformación de las estructuras productivas de la región, transformación que debe ser compatible con la conservación del medio ambiente y teniendo en cuenta, además, la situación de competitividad internacional. Finalmente, es preciso decir que el pensamiento de la Cepal es de naturaleza estructuralista, especialmente en lo relacionado con la concepción del sistema centro-periferia planteado en los primeros años.

El desarrollo como modernización.

Existe una opinión muy extendida entre las teorías de la modernización que trata de situar el punto de partida de este proceso y el origen histórico de las sociedades modernas hacia fines del siglo XVIII o principios del XIX. Es decir, la modernización se considera entonces como un proceso histórico de casi dos siglos de duración y que se desarrolla como fruto de las revoluciones industrial y francesa en Europa occidental. Dentro de un contexto histórico, fueron formuladas clasificaciones cronológicas y tipologías de sociedades, a través de la comparación entre el viejo orden social y la nueva situación caótica de desorden social debida a la Revolución Francesa y a la Industrial. Se establecieron tipologías bipolares de acuerdo con rasgos conceptuales antitéticos como homogeneidad *versus* heterogeneidad (Spencer), sociedades segmentarias *versus* sociedades complejas (Durkheim), regímenes aristocráticos *versus* regímenes democráticos (Tocqueville), comunidad *versus* sociedad (Tönnies), occidente *versus* oriente (Weber). Según la terminología más reciente se trata de la distinción entre Tradición y Modernidad.

El enfoque del desarrollo como sucesión de etapas y planteado por Rostow en su obra "*Las etapas del crecimiento económico*" se asocia con estos planteamientos y con aquellos de índole sociológica cuyo punto de partida es concebir el desarrollo como evolución social o progreso. Uno de los primeros sociólogos de la evolución es Herbert Spencer quien dedujo paralelos elaborados entre el desarrollo y la evolución de los organismos biológicos, el desarrollo y la evolución de las sociedades humanas, quienes sufren un cambio estructural desde formas homogéneamente simples (por ejemplo, las tribus) hasta organizaciones de gran complejidad (por ejemplo, el Estado nacional). Por su parte, Durkheim señala cómo el progreso de la división del trabajo implica una transformación de la sociedad tradicional, fundada sobre la solidaridad mecánica, a la sociedad industrial, basada en la solidaridad orgánica. Talcott Parsons, considerado como el representante del funcionalismo estructural en sociología también aborda el enfoque evolucionista a través del cual identifica las sociedades primitivas, intermedias y modernas. En esta perspectiva evolucionista, el fenómeno principal que se observa es el de una *diferenciación funcional y estructural* cada vez más acentuada, a medida que las sociedades son más "avanzadas" y por consiguiente más "complejas". Esa postura también se expresa en el pensamiento sociológico de América Latina especialmente a partir de los años sesenta del siglo XX, a través de la llamada "orientación científica" y con el tema de la *modernización*. La descripción e interpretación del cambio y el desarrollo en las sociedades de América Latina es el problema central que preocupa a Gino Germani, representante de esta corriente. Para la época en referencia "La sociedad actual es una sociedad en transición. El llamado proceso de desarrollo eco-

nómico supone un estado inicial y un estado final y casi todos los autores lo conciben en términos de tránsito de una sociedad “tradicional” a una sociedad “desarrollada”.⁴ Entonces el proceso de desarrollo en América Latina hay que analizarlo como un proceso de transición global y que abarca a su vez varios subprocesos: desarrollo económico, modernización social y modernización política. Ahora bien, la modernización es en especial un tema o teoría producto de los procesos de descolonización y aplicado a los países del tercer mundo. A pesar del atraso de la región, el modelo para América Latina y otros países subdesarrollados es el emprendido por Europa occidental; entonces modernización es entendido como occidentalización. De otra parte, la modernización, en tanto plantea una serie de cambios y en momentos de crisis o transición, tuvo sus expresiones políticas en América Latina a través de varios caminos: la democracia representativa, el populismo y el autoritarismo durante varias décadas, que dejaron huellas en la organización social latinoamericana, todo en dependencia del grado de desarrollo. Como bien señala Samuel Huntington, en América Latina los países más ricos, están en los niveles medios de la modernización. Como consecuencia, no es sorprendente que sean más inestables que los países latinoamericanos más atrasados. La frecuencia de la revolución en América Latina está directamente relacionada con el nivel de desarrollo económico”.⁵ Es decir, aunque el desarrollo económico implica crecimiento también aumenta las frustraciones sociales a un ritmo más alto produciendo con ello inestabilidad.

El marxismo ortodoxo. El punto de partida es interpretar al desarrollo como un proceso de cambio estructural global, proceso que se expresa en América Latina a través de dos variantes y con algunas afinidades: el enfoque del desarrollo con un criterio dialéctico-materialista (marxismo) y el enfoque o método histórico-estructural (estructuralismo), posiciones que trabajan sobre los conceptos de sistema, estructura y proceso. En su conjunto es la posición que también adopta la teoría y sociología “crítica” en América Latina.

El enfoque del *desarrollo con un criterio dialéctico* considera al mundo capitalista no como una suma mecánica de países, sino como un conjunto diferenciado en cuyo seno se dan nexos internos, necesarios y permanentes, alrededor de la producción, la apropiación de la plusvalía y la acumulación del capital. Parte de la base de que el desarrollo social es un proceso histórico-natural y que el “subdesarrollo” o atraso no es una realidad diferente del desarrollo capitalista, sino éste una condición de aquél, como los dos polos de un mismo fenómeno o las dos caras de una misma moneda. Es decir, que los países capitalistas “subdesarrollados” son condición de los países capitalistas desarrollados, o viceversa. Entonces de esa manera se puede entender el desarrollo y el subdesarrollo como estructuras parciales, interdependientes y que conforman un sistema único, no solo a nivel internacional, sino también a nivel nacional, lo cual invita entonces a hablar de regiones desarrolladas y regiones atrasadas, desarrollo y dependencia, centro y periferia, norte y sur, tanto en los niveles eco-

4. SOLARI, Aldo; FRANCO, Rolando y JUTKCOWITZ, Joel. Teoría, acción social y desarrollo en América Latina. México: Siglo XXI, 1976. p. 106.

5. Ibidem. p. 517.

nómicos, como en los políticos, sociales, ideológicos y culturales. Por lo anterior y acorde con la concepción materialista de la historia, el desarrollo debe concebirse como el proceso de cambio que garantice un incremento sostenido de la riqueza material y espiritual de la sociedad. “El desarrollo es el avance de las fuerzas productivas hacia la plena satisfacción de las necesidades materiales, sociales y espirituales del hombre sobre la base de la elevación de la productividad de la fuerza de trabajo, aunque en este avance se presentan esporádicos retrocesos, que no contradicen el movimiento dialéctico del hombre y la sociedad de lo inferior a lo superior. En las sociedades divididas en clases antagónicas este avance genera contradicciones antagónicas que se resuelven por el paso revolucionario a la etapa social superior, hasta llegar a una sociedad de clases no antagónicas en donde las contradicciones son no antagónicas, esto es, se resuelven por medio de la cooperación, facilitándose el ascenso del hombre hacia el pleno humanismo mediante la paz y la democracia”.⁶ *El carácter dialéctico del desarrollo social* se puede apreciar en tres niveles: 1) contradicciones en la interacción recíproca entre el hombre y la naturaleza; 2) contradicciones entre las fuerzas productivas que se han alterado y las precedentes relaciones de producción; contradicción que desaparece cuando las relaciones de producción se adaptan a las nuevas condiciones; 3) contradicciones entre la nueva base económica y la superestructura pretérita, la que se supera para la adecuación de dicha superestructura. Ahora bien, las clases sociales juegan un papel importante en las transformaciones; la lucha de clases, forma de manifestarse las

contradicciones profundas, desemboca en una revolución social, por medio de la cual se rompe rápidamente la organización de un sistema o régimen social dando paso a uno nuevo.

Cuando se habla de marxismo ortodoxo es para identificar la posición basada en los elementos teóricos fundamentales del marxismo-leninismo, cuyos seguidores y militantes latinoamericanos han utilizado con el fin de formular una propuesta para el caso concreto de América Latina. Se tiene en cuenta, en particular, las formulaciones de Lenin sobre la sociedad rusa y sus condiciones para emprender la revolución en una época en la cual el capitalismo ha llegado a su fase imperialista. Dichas formulaciones se resumen en las siguientes tesis: *la tesis del eslabón más débil*, *la tesis de la revolución ininterrumpida*, *la tesis de la alianza entre los campesinos y el proletariado* y *la tesis del partido de revolucionarios profesionales como vanguardia del proletariado*. Los marxistas de América Latina adoptan en gran parte la justificación de Lenin sobre la revolución socialista, justificación que se hace más evidente con la experiencia particular de la revolución cubana.

El estructuralismo. Bajo la óptica del desarrollo como un proceso de cambio estructural global, el *enfoque histórico-estructural* latinoamericano y que pretende ir más allá de las posiciones estructuralistas de la Cepal, considera “que el subdesarrollo es parte del proceso histórico global de desarrollo, que tanto el subdesarrollo como el desarrollo son dos caras de un mismo proceso histórico universal; que ambos procesos son históricamente simultáneos; que están vinculados funcionalmente, es decir, que

6. SILVA COLMENARES, Julio. *Tras la máscara del subdesarrollo*. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1985. p. 80.

interactúan y se condicionan mutuamente y que su expresión geográfica concreta se observa en dos grandes dualismos: por una parte, la división del mundo *entre* los estados nacionales industriales, avanzados, desarrollados, “centros”, y los estados nacionales subdesarrollados, atrasados, pobres, periféricos, dependientes; y por la otra, la división *dentro* de los estados nacionales en áreas, grupos sociales y actividades avanzadas y modernas y en áreas, grupos y actividades atrasadas, primitivas y dependientes. El desarrollo y el subdesarrollo pueden comprenderse, entonces, como estructuras parciales, pero interdependientes, que conforman un sistema único. La característica principal que diferencia ambas estructuras es que la desarrollada, en virtud de su capacidad endógena de crecimiento, es la dominante, y la subdesarrollada, dado el carácter inducido de su dinámica, es dependiente; y esto se aplica tanto *entre* países como *dentro* de un país”.⁷ Esta corriente estructuralista insiste en la necesidad de transformaciones, de reformas estructurales; hace énfasis en el papel del Estado como orientador, promotor y planificador; considera que la planificación es el instrumento fundamental para lograr las reformas estructurales que acabarían con el subdesarrollo y además promueve la integración latinoamericana. Por otra parte, se insiste en la participación social, política y cultural de los grupos sociales antes excluidos o marginados a fin de obtener igualdad de oportunidades. Se trata de procesos en los cuales nuevos grupos sociales, que fueron “objeto” del desarrollo, pasen a ser “sujetos” de esos procesos. Desde

esta perspectiva el análisis debe sobrepasar el aporte de lo que suele llamarse enfoque estructural,⁸ reintegrándolo en una interpretación hecha en términos de “proceso histórico”. “De esa manera se considera al desarrollo como resultado de la interacción de grupos y clases sociales que tienen un modo de relación que les es propio y por tanto intereses y valores distintos, cuya oposición, conciliación o superación da vida al sistema socioeconómico. La estructura social y política se va modificando en la medida en que distintas clases y grupos sociales logran imponer sus intereses, su fuerza y su dominación al conjunto de la sociedad”.⁹ Como ocurrió con otras posiciones teóricas, también el estructuralismo ha sido sometido a crítica especialmente desde la izquierda, según la cual esa corriente es una visión de índole reformista y no revolucionaria.

La teoría de la dependencia. Los orígenes de la teoría de la dependencia se sitúan a mediados de la década de los sesenta como un intento de contestar tanto a la teoría de la Cepal como a la teoría marxista ortodoxa. Dentro de esta teoría, uno de los autores más destacados es Fernando Cardoso, quien señala que esta corriente es una interpretación más sociológica y política y tiene en cuenta los fenómenos internos y externos para explicar los problemas de la región. El problema teórico fundamental es el de determinar la forma que adopta la estructura de dominación, lo que implica establecer las conexiones que se dan entre los determinantes internos y externos. No se trata tanto de una “dependencia exter-

7. SUNKEL, Osvaldo y PAZ, Pedro. El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo, México: Siglo veintiuno editores, 1981. p. 37.

8. Se refiere a la escuela estructuralista de la Cepal.

9. CARDOSO, Fernando H. y FALETTO, Enzo. Dependencia y desarrollo en América Latina. México: Siglo XXI, 1983. p. 18.

na” como la entiende la Cepal sino de una “dependencia estructural”, más compleja y difícil de superar. Se insiste en un análisis histórico estructural de situaciones concretas en el cual la dependencia debe ser interpretada a la luz de los hechos históricos con el fin de servir como instrumento teórico-metodológico en el análisis de la realidad latinoamericana. No se trata de una teoría alterna a la teoría leninista del imperialismo sino un complemento para el estudio de nuestros países. Un aporte del autor en referencia es la diferenciación de los conceptos de dependencia, subdesarrollo, centro y periferia: “La noción de dependencia alude directamente a las condiciones de existencia y funcionamiento del sistema económico y del sistema político, mostrando las vinculaciones entre ambos, tanto en lo que se refiere al plano interno de los países como al externo. La noción de subdesarrollo caracteriza a un estado o grado de diferenciación del sistema productivo -a pesar de que, como vimos, ello implique algunas “consecuencias” sociales- sin acentuar las pautas de control de las decisiones de producción y consumo, ya sea internamente (socialismo, capitalismo, etc.) o externamente (colonialismo, periferia del mercado mundial, etc.). Las nociones de “centro” y “periferia”, por su parte, subrayan las funciones que cumplen las economías subdesarrolladas en el mercado mundial, sin destacar para nada los factores político-sociales implicados en la situación de dependencia”.¹⁰ Desde luego que también la teoría de la dependencia, en general, fue sometida a la crítica especialmente por el marxismo ortodoxo, según el cual dicha teoría no tenía en cuenta el proceso histórico del desarrollo capitalista y su manifestación en los países subdesarrollados, lo mismo que las contra-

dicciones esenciales y principales. Otros criticaron la teoría de la dependencia por ser una posición derivada del estructuralismo, o porque proclamaron una solución, no la del “socialismo real” sino la de un “socialismo democrático”, un “socialismo en condiciones de libertad” o, sencillamente, un “socialismo latinoamericano”.

Como se puede apreciar, a pesar de su ramificación, el pensamiento social con respecto a los problemas del cambio social y desarrollo están siempre inspirados en las dos grandes posiciones teóricas, la orientación “científica” y la orientación “crítica” cuyos planteamientos se pueden sintetizar de la siguiente manera: para la orientación “científica” el proceso de desarrollo es entendido como el acercamiento de América Latina “al modelo ofrecido por las sociedades capitalistas desarrolladas. Existe una sociedad que puede denominarse de varias maneras (tradicional, dualista, etc.) pero que, cualquiera que sea su nombre, carece de todos o de algunos de los rasgos esenciales que presentan las sociedades desarrolladas. El desarrollo es el tránsito de las primeras, es decir, del subdesarrollo, a las segundas”.¹¹ El modelo es una sociedad democrática con participación, con igualdad a través de la actividad del Estado que utiliza como instrumento la planificación para producir el cambio social. La mayoría de las posiciones acepta la teoría de las etapas y se enmarca dentro de la concepción del desarrollo en términos de modernización y occidentalización. Ya que la teoría de la dependencia supone una raigambre marxista, ella se encuentra ausente por completo en la versión “científica” de la estratificación internacional. Para la orientación “crítica” el tema del cambio social y el de-

10. Ibidem. p. 25

11. SOLARI, Aldo, FRANCO, Rolando y JUTKCOWITZ, Joel. Op. cit. p. 180.

sarrollo es concebido de manera distinta; por razones ideológicas, el modelo no puede ser capitalista sino socialista, pues la concepción “científica” del desarrollo sirve a los intereses del capitalismo y de los grupos dominantes en él y no a las exigencias de un auténtico desarrollo. Como es obvio, para la orientación crítica el problema de la dependencia es central.

4. El debate neoliberalismo-neoestructuralismo

A partir de la década del 70 y como producto de la crítica a las teorías del desarrollo y la dependencia y de los cambios a nivel latinoamericano y mundial en los aspectos económico, social, político y cultural surgieron otros enfoques del desarrollo. A finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, el sistema mundial adopta nuevas características, de la bipolaridad se pasa a la unipolaridad y/o globalización, lo cual deja “sin piso” escuelas como las de la dependencia y otros planteamientos radicales de izquierda. Ahora el neoliberalismo pretende ser dominante, el neoestructuralismo pretende salirle al paso, para formar la polémica Estado-Mercado y que se convierten en los dos mecanismos o instrumentos posibles para “completar el desarrollo” en América Latina.

Como representante del neoliberalismo, Milton Friedman se propone rescatar el concepto de “liberalismo” en el sentido del “movimiento intelectual” del siglo XVIII y principios del siglo XIX, que daba importancia a la libertad como meta final y al individuo como entidad superior en la sociedad. Es también un defensor del “laissez-faire” como medio de reducir el papel del Estado en los asuntos económicos. En cuestiones políticas defiende el gobierno representativo y las instituciones parlamentarias. La reforma neoliberal que propone

Friedman se instrumentaliza a través de procesos tales como privatización, erradicación del “parasitismo” provocado por el Estado Benefactor, y descentralización. Para muchos el neoliberalismo no representa un paradigma o una corriente de pensamiento contemporáneo; más bien es la expresión de un programa ideológico del capitalismo mundial en tiempos de la caída del Estado Benefactor y del derrumbe del socialismo real, mediante los cuales se ha justificado el ataque contra el papel del estado, y se han obstaculizado la lógica del mercado y del individualismo.

Al hablar de estructuralismo es hacer referencia, por lo menos en el caso de América Latina, a la obra iniciada por la Cepal. Dichos planteamientos han permitido impulsar una propuesta estratégica renovada: el desarrollo “*desde dentro*”, aspecto central del neoestructuralismo y cuyos puntos centrales son: 1) rescatar, “en esta nueva etapa de transformaciones globales y de profunda crisis que vive la América Latina, la propuesta original y siempre vigente de la CEPAL, inspirada por Raúl Prebisch, de promover la modernización, la transformación productiva y la diversificación de las exportaciones de la región mediante la industrialización y la incorporación del progreso técnico”; 2) revalorar “el esfuerzo que en ese sentido realizó Latinoamérica en las décadas de posguerra”; 3) reconocer “también las insuficiencias que se produjeron en la aplicación de las políticas de desarrollo inspiradas en los enfoques estructuralistas durante las décadas de los cincuenta y sesenta. De la misma forma examina críticamente los enfoques de corte neoliberal que comenzaron a prevalecer en la década de 1970 y que han inspirado las políticas de ajuste y reestructuración de la década de los ochenta”; 4) considerar “que ni el enfoque neoliberal que prevalece actualmente, ni una simple

reedición del estructuralismo de posguerra... constituyen una base adecuada para enfrentar los severos problemas que aquejan actualmente a la América Latina”; 5) producir “un consenso amplio en torno de la necesidad imprescindible de una nueva inserción dinámica en la economía internacional y de una acción deliberada para reducir urgentemente la pobreza y promover una mayor equidad, condición necesaria para consolidar la democracia”; 6) promover “un accionar más eficaz, flexible y responsable del Estado”.¹²

5. En busca de un nuevo paradigma

Hoy día cobra fuerza aquella posición que señala la crisis del desarrollo en tanto éste surgió como un sueño y poco a poco se convirtió en pesadilla. Es interesante lo que comenta Escobar y desde una posición posestructuralista: “Por casi cincuenta años, en América Latina, Asia y Africa se ha predicado un peculiar evangelio con un fervor intenso: el “desarrollo”. Formulado inicialmente en Estados Unidos y Europa durante los años que siguieron al fin de la Segunda Guerra Mundial y ansiosamente aceptado y mejorado por las élites y gobernantes del Tercer Mundo a partir de entonces, el modelo del desarrollo desde sus inicios contenía una propuesta históricamente inusitada desde un punto de vista antropológico: la transformación total de las culturas y formaciones sociales de tres continentes de acuerdo con los dictados de las del llamado Primer Mundo. Se confiaba en que, casi por fiat tecnológico y económico y gracias a algo llamado planificación, de la noche a la mañana milenarias y

complejas culturas se convirtieran en clones de los racionales occidentales de los países considerados económicamente avanzados”.¹³ Como alternativa, es posible imaginar nuevas formas de organizar la vida social, económica y cultural, es decir, inventar nuevas formas de ser libre. A ello se le llama posdesarrollo. A lo anterior el sociólogo Orlando Fals Borda plantea que el pos-modernismo es una categoría elusiva para nosotros que no nos hemos modernizado suficientemente, y es discutible que nos “modernicemos” ahora a la europea. Más aún, hace un llamado a encontrar sinónimos e interpretaciones adecuadas al “desarrollo” que provienen de idiomas no muy contaminados, como el swahili africano o el maya guatemalteco y que lo equiparan a la interesante idea de “*despertar con acción*”.

Frente a las relaciones internacionales actuales vuelve a tener sentido el paradigma centro-periferia con algunas modificaciones. Desde una aproximación también estructuralista pero más objetiva es posible pensar, en el marco de la teoría de Wallerstein sobre el sistema mundial, en la consolidación de actores semiperiféricos en dicho sistema. Por otra parte, ante el fracaso de la modernidad o de algunas de sus promesas, América Latina se ve comprometida en el mundo de la globalización y, a la vez, en el dilema mundial que busca el desarrollo social a través de dos grandes paradigmas: el paradigma del capital expansionista o el paradigma ecosocialista, la globalización neoliberal o la globalización democrática, lo que significa un nuevo reto para la construcción de un pensamiento latinoamericano y para el siglo XXI.

12. SUNKEL, Osvaldo (compilador). El desarrollo desde dentro. Un enfoque neoestructuralista para la América Latina. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p.p. 30-32.

13. ESCOBAR, Arturo. La invención del tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Santafé de Bogotá: Norma, 1996. p. 13.

BIBLIOGRAFÍA

CARDOSO, Fernando y FALETTO, Enzo. Dependencia y desarrollo en América Latina. México: Siglo XXI, 1983.

ESCOBAR, Arturo. La invención del tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Santafé de Bogotá: Norma, 1996.

FALS BORDA, Orlando. Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá: Punta de Lanza, 1976.

GILHODES, Pierre. Fuerzas e Instituciones Políticas en América Latina. Bogotá: Editorial Colombia Nueva, 1979.

SANTANA, Pedro. Modernidad y democracia. En: CÁRDENAS, Miguel Eduardo (Coordinador). Modernidad y sociedad política en Colombia. Santafé de Bogotá: Fescol, Iepri, Tercer Mundo, 1993.

SILVA COLMENARES, Julio. Tras la máscara del subdesarrollo. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1985.

SOLARI, Aldo, FRANCO, Rolando y JUTKCOWITZ, Joel. Teoría, acción social y desarrollo en América Latina. México: Siglo XXI, 1976.

SUNKEL, Osvaldo y PAZ, Pedro. El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo, México: Siglo veintiuno editores, 1981.

SUNKEL, Osvaldo (compilador). El desarrollo desde dentro. Un enfoque neoestructuralista para la América Latina. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.



CUBANOS EN LA FLORIDA: ELEMENTOS DE SU IDENTIDAD

Dr. RENÉ PATRICIO CARDOSO RUIZ

Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. Universidad Autónoma del Estado de México -UAEM.
E.Mail: rpcr@uaemex.mx

El presente trabajo es el resultado de una investigación que desde hace varios años venimos realizando en México, Luz del Carmen Gives Fernández y yo; y que tiene como antecedente el libro *Cuba-Estados Unidos, análisis histórico de sus relaciones migratorias*, publicado por la Universidad Autónoma del Estado de México, en diciembre de 1997, así como otros trabajos relacionados con el tema. Su objetivo básico es plantear un conjunto de tesis interpretativas sobre las formas de la identidad que caracterizan a los cubanos radicados en el sur de La Florida; particularmente en Miami, a partir del triunfo de la Revolución.

Consideraciones sobre la identidad

Aunque se ha escrito mucho sobre el tema, el problema de la identidad sigue siendo objeto de nuestra preocupación, debido a que está constituida por un conjunto complejo de elementos que se van modificando o reafirmando al calor de los acontecimientos

de la historia. Sin embargo, y sólo por razones operativas, asumiremos a la identidad como una manifestación colectiva que permite a grupos humanos autoidentificarse, así como diferenciarse de los demás, en medio de un proceso complementario y contradictorio que se articula y construye con la concurrencia de una serie de variables.

Para referirnos específicamente al caso cubano, debemos empezar señalando que todas las expresiones de identidad arrancan de un mismo momento histórico o punto de partida: el mestizaje que se dio como consecuencia de procesos de transculturación y sincretismo que permitieron acumular rasgos genéticos y culturales que a la postre dieron origen a lo que se conoce hoy como lo cubano; es decir un pueblo con cultura e identidad propia.

Cuba se distinguió como un país de inmigrantes; rasgo que tuvo sus antecedentes en los constantes ingresos de peninsulares colonizadores, africanos, asiáticos y

gente de diversas nacionalidades que conforman el panorama migratorio de los siglos anteriores. Como afirma Don Fernando Ortiz, "... la transculturación de una continua chorrera humana de negros africanos, de razas y culturas diversas ...".¹

Lo cubano fue floreciendo poco a poco y de muy diversas maneras, en el empeño de la construcción de la nación y la nacionalidad; en la oposición a la dominación colonial española, en la lucha autonomista, separatista, antianexionista, e independentista; y fundamentalmente la lucha por la liberación de los esclavos y el fin del régimen colonial, hasta básicamente el fin del siglo XIX. Posteriormente, la oposición a la intervención estadounidense en la guerra hispano cubana, la disconformidad con la ocupación militar, la oposición beligerante a la Enmienda Platt y al Tratado de Asistencia Comercial; el repudio al intento de apropiarse de parte del territorio insular, así como a la presencia de sus bases navales y comerciales, hasta diseñar una conciencia nacional, democrática, antiimperialista y profundamente humana, hasta el triunfo de la Revolución en enero de 1959. Paralelamente a estas manifestaciones, que siguiendo a Cintio Vitier, podríamos calificarlas como la esencia de "ese sol del mundo moral"; se presentaron otras, como fueron la conciencia esclavista, anexionista, injerencista, intervencionista, autoritaria y pro dictatorial, etc.; que coexistieron en los mismos espacios y en los mismos tiempos.

Encontramos personajes como el presbítero Caballero, José Varela, Antonio Saco, José de la Luz, Antonio Maceo, José Martí, Julio Antonio Mella, etc., es decir una infinidad de cubanos que a fuerza de lucha y

combate fueron definiendo en los hechos aquella línea ética, de compromiso con el hombre y de justicia social, que se plasmó en los principios básicos de la Revolución. Junto a ellos encontramos a otros como Estrada Palma, Gerardo Machado, Fulgencio Batista, que salvando las diferencias entre ellos, desarrollaron la percepción de lo cubano por una línea que fácilmente entra en conflicto con la anterior.

Es importante decir que ni en uno ni en otro caso, se puede hablar de un pensamiento homogéneo ni falto de matices. Uno y otro presentan variaciones sustanciales tanto en forma como en contenido. Esta misma percepción, probablemente la habría tenido Fernando Ortiz cuando utilizó los conceptos de "cubanía" y "cubanidad" para señalar lo poco de común y las grandes diferencias existentes en estas formas de percibir y expresar lo cubano. Cubanía y cubanidad como un enfrentamiento, en el que la *cubanía* estaría expresando la conciencia de un impulso histórico, creador, íntimo, fundador; y la *cubanidad* como un atributo externo, instrumental, impuesto. "... la cubanidad plena consiste meramente en ser cubano, por cualquiera de las contingencias ambientales que han rodeado la persona individual y la han forjado sus condiciones; son precisas también la condición de ser cubano y la voluntad de querer serlo; ... cubanidad, condición genérica de cubano y la cubanía, cubanidad plena, sentida, consciente y deseada; cubanidad responsable, cubanidad con las tres virtudes, dichas teologales de fe, esperanza y amor".² En relación con estas ideas, la cubanía sería entendida como un sentimiento profundo de amor a la patria, la historia y sus instituciones; la cubanidad como algo simple y

1. Véase: ORTIZ, Fernando; *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. La Habana: Jesús Montero Editores, 1940.
2. ORTIZ, Fernando, citado por Soriano Roque, Nilda Garzón, et al; *Memorias del Taller de Pensamiento Cubano*. Historia y destino. Editorial Creart, Universidad Central de Las Villas, 9-11 de noviembre de 1994. p. 126.

superfluo. Y, aunque parecen ser conceptos que definen lo bueno y lo malo, lo propio y lo inapropiado, realmente no es así. Alguien podría gritar todos somos cubanos; pero nadie podría decir todos los cubanos sentimos a Cuba de la misma manera y con la misma intensidad.

Dice Lisandro Pérez (Sociólogo del Instituto de Investigaciones Cubanas -CRI- de la Universidad Internacional de La Florida) que una de las repetidas “verdades” que circulan, por lo menos por esta orilla floridana del Estrecho, es que Cuba nunca fue “país de emigración”;³ pero al realizar un estudio detenido de las migraciones de Cuba a los Estados Unidos, inmediatamente nos damos cuenta de lo contrario. Como no disponemos de mucho tiempo, simplemente nos limitaremos a recordar que la presencia de cubanos en los Estados Unidos ha sido una constante y que sólo entre 1950 y 1958 se admitieron en aquel país cerca de 62.500 cubanos en condiciones de inmigrantes permanentes; y que en 1958 se otorgaron 72.600 visas temporales para la entrada de cubanos a los Estados Unidos. Esto nos da una ligera idea de la fuerte presencia de cubanos en los Estados Unidos, antes del triunfo de la Revolución.⁴

Sin embargo, la comunidad cubano-americana solamente empieza a conformarse como tal y a construir una identidad propia a partir del hecho revolucionario de 1959. Muchos habían dejado la isla por razones económicas, sociales, políticas o culturales; pero en ningún momento asumieron la forma orgánica de comunidad cubano-americana, o de cubanos en el exilio, como un grupo de cubanos con identidad y proyecto

propios diferenciándose de los cubanos de la isla. La identidad de los cubanos en el exilio es el resultado de una serie de rupturas dramáticas y dolorosas; pues al dejar Cuba forzosamente debieron adaptarse a las nuevas condiciones de vida de los lugares a los que arribaron, muchas veces en condiciones de desventaja. Esta transformación fue inevitable y al mismo tiempo necesaria. Inevitable, pues fue el resultado de la ruptura con el pasado, en medio de una gran incapacidad para aceptar la nueva realidad; necesaria; porque aquellos que optaron por la salida requerían de elementos ideológicos nuevos que les permita seguir viviendo como cubanos.

El triunfo de la Revolución produjo una ruptura de los componentes migratorios tradicionales, y produjo la primera gran oleada migratoria. La fuga de Batista y la de sus ministros fue acompañada con la de sus familias y personas vinculadas al régimen. Salieron también, militares y activistas del gobierno depuesto, jefes de la policía, de los cuerpos represivos. Emigraron los empresarios que tuvieron la protección del dictador, los grandes magnates que durante muchos años tuvieron innumerables actividades ilegales, vinculados a la mafia internacional; los propietarios de la tierra que controlaban casi por completo la producción de la caña y la industria azucarera. Salieron, asimismo, propietarios y administradores de la banca, altos funcionarios de empresas estadounidenses. Al poco tiempo, en Miami, se concentraron las familias de cubanos prominentes, aquellos que desde el inicio del siglo se habían relacionado fuertemente con intereses estadounidenses. Todos estos grupos huyeron de Cuba sa-

3. Véase: PÉREZ, Lisandro; “La emigración y la crisis estructural de la República, 1946-1958”; Revista Temas, No. extraordinario 24-25; enero-junio de 2001. p. 83.

4. Para mayor información véase CARDOSO-GIVES; *Cuba-Estados Unidos. Análisis histórico de sus relaciones migratorias*. México: UAEM, 1997.

queando las arcas fiscales y los recursos naturales. Naturalmente que su actitud ante la Revolución siempre fue de una muy marcada oposición, beligerancia y rechazo.

Luego se refugiaron en los Estados Unidos personas que discrepaban políticamente con los principios del nuevo gobierno cubano; incluso, aquellos que en un momento habían combatido en las filas revolucionarias o participado en el nuevo gobierno nacional. Otros dejaron Cuba al ser marginados del poder; gente de buen nivel social y cultural; incluyendo intelectuales y profesionales de muy diversas ramas.

La propaganda que realizaron el gobierno de los Estados Unidos y de la iglesia católica fue determinante en muchas rupturas. La iglesia acusó, a todos aquellos que estaban de acuerdo con la Revolución, de ateos, descreídos, enemigos de Dios, etc. con lo que contribuyó a la desorientación de muchos. La mayoría de los líderes religiosos tergiversaron el verdadero carácter de la Revolución. Es más, muchos prominentes sacerdotes actuaron como “enlace” entre los cubanos descontentos o desorientados de la isla y los grupos radicales que rápidamente se fueron conformando en los Estados Unidos.

La gran mayoría de estos cubanos estaba convencida de que la situación sería pasajera y que pronto “regresaría a la normalidad”. Este deseo, poco a poco se fue confundiendo con la realidad, por lo que, al amparo de estas afirmaciones, se crearon falsas expectativas sobre el futuro del exilio. Así, en Miami y en todo el sur de La Florida se hizo imperativo que todo nuevo inmigrante, certifique que los días de Fidel estaban contados; con lo que se re-

forzó hasta en el subconsciente su anticomunismo y particularmente su anticastrismo. “No cabe duda de que los emigrantes cubanos tenían la esperanza de regresar lo más pronto posible, no sin antes haber organizado la contrarrevolución para, ... derrocar al gobierno revolucionario”.⁵ Internamente comenzaron a organizarse para este propósito, alentados por la noticia de que poderosos empresarios, el gobierno de Estados Unidos, la CIA y el Pentágono estaban preparando una invasión armada sobre la isla; ésta se materializó sobre Playa Girón. El fracaso de la invasión fue de profundas consecuencias para la oposición, la que optó por vivir de la esperanza de una próxima invasión y de un anticomunismo cada vez más radical. Así, la mayoría de cubanos en el exilio vivieron con la esperanza de que el gobierno revolucionario pronto llegue a su fin. Esta idea fue alimentada por la actitud y declaraciones de distintos mandatarios y por estudios pseudo objetivos sobre Cuba y su revolución, como los escritos de Cesar Leante.⁶

Este hecho fue determinante para el futuro de los cubanos en Miami, pues a más de experimentar un gran sentimiento de frustración, empezaron a constatar que era muy difícil unificar sus fuerzas bajo una sola dirección, y que eran grandes intereses económicos los que moverían para siempre sus aspiraciones; mientras que los conflictos entre batistianos y no batistianos se ampliaban.

El apoyo otorgado por la administración Kennedy a los cubanos en Estados Unidos, contribuyó a crear una concepción idílica de los Estados Unidos, lo que sumado a la presión ideológica y ciertos éxitos individuales, provocaron que algunos opositores al sistema cubano, optaran por “lan-

5. CARDOSO-GIVES. *Op. Cit.* p. 79.

6. Véase LEANTE, Cesar. *Fidel Castro. El fin de un mito*. Madrid: Editorial Pliegos, 1991.

zarse al mar” en pequeñas lanchas, y aunque casi siempre eran recogidos por lanchas rápidas en las costas de la isla o por embarcaciones estadounidenses en alta mar, la experiencia no dejaba de llevar altos riesgos. Difícilmente sabremos el número de cubanos que han muerto en la aventura.

El gobierno de Cuba tomó la decisión de permitir la salida de cubanos por el puerto de Camarioca. Tiempo después y como resultado de los primeros acuerdos migratorios, se estableció el puente aéreo de Varadero. Sin embargo, y pese a los esfuerzos realizados, no se logró regular la situación por lo que el flujo migratorio prosiguió, hasta que en 1980 se produjo una nueva crisis migratoria: la crisis del Mariel.

Los marielitos, como se les conoce, modificaron radicalmente, no solamente la composición social de los cubanos en el exilio, sino también las percepciones que sobre la vida de cubanos en Miami se tenía. Los recién incorporados, no fueron bien recibidos ni por el gobierno de los Estados Unidos, ni por la propia comunidad cubano-americana. Desde Estados Unidos se les había ofrecido “riqueza, libertad y democracia” pero la realidad que encontraron fue rotundamente diferente; solamente recordemos que muchos de ellos fueron repatriados a Cuba y que otros todavía ocupan cárceles en los Estados Unidos.

La crisis del campo socialista y la caída del Muro de Berlín se convirtió en otro elemento que incidió fuertemente sobre la presencia de cubanos en La Florida, pues ésta se sumó al bloque estadounidense sobre Cuba, que tiene la pretensión de rendir al pueblo por hambre. Muchos no soportaron la presión y se volvieron a lanzar al mar, dando lugar al fenómeno conocido como la crisis de los balseros. Cubanos de muy diversas condiciones optaron por esta

vía, aunque otros, aprovechando sus estudios, sus conocimientos científicos y técnicos, o artísticos, deportivos o culturales, optan por otras alternativas.

Estos momentos, aquí rápidamente referidos, ha dado paso a que las formas que asuma la identidad de los cubanos en el exilio sea múltiple, pues sus manifestaciones identitarias están profundamente determinadas por dichas circunstancias. Es decir, aunque se asienten en Miami o en el sur de La Florida, no todos se identifican con los mismos elementos; ya que no da igual ser parte de una gran compañía ronera o refresquera que ser el empleado de mantenimiento de las mismas compañías. Jamás será igual ser parte de las cúpulas políticas o económicas, que ser un posible simple voto en las elecciones de autoridades locales o nacionales.

Las divergencias entre cubanos en Estados Unidos fue compleja desde el principio. Las disputas entre batistianos y no batistianos son muy significativas. Ambos grupos pugnaban por convertirse en la representación oficial de cubanos en el exilio; no sólo por el prestigio y peso político que aquello significaba, sino, y posiblemente esto sea lo más atrayente, por los cientos de millones de dólares que podían disponer. El privilegio le correspondió al Consejo Revolucionario de Cuba, presidido por José Miró Cardona. El monto del apoyo fue tan alto que los opositores llegaron a sostener que a la representación de cubanos en el exilio, más les convenía quedarse en Estados Unidos recibiendo el apoyo financiero del gobierno y mantener al exilio dividido antes que hacer lo necesario para regresar a Cuba.

Esta disputa jamás se ha resuelto, ya que han sido los intereses de muy poderosas compañías transnacionales las que a la

postre se han terminado imponiendo sobre el interés de los demás, a tal punto, que los cubanos en Miami se han quedado sin verdaderas formas orgánicas de expresión de sus aspiraciones. Una camarilla los orienta y manipula a su antojo.

A lo largo del tiempo se fueron creando diferentes organizaciones de cubanos en el exilio, que tampoco pudieron unirse o alcanzar consenso en sus planes y objetivos, porque también entre ellos existían profundas diferencias económicas, políticas y aspiraciones de liderazgo; en lo único que están de acuerdo completo es en procurar la caída del gobierno de Fidel; en establecer un plan de “transición democrática”; en combatir el comunismo y el socialismo, tanto como formas de pensar, como en formas de organizar la sociedad, etc. En síntesis, están esperando la oportunidad dorada de poder lanzarse sobre Cuba para poder arrancar lo que puedan de una hipotética caída del sistema socialista cubano, lo que aspiran se materialice cuando Fidel se retire del cargo que desempeña.

Solamente resta señalar que en este largo proceso migratorio, al calor de conflic-

tos nacionales y mundiales fue configurándose otro grupo de cubanos, que desde una perspectiva menos belicosa, han sido capaces de aportar nuevos elementos a las manifestaciones identitarias de los cubanos en el exilio, como son todos aquellos grupos que a pesar de la oposición radical de los dirigentes radicales, fueron capaces de participar en la reuniones de “La Nación y la Emigración” que en busca de soluciones racionales al problema se desarrollaron en La Habana, con el auspicio del gobierno cubano.

Hoy estamos en condiciones de repetir, con muchos de ellos, que en el exilio no todos los cubanos son gusanos; pero estamos también convencidos que la forma como ellos sienten a Cuba, no es, ni se asemeja a la forma de sentirla de la gran mayoría de cubanos que a costa de tantos sacrificios han sido capaces de defender su revolución, sus conquistas y a su gobierno, aún en medio de las condiciones económicas más duras a las que le han sometido el bloqueo económico orquestado por el gobierno estadounidense y altos intereses económicos de grupos entre los cuales se encuentra la propia mafia estadounidense.

BIBLIOGRAFÍA

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. La Habana: Jesús Montero Editores, 1940.

ORTIZ, Fernando, citado por Soriano Roque, Nilda Garzón, et al. *Memorias del Taller de Pensamiento Cubano*. Historia y destino. Editorial Creart, Universidad Central de Las Villas, 9-11 de noviembre de 1994.

PÉREZ, Lisandro. “La emigración y la crisis estructural de la República, 1946-1958”; Revista Temas, No. extraordinario 24-25; enero-junio de 2001.

CARDOSO-GIVES. *Cuba-Estados Unidos. Análisis histórico de sus relaciones migratorias*. México: UAEM, 1997.

LEANTE, Cesar. *Fidel Castro. El fin de un mito*. Madrid: Editorial Pliegos, 1991.