

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

Noviembre 2008, Año III, Volumen V

TRANSATLÁNTICA DE EDUCAÇÃO

El manifiesto educativo

ENRIQUE AYALA

ANDRÉS BELLO (DISCURSO CHILE 1943)

SIMÓN BOLÍVAR

SANDRA CARLI

MARCO DE ACCIÓN (DAKAR 2000)

DECLARACIÓN Y CONVENCION DERECHOS DEL NIÑO

EDUCACIÓN NUEVA

DIANA GONÇALVES

ENRIQUE IGLESIAS

EDUCACIÓN PARA TODOS (JOMTIEN 1990)

MANIFIESTO DOS PIONEROS

MANIFIESTO LIMINAR DE CÓRDOBA

ÁLVARO MARCHESI

METAS EDUCATIVAS 2021

GABRIELA OSSENBACH

PLAN LANGEVIN-WALLON

ALEJANDRO TIANA

CONSTITUCIÓN UNESCO

JOSÉ VASCONCELOS (DISCURSO UNAM 1920)

Transatlántica de educación

transatlântica de educaçã



D.R. Transatlántica de Educación, *transatlântica de educaçã*. Marca registrada. Año III, volumen V. Fecha de publicación: Noviembre 2008. Revista semestral editada y publicada por Editorial Santillana, S.A. de C.V., Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100, México, D.F. Teléfono 5420 7530. Editor responsable: Antonio Moreno Paniagua. Número de Certificado de Reserva de derechos de autor 04-2006-111812074900-102. Número de certificado de Licitud de título 13608. Número de certificado de Licitud de contenido 11181. Domicilio de la publicación: Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100 México, D.F. Distribuido por Editorial Santillana, S.A. de C.V., Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100 México, D.F. Impresa por Grupo CAZ, Marcos Carrillo 159, Col. Asturias, 06850 México, D.F. Prohibida la reproducción parcial o total del material editorial publicado en este número. Todos los derechos reservados. Copyright 2008. Todos los contenidos son responsabilidad de los autores.

NÚMERO 5

NOVIEMBRE 2008

DIRECCIÓN

MIGUEL ÁNGEL MORETA LARA
CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN MÉXICO

COORDINACIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA
SECRETARIO GENERAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

COORDINACIÓN CIENTÍFICA

GABRIELA OSSENBACH SAUTER
ALEJANDRO TIANA FERRER

CONSEJO DE REDACCIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA
ANTONIO MORENO PANIAGUA
MIGUEL A. MORETA LARA
ARANTXA TIRADO SÁNCHEZ

EDITAN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTES
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN-EMBAJADA DE ESPAÑA EN MÉXICO
FUNDACIÓN SANTILLANA

EQUIPO DE EDICIÓN

DIRECCIÓN EDITORIAL ANTONIO MORENO PANIAGUA
DIRECCIÓN DE PROCESOS EDITORIALES WILBALDO NAVA REYES
GERENCIA DE ARTE HUMBERTO AYALA SANTIAGO
DIAGRAMACIÓN ADRIÁN HERNÁNDEZ JIMÉNEZ
CORRECCIÓN DE ESTILO GILDA MORENO MANZUR

ISSN 1870-6428

NIPO: 660-08-020-2

DISEÑO, IMPRESIÓN Y MAQUETACIÓN

EDITORIAL SANTILLANA

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN NO COMPARTE NECESARIAMENTE LAS
OPINIONES EXPUESTAS POR LOS COLABORADORES

EJEMPLAR GRATUITO

Consejería de Educación-Embajada de España
Hegel núm. 713 Colonia Chapultepec-Polanco. 11580 México, D.F.
Tels.: (5255) 1209 7654. Fax: (5255) 5250 5463
<http://www.mepsyd.es/exterior/mx>
e-mail: consejeria.mx@mec.es

Consulta los números anteriores en:
<http://www.mepsyd.es/exterior/mx/es/transatlantica/transatlantica.shtml>

Transatlántica de educación

Noviembre 2008, Año III, Volumen V

Artista invitado

Mauricio Gómez Morin

transatlântica de educação

BITÁCORA



5

Presentación

MIGUEL A. MORETA LARA

Consejero de Educación de la Embajada de España en México



7

Presentación general del número 5

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid



13

Simón Bolívar: Atribuciones de la Cámara de Educación (1819). Método que se debe seguir en la educación de mi sobrino Fernando Bolívar (1822?)

ENRIQUE AYALA MORA

Rector, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador (Quito)



19

Andrés Bello: Discurso Inaugural de la Universidad de Chile (1843)

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid



29

José Vasconcelos: Discurso en la universidad con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional de México (1920)

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid



35

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria (Federación Universitaria de Córdoba, 1918)

SANDRA CARLI

Universidad de Buenos Aires



43

Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos



49

Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva (Brasil, 1934)

DIANA GONÇALVES VIDAL

Faculdade de Educação da Universidad de São Paulo, Brasil



65

Plan Langevin - Wallon

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos



73

Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos



83

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000)

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos



95

Declaración de los Derechos del Niño y Convención sobre los Derechos del Niño

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

BRÚJULA



113

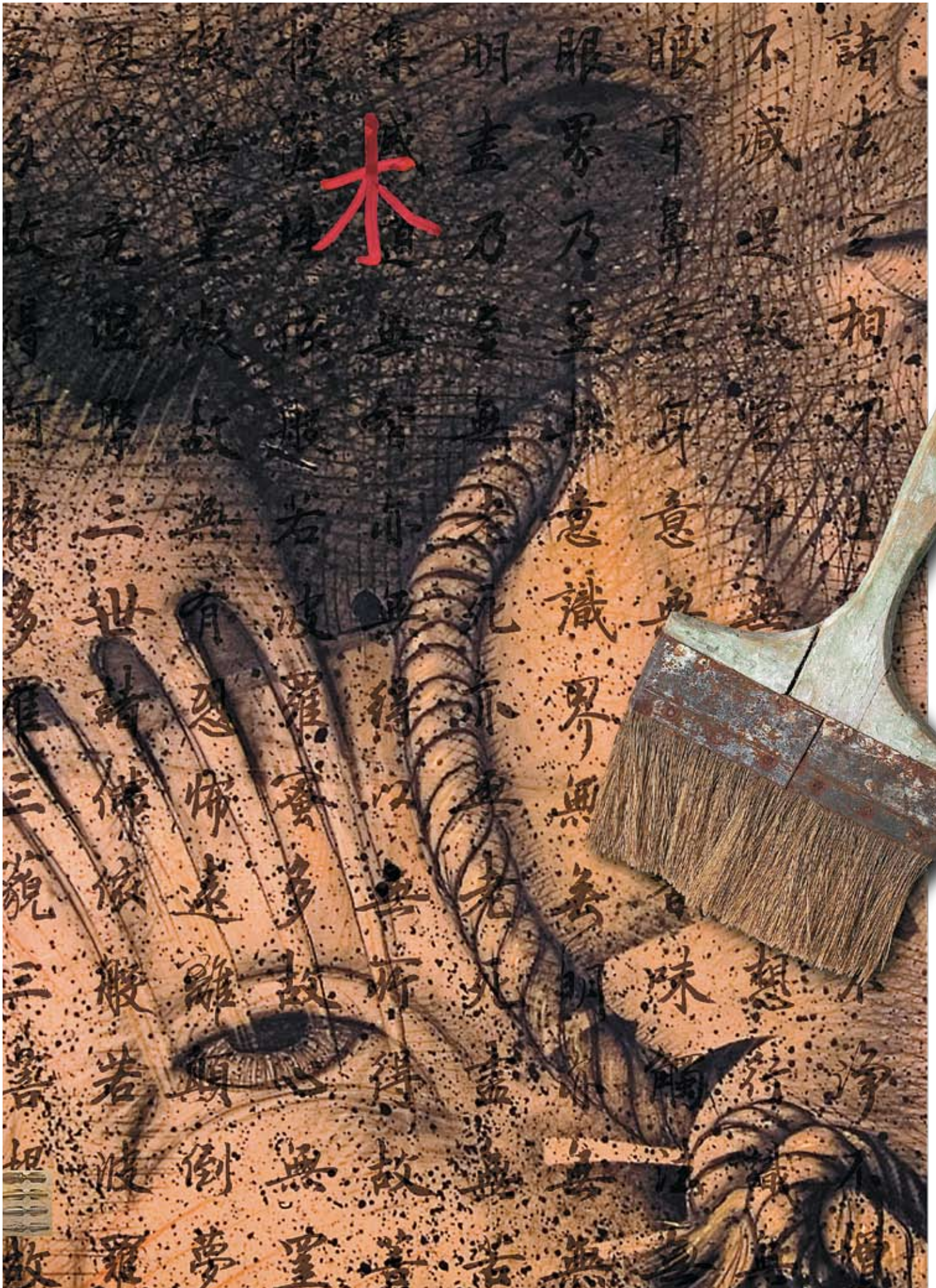
Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios

ÁLVARO MARCHESI

Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

ENRIQUE V. IGLESIAS

Secretario General de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB)



PRESENTACIÓN

MIGUEL A. MORETA LARA

Consejero de Educación de la Embajada de España en México

MANIFIESTOS, ARTÍCULOS, COMENTARIOS, DISCURSOS...

Hace ahora 90 años, en 1918, el argentino Deodoro Roca redactaba el **Manifiesto Liminar**, lleno de esa juvenil energía que derrocharía medio siglo después el Mayo francés, apuntando un inmisericorde análisis de la situación de la Universidad (la de Córdoba, en este caso), dirigiéndose a los “hombres libres de Sudamérica” y formulando que “la autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando”. No en vano su amigo Rafael Alberti, un español exiliado, le dedicaría a su muerte un poema que lo retrataba cabalmente desde el título: “Elegía a una vida clara y hermosa”.

Uno de los constructores de la nacionalidad mexicana, José Vasconcelos, en un memorable discurso al tomar posesión como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1920, se expresó con apasionada contundencia: “un Estado, cualquiera que él sea, que permite que subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema, es un Estado injusto, cruel y rematadamente bárbaro”. Y se afanó en la tarea, con planes de una gran modernidad, comprometiendo a “lo mejor de la sociedad femenina” y abogando por la causa de la educación nacional, por “los de abajo”, por –como dejó dicho Luis Buñuel– “los olvidados” o, como especifica el periodista mexicano Julio Scherer con enunciado más incisivo, “los jodidos de la Tierra”.

Además de los recién mencionados, otros hitos, como el de la **Escuela Nueva**, que proclama “preparar al futuro ciudadano no solamente con vistas a la nación, sino también a la Humanidad”, o el del **Manifiesto dos Pioneros**, que invoca el vitalista axioma de “pensar la vida y vivir el pensamiento” nos retratan un siglo XX en el que la educación fue una clave determinante.

El **Plan Langevin-Wallon** de 1947 anticipó el desarrollo del debate en el siglo XXI con sus ideas progresistas sobre “una cultura general de base para todos”, su defensa del principio de justicia, así como la reflexión sobre la gratuidad, proponiendo la instauración de becas presalariales y de otras medidas económicas complementarias que hicieran viable la reforma. En este sentido prefigura iniciativas muy recientes de política y reforma educativas, acompañadas –ahora sí– de una memoria o de un cálculo económico, como, por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación (LOE) española de 2006, o las iberoamericanas **Metas 2021**.

La Fundación Santillana y la Consejería de Educación aplauden a la doctora Gabriela Ossenbach y al doctor Alejandro Tiana que coordinaron esta quinta aparición de *Transatlántica de educación*, y celebran asimismo que el artista Mauricio Gómez Morín haya aceptado nuestra invitación para ilustrarlo.

Traemos a esta portada el conocido poema “Nocturno” de Alberti que, en un contexto y en un tiempo muy diferentes, se duele de la inutilidad de la palabra: de más sabía él, como paridor de versos, que los manifiestos siempre gritarán lo imposible, que no callarán:

Cuando tanto se sufre sin sueño y por la sangre se escucha que transita solamente la rabia,
que en los tuétanos tiembla despabilado el odio
y en las médulas arde continua la venganza,
las palabras entonces no sirven: son palabras.

Balas. Balas.

Manifiestos, artículos, comentarios, discursos,
humaredas perdidas, neblinas estampadas,
¡qué dolor de papeles que ha de barrer el viento,
qué tristeza de tinta que ha de borrar el agua!

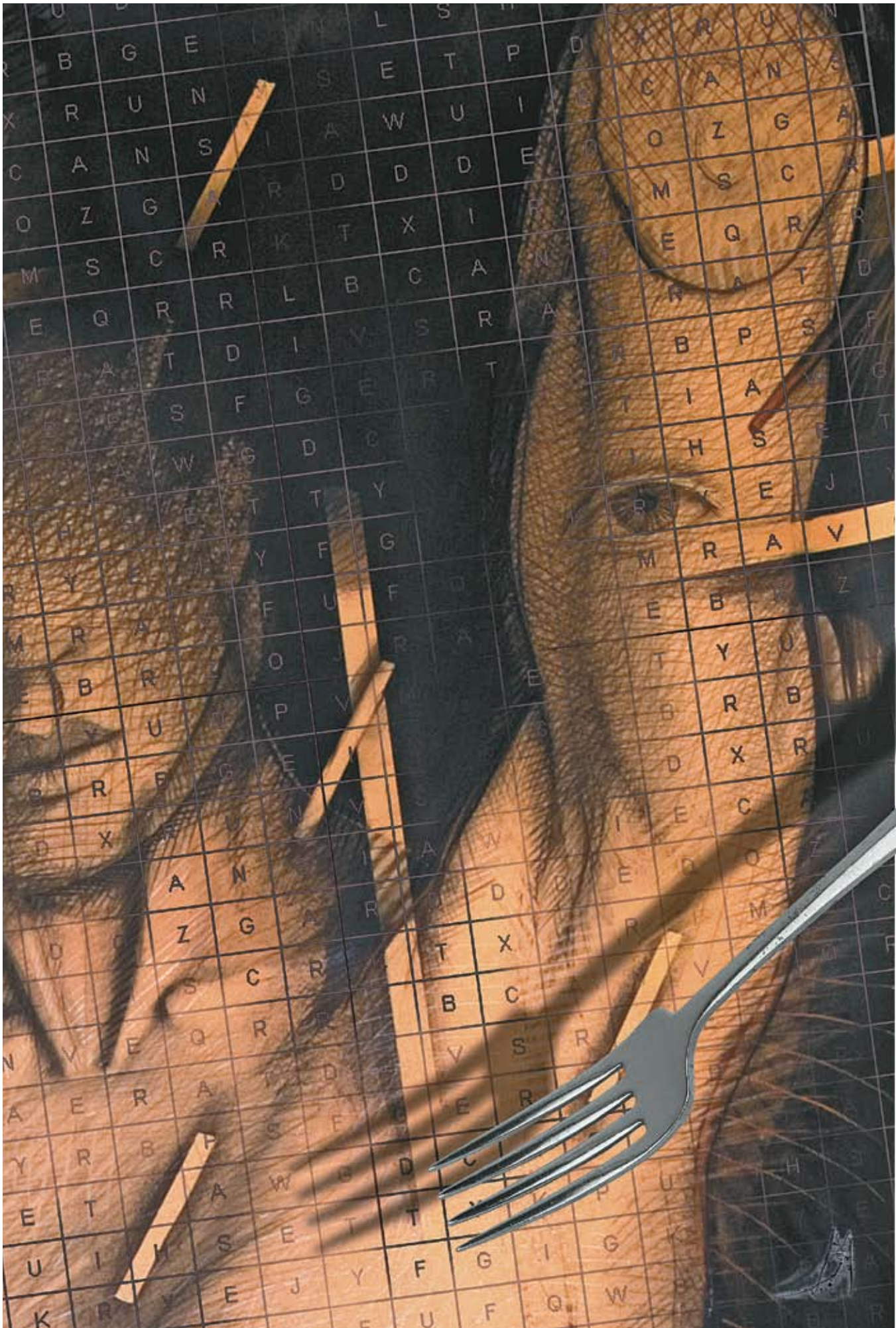
Balas. Balas.

Ahora sufro lo pobre, lo mezquino, lo triste,
lo desgraciado y muerto que tiene una garganta
cuando desde el abismo de su idioma quisiera
gritar lo que no puede por imposible, y calla.

Balas. Balas.

Siento esta noche heridas de muerte las palabras.

Rafael Alberti: *De un momento a otro* (1937).



PRESENTACIÓN GENERAL DEL NÚMERO 5

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid

ALEJANDRO TIANA FERRER

LICENCIADO Y DOCTOR EN FILOSOFÍA Y LETRAS (PEDAGOGÍA) POR LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid, 1974 y 1985. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Director General de Innovación y Desarrollo de la OEI (2003-2004). Vicerrector de Innovación y Evaluación de la UNED (1999-2003). Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE (1994-1996). Director del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, CIDE (1989-1994). Codirector del Proyecto MANES para el estudio de la historia de los libros de texto en España en los siglos XIX y XX (1994-2004). Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA (1999-2004). Miembro del comité editorial de *Revista Iberoamericana de Educación*, *Studies in Educational Evaluation*, *Prospects/Perspectives/Perspectivas*, *TEMPORA*, *Administration et Education*, *Politiques d'éducation et de formation*. *Analyses et comparaisons internationales*. Secretario General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia hasta 2008. Autor o coautor de 17 libros y más de 100 artículos de revista o capítulos de libros, dedicados a diversos temas, entre los que destacan: historia de los sistemas educativos contemporáneos y de la educación española de los siglos XIX y XX; modelos teóricos y organizativos de la educación a distancia; organización actual y tendencias de la investigación educativa; sistemas educativos comparados y evaluación de los sistemas educativos.

En la actualidad es Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

GABRIELA OSSENBACH

GABRIELA OSSENBACH, DE ORIGEN COSTARRICENSE, ES CATEDRÁTICA DE HISTORIA DE los Sistemas Educativos Contemporáneos en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España. Su campo de investigación es el del origen y desarrollo de los sistemas educativos occidentales en los siglos XIX y XX, desde una perspectiva comparada.

Sus principales publicaciones se refieren a esta temática en el ámbito de América Latina. Como profesora del programa de doctorado del Departamento de Historia de la Educación de la UNED, ha dirigido numerosas tesis sobre temas relacionados con la Historia Contemporánea de la Educación en América Latina. Es también profesora invitada en el doctorado en Historia de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. En la actualidad es directora del Centro de Investigación MANES (investigación sobre los manuales escolares en España, Portugal y América Latina), con sede en la UNED. Forma parte del Consejo Editorial Internacional de la revista *Paedagogica Historica* (Gante, Bélgica), órgano de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación (ISCHE).

PRESENTACIÓN GENERAL DEL NÚMERO 5

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid

LOS EDITORES DE LA REVISTA *TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN* han decidido dedicar el número que el lector tiene entre sus manos a presentar una selección de declaraciones realizadas sobre diversas cuestiones educativas durante los siglos XIX y XX por personalidades destacadas del ámbito iberoamericano o por algunos organismos internacionales relevantes. Nos invitaron a realizar dicha selección a los firmantes de esta presentación, catedráticos ambos de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España y compañeros de tareas docentes desde hace largos años. Por ese motivo, queremos comenzar estas breves páginas agradeciendo la invitación que se nos hizo y manifestando el honor que sentimos por la misma.

El volumen contiene, según se ha dicho, un conjunto seleccionado de declaraciones educativas. Cuando hablamos de declaraciones nos referimos a textos, documentos o discursos que tuvieron una dimensión pública, bien por la persona o institución que los emitieron, bien por el contexto en que se presentaron. Entre las declaraciones aquí incluidas pueden encontrarse muestras de ambos tipos de piezas. Por otra parte, no se trata simplemente de textos que se leyeron o publicaron o de discursos que se pronunciaron sin más, sino de documentos que recibieron una especial atención por parte de sus destinatarios o coetáneos, llegando a convertirse en piezas de referencia para el devenir del mundo educativo.

El ámbito seleccionado, como también se ha indicado, es el iberoamericano. Ahora bien,

hay que hacer algunas puntualizaciones al respecto, con objeto de evitar malentendidos. En efecto, al hacer referencia al ámbito iberoamericano de tales declaraciones queremos expresar que se trata de textos o documentos que han tenido especial incidencia en la región, incluso cuando hayan podido tener su origen fuera de ella. Dicho de otro modo, en unos casos hablamos de declaraciones realizadas por personas o instituciones de países de la región, mientras que en otros se trata de documentos de perspectiva más amplia, incluso mundial, pero que abordan cuestiones de especial incidencia en Iberoamérica. No hemos querido circunscribirnos exclusivamente a declaraciones de filiación iberoamericana, so riesgo de transmitir una falsa idea de la región como si de una entidad aislada se tratara, cosa que en modo alguno es.

Respondiendo a la voluntad manifestada por los responsables de la revista, hemos seleccionado diversas declaraciones de los siglos XIX y XX, con el propósito de mostrar la evolución que las cuestiones educativas han registrado en la época contemporánea. No obstante, la mayoría de los textos incluidos corresponde al siglo XX, lo cual resulta lógico, dada la cercanía y vigencia de los asuntos abordados.

Como puede imaginar el lector, la tarea de selección no ha resultado sencilla. La necesidad de reducir la variedad temática, cronológica, nacional, personal e institucional de las declaraciones identificadas a una cifra inferior a la docena obligó a dejar fuera algunos textos de indudable relevancia. Pero confiamos en que los finalmente incluidos resulten de interés a los lectores y les muestren una panorámica amplia de la evolución contemporánea de la educación en la región iberoamericana. Aunque somos conscientes de la riqueza de todos los textos que han quedado fuera de estas páginas, esperamos al menos que el interés de los incluidos justifique las decisiones adoptadas.

Un primer grupo de declaraciones corresponden a autores de diversos países latinoamericanos. Los textos seleccionados en esta categoría han querido reflejar algunas cuestiones que, más allá de su influencia estrictamente local o nacional, afectaron a toda América Latina o tuvieron un impacto importante en todos los países del continente. Por ese motivo, creemos que los cinco textos incluidos de este tipo comparten la característica de haber desbordado sus fronteras originales para difundirse por toda la región.

En primer lugar, hay que hacer mención al pensamiento bolivariano, puesto que recoge la utopía de la independencia americana. Desde el primer momento del proceso emancipatorio se apostó decididamente por la educación de los ciudadanos de las nacientes naciones, por considerarla una condición fundamental para institucionalizar los proyectos de Estado-Nación. No sólo era necesario contar con un pueblo instruido, sino conseguir su formación moral y lograr su unidad en torno a sentimientos de una identidad común, una vez rotos los lazos políticos con las metrópolis europeas.

El espíritu que aparece en la propuesta de Bolívar en favor de una formación lo más amplia posible del individuo, todavía en gran medida deudor del pensamiento ilustrado, mantiene vigencia en el segundo texto, el célebre discurso de Andrés Bello referido a la Universidad. El discurso inaugural de la Universidad de Chile es un texto paradigmático de una nueva ideología republicana que, tras el primer fervor emancipador, dio paso a un interés muy acentuado por la educación de las clases dirigentes. A pesar de su preocupación por la educación primaria, que debía ser un objetivo prioritario del Estado, Bello pensaba que la enseñanza secundaria y la universidad debían crear un cierto clima cultural como condición indispensable para el progreso y la evolución moral de la sociedad, así como para la difusión de la enseñanza elemental.

Otro hito fundamental en el desarrollo histórico de la educación latinoamericana lo constituyó la Revolución mexicana, que ante el desarrollo escaso y fundamentalmente urbano de la escuela pública a lo largo del siglo XIX, abogó de manera decidida por la educación en el medio rural, y en especial el indígena. El discurso de José Vasconcelos, el tercero de los textos seleccionados en este grupo, constituye una reivindicación del valor de la educación, pero también de la cultura popular, entendiendo la política educativa como una gran cruzada y considerando a los maestros como misioneros de una tarea patriótica, en la que se resaltan con fuerza los valores nacionales a los que la educación pública latinoamericana venía sirviendo desde sus orígenes tras la Independencia. Esta política educativa revolucionaria tuvo una importante influencia en otros países latinoamericanos, y despertó en muchos la conciencia de la necesidad de integrar al indígena a la nacionalidad por medio del sistema educativo.

Pocos manifiestos han tenido un impacto continental tan importante como el que ejerció el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina), en el año 1918, el cuarto texto de los incluidos en esta categoría. A pesar de proceder de una tradicional universidad de provincia, la apelación de “la juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” recogía una incipiente conciencia de la especificidad de América Latina frente a la América anglosajona, y se hacía eco de una nueva cultura juvenil alentada por autores como el uruguayo José Enrique Rodó. Este Manifiesto, que inspiró innumerables reformas que establecieron el principio de la autonomía universitaria en muchos países latinoamericanos, fue también el detonante de un importante movimiento estudiantil en el que se formaron destacados líderes políticos del continente, capaces de generar una conciencia latinoamericana y un discurso antiimperialista muy penetrante en la primera mitad del siglo XX.

Hacia la década de 1930 la difusión en América Latina del movimiento de la Escuela Nueva, aunque topó con diversos obstáculos para su implantación y tuvo lecturas muy diversas, según los distintos contextos nacionales y las orientaciones políticas, permitió el surgimiento de un nuevo paradigma de modernización y renovación educacional en torno a la propuesta de la *escuela activa*. El internacionalismo que caracterizó a este movimien-



to no podía ser ajeno a América Latina, que de todas formas había mostrado desde principios del siglo XIX una extraordinaria apertura a las innovaciones de todo tipo que se producían en Europa y Estados Unidos de América en el campo de la educación y la pedagogía. El *Manifiesto* de los pioneros brasileños, publicado en 1932, es un buen ejemplo de la complejidad de un movimiento en el que se refleja tanto el debate sobre una escuela pública, laica, gratuita, obligatoria y única, como la discusión más propiamente pedagógica del *paidocentrismo*.

En la segunda mitad del siglo XX se produjo un claro cambio de paradigma en la política educativa latinoamericana. La expansión de la educación se integró claramente en una estrategia de desarrollo y planificación económicos, y se produjo la internacionalización de la política educativa por el protagonismo que adquirieron organismos como la UNESCO en la promoción de estas nuevas directrices. El inicio del primer *Plan Principal de Educación* de la UNESCO para América Latina, en el año 1956, representa el momento a partir del cual los sistemas educativos latinoamericanos se empezaron a regir por una nueva lógica, contenida en las grandes declaraciones universales a las que también se adhirieron los países de este continente. Aunque no se han incluido textos de esta época, hay que enlazar las preocupaciones que se manifestaron con algunos de los documentos de carácter más amplio a los que aludiremos a continuación.

Las declaraciones de filiación no específicamente iberoamericana finalmente seleccionadas han sido también cinco. La más antigua de ellas corresponde a los Principios de la denominada Educación Nueva, movimiento que tuvo su origen en los años finales del siglo XIX y se extendió con considerable pujanza hasta la época de la Segunda Guerra Mundial. El texto seleccionado corresponde a los años 1920, época en la que se estaba configurando la red internacional de escuelas nuevas y sus principios comenzaban a influir en los sistemas educativos formales y no sólo en algunas escuelas aisladas. La Escuela Nueva tuvo gran incidencia en Europa y América y hubo muchas iniciativas, tanto públicas como privadas, para trasladar sus planteamientos pedagógicos a la práctica escolar. Incluso puede decirse que muchas de sus ideas se convirtieron en elementos centrales de las reformas educativas de las décadas de 1930 y 1940. El *Manifiesto* de los pioneros brasileños, al que se ha hecho mención antes, encaja plenamente en esta tendencia política y pedagógica.

De la época de la Segunda Guerra Mundial son otras dos declaraciones. La primera de ellas es el Plan Langevin-Wallon, elaborado en el seno de la Resistencia francesa con la intención de alumbrar un nuevo sistema educativo mejor adaptado a las características de una sociedad democrática y basada en la justicia social, una vez concluida la contienda y derrotados los regímenes autoritarios. El Plan tuvo una filiación exclusivamente francesa, pero el interés que ofrece es doble. Por una parte, reflejó las nuevas aspiraciones que se alumbraban en el periodo posbélico, cuando la enseñanza pasaba a ser una tarea dirigida a las masas y ya no solamente a las elites. Por otra parte, sus planteamientos sirvieron de orientación para muchas reformas emprendidas por gobiernos socialdemócratas y que acabaron dando lugar al modelo de la escuela comprensiva, que vino a sustituir al modelo anterior de escuela única o unificada, y lo amplió más que reemplazarlo.

La segunda declaración es el texto de Constitución de la UNESCO, que también fue consecuencia del clima posbélico y de la necesidad sentida de encontrar nuevos modos de relación entre los países, capaces de permitir un futuro pacífico y productivo. Tras la transformación de la Sociedad de Naciones en la ONU, la creación de la UNESCO supuso un importante paso adelante en esa dirección. La organización tuvo una gran influencia en el ámbito latinoamericano, no sólo por la constitución de su organización regional (OREALC), sino también por la puesta en marcha del Proyecto Principal, que tanta influencia ejerció en la reorganización educativa llevada a cabo por los diversos países iberoamericanos, como ya se ha mencionado.

Otra importante influencia de ámbito internacional es la que ejercieron la Declaración Mundial de Educación para Todos, aprobada en Jomtien, 1990, y su revisión de Dakar, 2000. El programa de Educación para Todos representa uno de los esfuerzos más importantes realizados en la historia por los organismos internacionales con el fin de remediar las situaciones de rezago educativo de muchos países, en especial de los menos desarrollados. Aunque todavía no se ha cerrado el plazo establecido para el logro de sus principales objetivos y no se puede evaluar su efectividad, no cabe duda de que se trata de un programa muy potente, en el que participan muchos países y organismos y que moviliza una importante cifra de recursos. Por eso, aunque no tenga un carácter específicamente iberoamericano, no podía quedar fuera de esta selección.

La quinta declaración de ámbito mundial consiste en el conjunto de iniciativas agrupadas en torno a los derechos de la infancia. Yendo más allá del ámbito formalmente educativo, la selección realizada hubiera quedado incompleta si no hubiésemos incluido el principal fruto de la preocupación por la situación mundial de la infancia. Desde los primeros intentos de formalización de una declaración de derechos, llevados a cabo después de la Primera Guerra Mundial, hasta la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, el recorrido ha sido largo y no exento de dificultades. Nuevamente estamos ante un texto de filiación no iberoamericana, pero sobre el que creemos que no cabe ninguna duda acerca de su relevancia para la región.

El volumen se cierra con un último texto que tiene unas características especiales. Se trata de las *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. En el contexto de la celebración del segundo centenario de los procesos de independencia de los países latinoamericanos, que se extenderá básicamente entre 2010 y 2021, los ministros de Educación iberoamericanos decidieron en mayo de 2008 iniciar el proceso de elaboración de unas metas comunes para la región, que se puso en marcha tan sólo unos meses después. El documento aquí incluido ha sido

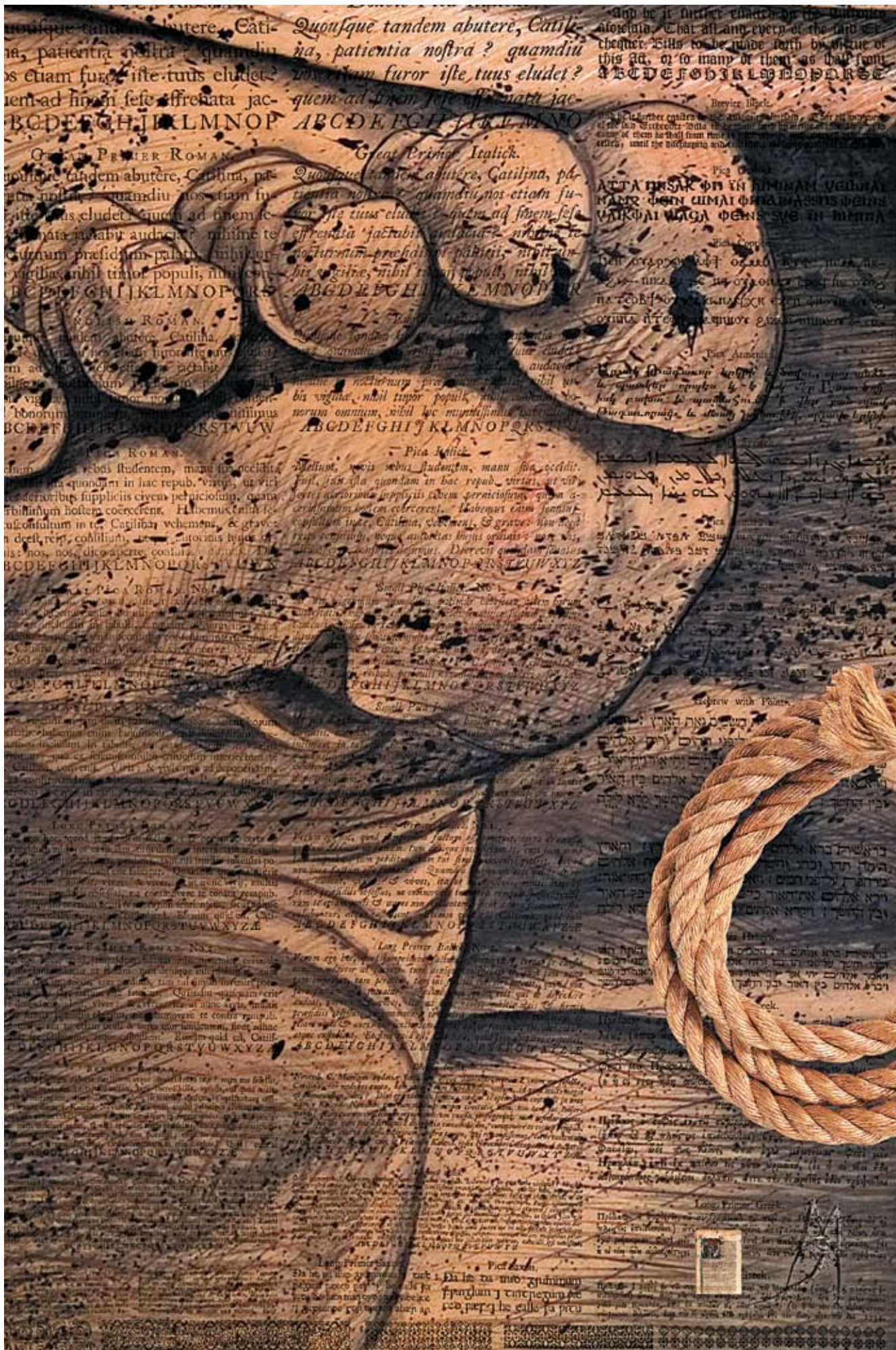
elaborado específicamente para comenzar e impulsar un debate que debe llevar a aprobar tales metas en el año 2010. Dada su perspectiva iberoamericana, la relevancia del proyecto y su novedad, ha parecido conveniente incluir aquí algunos de sus principales capítulos, con la intención adicional de contribuir a su conocimiento y promover su discusión.

De modo que éstos son los textos finalmente seleccionados, así como la justificación de su inclusión en este volumen. Cada uno de ellos tiene una presentación específica, más extensa que estas brevísimas líneas, que debe permitir al lector hacerse una idea más precisa de su origen, circunstancias e influencia. Para llevar a cabo dicha tarea hemos contado con la participación de algunos especialistas latinoamericanos, que han respondido positivamente a nuestra invitación y a los que queremos agradecer su generosidad. Se trata de académicos de prestigio y con un conocimiento profundo de los textos y las épocas que introducen. Los lectores se beneficiarán indudablemente de sus aportaciones.

En suma, éste es el sentido y el trasfondo de este número de *Transatlántica de educación*. Confiamos en que el lector sienta interés por los textos incluidos. Algunos de ellos son más largos que otros. En ocasiones se debe a la propia extensión de los documentos, mientras que en otros es el resultado de haber seleccionado algunas partes de los mismos, por sus dimensiones o su relevancia. Puede abordarse la lectura de todos ellos en profundidad, tarea que exigirá más tiempo pero que tiene indudable interés, o de sus introducciones y de algunos párrafos destacados, con lo que se podrá lograr una visión de conjunto, menos detallada pero esperamos que suficientemente contextualizada. Tanto en uno como en otro caso, estimaríamos alcanzados nuestros objetivos si lográsemos despertar la curiosidad del lector por este tipo de textos políticos y pedagógicos y contribuyésemos a la difusión de algunas declaraciones aún insuficientemente conocidas.

Así pues, finalizamos esta presentación dando de nuevo las gracias a los editores de la revista y a todos los lectores que nos brindan su atención.





SIMÓN BOLÍVAR: ATRIBUCIONES DE LA CÁMARA DE EDUCACIÓN (1819).¹ MÉTODO QUE SE DEBE SEGUIR EN LA EDUCACIÓN DE MI SOBRINO FERNANDO BOLÍVAR (1822?)²

ENRIQUE AYALA MORA

Rector, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador (Quito)

ART. 7. PERTENECE EXCLUSIVAMENTE A LA CÁMARA ESTABLECER, ORGANIZAR Y dirigir las escuelas primarias, las de niños, como de niñas, cuidando de que se les enseñe a pronunciar, leer y escribir correctamente, las reglas más usuales de la Aritmética, y los principios de la Gramática: que se les instruya en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, se les inspiren ideas y sentimientos de honor y probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo, respeto a los padres, a los ancianos, a los Magistrados, y adhesión al Gobierno.

[...]

La educación de los niños debe ser siempre adecuada a su edad, inclinaciones, genio y temperamento.

[...]

Jamás es demasiado temprano para el conocimiento de las ciencias exactas, porque ellas nos enseñan el análisis en todo, pasando de lo conocido a lo desconocido, y por ese medio aprendemos a pensar y a raciocinar con lógica.

ENRIQUE AYALA MORA ES HISTORIADOR, DOCTORADO POR LA UNIVERSIDAD DE OXFORD. En la actualidad es Rector de la Universidad Andina Simón Bolívar (sede Ecuador) y profesor principal del área de Historia de dicho centro de estudios, del cual es, además, su fundador. Ha llevado a cabo una intensa labor de estímulo a la investigación histórica ecuatoriana, como director de *Procesos: revista ecuatoriana de historia* y editor de la *Nueva Historia del Ecuador* (15 volúmenes). De igual manera, es miembro del comité editorial de la *Historia general de América Latina* de la UNESCO y coordinador editorial de la *Historia de América Andina*, proyecto colectivo que está llevando a cabo la Universidad Andina Simón Bolívar. Sus líneas de investigación son, sobre todo, la historia andina y latinoamericana del siglo XIX, la Re-

volución Liberal y la formación del Estado nacional en Ecuador, el pensamiento ecuatoriano y andino, así como la integración y la realidad nacional de su país. Ha sido profesor de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Ecuador, donde dirigió el primer posgrado en Historia Andina, y de las universidades Católica del Ecuador, Oxford, del Valle (Cali), San Marcos (Lima), Pablo de Olavide (Sevilla) y Federico II-Oriente (Nápoles).

¹ Bolívar, Simón. Sección 3 del "Apéndice a la Constitución, relativo al Poder Moral" (*Decreto con el cual se ordena incluir en el texto de la Constitución de Angostura, como Apéndice, la propuesta de Bolívar del Poder Moral*). En Simón Bolívar, *Obra política y constitucional*. Estudio preliminar, antología y notas de Eduardo Rozo Acuña, Madrid, Tecnos, 2007, pp. 114-117.

² En *Revista de la Sociedad Bolivariana*, Caracas, núm. 1, 1939, pp. 8-10.

SIMÓN BOLÍVAR: ATRIBUCIONES DE LA CÁMARA DE EDUCACIÓN (1819).¹ MÉTODO QUE SE DEBE SEGUIR EN LA EDUCACIÓN DE MI SOBRINO FERNANDO BOLÍVAR (1822?)²

ENRIQUE AYALA MORA

Rector, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador (Quito)

PRESENTACIÓN

EN EL IMAGINARIO NACIONAL DE NUESTROS PAÍSES, Y en los medios culturales de otros ámbitos del mundo donde hay interés en América Latina, la visión predominante sobre Simón Bolívar es la del guerrero invencible y el político visionario. Estamos habituados a su imagen heroica, montado en su caballo espada en mano, dirigiendo los ejércitos, o a su postura de estadista dirigiendo mensajes a los congresos, proponiendo la unidad de nuestros pueblos, impulsando la integración hispanoamericana. Pero hay en el Libertador una dimensión educativa que, si bien es poco conocida, no por ello es menos importante.³

Bolívar fue un gran innovador y propulsor de la educación. En sus recorridos por Colombia y Perú no sólo ganaba batallas y juntaba voluntades. También creó universidades, liceos, colegios y escuelas, preocupándose de dotarles de planes de estudio, de docentes y de financiamiento. Sus mensajes y sus cartas, que contienen el aspecto medular de su pensamiento, están llenos de propuestas educativas, de disposiciones sobre la formación democrática y ciudadana, de mecanismos que garantizarían una educación innovadora para los pueblos.

Se ha escrito mucho sobre el pensamiento bolivariano y se lo ha usado para justificar las posturas más disímiles, aun en nuestros días. Pero hay algunos elementos básicos que pueden establecerse. El Libertador pensaba en América, o Hispanoamérica, como una unidad de diversidades, como un protagonista de la historia. “Somos un pequeño género humano”, decía.⁴ Como estadista y político fue realista, es decir, pensaba que las propuestas debían ajustarse a las realidades locales. Al mismo tiempo fue un firme partidario de la república frente a los monárquicos, aunque cada vez propuso gobiernos más fuertes y estables.⁵ Postulaba la vigencia de la democracia, pero ponía limitaciones a la participación de las masas, quizá por su obsesión por consolidar el gran proyecto nacional de Colombia. Defendió la alternativa unitaria frente al federalismo y planteó repetida y vigorosamente la necesidad de integración de nuestros pueblos sudamericanos.

La propuesta intelectual y política de Bolívar desembocaba en la necesidad de promover una democracia adaptada a las realidades americanas, con el fin de apuntalar a la naciente Colombia, a la patria que daba sus primeros pasos.⁶ Como ilustrado, al igual que muchos de los de su tiempo, el Libertador pensaba que un puntal básico de ese proyecto era necesariamente educar a los ciudadanos. En ese sentido, el establecimiento y ampliación de las instituciones educativas era una condición fundamental para el proyecto del gran Estado-Nación que era Colombia. De esta manera se crearían condiciones de unidad de toda esa gran diversidad geográfica, étnica y regional que era el nuevo país, surgido del colapso del imperio hispánico y del enorme esfuerzo bélico de la independencia.

Simón Bolívar recibió él mismo una educación esmerada aunque quizá dispersa, en la cual, como sabemos, desempeñó un papel descollante uno

³ Cfr. Rojas, Armando. *Ideas educativas de Simón Bolívar*, Caracas, Monte Ávila Editores, 1976.

⁴ Bolívar, Simón. “Contestación de un americano meridional a un caballero de esta isla”. En Simón Bolívar, *Discursos, proclamas y epistolario político*, Madrid, Editora Nacional, 1975, p. 156.

⁵ Bolívar, Simón. *Pensamiento fundamental*. Estudio, selección y notas de Enrique Ayala Mora, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar-Corporación Editora Nacional, 2004, p. 29.

⁶ Salcedo Bastardo, J. L. *Visión y revisión de Bolívar*, Quito, Centro de Estudios Históricos del Ejército, 1996, p. 96.

de los más destacados maestros de su tiempo, Simón Rodríguez, quien, a su vez, fue un apasionado lector del *Emilio* de Rousseau. En las ideas y en las acciones del gobernante estuvo siempre presente la influencia del pensamiento del filósofo ginebrino, que sostenía que debe educarse en libertad y para la sociedad. Bolívar tuvo para él a veces frases de crítica, pero siguió con firmeza varios de sus postulados.

El Libertador pensaba en la educación como liberación de la ignorancia. “Un pueblo ignorante –decía– es instrumento ciego de su propia destrucción”.⁷ Pero iba más allá de esa visión libertaria. Sostenía que un nivel educativo, al menos básico, era necesario para el funcionamiento de la justicia y de la democracia, para el ejercicio de la ciudadanía. En su mensaje a la Constituyente de Bolivia, al explicar las condiciones que se requerían para ejercer el sufragio, insistía: “No se exigen sino capacidades, ni se necesita de poseer bienes, para representar la augusta función del soberano; mas debe saber escribir sus votaciones, firmar su nombre y leer las leyes. Ha de profesar una ciencia, o un arte que le asegure un alimento honesto. No se le ponen otras exclusiones que las del crimen, de la ociosidad y de la ignorancia absoluta. Saber y honradez, no dinero, es lo que requiere el ejercicio del poder público”.⁸

Una de las limitaciones del pensamiento bolivariano es su idea sobre la poca habilidad de las masas para ejercer la democracia. Pero la educación que planteaba Bolívar no podía ser elitista, limitada a unos pocos gobernantes. Debía dirigirse al conjunto de los ciudadanos. Por ello, al contrario que muchos de sus contemporáneos, promovió fundamentalmente la educación básica, alejándose en este aspecto de la opinión ilustrada prevaleciente. Creó muchos colegios, pero sus propuestas apuntaron a la generalización de la primaria. En su viaje a Londres de 1810 como comisionado de la Junta de Gobierno de Caracas, conoció a Joseph Lancaster y su sistema de enseñanza, entonces en auge. El joven patriota se entusiasmó con la posibilidad de aplicar en su tierra el llamado “método lancasteriano”, que consistía en que los alumnos más avanzados enseñaban a los principiantes bajo el control de su solo maestro. Cuando fue presidente de Colombia, mantuvo correspondencia con Lancaster y dio repetidas instrucciones en el sentido de que se adoptara la “enseñanza mutua”.

En la primera oportunidad que tuvo para dirigirse como gobernante al Congreso de Angostura en 1819, Bolívar propuso a los legisladores que se introdujera un anexo a la Constitución de la naciente República, creando un “poder moral” o moderador, ejercido por un “areópago” o dividido en dos cámaras, la segunda de las cuales estaba dedicada a la educación. Esta cámara estaría encargada “de la educación física y moral de los niños, desde su nacimiento hasta la edad de doce años cumplidos”. Era un organismo con amplísimas atribuciones, destinadas a promover, organizar y regular lo que hoy llamaríamos el sistema educativo oficial.

En otro aspecto importante, Bolívar adoptó también una postura excepcional, cuando promovió, contra los prejuicios prevalecientes, la educación femenina. Al establecer en Cuzco un colegio para niñas declaraba que “la educación de las niñas es la base de la educación de las familias” y se proponía que concurrieran a él “niñas de cualquier clase, tanto de la ciudad como del departamento, que estén en aptitud para recibir educación”.⁹ La postura era, sin duda, progresista, pero se asentaba en la idea de que la mujer no debía ser educada para ejercer ella la ciudadanía, sino para que tuviera a cargo la educación doméstica de sus hijos varones, los futuros ciudadanos.

Bolívar tenía ideas bastante claras sobre cómo debía ser la educación de niños y jóvenes. Las expresó en muchos de sus discursos, cartas y decretos. Pensaba que educar era, ante todo, formar el espíritu, la personalidad de los niños y jóvenes. Opinaba que la formación debía adecuarse a su edad, inclinaciones y temperamento; que tenía que cubrir varios aspectos, desde las matemáticas, la gramática, la historia y las ciencias exactas y naturales, hasta buenas maneras, hábitos sociales, etiqueta y baile. No debía dejarse de lado el entrenamiento de la memoria, la formación moral y la enseñanza de máximas religiosas. Una serie de indicaciones prácticas sobre cómo debe educarse a un joven, constan en sus breves indicaciones “Método que se debe seguir en la educación de mi sobrino Fernando Bolívar”, que preparó en especial para orientar su estudio en el exterior. Allí se aprecia su inclinación a los estudios aplicados y prácticos, aunque debemos anotar que no se adhirió y más bien se opuso a las ideas utilitarias de Jeremy Bentham, que dominaron el pensamiento liberal del siglo XIX y entusiasmaron a sus adversarios como Santander.¹⁰

Además de algunos ya mencionados, hay también otros elementos innovadores en los planteamientos bolivarianos. Por ejemplo, su

⁷ Citado por Rojas, Armando, *Ideas educativas de Simón Bolívar...*, op. cit., p. 44.

⁸ Bolívar, Simón. “Discurso al Congreso Constituyente de Bolivia”. En Simón Bolívar, *Discursos, proclamas y epistolario político...*, op. cit., pp. 300-301.

⁹ Citado por Rojas, Armando, *Ideas educativas de Simón Bolívar...*, op. cit., p. 52.

¹⁰ Sobre la introducción de las ideas de Bentham en los planes de estudio de Colombia se dio un fuerte debate, que Bolívar tomó muy en serio. Estuvo en contra de las propuestas de su vicepresidente. Pero, el que hubiera hecho de los contenidos educativos una cuestión de Estado, da la medida de la importancia que el Libertador otorgaba al papel de la educación en la vida de la nueva República.

insistencia en que la historia que debe enseñarse es la propia, o que se debe aprender a “pensar y raciocinar con lógica”, educando la memoria, pero desechando el memorismo. Merecen también observarse su preocupación por los aspectos que llamaríamos psicológicos del aprendizaje, y su propuesta del uso de información estadística para orientar la conducción de las actividades educativas. Sistematizar datos sería una de las atribuciones de la Cámara de Educación que propuso en Angostura.

En pocos años, Simón Bolívar había liderado la independencia de las colonias sudamericanas frente a España y planteado diversas acciones orientadas a institucionalizar la vida de las nuevas repúblicas, en particular de Colombia. Con la preocupación central de consolidar el nuevo proyecto nacional, impulsó la educación pública, aunque para ello halló gran dificultad en las posturas de los ultrarradicales, y una activa oposición en el clero. Logró formular propuestas educativas innovadoras y crear numerosas instituciones, varias de las cuales existen hasta el presente, como las universidades centrales de nuestras capitales andinas. El Libertador impulsó la educación elemental, pero no descuidó la media y superior. Las dotó de rentas y de planes de estudio innovadores. En muchos sentidos, sus sentencias y propuestas tienen aún notable actualidad.



SIMÓN BOLÍVAR: ATRIBUCIONES DE LA CÁMARA DE EDUCACIÓN¹⁰

SECCIÓN 3

Art. 1. La Cámara de Educación está encargada de la educación física y moral de los niños, desde su nacimiento hasta la edad de doce años cumplidos.

Art. 2. Siendo absolutamente indispensable la cooperación de las madres para la educación de los niños en sus primeros años, y siendo éstos los más preciosos para infundirles las primeras ideas, y los más expuestos por la delicadeza de sus órganos, la Cámara cuidará muy particularmente de publicar y hacer comunes y vulgares en toda la República algunas instrucciones de todas las madres de familia sobre uno y otro objeto. Los curas y Agentes Departamentales serán los instrumentos de que se valdrá para esparcir estas instrucciones, de modo que no haya una madre que las ignore, debiendo cada una presentar la que haya recibido, y manifestar que la sabe el día que se bautice su hijo o se inscriba en el registro de nacimiento.

Art. 3. Además de estas instrucciones, la Cámara cuidará de publicar en nuestro idioma las obras extranjeras más propias para ilustrar a la nación sobre este asunto, haciendo juicio de ellas, y las observaciones o correcciones que convengan.

Art. 4. Estimulará a los sabios y a todos a que escriban y publiquen obras originales sobre lo mismo, conforme a nuestros usos, costumbres y gobiernos.

Art. 5. Como la Cámara misma recogerá dentro de poco tiempo mejor que nadie todos los datos y conocimientos necesarios para semejantes obras, compondrá y publicará alguna que sirva a la vez de estímulo para que se ocupen otros de este trabajo, y dé instrucción para todos.

Art. 6. No perdonará medio ni ahorrará gasto ni sacrificio que pueda proporcionarle estos conocimientos. Al efecto de adquirirlo, convocará hombres estrictos, instruidos y despreocupados que inquieren, por todo el mundo, y atesoren toda especie de conocimientos sobre la materia.

Art. 7. Pertenece exclusivamente a la Cámara establecer, organizar y dirigir las escuelas primarias, las de niños, como de niñas, cuidando de que se les enseñe a pronunciar, leer y escribir correctamente, las reglas más usuales de la Aritmética, y los principios de la Gramática: que se les instruya en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, se les inspiren ideas y sentimientos de honor y probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo, respeto a los padres, a los ancianos, a los Magistrados, y adhesión al Gobierno.

Art. 8. Siendo nuestros colegios actuales incapaces de servir para un gran plan de educación, será un cuidado muy especial de la Cámara delinear y hacer construir los que se necesitan en toda la República, tanto para niños como para niñas, que deben estar separados por lo menos desde que la razón empieza a obrar en ambos. La forma, proporción y situación de estos establecimientos será la más conveniente con su objeto, y se consultará en ellos no solamente su solidez y extensión sino la elegancia, el aseo, la comodidad y el recreo de la juventud.

¹⁰ Bolívar, Simón. Sección 3 del “Apéndice a la Constitución, relativo al Poder Moral” (*Decreto con el cual se ordena incluir en el texto de la Constitución de Angostura, como Apéndice, la propuesta de Bolívar del Poder Moral*). En Simón Bolívar, *Obra política y constitucional, op. cit.*, pp. 114-117.

Art. 9. La Cámara determina el número de colegios que deben construirse, señala la Provincia, y si es posible la posición que debe ocupar cada uno, calculando para esto todas las ventajas del lugar, por su facilidad para reunir allí todos los niños, por la salubridad del terreno, por la abundancia y bondad de los alimentos, etcétera.

Art. 10. Cada Colegio estará bajo la dirección inmediata de un Institutor que será nombrado por la Cámara, escogiéndolo entre los hombres más virtuosos y sabios, cualquiera que sea el lugar de su nacimiento. La mujer del Institutor será la Institutriz inmediata de las niñas, aunque bajo la dirección de su marido. Este empleo será el más considerado y los que lo ejerzan serán honrados, respetados y amados como los primeros y más preciosos ciudadanos de la República.

Art. 11. La Cámara formará el reglamento de organización y policía general de estos establecimientos según sus clases, especificando la educación que respectivamente conviene a los niños para que adquieran desde su niñez ideas útiles y exactas nociones fundamentales las más adaptadas a su estado y fortuna, sentimientos nobles y morales principios de sociabilidad y patriotismo. Este plan se presentará al Congreso para que siendo examinado y aprobado se convierta en Ley de la República.

Art. 12. Todos los años publicará la Cámara tablas o estados exactos y circunstancias de los niños nacidos y muertos, de su constitución física, de su salud y enfermedades, de sus adelantamientos, inclinaciones, cualidades y talentos particulares. Para hacer todas estas observaciones se servirá de los institutores, de los curas, de los médicos, de los Agentes Departamentales, de los ciudadanos ilustrados, y de todas las autoridades que, empezando por el mismo Presidente, le obedecen todas en materia de educación.

Art. 13. Además de estas atribuciones, la Cámara de Educación dirigirá la opinión pública en las materias literarias, mientras se establece el instituto filosófico. Ella examinará o hará examinar y analizar las obras que se publicaren sobre cualquiera asunto, formando juicio de ellas en el Monitor del Areópago.

MÉTODO QUE SE DEBE SEGUIR EN LA EDUCACIÓN DE MI SOBRINO FERNANDO BOLÍVAR

La educación de los niños debe ser siempre adecuada a su edad, inclinaciones, genio y temperamento.

Teniendo mi sobrino más de doce años, deberá aplicársele a aprender los idiomas modernos, sin descuidar el suyo. Los idiomas muertos deben estudiarse después de poseer los vivos.

La geografía y cosmografía debe ser de los primeros conocimientos que haya de adquirir un joven.

La historia, a semejanza de los idiomas, debe principiarse a aprender por la contemporánea, para ir retomando por grados hasta llegar a los tiempos oscuros de la fábula.

Jamás es demasiado temprano para el conocimiento de las ciencias exactas, porque ellas nos enseñan el análisis en todo, pasando de lo conocido a lo desconocido, y por ese medio aprendemos a pensar y a raciocinar con lógica.

Mas debe tenerse presente la capacidad del alumno para el cálculo, pues no todos son igualmente aptos para las matemáticas.

Generalmente todos pueden aprender la geometría y comprenderla; pero no sucede lo mismo con el álgebra y el cálculo integral y diferencial.

La memoria demasiado pronta, siempre es una facultad brillante; pero

redunda en detrimento de la comprensión; así es que el niño que demuestra demasiada facilidad para retener sus lecciones de memoria, deberá enseñársele aquellas cosas que lo obliguen a meditar, como resolver problemas y poner ecuaciones; viceversa, a los lentos de retentiva, deberá enseñárseles a aprender de memoria y a recitar las composiciones escogidas de los grandes poetas; tanto la memoria como el cálculo, están sujetos a fortalecerse por el ejercicio.

La memoria debe ejercitarse cuanto sea posible; pero jamás fatigarla hasta debilitarla.

La estadística es un estudio necesario en los tiempos que atravesamos, y deseo que la aprenda mi sobrino.

Con preferencia se le instruirá en la mecánica y ciencia del ingeniero civil, pero no contra su voluntad, si no tiene inclinación a esos estudios.

La música no es preciso que la aprenda, sino en el caso que tenga pasión por ese arte; pero sí debe poseer aunque sean rudimentos del dibujo lineal, de la astronomía, química y botánica, profundizando más o menos en esas ciencias según su inclinación o gusto por alguna de ellas.

La enseñanza de las buenas costumbres o hábitos sociales es tan esencial como la instrucción; por eso debe tenerse especial cuidado en que aprenda en las *Cartas de Lord Chesterfield a su hijo*, los principios y modales de un caballero.

La moral en máximas religiosas y en la práctica conservadora de la salud y de la vida es una enseñanza que ningún maestro debe descuidar.

El derecho romano, como base de la legislación universal, debe estudiarlo.

Siendo muy difícil apreciar dónde termina el arte y principia la ciencia, si su inclinación lo decide a aprender algún arte u oficio yo lo celebraré, pues abundan entre nosotros médicos y abogados, pero nos faltan buenos mecánicos y agricultores que son los que el país necesita para adelantar en prosperidad y bienestar.

El baile, que es la poesía del movimiento y que da la gracia y la soltura a las personas, a la vez que es un ejercicio higiénico en climas templados, deberá practicarlo si es de su gusto.

Sobre todo, recomiendo a usted inspirarle el gusto por la sociedad culta, donde el bello sexo ejerce su benéfico influjo; y ese respeto a los hombres de edad, saber y posición social, que hace a la juventud encantadora, asociándola a las esperanzas del porvenir.



ANDRÉS BELLO: DISCURSO INAUGURAL DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE (1843)¹

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid

LA UNIVERSIDAD, SEÑORES, NO SERÍA DIGNA DE OCUPAR UN LUGAR EN NUESTRAS instituciones sociales, si (como murmuran algunos ecos oscuros de declamaciones antiguas) el cultivo de las ciencias y de las letras pudiese mirarse como peligroso bajo un punto de vista moral, o bajo un punto de vista político. La moral (que yo no separo de la religión) es la vida misma de la sociedad; la libertad es el estímulo que da un vigor sano y una actividad fecunda a las instituciones sociales. Lo que enturbie la pureza de la moral, lo que trabe el arreglado, pero libre desarrollo de las facultades individuales y colectivas de la humanidad y —digo más— lo que las ejercite infructuosamente, no debe un gobierno sabio incorporarlo en la organización del Estado.

[...]

Las ciencias y la literatura llevan en sí la recompensa de los trabajos y vigilijs que se les consagran. No hablo de la gloria que ilustra las grandes conquistas científicas; no hablo de la aureola de inmortalidad que corona las obras del genio. A pocos es permitido esperarlas. Hablo de los placeres más o menos elevados, más o menos intensos, que son comunes a todos los rangos en la república de las letras.

GABRIELA OSSENBACH, DE ORIGEN COSTARRICENSE, ES CATEDRÁTICA DE HISTORIA DE los Sistemas Educativos Contemporáneos en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España. Su campo de investigación es el del origen y desarrollo de los sistemas educativos occidentales en los siglos XIX y XX, desde una perspectiva comparada. Sus principales publicaciones se refieren a esta temática en el ámbito de América Latina. Como profesora del programa de doctorado del Departamento de Historia de la Educación de la UNED, ha dirigido numerosas tesis sobre temas relacionados con la Historia Contemporánea de la Educación en América Latina. Es también profesora invitada en el doctorado en Historia de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. En la actualidad es directora del

Centro de Investigación MANES (investigación sobre los manuales escolares en España, Portugal y América Latina), con sede en la UNED. Forma parte del Consejo Editorial Internacional de la revista *Paedagogica Historica* (Gante, Bélgica), órgano de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación (ISCHE).

¹ Bello, A. *Discurso Inaugural de la Universidad de Chile, 17 de septiembre de 1843*, Caracas, Academia Venezolana de la Lengua, 1969.

ANDRÉS BELLO: DISCURSO INAUGURAL DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE (1843)

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid

PRESENTACIÓN

EL CARAQUEÑO ANDRÉS BELLO, QUIEN FUERA MAESTRO de Simón Bolívar, viajó a Chile en 1829, procedente de Londres. Bello había sido enviado a Londres en 1810 con una misión diplomática, recién proclamada la independencia de Venezuela. En Inglaterra se relacionó con el círculo de los exiliados liberales españoles allí residentes, así como con gran cantidad de personalidades hispanoamericanas que desarrollaban en aquel país una intensa labor cultural y política. En Chile, a donde viajó invitado por el gobierno de aquel país y donde permanecería hasta su muerte en 1865, Bello desarrolló su faceta de educador, y de entonces proceden sus escritos más importantes sobre el tema. Su preocupación educativa es constante en torno a dos temas: la necesidad de acometer una elevación social mediante la educación, y la defensa del cultivo de las ciencias exactas y naturales, que con seguridad se fundamentó en el empirismo y el utilitarismo que conoció en Inglaterra.

En 1841 Andrés Bello recibió del ministro chileno de Instrucción Pública, Manuel Montt, el encargo de preparar un Proyecto de Ley de creación de la nueva Universidad de Chile, que debía sustituir a la antigua Universidad de San Felipe, de origen colonial, clausurada en 1839. La clausura o reforma de las viejas universidades coloniales hispanoamericanas durante la primera mitad del siglo XIX fue la fórmula para sustraer la formación de las élites del poder de los estamentos tradicionales, convirtiendo a la educación superior en una cuestión de interés de los nuevos Estados republicanos. La instalación de la nueva Universidad de Chile se realizó en

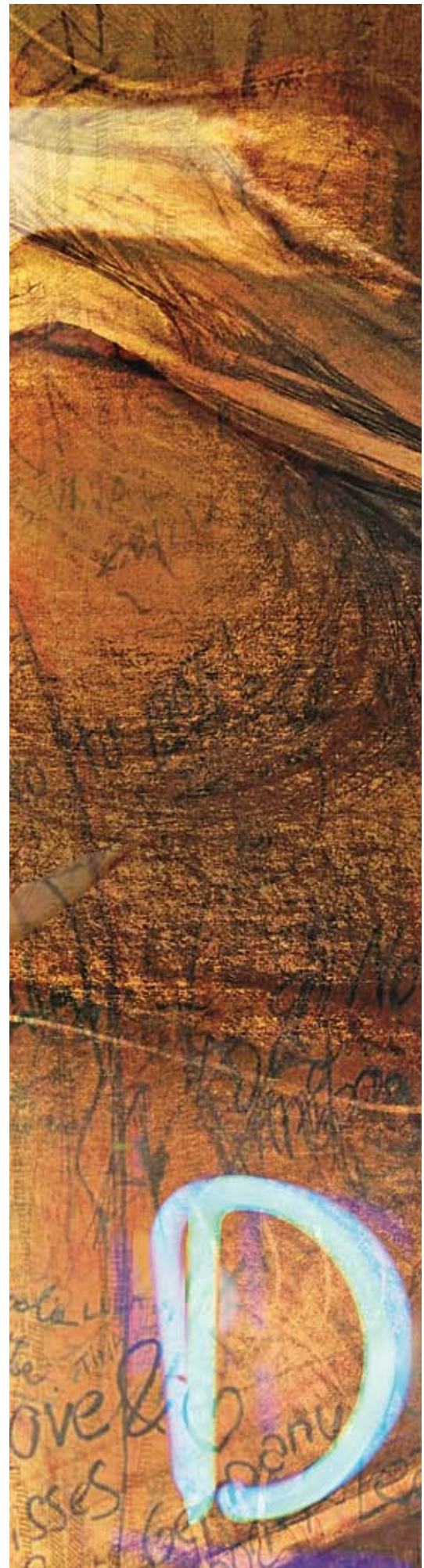
septiembre de 1843, y fue Bello su verdadero creador. El Discurso Inaugural, considerado como el documento fundacional de dicha universidad, es un texto de una arquitectura interna muy coherente, que muestra a Bello como un sabio humanista que cultivó casi todos los campos del saber de su tiempo. En el contexto latinoamericano, este documento es paradigmático de una nueva ideología republicana que, tras los primeros avatares de los movimientos de independencia, buscó fórmulas para contener las consecuencias disgregadoras de la emancipación. Bello aparece, por medio de este discurso, como un representante de aquella tendencia de “conservatización” de la política que se produjo tras el primer fervor emancipador, y que originó el interés por una educación de las clases dirigentes, que favoreciera la construcción de la República y el progreso y evolución moral de la sociedad. A pesar de su preocupación por la educación primaria, que debía ser un objetivo prioritario del Estado, Bello pensaba que la enseñanza secundaria y la universidad debían crear un cierto clima cultural como condición indispensable para la difusión de la enseñanza elemental, y no al contrario. La nueva Universidad de Chile, así como el Instituto Nacional, plantel de educación secundaria que también experimentó un importante impulso a partir de 1843, responden a esa nueva ideología republicana.

Bello defendió una Universidad dedicada a la investigación y al estudio, en la que debían cultivarse todas las ramas del saber, con una fuerte orientación hacia las necesidades del país y la creación de la República. En este sentido, su discurso está imbuido de un fuerte patriotismo: la Universidad se pone al servicio de la patria, así como de un moralismo derivado de la facultad que tienen las ciencias y las letras para elevar el carácter moral. En consecuencia, Bello ideó un programa extenso, orgánico y sistémico, de corte ilustrado, en el que la utilidad de sus enseñanzas aparece como el gran cometido de la Universidad. En el Discurso Inaugural enumera de manera pormenorizada todas las ramas del saber que debían cultivarse en la educación superior, sin excluir a la religión, aludiendo a que “todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una”: las ciencias eclesiásticas, para proveer a la República de educación religiosa y moral; las leyes y las ciencias políticas indispensables para la creación de instituciones republicanas; la economía, para responder adecuadamente a los “intereses materiales”

del país; la medicina aplicada al clima, las costumbres y los alimentos del hombre chileno; las matemáticas y la física para aplicarlas a la industria, y, por último, la lengua, la literatura y los idiomas modernos (sección de filosofía y humanidades), por su capacidad para pulir las costumbres y dotar al hombre de un sentimiento moral, poniéndole en relación con las naciones más civilizadas y dándole inspiración para responder a los grandes intereses de la humanidad. En definitiva, Bello diseña, mediante este documento singular, una universidad nacional con función social, desde una postura humanista y un discurso racionalista, en el que predomina la razón sobre el dogmatismo.

Por otra parte, como mencionamos, en el proyecto de Bello la Universidad asumía la función de dirigir e inspeccionar todos los establecimientos educativos, literarios y científicos, incluida la enseñanza primaria. De esta forma, la organización del sistema educativo chileno resultaba peculiar no sólo porque se organizó muy temprano con respecto al resto de los países latinoamericanos, sino también porque en su estructura originaria se le concedió a la Universidad un papel muy destacado en la dirección de todos los niveles de la enseñanza. Aunque la educación primaria fue asumida en su parte operativa por el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (fundación y dotación de escuelas), la Facultad de Filosofía y Humanidades de la universidad tendría a su cargo las cuestiones pedagógicas, tales como la revisión de textos y reglamentos, o la supervisión de la marcha de las escuelas. La idea de Bello con respecto a la Universidad era la de “un cuerpo eminentemente expansivo y propagador” que fuera capaz de derramar todos los conocimientos científicos por las diferentes clases sociales: “en ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del género humano, sino donde han florecido de antemano las ciencias y las letras”. Era consciente de la necesidad de contar con maestros instruidos, buenos métodos, buenos libros y una buena dirección de la enseñanza primaria, tareas que serían consecuencia de una cultura intelectual generada en la universidad (“emanaciones más o menos distantes de los grandes depósitos científicos y literarios”).

Hay en estas ideas, como mencionamos, una concepción elitista de la educación, en la que la universidad debía tener un claro protagonismo. En el pensamiento de Bello, no obstante, esta concepción de la Universidad no estaba reñida con una apuesta por una educación primaria como cimiento de las instituciones republicanas. Sin embargo, el gobierno chileno fue reglamentando cada vez más todos los aspectos relativos a la instrucción pública, quedando en un segundo plano el papel asesor de la Universidad en este ámbito. Esta tendencia culminó en 1860 con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria, a cuyo amparo el Estado chileno asumió y centralizó la mayoría de las competencias en este ramo de la educación.



**ANDRÉS BELLO: DISCURSO INAUGURAL DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE (1843)
DISCURSO PRONUNCIADO EN LA INSTALACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE EL DÍA 17 DE SEPTIEMBRE DE 1843**

EXCELENTÍSIMO SEÑOR PATRONO DE LA UNIVERSIDAD:

SEÑORES:

El consejo de la universidad me ha encargado expresar a nombre del cuerpo nuestro profundo reconocimiento por las distinciones y la confianza con que el supremo gobierno se ha dignado honrarnos. Debo también hacerme el intérprete del reconocimiento de la universidad por la expresión de benevolencia con que el señor ministro de Instrucción Pública se ha servido aludir a sus miembros. En cuanto a mí, sé demasiado que esas distinciones y esa confianza las debo mucho menos a mis aptitudes y fuerzas, que a mi antiguo celo (ésta es la sola cualidad que puedo atribuirme sin presunción), a mi antiguo celo por la difusión de las luces y de los sanos principios, y a la dedicación laboriosa con que he seguido algunos ramos de estudios, no interrumpidos en ninguna época de mi vida, no dejados de la mano en medio de graves tareas. Siento el peso de esta confianza; conozco la extensión de las obligaciones que impone; comprendo la magnitud de los esfuerzos que exige. Responsabilidad es ésta, que abrumaría si recayese sobre un solo individuo, una inteligencia de otro orden, y mucho mejor preparada que ha podido estarlo la mía. Pero me alienta la cooperación de mis distinguidos colegas en el consejo y el cuerpo todo de la universidad.

La ley (afortunadamente para mí) ha querido que la dirección de los estudios fuese la obra común del cuerpo. Con la asistencia del consejo, con la actividad ilustrada y patriótica de las diferentes facultades; bajo los auspicios del gobierno, bajo la influencia de la libertad, espíritu vital de las instituciones chilenas, me es lícito esperar que el caudal precioso de ciencia y talento, de que ya está en posesión la Universidad, se aumentará, se difundirá velozmente, en beneficio de la religión, de la moral, de la libertad misma, y de los intereses materiales.

La Universidad, señores, no sería digna de ocupar un lugar en nuestras instituciones sociales, si (como murmuran algunos ecos oscuros de declamaciones antiguas) el cultivo de las cien-

cias y de las letras pudiese mirarse como peligroso bajo un punto de vista moral, o bajo un punto de vista político. La moral (que yo no separo de la religión) es la vida misma de la sociedad; la libertad es el estímulo que da un vigor sano y una actividad fecunda a las instituciones sociales. Lo que enturbie la pureza de la moral, lo que trabe el arreglado, pero libre desarrollo de las facultades individuales y colectivas de la humanidad y — digo más — lo que las ejercite infructuosamente, no debe un gobierno sabio incorporarlo en la organización del Estado. Pero en este siglo, en Chile, en esta reunión, que yo miro como un homenaje solemne a la importancia de la cultura intelectual; en esta reunión, que, por una coincidencia significativa, es la primera de las pompas que saludan al día glorioso de la patria, al aniversario de la libertad chilena, yo no me creo llamado a defender las ciencias y las letras contra los paralogismos del elocuente filósofo de Ginebra, ni contra los recelos de espíritus asustadizos, que con los ojos fijos en los escollos que han hecho zozobrar al navegante presuntuoso, no querrían que la razón desplegara jamás las velas, y de buena gana la condenarían a una inercia eterna, más perniciosa que el abuso de las luces a las causas mismas por que abogan. No para refutar lo que ha sido mil veces refutado, sino para manifestar la correspondencia que existe entre los sentimientos que acaba de expresar el señor ministro de Instrucción Pública y los que animan a la universidad, se me permitirá que añada a las de su señoría algunas ideas generales sobre la influencia moral y política de las ciencias y de las letras, sobre el ministerio de los cuerpos literarios, y sobre los trabajos especiales a que me parecen destinadas nuestras facultades universitarias en el estado presente de la nación chilena.

Lo sabéis, señores, todas las verdades se tocan, desde las que formulan el rumbo de los mundos en el piélago del espacio; desde las que determinan las agendas maravillosas de que dependen el movimiento y la vida en el universo de la materia; desde las que resumen la estructura del animal, de la planta, de la masa inorgánica que pisamos; desde las que revelan los fenómenos íntimos del alma en el teatro misterioso de la conciencia, hasta las que expresan las acciones y reacciones de las fuerzas políticas; hasta las que sientan las bases incommovibles de la moral; hasta las que determinan las condiciones precisas para el desenvolvimiento de los gérmenes industriales; hasta las que dirigen y fecundan las artes. Los adelantamientos en todas líneas se llaman unos a otros, se eslabonan, se empujan. Y cuando digo “los adelantamientos en todas líneas”, comprendo sin duda los más importantes a la dicha del género humano, los adelantamientos en el orden moral y político. ¿A qué se debe este progreso de civilización, esta ansia de mejoras sociales, esta sed de libertad? Si queremos saberlo, comparemos a la Europa y a nuestra afortunada América, con los sombríos imperios del Asia, en que el despotismo hace pesar su cetro de hierro sobre cuellos encorvados de antemano por la ignorancia, o con las hordas africanas, en que el hombre, apenas superior a los brutos, es, como ellos, un artículo de tráfico para sus propios hermanos ¿Quién prendió en la Europa esclavizada las primeras centellas de libertad civil? ¿No fueron las letras? ¿No fue la herencia intelectual de Grecia y Roma, reclamada, después de una larga época de oscuridad, por el espíritu humano? Allí, allí tuvo principio este vasto movimiento político, que ha restituido sus títulos de ingenuidad a tantas razas esclavas; este movimiento, que se propaga en todos sentidos, acelera- do continuamente por la prensa y por las letras; cuyas ondulaciones, aquí rápidas, allá lentas, en todas partes necesarias, fatales, allanarán por fin cuantas barreras se les opongan, y cubrirán la superficie del globo. Todas las verdades se tocan; y yo extendiendo esta aserción al dogma religioso, a la

verdad teológica. Calumnian, no sé si diga a la religión o a las letras, los que imaginan que pueda haber una antipatía secreta entre aquella y éstas. Yo creo, por el contrario, que existe, que no puede menos que existir, una alianza estrecha entre la revelación positiva y esa otra revelación universal que habla a todos los hombres en el libro de la naturaleza. Si entendimientos extraviados han abusado de sus conocimientos para impugnar el dogma, ¿qué prueba esto, sino la condición de las cosas humanas? Si la razón humana es débil, si tropieza y cae, tanto más necesario es suministrarle alimentos sustanciosos y apoyos sólidos. Porque extinguir esta curiosidad, esta noble osadía del entendimiento, que le hace arrostrar los arcanos de la naturaleza, los enigmas del porvenir, no es posible, sin hacerlo, al mismo tiempo, incapaz de todo lo grande, insensible a todo lo que es bello, generoso, sublime, santo; sin emponzoñar las fuentes de la moral; sin afeardar y envilecer la religión misma. He dicho que todas las verdades se tocan; y aun no creo haber dicho bastante. Todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una. No se puede paralizar una fibra (permítaseme decirlo así), una sola fibra del alma, sin que todas las otras enfermen.

Las ciencias y las letras, fuera de este valor social, fuera del barniz de amenidad y elegancia que dan a las sociedades humanas, y que debemos contar también entre sus beneficios, tienen un mérito suyo, intrínseco, en cuanto aumentan los placeres y goces del individuo que las cultiva y las ama; placeres exquisitos, a que no llega el delirio de los sentidos; goces puros, en que el alma no se dice a sí misma:

*Medio de fonte leporum
surgit amari aliquid, quod in ipsis floribus angit.*

Lucrecio

De en medio de la fuente del deleite
un no sé qué de amargo se levanta,
que entre el halago de las flores punza.

Las ciencias y la literatura llevan en sí la recompensa de los trabajos y vigilias que se les consagran. No hablo de la gloria que ilustra las grandes conquistas científicas; no hablo de la aureola de inmortalidad que corona las obras del genio. A pocos es permitido esperarlas. Hablo de los placeres más o menos elevados, más o menos intensos, que son comunes a todos los rangos en la república de las letras. Para el entendimiento, como para las otras facultades humanas, la actividad es en sí misma un placer; placer que, como dice un filósofo escocés, sacude de nosotros aquella inercia a que de otro modo nos entregaríamos en daño nuestro y de la sociedad. Cada senda que abren las ciencias al entendimiento cultivado, le muestra perspectivas encantadas; cada nueva faz que se le descubre en el tipo ideal de la belleza, hace estremecer deliciosamente el corazón humano, criado para admirarla y sentirla. El entendimiento cultivado oye en el retiro de la meditación las mil voces del coro de la naturaleza: mil visiones peregrinas revuelan en torno a la lámpara solitaria que alumbra sus vigilias. Para él solo, se desenvuelve en una escala inmensa el orden de la naturaleza; para él solo, se atavía la creación de toda su magnificencia, de todas sus galas. Pero las letras y las ciencias, al mismo tiempo que dan un ejercicio delicioso al entendimiento y a la imaginación, elevan el carácter moral. Ellas debilitan el poderío de las seducciones sensuales; ellas desarman de la mayor

parte de sus terrores a las vicisitudes de la fortuna. Ellas son (después de la humilde y contenta resignación del alma religiosa) el mejor preparativo para la hora de la desgracia. Ellas llevan el consuelo al lecho del enfermo, al asilo del proscrito, al calabozo, al cadalso. Sócrates, en vísperas de beber la cicuta, ilumina su cárcel con las más sublimes especulaciones que nos ha dejado la antigüedad gentilica sobre el porvenir de los destinos humanos. Dante compone en el destierro su *Divina Comedia*. Lavoisier pide a sus verdugos un plazo breve para terminar una investigación importante. Chénier, aguardando por instantes la muerte, escribe sus últimos versos, que deja incompletos para marchar al patíbulo:

*Comme un dernier rayon,
comme un dernier zéphire
anime la fin d'un beau jour,
au pied de l'échafaud j'essaie ancor ma lyre.*

Cual rayo postrero,
cual aura que anima el último instante
de un hermoso día,
al pie del cadalso ensayo
mi lira.

Tales son las recompensas de las letras; tales son sus consuelos. Yo mismo, aun siguiendo de tan lejos a sus favorecidos adoradores, yo mismo he podido participar de sus beneficios, y saborearme con sus goces. Adornaron de celajes alegres la mañana de mi vida, y conservan todavía algunos matices al alma, como la flor que hermosea las ruinas. Ellas han hecho aún más por mí; me alimentaron en mi larga peregrinación, y encaminaron mis pasos a este suelo de libertad y de paz, a esta patria adoptiva, que me ha dispensado una hospitalidad tan benévola.

Hay otro punto de vista, en que tal vez lidiaremos con preocupaciones especiosas. Las universidades, las corporaciones literarias, ¿son un instrumento a propósito para la propagación de las luces? Mas apenas concibo que pueda hacerse esa pregunta en una edad que es por excelencia la edad de la asociación y la representación; en una edad en que pululan por todas partes las sociedades de agricultura, de comercio, de industria, de beneficencia; en la edad de los gobiernos representativos. La Europa, y los Estados Unidos de América, nuestro modelo bajo tantos respectos, responderán a ella.

Si la propagación del saber es una de sus condiciones más importantes, porque sin ellas

las letras no harían más que ofrecer unos pocos puntos luminosos en medio de densas tinieblas, las corporaciones a que se debe principalmente la rapidez de las comunicaciones literarias hacen beneficios esenciales a la ilustración y a la humanidad. No bien brota en el pensamiento de un individuo una verdad nueva, cuando se apodera de ella toda la república de las letras. Los sabios de la Alemania, de la Francia, de los Estados Unidos, aprecian su valor, sus consecuencias, sus aplicaciones. En esta propagación del saber, las academias, las universidades, forman otros tantos depósitos, a donde tienden constantemente a acumularse todas las adquisiciones científicas; y de estos centros es de donde se derraman más fácilmente por las diferentes clases de la sociedad. La Universidad de Chile ha sido establecida con este objeto especial. Ella, si corresponde a las miras de la ley que le ha dado su nueva forma, si corresponde a los deseos de nuestro gobierno, será un cuerpo eminentemente expansivo y propagador.

Otros pretenden que el fomento dado a la instrucción científica se debe de preferencia a la enseñanza primaria. Yo ciertamente soy de los que miran la instrucción general, la educación del pueblo, como uno de los objetos más importantes y privilegiados a que pueda dirigir su atención el gobierno; como una necesidad primera y urgente; como la base de todo sólido progreso; como el cimiento indispensable de las instituciones republicanas. Pero, por eso mismo, creo necesario y urgente el fomento de la enseñanza literaria y científica. En ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del género humano, sino donde han florecido de antemano las ciencias y las letras. No digo yo que el cultivo de las letras y de las ciencias traiga en pos de sí, como una consecuencia precisa, la difusión de la enseñanza elemental; aunque es incontestable que las ciencias y las letras tienen una tendencia natural a difundirse, cuando causas artificiales no las contrarían. Lo que digo es que el primero es una condición indispensable de la segunda; que donde no exista aquél, es imposible que la otra, cualesquiera que sean los esfuerzos de la autoridad, se verifique bajo la forma conveniente. La difusión de los conocimientos supone uno o más hogares, de donde salga y se reparta la luz, que, extendiéndose progresivamente sobre los espacios intermedios, penetre al fin las capas extremas. La generalización de la enseñanza requiere gran número de maestros

competentemente instruidos; y las aptitudes de éstos sus últimos distribuidores son, ellas mismas, emanaciones más o menos distantes de los grandes depósitos científicos y literarios. Los buenos maestros, los buenos libros, los buenos métodos, la buena dirección de la enseñanza, son necesariamente la obra de una cultura intelectual muy adelantada. La instrucción literaria y científica es la fuente de donde la instrucción elemental se nutre y se vivifica; a la manera que en una sociedad bien organizada la riqueza de la clase más favorecida de la fortuna es el manantial de donde se deriva la subsistencia de las clases trabajadoras, el bienestar del pueblo. Pero la ley, al plantear de nuevo la Universidad, no ha querido fiarse solamente de esa tendencia natural de la ilustración a difundirse, y a que la imprenta da en nuestros días una fuerza y una movilidad no conocidas antes; ella ha unido íntimamente las dos especies de enseñanza; ella ha dado a una de las secciones del cuerpo universitario el encargo especial de velar sobre la instrucción primaria, de observar su marcha, de facilitar su propagación, de contribuir a sus progresos. El fomento, sobre todo, de la instrucción religiosa y moral del pueblo es un deber que cada miembro de la universidad se impone por el hecho de ser recibido en su seno.

La ley que ha restablecido la antigua universidad sobre nuevas bases, acomodadas al estado presente de la civilización y a las necesidades de Chile, apunta ya los grandes objetos a que debe dedicarse este cuerpo. El señor ministro vicepatrono ha manifestado también las miras que presidieron a la refundación de la universidad, los fines que en ella se propone el legislador, y las esperanzas que es llamada a llenar; y ha desenvuelto de tal modo estas ideas, que siguiéndole en ellas, apenas me sería posible hacer otra cosa que un ocioso comentario a su discurso. Añadiré con todo algunas breves observaciones que me parecen tener su importancia.

El fomento de las ciencias eclesiásticas, destinado a formar dignos ministros del culto, y en último resultado a proveer a los pueblos de la república de la competente educación religiosa y moral, es el primero de estos objetos y el de mayor trascendencia. Pero hay otro aspecto bajo el cual debemos mirar la consagración de la universidad a la causa moral y de la religión. Si importa el cultivo de las ciencias eclesiásticas para el desempeño del ministerio sacerdotal, también importa generalizar entre la juventud estudiosa, entre toda la juventud que participa de la educación literaria y científica, conocimientos adecuados del dogma y de los anales de la fe cristiana. No creo necesario probar que ésta debiera ser una parte integrante de la educación general, indispensable para toda profesión, y aun para todo hombre que quiera ocupar en la sociedad un lugar superior al ínfimo.

A la facultad de leyes y ciencias políticas se abre un campo, el más vasto, el más susceptible de aplicaciones útiles. Lo habéis oído: la utilidad práctica, los resultados positivos, las mejoras sociales, es lo que principalmente espera de la universidad el gobierno; es lo que principalmente debe recomendar sus trabajos a la patria. Herederos de la legislación del pueblo rey, tenemos que purgarla de las manchas que contrajo bajo el influjo malféfico del despotismo; tenemos que despejar las incoherencias que deslustran una obra a que han contribuido tantos siglos, tantos intereses alternativamente dominantes, tantas inspiraciones contradictorias. Tenemos que acomodarla, que restituirla a las instituciones republicanas. ¿Y qué objeto más importante o más grandioso que la formación, el perfeccionamiento de nuestras leyes orgánicas, la recta y pronta administración de justicia, de seguridad de nuestros derechos, la fe de las transacciones comerciales, la paz del hogar doméstico? La universidad, me atrevo a decirlo, no acogerá la preocupación que condena como inútil o pernicioso el estudio de las

leyes romanas; creo, por el contrario, que le dará un nuevo estímulo y lo asentará sobre bases más amplias. La universidad verá probablemente en ese estudio el mejor aprendizaje de la lógica jurídica y forense. Oigamos sobre este punto el testimonio de un hombre a quien seguramente no se tachará de parcial a doctrinas antiguas; a un hombre que en el entusiasmo de la emancipación popular y de la nivelación democrática ha tocado tal vez al extremo. “La ciencia estampa en el derecho su sello; su lógica sienta los principios, formula los axiomas, deduce las consecuencias, y saca de la idea de lo justo, reflejándola, inagotables desenvolvimientos. Bajo este punto de vista, el derecho romano no reconoce igual: se pueden disputar algunos de sus principios; pero su método, su lógica, su sistema científico, lo han hecho y lo mantienen superior a todas las otras legislaciones; sus textos son la obra maestra del estilo jurídico; su método es el de la geometría aplicado en todo su rigor al pensamiento moral”. Así se explica L’Herminier, y ya antes Leibniz había dicho: *In jurisprudentia regnat (romani). Dixi saepius post scripta geometrarum nihil extare quod vi ae subtilitate cum romanorum jurisconsultorum scriptis comparari possit: tantum nervi inest; tantum profunditatis.*

La universidad estudiará también las especialidades de la sociedad chilena bajo el punto de vista económico, que no presenta problemas menos vastos, ni de menos arriesgada resolución. La universidad examinará los resultados de la estadística chilena, contribuirá a formarla, y leerá en sus guarismos la expresión de nuestros intereses materiales. Porque en éste, como en los otros ramos, el programa de la universidad es enteramente chileno: si toma prestadas a la Europa las deducciones de la ciencia, es para aplicarlas a Chile. Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos, convergen a un centro: la patria.

La medicina investigará, siguiendo el mismo plan, las modificaciones peculiares que dan al hombre chileno su clima, sus costumbres, sus alimentos; dictará las reglas de la higiene privada y pública; se desvelará por arrancar a las epidemias el secreto de su germinación y de su actividad devastadora; y hará, en cuanto es posible, que se difunda a los campos el conocimiento de los medios sencillos de conservar y reparar la salud. ¿Enumeraré ahora las utilidades positivas de las ciencias matemáticas y físicas, sus aplicaciones a una industria naciente, que apenas tiene en ejercicio unas pocas artes simples, groseras, sin proceder bien entendidos, sin máquinas, sin algunos aun de los más comunes utensilios; sus aplicaciones a una tierra cruzada en todos sentidos de veneros metálicos, a un suelo fértil de riquezas vegetales, de sustancias alimenticias; a un suelo sobre el que la ciencia ha echado apenas una ojeada rápida?

Pero, fomentando las aplicaciones prácticas, estoy muy distante de creer que la universidad adopte por su divisa el mezquino *cui bono* y que no aprecie en su justo valor el conocimiento de la naturaleza en todos sus variados departamentos. Lo primero, porque, para guiar acertadamente la práctica, es necesario que el entendimiento se eleve a los puntos culminantes de la ciencia, a la apreciación de sus fórmulas generales. La universidad no confundirá, sin duda, las aplicaciones prácticas con las manipulaciones de un empirismo ciego. Y lo segundo, porque, como dije antes, el cultivo de la inteligencia contemplativa que descorre el velo de los arcanos del universo físico y moral, es en sí mismo un resultado positivo y de la mayor importancia. En este punto, para no repetirme, copiaré las palabras de un sabio inglés, que me ha honrado con su amistad: “Ha sido, dice el doctor Nicolás Arnott, ha sido una preocupación el creer que las personas instruidas así en las leyes generales tengan su atención dividida, y

apenas les quede tiempo para aprender alguna cosa perfectamente. Lo contrario, sin embargo, es lo cierto; porque los conocimientos generales hacen más claros y precisos los conocimientos particulares. Los teoremas de la filosofía son otras tantas llaves que nos dan entrada a los más deliciosos jardines que la imaginación puede figurarse; son una vara mágica que nos descubre la faz del universo y nos revela infinitos objetos que la ignorancia no ve. El hombre instruido en las leyes naturales está, por decirlo así, rodeado de seres conocidos y amigos, mientras el hombre ignorante peregrina por una tierra extraña y hostil. El que por medio de las leyes generales puede leer en el libro de la naturaleza, encuentra en el universo una historia sublime que le habla de Dios, y ocupa dignamente su pensamiento hasta el fin de sus días”.

Paso, señores, a aquel departamento literario que posee de un modo peculiar y eminente la cualidad de pulir las costumbres; que afina el lenguaje, haciéndolo un vehículo fiel, hermoso, diáfano, de las ideas; que, por el estudio de otros idiomas vivos y muertos, nos pone en comunicación con la antigüedad y con las naciones más civilizadas, cultas y libres de nuestros días; que nos hace oír, no por el imperfecto medio de las traducciones siempre y necesariamente infieles, sino vivos, sonoros, vibrantes, los acentos de la sabiduría y la elocuencia extranjera; que, por la contemplación de la belleza ideal y de sus reflejos en las obras del genio, purifica el gusto, y concilia con los raptos audaces de la fantasía los derechos imprescriptibles de la razón; que, iniciando al mismo tiempo el alma en sus estudios severos, auxiliares necesarios de la bella literatura, y preparativos indispensables para todas las ciencias, para todas las carreras de la vida, forma la primera disciplina del ser intelectual y moral, expone las leyes eternas de la inteligencia a fin de dirigir y afirmar sus pasos, y desenvuelve los pliegues profundos del corazón, para preservarlo de extravíos funestos, para establecer sobre sólidas bases los derechos y deberes del hombre. Enumerar estos diferentes objetos es presentarles, señores, según yo lo concibo, el programa de la universidad en la sección de filosofía y humanidades. Entre ellos, el estudio de nuestra lengua me parece de una alta importancia. Yo no abogaré jamás por el purismo exagerado que condena todo lo nuevo en materia de idioma; creo, por el contrario, que la multitud de ideas nuevas, que pasan diariamente del comercio literario a la circulación general, exige voces nuevas



que las representen. ¿Hallaremos en el diccionario de Cervantes y de fray Luis de Granada —no quiero ir tan lejos—, hallaremos en el diccionario de Iriarte y Moratín medios adecuados, signos lúcidos para expresar las nociones comunes que flotan hoy día sobre las inteligencias medianamente cultivadas, para expresar el pensamiento social? ¡Nuevas instituciones, nuevas leyes, nuevas costumbres; variadas por todas partes a nuestros ojos la materia y las formas; y viejas voces, vieja fraseología! Sobre ser desacordada esa pretensión, porque pugnaría con el primero de los objetos de la lengua, la fácil y clara transmisión del pensamiento, sería del todo inasequible. Pero se puede ensanchar el lenguaje, se puede enriquecerlo, se puede acomodarlo a todas las exigencias de la sociedad, y aun a las de la moda, que ejerce un imperio incontestable sobre la literatura, sin adulterarlo, sin viciar sus construcciones, sin hacer violencia a su genio. ¿Es acaso distinta de la de Pascal y Racine la lengua de Chateaubriand y Villemain? ¿Y no transparenta perfectamente la de estos dos escritores el pensamiento social de la Francia de nuestros días, tan diferente de la Francia de Luis XIV? Hay más: demos anchas a esta especie de culteranismo; demos carta de nacionalidad a todos los caprichos de un extravagante neologismo; y nuestra América reproducirá dentro de poco la confusión de idiomas, dialectos y jergonzas, el caos babilónico de la Edad Media; y diez pueblos perderán uno de sus vínculos más poderosos de fraternidad, uno de sus más preciosos instrumentos de correspondencia y comercio.

La universidad fomentará, no sólo el estudio de las lenguas, sino de las literaturas extranjeras. Pero no sé si me engaño. La opinión de aquellos que creen que debemos recibir los resultados sintéticos de la ilustración europea, dispensándonos del examen de sus títulos, dispensándonos del proceder analítico, único medio de adquirir verdaderos conocimientos, no encontrará muchos sufragios en la universidad. Respetando, como respeto, las opiniones ajenas y reservándome sólo el derecho de discutir las, confieso que tan poco propio me parecería para alimentar el entendimiento, para educarle y acostumbrarle a pensar por sí, el atenernos a las conclusiones morales y políticas de Herder, por ejemplo, sin el estudio de la historia antigua y moderna, como el adoptar los teoremas de Euclides sin el previo trabajo intelectual de la demostración. Yo miro, señores, a Herder como a uno de los escritores que han servido más útilmente a la humanidad: él ha dado toda su dignidad a la historia, desarrollando en ella los designios de la Providencia y los destinos a que es llamada la especie humana sobre la Tierra. Pero el mismo Herder no se propuso suplantar el conocimiento de los hechos, sino ilustrarlos, explicarlos; ni se puede apreciar su doctrina sino por medio de previos estudios históricos. Sustituir a ellos deducciones y fórmulas, sería presentar a la juventud un esqueleto en vez de un traslado vivo del hombre social; sería darle una colección de aforismos en vez de poner a su vista el panorama móvil, instructivo, pintoresco, de las instituciones, de las costumbres, de las revoluciones, de los grandes pueblos y de los grandes hombres; sería quitar al moralista y al político las convicciones profundas que sólo pueden nacer del conocimiento de los hechos; sería quitar a la experiencia del género humano el saludable poderío de sus avisos, en la edad, cabalmente que es más susceptible de impresiones durables; sería quitar al poeta una inagotable mina de imágenes y de colores. Y lo que digo de la historia, me parece que debemos aplicarlo a todos los otros ramos del saber. Se impone de este modo al entendimiento la necesidad de largos, es verdad, pero agradables estudios. Porque nada hace más desabrida la enseñanza que las abstracciones, y nada la hace fácil y amena, sino el proceder que, amoblando la memoria, ejercita al mismo tiempo al

entendimiento y exalta la imaginación. El raciocinio debe engendrar al teorema, los ejemplos graban profundamente las lecciones.

¿Y pudiera yo, señores, dejar de aludir, aunque de paso, en esa rápida reseña, a la más hechicera de las vocaciones literarias, al aroma de la literatura, al capitel corintio, por decirlo así, de la sociedad culta? ¿Pudiera, sobre todo, dejar de aludir a la excitación instantánea, que ha hecho aparecer sobre nuestro horizonte esa constelación de jóvenes ingenios que cultivan con tanto ardor la poesía? Lo diré con ingenuidad: hay incorrección en sus versos; hay cosas que una razón castigada y severa condena. Pero la corrección es la obra del estudio y de los años; ¿quién pudo esperarla de los que, en un momento de exaltación, poética y patriótica a un tiempo, se lanzaron a esa nueva arena, resueltos a probar que en las almas chilenas arde también aquel fuego divino, de que por una preocupación injusta se las había creído privadas? Muestras brillantes, y no limitadas al sexo que entre nosotros ha cultivado hasta ahora casi exclusivamente las letras, la habían refutado ya. Ellos la han desmentido de nuevo. Yo no sé si una predisposición parcial hacia los ensayos de las inteligencias juveniles, extravía mi juicio. Digo lo que siento: hallo en esas obras destellos incontestables del verdadero talento, y aun con relación a algunas de ellas, pudiera decir, del verdadero genio poético. Hallo, en algunas de esas obras, una imaginación original y rica, expresiones felizmente atrevidas, y (lo que parece que sólo pudo dar un largo ejercicio) una versificación armoniosa y fluida, que busca de propósito las dificultades para luchar con ellas y sale airoso de esta arriesgada prueba. La universidad, alentando a nuestros jóvenes poetas, les dirá tal vez: “Si queréis que vuestro nombre no quede encarcelado entre la cordillera de los Andes y la mar del Sur, recinto demasiado estrecho para las aspiraciones generosas del talento; si queréis que os lea la posteridad, haced buenos estudios, principiando por el de la lengua nativa. Haced más; tratad asuntos dignos de vuestra patria y de la posteridad. Dejad los tonos muelles de la lira de Anacreonte y de Safo: la poesía del siglo XIX tiene una misión más alta. Que los grandes intereses de la humanidad os inspiren. Palpite en vuestras obras el sentimiento moral. Dígase cada uno de vosotros, al tomar la pluma: Sacerdote de las Musas, canto para las almas inocentes y puras:

*Musarum sacerdos
virginibus puerisque canto.*

Horacio

¿Y cuántos temas grandiosos no os presenta ya vuestra joven república? Celebrad sus grandes días; tejed guirnaldas a sus héroes; consagra la mortaja de los mártires de la patria”. La universidad recordará al mismo tiempo a la juventud aquel consejo de un gran maestro de nuestros días: “Es preciso, decía Goethe, que el arte sea la regla de la imaginación y la transforme en poesía”.

¡El arte! Al oír esta palabra, aunque tomada de los labios mismos de Goethe, habrá algunos que me coloquen entre los partidarios de las reglas convencionales, que usurparon mucho tiempo ese nombre. Protesto solemnemente contra semejante aserción; y no creo que mis antecedentes la justifiquen. Yo no encuentro el arte en los preceptos estériles de la escuela, en las inexorables unidades, en la muralla de bronce entre los diferentes estilos y géneros, en las cadenas con que se ha querido aprisionar al poeta a nombre de Aristóteles y Horacio, y atribuyéndoles a veces lo que jamás

pensaron. Pero creo que hay un arte fundado en las relaciones impalpables, etéreas, de la belleza ideal; relaciones delicadas, pero accesibles a la mirada de lince del genio competentemente preparado; creo que hay un arte que guía a la imaginación en sus más fogosos transportes; creo que sin ese arte la fantasía, en vez de encarnar en sus obras el tipo de lo bello, aborta esfinxes, creaciones enigmáticas y monstruosas. Ésta es mi fe literaria. Libertad en todo; pero yo no veo libertad, sino embriaguez licenciosa, en las orgías de la imaginación.

La libertad, como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se rebela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano, será sin duda el tema de la universidad en todas sus diferentes secciones.

Pero no debo abusar más tiempo de vuestra paciencia. El asunto es vasto; recorrerlo a la ligera es todo lo que me ha sido posible. Siento no haber ocupado más dignamente la atención del respetable auditorio que me rodea, y le doy las gracias por la indulgencia con que se ha servido escucharme.



JOSÉ VASCONCELOS: DISCURSO EN LA UNIVERSIDAD CON MOTIVO DE LA TOMA DE POSESIÓN DEL CARGO DE RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO (1920)¹

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid

[...] NO ES POSIBLE OBTENER NINGÚN RESULTADO PROVECHOSO EN LA OBRA DE educación del pueblo si no transformamos radicalmente la ley que hoy rige la educación pública, si no constituimos un ministerio federal de educación pública.

[...]

He revisado, por ejemplo, los programas de esta nuestra Universidad, y he visto que aquí se enseña literatura francesa, con tragedia raciniana inclusive y me hubiese envanecido de ello, si no fuese porque en el corazón traigo impreso el espectáculo de los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, de todas nuestras aldeas, niños que el Estado debiera alimentar y educar, reconociendo al hacerlo el deber más elemental de una verdadera civilización. Por más que debo reconocer y reconozco la sabiduría de muchos de los señores profesores, no puedo dejar de creer que un Estado, cualquiera que él sea, que permite que subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema, es un Estado injusto, cruel y rematadamente bárbaro.

GABRIELA OSSENBACH, DE ORIGEN COSTARRICENSE, ES CATEDRÁTICA DE HISTORIA DE los Sistemas Educativos Contemporáneos en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España. Su campo de investigación es el del origen y desarrollo de los sistemas educativos occidentales en los siglos XIX y XX, desde una perspectiva comparada. Sus principales publicaciones se refieren a esta temática en el ámbito de América Latina. Como profesora del programa de doctorado del Departamento de Historia de la Educación de la UNED, ha dirigido numerosas tesis sobre temas relacionados con la Historia Contemporánea de la Educación en América Latina. Es también profesora invitada en el doctorado en Historia de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. En la actualidad es directora del Centro de Investigación MANES (investigación sobre los manuales escolares en

España, Portugal y América Latina), con sede en la UNED. Forma parte del Consejo Editorial Internacional de la revista *Paedagogica Historica* (Gante, Bélgica), órgano de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación (ISCHE).

¹ Vasconcelos, J. *Obras completas*, Vol. II, México, Libreros Mexicanos Unidos, 1958.

JOSÉ VASCONCELOS: DISCURSO EN LA UNIVERSIDAD CON MOTIVO DE LA TOMA DE POSESIÓN DEL CARGO DE RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO (1920)

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid

PRESENTACIÓN

CUANDO JOSÉ VASCONCELOS FUE NOMBRADO RECTOR de la Universidad Nacional de México el 4 de junio de 1920, ocupó el puesto de mayor responsabilidad educativa del ámbito nacional, ya que la Constitución de 1917 había suprimido el antiguo Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y asignado a las autoridades regionales la reglamentación de la educación en sus respectivas jurisdicciones. Al Departamento de la Universidad y Bellas Artes, a cuyo frente se puso a Vasconcelos, le correspondía exclusivamente dirigir la educación en el Distrito Federal y en los territorios. Sin embargo, este departamento universitario comenzó a funcionar como un auténtico ministerio desde que Vasconcelos empezó a dirigirlo, al iniciar pocos días después, el 20 de junio de 1920, una importante campaña de alfabetización.

El discurso de toma de posesión que pronunciara Vasconcelos ante la universidad en 1920, que tuvo gran impacto en su época, puede considerarse como el iniciador de una retórica educativa que tendría vigencia, a pesar de los vaivenes posteriores de la política mexicana, por más de siete décadas. Vasconcelos traza en este discurso todo un programa de redención del pueblo mexicano por medio de la educación y atribuye a la Revolución Mexicana una vertiente educativa nueva. Apelando a la antítesis “civilización y barbarie”, que tanto predicamento había tenido en América Latina desde que fuera formulada por el argentino Domingo Faustino Sarmiento, Vasconcelos pretendió dar un giro a la etapa bé-

lica de la Revolución, reivindicando el valor de la educación y la cultura. Las intenciones de Vasconcelos eran, pues, coherentes con la política iniciada por el presidente Álvaro Obregón, encaminada a consolidar las reformas sociales previstas por la Constitución de 1917, una vez aplacadas las luchas intestinas que había vivido el país desde el inicio de la Revolución. Vasconcelos insiste una y otra vez en que a la Revolución le concierne la educación y propone la creación de un “ejército de los educadores que sustituya al ejército de los destructores”, porque la Revolución ya no quería, “como en sus días de extravío, cerrar las escuelas y perseguir a los sabios”.

Tal como lo anuncia Vasconcelos en este discurso, su gestión educativa, que él entiende como una delegación de la Revolución, se llevaría a cabo con la colaboración de intelectuales y artistas, a quienes les pidió salir de la torre de marfil de la Universidad para dedicar sus esfuerzos y derrochar sus ideas en favor de la educación del pueblo, de los trabajadores y los campesinos. Es importante recalcar cómo Vasconcelos se erige aquí en intérprete de las aspiraciones populares, incluyendo en su discurso también al campesinado, tradicionalmente excluido de las reformas educativas que le precedieron, dirigidas en especial al mundo urbano. No hay que perder de vista que en el contexto de los gobiernos reformistas y populistas que empezaron a proliferar en América Latina en la primera mitad del siglo XX, la Revolución Mexicana y el posterior régimen cardenista, se destacaron por ser prácticamente las únicas experiencias de reforma que articulaban de manera estrecha el mundo rural y el urbano (reforma agraria, cruzada educativa, sindicalismo, cultura nacionalista basada en las tradiciones populares, etcétera). Por el contrario, otros regímenes latinoamericanos de la época extendieron escasamente sus modelos de movilización política al medio rural, y mucho menos a la población indígena.

La primera preocupación de Vasconcelos, que se manifiesta como uno de los temas centrales de su discurso, fue la de crear un ministerio federal de educación pública, capaz de actuar con una visión de conjunto para atender a los problemas nacionales de la educación y la cultura. En efecto, desde el inicio mismo de su mandato al frente de la universidad, Vasconcelos puso en marcha una campaña en favor de la reforma de la Consti-

tución, con el fin de crear una Secretaría de Educación Pública (SEP) con atribuciones de ámbito nacional. Esta reforma se produjo en junio de 1921 y en octubre de ese mismo año se nombraría a Vasconcelos al frente de la mencionada Secretaría, que abarcaría tres ámbitos de actuación: Escuelas, Bibliotecas y Bellas Artes.

Más allá de esta insistencia en crear la estructura institucional que le permitiera llevar a cabo su inmensa labor en el terreno de la educación y la cultura, el discurso de Vasconcelos recorre los temas centrales que caracterizarían su gestión al mando de la SEP. Por una parte, alude a la importancia de los valores nacionales y confronta la nueva educación a la que aspira con la heredada del régimen positivista de Porfirio Díaz, “periodo simiesco de sola imitación sin objeto.... sin consultar nuestras necesidades”. Esta tarea patriótica la entiende como una misión apostólica o una cruzada, para la cual cuenta con la colaboración de las mujeres, a quienes apela emotivamente al final de su discurso, aludiendo a un nuevo heroísmo del que las mujeres serían las protagonistas.

El texto de Vasconcelos está también impregnado de otra de sus preocupaciones centrales, que es la de atraer al pueblo a la cultura, y la de acercar a los artistas al pueblo. Junto a la necesidad de enseñar “a los de abajo” cuestiones prácticas, hábitos de trabajo y de higiene, aspectos que pertenecen más bien al terreno de la ética, Vasconcelos apela al valor formativo de la estética, del gusto por la belleza, que es capaz de conferir al pueblo un impulso vital, un entusiasmo cultural que redundaría en un nuevo sentir nacional. Aquí aparece el Vasconcelos antipositivista, corriente de pensamiento que se había forjado en el Ateneo de la Juventud, creado en México en 1908 por varios filósofos jóvenes como Alfonso Reyes, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña y el propio Vasconcelos, entre otros.

Como responsable de la política educativa mexicana en los años 1920-1924, Vasconcelos puso en marcha una intensa labor en el campo de la alfabetización, la educación rural e indígena, las construcciones escolares, la difusión del libro y las bibliotecas, así como en el ámbito de la formación profesional. Dio igualmente un enorme apoyo a los artistas e intelectuales que fueran capaces de resaltar los valores del pueblo mexicano. Esta política educativa revolucionaria tuvo una importante influencia en otros países latinoamericanos, y despertó en muchos la conciencia de la necesidad de integrar al indígena a la nacionalidad a través del sistema educativo.

JOSÉ VASCONCELOS: DISCURSO EN LA UNIVERSIDAD (1920)

Llego con tristeza a este montón de ruinas de lo que antes fuera un ministerio que comenzaba a encauzar la educación pública por los senderos de la cultura moderna. La más estúpida de las ignorancias ha pasado por aquí asolando y destruyendo, corrompiendo y deformando, hasta que por fin ya sólo queda al frente de la educación nacional esta mezquina jefatura de departamento que ahora vengo a desempeñar por obra de las circunstancias; un cargo que sería decorativo si por lo vano de sus funciones no fuese ridículo; que sería criminal si la ley que lo creó no fuese simplemente estúpida. Doloroso tiene que resultar para toda alma activa venir a vigilar la marcha pausada y rutinaria de tres o cuatro escuelas profesionales y quitar la telaraña de los monumentos del pasado, funciones a las que ha sido reducida nuestra institución por una ley que debe calificarse de verdadera calamidad pública.

Pero esta tristeza que me invade al contemplar lo que miramos sería mucho más honda, sería irreparable, si yo creyese que al llegar aquí iba a

entregarme a la rutina, si yo creyese que iba a meter mi alma dentro de esos moldes, si yo creyese que de veras iba a ser rector sumiso a la ley de este instituto. No; bien sé, y lo saben todos, que el deber nos llama por otros caminos, y así como no toleraríamos que los hechos consumados nos cerrasen el paso, tampoco permitiré que en estos instantes el fetiche de la ley selle mis labios: por encima de todas las leyes humanas está la voz del deber como lo proclama la conciencia, y ese deber me obliga a declarar que no es posible obtener ningún resultado provechoso en la obra de educación del pueblo si no transformamos radicalmente la ley que hoy rige la educación pública, si no constituimos un ministerio federal de educación pública. Ese mismo deber me obliga a declarar que yo no he de conformarme con estar aquí bien pagado y halagado en mi vanidad, pero con la conciencia vacía porque nada logro. La tarea de conceder borlas doctorales a los extranjeros ilustres que nos visiten y de presidir venerables consejos que no bastan para una centésima de las necesidades sociales no puede llenar mi ambición. Antes iré al más sonado de los fracasos que consentir en convertirme en un cómplice de la mentira social. Por eso no diré que nuestra Universidad es muy buena y que debemos estar orgullosos de ella. Lo que yo debo decir es que nuestras instituciones de cultura se encuentran todavía en el periodo simiesco de sola imitación sin objeto, puesto que, sin consultar nuestras necesidades, los malos gobiernos las organizan como piezas de un muestrario para que el extranjero se engañe mirándolas y no para que sirvan.

He revisado, por ejemplo, los programas de esta nuestra Universidad, y he visto que aquí se enseña literatura francesa, con tragedia raciniana inclusive y me hubiese envanecido de ello, si no fuese porque en el corazón traigo impreso el espectáculo de los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, de todas nuestras aldeas, niños que el Estado debiera alimentar y educar, reconociendo al hacerlo el deber más elemental de una verdadera civilización. Por más que debo reconocer y reconozco la sabiduría de muchos de los señores profesores, no puedo dejar de creer que un Estado, cualquiera que él sea, que permite que subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema, es un Estado injusto, cruel y rematadamente bárbaro.

No por esto que os digo vayáis a creer que pasa por mi mente el cobarde pensamiento de ofenderos insinuando que sois vosotros los culpables.

Bien sé que muchos de vosotros habéis dedicado todas vuestras energías, con desinterés y con amor, a la enseñanza. Sin embargo, no habéis podido evitar nuestros fracasos sociales; no habéis servido todo lo que debíais servir acaso porque siempre se os ha mantenido con las manos atadas, y a causa de esto bien podéis afirmar que no sois vosotros los responsables, puesto que no habéis sido los dueños del mando.

No vengo, por lo mismo, a formular acusación contra determinadas personas; simplemente traigo a la vista los hechos, y cumpliendo con el deber de juzgarlos declaro que el departamento universitario, tal como está organizado, no puede servir eficazmente la causa de la educación nacional. Afirmando que esto es un desastre, pero no por eso juzgo a la Universidad con rencor. Todo lo contrario; casi la amo, como se ama el destello de una esperanza insegura. La amo, pero no vengo a encerrarme en ella, sino a procurar que todos sus tesoros se derramen. Quiero el derroche de las ideas, porque la idea sólo en el derroche prospera.

Os he dicho que yo no sirvo para conceder borlas de doctor, ni para cuidar monumentos, ni para visar títulos académicos, y sin embargo yo quise venir a ocupar este puesto de rector que tan mal se aviene conmigo; lo he querido porque he sentido que este nuevo gobierno, en que la revolución cristaliza como en su última esperanza, tiene delante de sí una obra vasta y patriótica en la que es deber ineludible colaborar. La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos instantes, más que un nuevo rector que sucede a los anteriores, un delegado de la Revolución que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo de las aulas, sino a invitaros a que salgáis con él a la lucha, a que compartáis con nosotros las responsabilidades y los esfuerzos. En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo. El pueblo ha estado sosteniendo a la Universidad y ahora ha menester de ella, y por mi conducto llega a pedirle consejo. Desde hace varios años, muchos mexicanos hemos venido clamando por que se establezca en México un Ministerio de Educación Federal. Creo que el país entero desea ver establecido este ministerio, y al ser yo designado por la Revolución para que aconsejase en materia de educación pública me encontré con que tenía delante de mí dos maneras de responder: la manera personal y directa que hubiese

consistido en redactar un proyecto de ley del Ministerio de Instrucción Pública Federal, proyecto que quizá habría podido llegar a las cámaras, y la otra manera, la indirecta, que consiste en venir aquí a trabajar entre vosotros durante el periodo de varios meses, con el objeto de elaborar en el seno de la Universidad un sólido proyecto de ley federal de educación pública.

Me resolví a obrar de esta segunda manera, que juzgo mucho más eficaz, y habiendo tenido la fortuna de merecer la confianza del señor Presidente de la República, vengo a deciros: el país ansía educarse: decidnos vosotros cuál es la mejor manera de educarlo. No permanezcáis apartados de nosotros, venid a fundiros en los anhelos populares, difundid vuestra ciencia en el alma de la nación.

Suspenderemos las labores universitarias si ello fuese necesario, a fin de dedicar nuestras fuerzas al estudio de un programa regenerador de la educación pública. De esta Universidad debe salir la ley que dé forma al Ministerio de Educación Pública Federal que todo el país espera con ansia. Para realizar esta obra urgentísima no nos atenderemos a nuestras solas luces, sino que solicitaremos la colaboración de todos los especialistas, la colaboración de la prensa, la colaboración del pueblo entero, pero queremos reservar a la Universidad la honra de redactar la síntesis de todo esto.

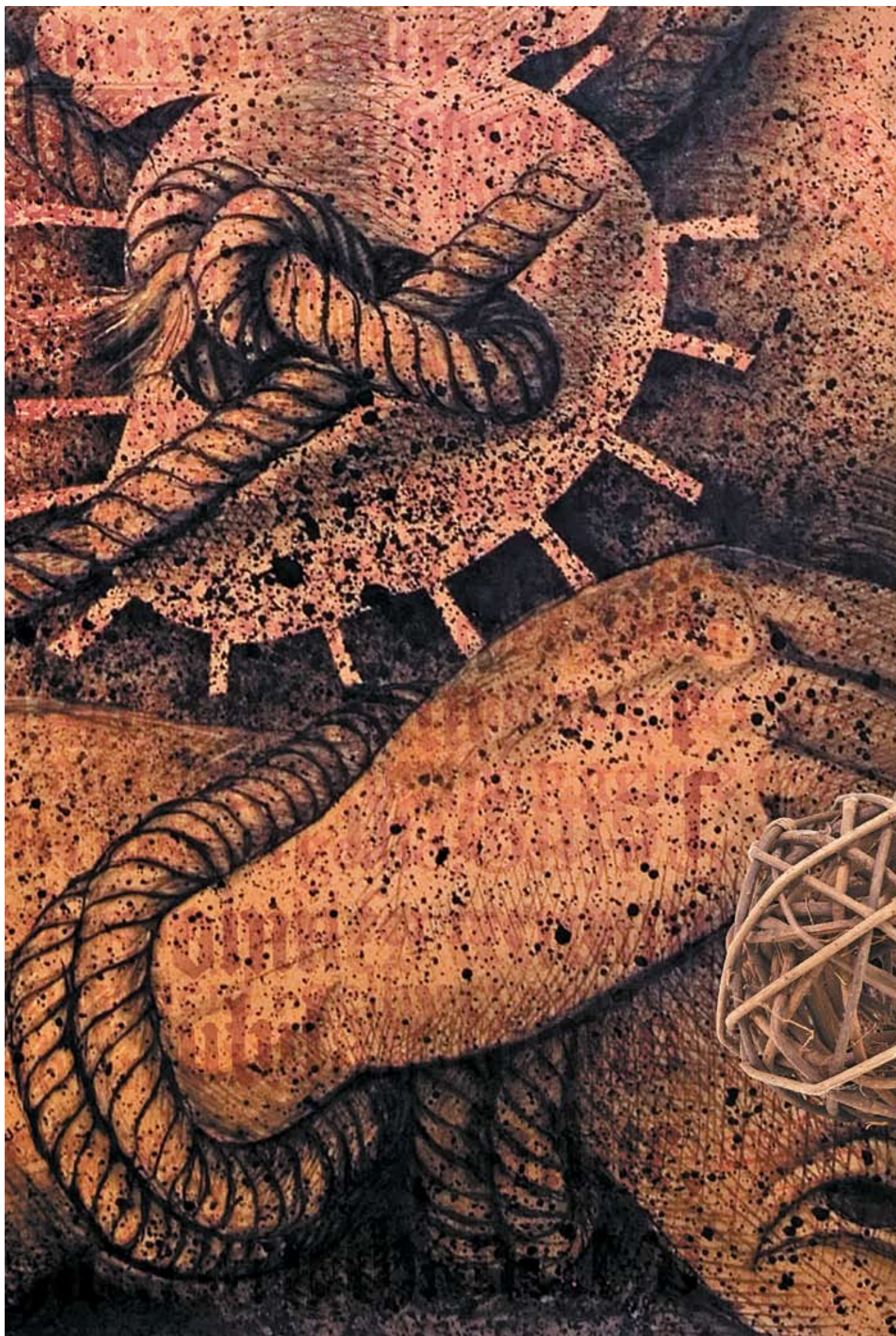
Lo hacemos saber a todo el mundo: la Universidad de México va a estudiar un proyecto de ley para la educación intensa, rápida, efectiva de todos los hijos de México. Que todo aquel que tenga una idea nos la participe; que todo el que tenga su grano de arena lo aporte. Nuestras aulas están abiertas como nuestros espíritus, y queremos que el proyecto de ley que de aquí salga sea una representación genuina y completa del sentir nacional, un verdadero resumen de los métodos y planes que es necesario poner en obra para levantar la estructura de una nación poderosa y moderna.

Para deciros esto os he convocado esta noche. El cargo que ocupo me pone en el deber de hacerme intérprete de las aspiraciones populares, y en nombre de ese pueblo que me envía os pido a vosotros, y junto con vosotros a todos los intelectuales de México, que salgáis de vuestras torres de marfil para sellar pacto de alianza con la Revolución. Alianza para la obra de redimirnos mediante el trabajo, la virtud y el saber. El país ha menester de vosotros. La Revolución ya no quiere, como en sus días de extravío, cerrar las escuelas y perseguir a los sabios. La Revolución anda ahora en busca de los sabios. Mas tengamos también presente que el pueblo sólo estima a los sabios de verdad, no a los egoístas que usan la inteligencia para alcanzar predominio injusto, sino a los que saben sacrificar algo en beneficio de sus semejantes. Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa de su ciencia para justificar la opresión, y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto, no son dignos del respeto de sus semejantes, no merecen la gloria. La clase de arte que el pueblo venera es el arte libre y magnífico de los grandes altivos que no han conocido señor ni bajeza. Recuerdo a Dante proscrito y valiente, y a Beethoven altanero y profundo. Los otros, los cortesanos, no nos interesan a nosotros, los hijos del pueblo.

Los hombres libres que no queremos ver sobre la faz de la Tierra ni amos ni esclavos, ni vencedores ni vencidos, debemos juntarnos para trabajar y prosperar. Seamos los iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista. No hablo solamente de la educación escolar. Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo en favor de los que nada saben;

me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa. No soy amigo de los estudios profesionales, porque el profesionista tiene la tendencia a convertirse en parásito social, parásito que aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales. Necesitamos producir, obrar rectamente y pensar. Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito. Pero todo esto es una cumbre; debe cimentarse en muy humildes bases, y sólo puede fundarse en la dicha de los de abajo. Por eso hay que comenzar por el campesino y por el trabajador. Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que adiestrarlo en la conjugación de verbos, pues la cultura es un fruto natural del desarrollo económico. Los educadores de nuestra raza deben tener en cuenta que el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás. Esto que teóricamente parece muy sencillo es, sin embargo, una de las más difíciles empresas, una empresa que requiere un verdadero fervor apostólico. Para resolver de verdad el problema de nuestra educación nacional, va a ser necesario mover el espíritu público y animarlo de un ardor evangélico, semejante, como ya he dicho, al que llevara a los misioneros por todas las regiones del mundo a propagar la fe. Al cambiar la misión que el nuevo ideal nos impone, es menester que cambien también los procedimientos del heroísmo. Me refiero a esto; todavía hasta nuestros tiempos lo mejor de la sociedad femenina de nuestra raza, las almas más nobles, más refinadas, más puras, se van a buscar refugio al convento, disgustadas de una vida que sólo ofrece ruindades. Huyen de la sociedad porque no ven en ella ninguna misión verdaderamente elevada que cumplir. Demos pues, a esas almas la noble misión que les ha estado faltando; facilitémosles los medios de que se pongan en contacto con el indio, de que se pongan en contacto con el humilde, y lo eduquen, y veremos cómo todos acuden con entusiasmo a la obra de regeneración de los oprimidos; veremos cómo se despierta en todos el celo de la caridad, el entusiasmo humanitario. Organizemos entonces el ejército de los educadores que substituya al ejército de los destructores. Y no descansemos hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres cultos, que los héroes todos de nuestra raza, se dediquen a servir los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas. Ojalá que esta Universidad pueda alcanzar la gloria de ser la iniciadora de esta enorme obra de redención nacional.





MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA UNIVERSITARIA (FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, 1918)

SANDRA CARLI
Universidad de Buenos Aires

[...] LA CIENCIA FRENTE A ESTAS CASAS MUDAS Y CERRADAS, PASA SILENCIOSA O ENTRA mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus, es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria. Nuestro régimen universitario —aun el más reciente— es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La federación universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes.

SANDRA CARLI ES DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. ES PROFESORA titular de la Facultad de Ciencias Sociales en la misma universidad e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales. Ex presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Miembro titular de la Comisión de Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales y profesora de posgrado en distintos programas de doctorado y maestría del país y del extranjero. Autora de libros y artículos sobre historia de la infancia en la Argentina, área en la que dirigió investigaciones y formó a jóvenes investigadores. En la actualidad desarrolla una línea de investigación vinculada con la experiencia universitaria en la Argentina en los tiempos pasado y presente.

MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA UNIVERSITARIA (FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, 1918)

SANDRA CARLI
Universidad de Buenos Aires

LA JUVENTUD UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA A LOS HOMBRES LIBRES DE SUDAMÉRICA

PRESENTACIÓN

EL MANIFIESTO LIMINAR DEL 21 DE JUNIO DE 1918, titulado “La Juventud Universitaria de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica”, constituye el texto inaugural del movimiento de la Reforma Universitaria. Publicado originalmente en una edición extraordinaria de la revista *La Gaceta Universitaria*, fue firmado por representantes del grupo estudiantil que protagonizó los sucesos. Sin embargo, entre dichas firmas no se encontraba la del que fue su autor, Deodoro Roca, figura de resonancia en el campo intelectual local.

Referirse a la Reforma Universitaria invita a hacer una breve crónica de los acontecimientos de 1918 en la Universidad y en la ciudad de Córdoba, pero también a reconocer el desarrollo de un pensamiento y de una tradición reformista, con impacto en Argentina y en el resto de América Latina, durante todo el siglo XX. Distintos autores caracterizan aquella experiencia como marcada por el carácter radical de la revuelta estudiantil, por la búsqueda de maestros y por la lucha por una Universidad científica, moderna y democrática.

La crónica revela el estallido de una serie de conflictos en la Universidad de Córdoba, el lugar del acontecimiento. La Universidad de Córdoba, fundada en 1613 sobre la base del Colegio Máximo de los Jesuitas, había sido elevada al rango de Universidad Mayor de San Carlos y de Nuestra Señora de Montserrat en 1800. Aunque nacionalizada en 1854, mantenía sus rasgos coloniales y clericales, con una notoria presencia de profesos-

res vitalicios vinculados con la oligarquía local. En 1918 era una de las cuatro universidades nacionales que se regían por la Ley 1597 sancionada en 1885, conocida como Ley Avellaneda por el nombre del senador que la elaboró. Esta ley fijó las bases a las que debían ajustarse los estatutos de las universidades nacionales y se refería sobre todo a la organización de su régimen administrativo, dejando otros aspectos librados al propio accionar de cada universidad, aunque tendiendo a la concentración de prerrogativas en el Estado.

En tanto que otras universidades nacionales habían modificado sus estatutos para ajustarse a la nueva ley, la Universidad de Córdoba aún no lo hacía. Desde principios del siglo XX existían demandas de reforma de dicha ley y distintos reclamos estudiantiles se habían reiterado, con poco eco, en distintas universidades nacionales. En el caso de Córdoba, en 1917 se cuestionaba la legitimidad del rector y de los decanos, así como la vetustez de los reglamentos, y hacia 1918 los estudiantes llevaron a cabo “una denuncia que combinaba acusaciones relativas al atraso científico de la Universidad con otras vinculadas con el carácter extremadamente arcaico y elitista del sistema de gobierno de la institución”.¹

Los sucesos de la Reforma Universitaria han sido narrados con minuciosidad en distintos estudios. Sólo destacaremos aquí que el conflicto estalló en 1918, si bien en 1917 se plantearon reclamos por la supresión del internado del Hospital de Clínicas y las deficiencias del régimen docente de provisión de cátedras. En 1918 se conformó un Comité Pro Reforma para insistir en el reclamo, se decidió la primera huelga y se llevaron adelante las primeras asambleas y manifestaciones callejeras, hasta resolver una huelga por tiempo indeterminado. A seis días del inicio del conflicto se dio a conocer el *Manifiesto Liminar*. A partir de allí se encadenaron diversos sucesos, mismos que dieron lugar a varias intervenciones fallidas del Poder Ejecutivo Nacional (PE), a la creación de organismos estudiantiles como la Federación Universitaria Argentina (FUA) y la Federación Universitaria de Córdoba (FUC), a la realización de asambleas universitarias para la elección del rector, y a la celebración del Primer Congreso Nacional de Estudiantes el 21 de julio. Este congreso fue convocado por la FUA y sesionaría en Córdoba, proclamando la necesidad de autonomía, gobierno tripartito paritario,

¹ Buchbinder, Pablo. *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2005, p. 95.

asistencia libre, régimen de concursos y periodicidad de la cátedra, entre otras demandas. Esa serie de acontecimientos, de resonancia local y nacional, culminó con la última intervención, en el contexto de la cual se produjo la renuncia de los profesores más conservadores y el ingreso a la docencia de muchos profesores reformistas, entre otros Deodoro Roca, así como la reforma de los estatutos que incorporaron los principios de docencia libre y participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad.

Tras los sucesos que se despliegan en el año 1918 hay un tiempo histórico. Un *tiempo político-nacional*, el gobierno de Hipólito Yrigoyen (1916-1922), quien accediera al poder a partir del voto secreto y obligatorio establecido por la Ley Sáenz Peña, sancionada en 1912, y que había dado fin a la llamada República Conservadora. Pero también un *tiempo latinoamericano y mundial*, en el que la Revolución Mexicana (1910) y la Revolución Rusa (1917), constituían los acontecimientos más significativos.

El principal actor de la Reforma Universitaria fueron los estudiantes. En términos precisos, 83 estudiantes, junto con algunos profesores jóvenes, llevaron adelante una revuelta de alcance local, pero con fuerte impacto en el contexto nacional y más tarde latinoamericano. Ésta fue una revuelta juvenil, de allí la necesidad de entender la emergencia de la juventud como actor que demandaba participación y representación en el gobierno de la universidad. En algunos estudios sobre la Reforma Universitaria de 1918 se ha señalado que entonces irrumpe el estudiante como categoría social, configurando un activo movimiento estudiantil, pero que su sentido actual se ve afectado por la contradicción estructural entre los procesos de masificación universitaria y la aspiración al ascenso social de los estudiantes.² Por su parte, en otros se reconoce el papel de los estudiantes como “fuerza movilizadora del proceso social” y que “la autonomía y gobierno estudiantil informan la mejor tradición universitaria hispanoamericana”, aunque con sentidos diferentes en cada época.³

Pero es necesario comprender que esa emergencia juvenil se ligaba con la necesidad de renovación de las elites, de ascenso de las burguesías locales en países de componente inmigratorio como la Argentina, que ante el atraso de las instituciones universitarias demandaban modernización y democracia. En este sentido se ha caracterizado al movimiento de la Reforma Universitaria como “la mayor escuela ideológica para los sectores avanzados de la pequeña burguesía” y como “un espacio de reclutamiento de contraelites”;⁴ asimismo, se ha destacado en forma más amplia que la Universidad era “el ámbito por excelencia de socialización y selección de las elites”.⁵

Ese proceso de emergencia juvenil y de renovación de las elites se articulaba con un *movimiento político e intelectual*, en el que corrientes como el socialismo, el liberalismo democrático, el movimiento de la escuela nueva, el modernismo, abonaban un escenario de debate de ideas que impactaría sobre la vida universitaria y sus fronteras siempre abiertas con la sociedad, el mundo del trabajo, el campo cultural y la cultura política.

El *Manifiesto Liminar* es un texto marcado por una sensibilidad política epocal que enuncia un diagnóstico crítico sobre la Universidad y la aspi-

ración política de los jóvenes estudiantes como portadores de un gesto y una actitud renovadora y reformadora de la Universidad. Arturo Roig vincula este manifiesto con el género menor de los “manifiestos juveniles” y con la literatura juvenilista, que tenía una serie de obras conocidas y que se caracteriza como una literatura programática y de ideas.⁶ Si recuperamos la idea de que los manifiestos, en particular los del campo artístico, sostienen y socavan, admiten y destruyen la posibilidad de un canon y que por lo general el sujeto del enunciado no se corresponde con los artistas favorecidos por el canon,⁷ podríamos decir que el *Manifiesto Liminar*, al cuestionar la concentración del poder en la Universidad en profesores vitalicios procedentes de la oligarquía local y católica, ponía en primer plano a los estudiantes como sujetos del enunciado, capaces de denunciar el anacronismo de la Universidad y de dar forma a otro cuerpo de profesores. Pero también, considerando los manifiestos políticos, como el Manifiesto Comunista (1848) y otros, encontramos en el texto una nueva voz política, la de los estudiantes que enuncian su derecho a participar en el gobierno de la Universidad.

Una lectura del texto del *Manifiesto Liminar* permite destacar que en el título mismo encontramos la aspiración latinoamericanista del sujeto de la enunciación: la juventud universitaria argentina se dirige a los “hombre libres de Sudamérica”. Los ecos del uruguayo José Enrique Rodó, autor de la obra *Ariel* (1900), que tuvo notoria circulación en los ambientes literarios, se escuchan en esa interpelación que desborda las fronteras de la provincia de Córdoba y del país. Pero es la cercanía de la revolución y la experiencia de una “hora americana”, expresión que titula otro de los textos de Deodoro Roca, la que indica el horizonte de expectativas del manifiesto, su mirada del presente y del futuro. En ese horizonte la reivindicación del derecho a la insurrección de los jóvenes y la justificación del carácter violento de la rebeldía, se asienta en un diagnóstico sobre la sociedad caracterizada como decadente y de la Universidad como dotada de un régimen anacrónico. La ausencia de

² Portantiero, Juan Carlos. *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria (1918-1938)*, México, Siglo Veintiuno, 1978, p. 14.

³ Ciria, Alberto y Horacio Sanguinetti. *La Reforma Universitaria I. Biblioteca Política Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987, pp. 13-19.

⁴ Portantiero, Juan Carlos. *Estudiantes y política en América Latina...*, op. cit., p. 14.

⁵ Buchbinder, Pablo. *Historia de las universidades argentinas...*, op. cit., pp. 98-99.

⁶ Roig, Arturo. “Deodoro Roca y el Manifiesto de la Reforma de 1918”, en *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias para la constitución de una pedagogía participativa*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1998.

⁷ Cippolini, Rafael. *Manifiestos Argentinos. Políticas de lo visual 1900-2000*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2003.

la ciencia, el carácter mediocre de la enseñanza y la permanencia vitalicia de los profesores, son los puntos centrales de una crítica que se articula con una política. El manifiesto centra su reclamo en el gobierno democrático y en el *demos* universitario, en la soberanía y en el planteamiento de que “el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes”. Pero ese reclamo político, la exigencia de que sea reconocido a los estudiantes “el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes” se asienta en una visión pedagógica crítica de la relación entre profesores y estudiantes, y en una revisión del concepto de autoridad. El rechazo al carácter arcaico y bárbaro del concepto de autoridad y la reivindicación de una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, de una autoridad afirmada en la enseñanza y de la elección de los maestros por parte de los estudiantes, inaugura una abierta confrontación con el poder académico enquistado en la Universidad y una intervención activa de los estudiantes en la marcha de la universidad pública en la Argentina.

Como ya hemos señalado, el autor de este manifiesto fue Deodoro Roca (1890-1942), una figura valorada en su época, que fue homenajeado en distintas elegías por autores como Enrique González Tuñón y Rafael Alberti, y especialmente rescatado en artículos, prólogos y estudios introductorios sobre su obra reunida.⁸ En 1918 Deodoro Roca era un joven de 28 años que pertenecía a los sectores tradicionales de Córdoba, doctorado en Derecho en la misma universidad, que tendría un papel activo tanto en la emergencia como en el desarrollo del movimiento y del pensamiento reformistas. La combinación en sus escritos de elementos vinculados con el socialismo y la crítica antiimperialista, con el antipositivismo y el laicismo, con el juvenilismo y el humanismo cosmopolita, con el americanismo y el compromiso político, revelan la complejidad de un pensamiento que traduce un clima de época, así como el papel que ciertos intelectuales desempeñaron en los derroteros de los acontecimientos universitarios durante el siglo XX. Su

pensamiento transitó del liberalismo al socialismo, del juvenilismo inicial –con componentes elitistas, románticos y antiintelectuales– a una posición latinoamericanista y antiimperialista que lo acercaría a José Carlos Mariátegui y a Sandino.⁹

Cabe destacar que la Reforma Universitaria de 1918 instaló principios clave como el cogobierno, los concursos docentes y la asistencia libre, y que estos principios han configurado a la Universidad como “república democrática”, rasgo que caracteriza a la tradición universitaria argentina. Pero también podemos sostener, desde el presente, que el *Manifiesto Liminar* y los distintos acontecimientos de la Reforma (ocupación de la universidad, manifestación pública, enfrentamiento con la intervención de la policía, discursos públicos de distintos oradores, etcétera) constituyen signos que han consolidado un canon épico-político del movimiento estudiantil durante todo el siglo XX, entendiendo el canon como “el fundamento retrospectivamente legitimante de una identidad cultural y política” y como un “repertorio de valor estético transhistórico”.¹⁰ Las historias escritas sobre el movimiento estudiantil en América Latina y en el resto del mundo revelan una notable filiación con los signos y horizontes proyectados por la Reforma Universitaria de 1918.

El *Manifiesto Liminar* circuló en toda América Latina. Como ha señalado Portantiero, “la Reforma Universitaria significará la forma más radical de participación política que encuentra el despertar de la posguerra de las capas medias, sacudidas por un mundo en proceso de cambio revolucionario”.¹¹ La Reforma Universitaria tuvo una expansión continental; impactó primero en Perú, Chile, Cuba, Colombia, Guatemala y Uruguay, y más tarde en Brasil, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Venezuela y México. En el caso de Perú, el estallido de la reforma universitaria se produjo en 1919, destacándose la actuación de Víctor Haya de la Torre, más tarde fundador del APRA; en México dicha reforma se vinculó con las políticas de Estado de José Vasconcelos; en el caso de Chile el movimiento universitario se aglutinó en torno a la figura de Arturo Alessandri; en Cuba tuvo un éxito efímero, pero se destaca la figura de Julio Antonio Mella. En cada país las manifestaciones de los estudiantes y los procesos de reforma tuvieron un despliegue y una resonancia particulares, pero en forma común y a partir de la década de 1920 la crítica antiimperialista y la reivindicación de un espíritu latinoamericano fue convocando a los movimientos universitarios. Movimientos que realizaron congresos, crearon centros y federaciones, y dieron forma a una voz pública que intervenía de manera activa en el debate político, cultural y educativo.

Los 90 años de la Reforma Universitaria de 1918 han detonado investigaciones sobre el derrotero de sus idearios, sobre las figuras del reformismo y sobre su emergencia y declinación durante el siglo XX, pero también preguntas acerca de su vigencia en tiempos de masificación universitaria, globalización y profesionalización académica, movilidad social insatisfecha y crisis de la representación política. Sin embargo, el *Manifiesto Liminar* parece seguir evocando el derecho de los estudiantes a denunciar las injusticias del orden universitario.

⁸ Roig, Arturo. *Deodoro Roca y el Manifiesto de la Reforma de 1918*, op. cit.; Kohan, Néstor, *Deodoro Roca, el hereje*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 1999; Tatián, Diego, “Prólogo”, en Deodoro Roca, *Escritos sobre la universidad*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2007.

⁹ Roig, Arturo. *Deodoro Roca y el Manifiesto de la Reforma de 1918*, op. cit.

¹⁰ Pollock, Griselda. “Disparar sobre el canon. Acerca de cánones y guerras culturales”, en *Mora*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, núm. 8, diciembre 2002.

¹¹ Portantiero, Juan Carlos. *Estudiantes y política en América Latina...*, op. cit., p. 60.

MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA UNIVERSITARIA FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, 1918

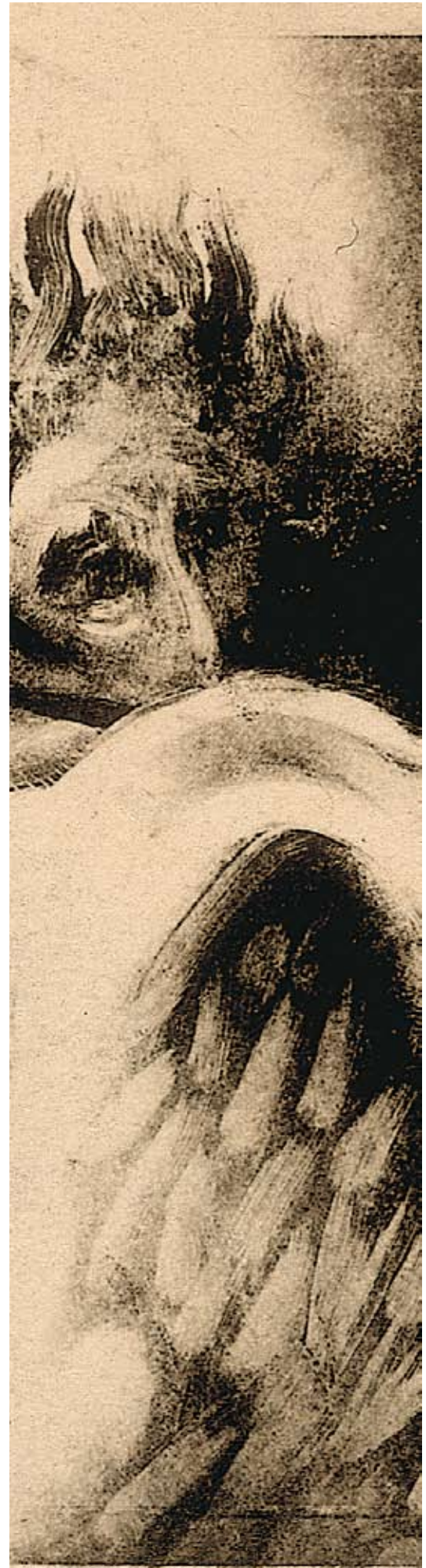
LA JUVENTUD UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA A LOS HOMBRES LIBRES DE AMÉRICA

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua denominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos; las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. 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 aun– 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. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus, es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario –aun el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia, es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.





Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el doctor José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria, ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas, nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son –y dolorosas– de todo el continente. ¿Que en nuestro país una ley –se dice–, la ley de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan a sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos. Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de la elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuánta razón nos asistía y cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de la violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amoraes deseosos de captarse la buena voluntad del futuro Rec-

tor exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros –los más–, en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra de los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de la represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico irrevocable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canallada, sólo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto lo patentiza el hecho de haber, a continuación sesionado en el propio salón de actos la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral la declaración de huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de Rector terminara en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos, sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta Universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de “hoy para ti, mañana para mí” corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su placida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

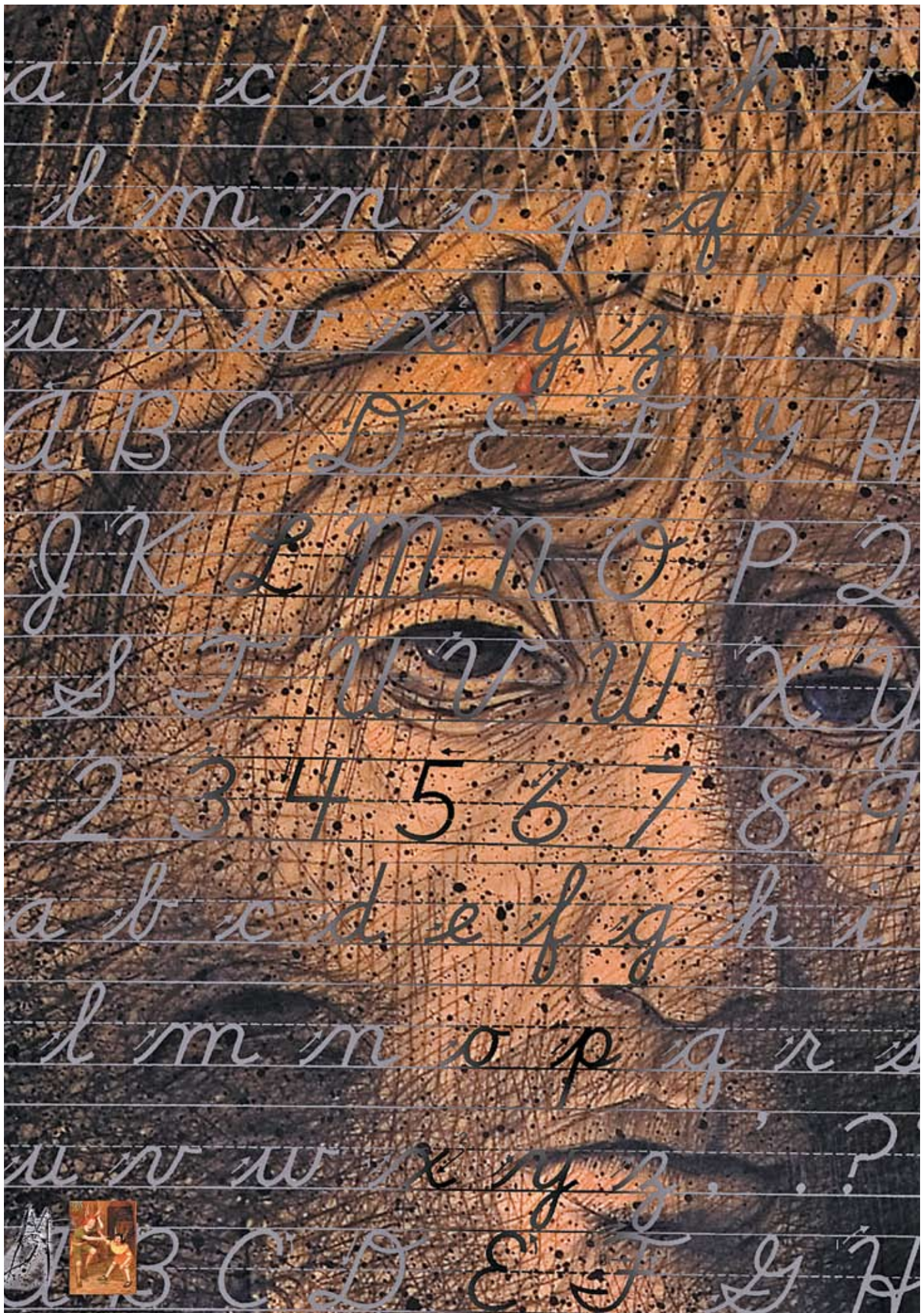
Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatar nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: “prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los

estudiantes”. Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria! Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra al verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de representar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de América toda y los incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.



PRINCIPIOS DE ADHESIÓN Y FINES DE LA LIGA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN NUEVA

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

1. EL FIN ESENCIAL DE TODA EDUCACIÓN ES PREPARAR AL NIÑO A QUERER Y A realizar en su vida la supremacía del espíritu; la educación debe, pues –cualquiera que sea el punto de vista del educador–, tender a conservar y a aumentar la energía espiritual del niño.

[...]

3. Los estudios y, de una manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan espontáneamente en él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género.

L ICENCIADO Y DOCTOR EN FILOSOFÍA Y LETRAS (PEDAGOGÍA) POR LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid, 1974 y 1985. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Director General de Innovación y Desarrollo de la OEI (2003-2004). Vicerrector de Innovación y Evaluación de la UNED (1999-2003). Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE (1994-1996). Director del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, CIDE (1989-1994). Codirector del Proyecto MANES para el estudio de la historia de los libros de texto en España en los siglos XIX y XX (1994-2004). Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA (1999-2004). Miembro del comité editorial de *Revista Iberoamericana de Educación*, *Studies in Educational Evaluation*, *Perspectives/Perspectives/Perspectivas*, *TEMPORA*, *Administration et Education*, *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*. Secretario General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia hasta 2008. Autor o coautor de 17 libros y más de 100 artículos de revista o capítulos de libros, dedicados a diversos temas, entre los que destacan: historia de los sistemas educativos contemporáneos y de la educación española de los siglos XIX y XX; modelos teóricos y organizativos de la educación a distancia; organización actual y tendencias de la investigación educativa; sistemas educativos comparados y evaluación de los sistemas educativos.

En la actualidad es Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

PRINCIPIOS DE ADHESIÓN Y FINES DE LA LIGA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN NUEVA

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

PRESENTACIÓN

PRINCIPIOS DE LA ESCUELA NUEVA

LA ESCUELA NUEVA FUE UN MOVIMIENTO EDUCATIVO tan interesante como amplio y complejo que se desarrolló sobre todo en Europa y Norteamérica en las décadas finales del siglo XIX y las primeras del XX. Si bien sus antecedentes pueden remontarse a fechas anteriores, su inicio suele fijarse en 1889, con la creación de la famosa escuela inglesa de Abbotsholme, a la que siguieron otras como la también inglesa de Bedales, la francesa de Les Roches o los alemanes “hogares de educación en el campo”. A partir de esa fecha se crearon diversas escuelas apellidadas “nuevas”, con rasgos similares a las anteriores, en distintos países europeos y americanos.

Las escuelas nuevas fueron al mismo tiempo semejantes y diferentes entre sí. Si bien todas coincidieron en una serie de principios fundamentales, también presentaron características distintas. No faltaron incluso discrepancias y contradicciones entre ellas.

El principio básico que compartieron las escuelas nuevas fue el del paidocentrismo, según el cual el niño debía situarse en el centro del proceso educativo. Frente a la anterior visión magistrocéntrica, ahora el profesor era considerado el apoyo principal del alumno en su proceso de aprendizaje, lo que reforzaba su función orientadora y motivadora, en oposición a la de un simple transmisor de conocimientos. Esa idea, de raíz rousseauiana, sería compartida de manera amplia en el movimiento.

Otra idea estrechamente ligada a la anterior sería la de la educación integral, según la cual el proceso educativo debería dirigirse a todas las dimensiones de la persona y no sólo a su inte-

lecto. Ese principio estaría en la base de la importancia concedida al arte, a la educación física, al desarrollo afectivo o a los trabajos manuales en el currículo. El niño debía “aprender haciendo”, lo que implicaba una actitud activa. La insistencia en ese principio contribuyó a que muchas de estas escuelas adquirieran precisamente la denominación de “escuelas activas”.

Las escuelas nuevas afrontaron una notable renovación de los métodos pedagógicos, desarrollando por ejemplo los denominados “centros de interés” (Decroly) o el método de proyectos (Kilpatrick). Entre las novedades también se cuentan el Plan Dalton, el sistema Winnetka o el método Montessori. En suma, la experimentación pedagógica alumbró algunas importantes líneas de trabajo escolar que se desarrollarían en años e incluso en décadas posteriores.

Una importante corriente del movimiento se orientó hacia la conexión entre educación y reforma social. El representante más caracterizado de esa tendencia fue el norteamericano John Dewey (1859-1952), que ejerció una gran influencia internacional. Su concepción de la “educación democrática” tuvo mucho arraigo en Estados Unidos de América, lo mismo que en Europa, y contribuyó a dar al movimiento, fundamentalmente pedagógico en sus orígenes, un carácter más progresista y de mayor compromiso político y social.

Aunque la creación de las escuelas nuevas se realizó más que nada por iniciativa individual o de pequeños grupos, el movimiento tuvo desde su inicio una importante dimensión internacional. En efecto, los promotores de estas escuelas viajaron para conocerse, difundieron sus ideas, sus planteamientos y sus experiencias por otros países, y establecieron relaciones más o menos estables entre ellos. De hecho, muchas escuelas se crearon por influencia o efecto de las visitas realizadas a otras instituciones o merced a la difusión de las experiencias llevadas a cabo en otros lugares. Algunas de las personas implicadas en estas escuelas desarrollaron una intensa actividad internacional, como es el caso de Decroly, Montessori, Ferrière o Kilpatrick.

Con el paso de los años, el movimiento estableció diversas asociaciones e instituciones internacionales que reforzaron su dimensión global. Ya en 1899 se había creado el Bureau International des Écoles Nouvelles, que sería la primera asociación internacional del movimiento, aún incipiente entonces. En 1912 se creó el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, en cuyo seno se establecería la Oficina Internacional de la Educación en 1925.

En 1920 se creó la Liga Internacional de la Educación Nueva, que representó la verdadera institucionalización internacional del movimiento. En 1921 celebró su primer congreso en Calais; en él se aprobaron los Principios de Adhesión y los Fines de la nueva asociación. En la redacción de dichos principios participaron la inglesa Beatrice Ensor, el suizo Adolphe Ferrière, los franceses Decroix y Bermond, el belga Ovide Decroly y la alemana Elisabeth Rotten. En su primer principio se puede apreciar su adscripción espiritualista, que más adelante generaría no pocas discusiones hasta ser reformulado por fin en el Congreso de Niza, en 1932.

Con intención de identificar y aceptar la adhesión de las que se consideraban a sí mismas escuelas nuevas, el movimiento desarrolló un conjunto de criterios. Los primeros fueron planteados por Ferrière en 1915 y acabaron formulándose y haciéndose oficiales después del Congreso de Calais. Los treinta principios de la escuela nueva se consideraban criterios de identificación, de manera que las escuelas que solicitaban su adhesión debían cumplir al menos quince de ellos. Tras recibir la solicitud, eran visitadas y analizadas sus características antes de ser aceptadas con carácter formal como miembros de la asociación.

A partir de la Primera Guerra Mundial la influencia del movimiento de la escuela nueva se dejó sentir en las reformas educativas puestas en marcha en diversos países, con lo que su influencia se apreció en las escuelas oficiales. No obstante, por esos mismos años comenzó su paulatino declive, que se haría más patente a partir de los años 1940 y, de manera más definitiva, después de la Segunda Guerra Mundial. En cualquier caso, hay que reconocer que la influencia del movimiento se ha dejado sentir de manera profunda en los sistemas educativos contemporáneos, por lo que muchos de sus rasgos actuales no se explicarían sin la existencia de las escuelas nuevas.

PRINCIPIOS DE LA ESCUELA NUEVA

EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN GENERAL

1. La Escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía práctica que se propone servir de orientación a las escuelas oficiales.
2. La Escuela Nueva es un internado con una atmósfera tan familiar como sea posible.
3. La Escuela Nueva está instalada en el campo.
4. La Escuela Nueva agrupa a los alumnos en “pabellones” de diez a quince miembros.
5. La Escuela Nueva practica la coeducación.
6. La Escuela Nueva debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día.
7. La carpintería ocupa el primer lugar entre estos trabajos. Son recomendables también la jardinería y la crianza de ganado.
8. Deben ser posibles los trabajos libres.

9. La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes.

10. Excursiones al campo (*camping*).

EN CUANTO A LA FORMACIÓN INTELECTUAL

11. Desarrollar el juicio más que la memoria.
12. Especialización espontánea al lado de la cultura general.
13. La enseñanza está basada sobre hechos y experiencias.
14. Por consiguiente, la Escuela Nueva se apoya en la actividad personal del niño.
15. La enseñanza está basada en el interés espontáneo de los niños.
16. El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sea en los libros, periódicos, etcétera, y después en una clasificación según un cuadro lógico.
17. El trabajo colectivo consiste en una ordenación o elaboración lógica en común de documentos particulares.
18. La enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana.
19. Tratar solamente una o dos materias por día; la variedad surgirá del modo de enseñarlas.
20. Tratar pocas materias por mes y por trimestre.

EN CUANTO A LA FORMACIÓN MORAL

21. La educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad.
22. El sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria.
23. No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa.



24. Los castigos y sanciones negativas consisten en poner al alumno en condiciones de alcanzar mejor el *fin* considerado como *bueno*.
25. Autoemulación.
26. La Escuela Nueva debe presentar una atmósfera estética y acogedora.
27. Música colectiva, cantos a coro y orquesta.
28. La educación de la conciencia consiste principalmente en los niños en recitados moralizadores.
29. La mayor parte de las escuelas nuevas observan una actitud religiosa sin sectarismos y practican la neutralidad confesional.

EL PRINCIPIO SIGUIENTE SE AÑADIÓ DESPUÉS.

30. La Escuela Nueva prepara al futuro ciudadano no solamente con vistas a la nación, sino también a la Humanidad.

PRINCIPIOS DE ADHESIÓN Y FINES DE LA LIGA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN NUEVA

PRINCIPIOS

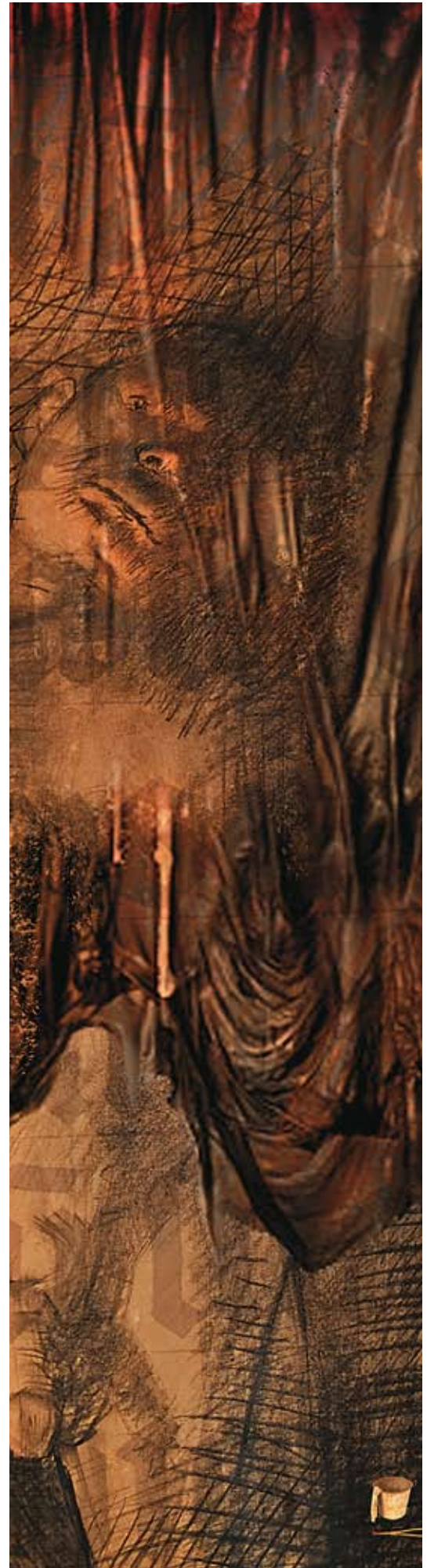
1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu; la educación debe, pues –cualquiera que sea el punto de vista del educador–, tender a conservar y a aumentar la energía espiritual del niño.
2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Ésta sólo puede desarrollarse mediante una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales del niño.
3. Los estudios y, de una manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan espontáneamente en él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género.
4. Cada edad tiene su carácter propio; por tanto, la disciplina personal y la colectiva deben ser organizadas por los mismos niños con la colaboración de los maestros. Ambas disciplinas deben tender a reforzar el sentido de las responsabilidades individuales y sociales.
5. La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por un espíritu de cooperación que enseñe al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
6. La coeducación que desea la Liga –coeducación que equivale a instrucción y educación en común– no significa el trato idéntico impuesto a los dos sexos, sino una colaboración que permite a cada uno de ellos ejercer libremente sobre el otro una saludable influencia.

7. La educación nueva preparará en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes para con sus próximos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su dignidad como ser humano.

FINES DE LA LIGA

1. Introducir en la escuela su ideal y los métodos inspirados en sus principios.
2. Procurar una cooperación más estrecha, de un lado, entre los educadores de los diferentes grados de la enseñanza, y de otro, entre los padres y los maestros.
3. Crear, mediante congresos bianuales y mediante las revistas afiliadas a la Liga, relaciones de solidaridad entre los educadores de todos los países del mundo, adheridos a sus principios y que persiguen fines semejantes a los suyos.
4. La Liga está constituida: primero, por miembros individuales; segundo, por grupos autónomos adheridos a ella; tercero, por secciones nacionales. Un representante elegido por cada sección nacional y los directores de las revistas aceptadas por la Liga constituyen, con los miembros del Comité Ejecutivo, los miembros del Comité Internacional.

Ferrière, A. *Problemas de educación nueva*, Madrid, E. Beltrán, 1930, pp. 6-7.





MANIFIESTO DE LOS PIONEROS DE LA EDUCACIÓN NUEVA (BRASIL, 1934)

DIANA GONÇALVES VIDAL

Faculdade de Educação da Universidad de São Paulo, Brasil

EL MANIFIESTO DE LOS PIONEROS DE LA EDUCACIÓN NUEVA, PUBLICADO SIMULTÁNEAMENTE en varios de los grandes periódicos brasileños el 19 de marzo de 1932, cumple un triple objetivo. En primer lugar, hace una defensa de los principios generales que bajo el lema de “nuevos ideales de educación” pretendían modernizar el sistema educativo y la sociedad brasileña: escuela pública, laica, gratuita, obligatoria y única. En segundo lugar, al reunir las firmas de 26 intelectuales y hacer uso de la expresión “pioneros”, el *Manifiesto* creaba un personaje colectivo: “los Pioneros de la Educación Nueva”. Por último, al desacreditar las propuestas anteriores en el terreno educativo, el texto se erigió en el marco fundador del debate educativo en Brasil. Por más de 50 años las interpretaciones de la sociología y de la historia de la educación han tomado a este manifiesto como el acto inaugural del sistema educativo brasileño.

DIANA GONÇALVES VIDAL ES PROFESORA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP), y profesora invitada de FLACSO-Argentina. Es doctora en Educación por la Universidad de São Paulo (1995) y ha realizado estudios de posdoctorado en Educación en el Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) en Francia (2001) y en la Universidad de Santiago de Compostela en España (2007). Fue presidenta de la *Sociedade Brasileira de História da Educação* entre 2003 y 2007. Es investigadora del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y Coordinadora del *Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação* (NIEPHE) (www.usp.br/niephe). Su libro más reciente se titula *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)* (2005).

MANIFIESTO DE LOS PIONEROS DE LA EDUCACIÓN NUEVA (BRASIL, 1934)

DIANA GONÇALVES VIDAL

Facultad de Educação da Universidad de São Paulo, Brasil

PRESENTACIÓN

MONUMENTO DA MEMÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932, em ação orquestrada por seus signatários, que pretendiam com o expediente alcançar a maior difusão possível no território nacional, *O Manifesto dos pioneiros da educação nova* reivindicava a direção do movimento de renovação educacional. Lançado no âmbito das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e da Saúde no Brasil (1930), o texto exibia um triplo propósito.

Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de “novos ideais de educação”, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira: escola pública, laica, gratuita, obrigatória e única. Em segundo lugar, ao reunir a assinatura de 26 intelectuais e ao fazer uso da expressão “pioneiros” no subtítulo, o *Manifesto* criava um personagem coletivo: os “pioneiros da educação nova”. Por fim, ao descaracterizar as investidas anteriores na arena educacional, o texto se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro.

As três operações efetuadas no terreno concreto das lutas sociais tiveram repercussões no campo da pesquisa educacional que extravasaram o momento de publicação do *Manifesto*. Por mais de 50 anos, as interpretações da sociologia e da história da educação no Brasil tomaram a carta-monumento como ato inaugural do sis-

tema educativo, o que repercutiu na insistência sobre a tópica da Escola Nova, no interesse pelas ações e biografias dos “pioneiros” e na incidência de estudos focados na década de 1930.

Foi somente a partir dos anos 1980 que o *Manifesto* começou a ser revistado pela investigação acadêmica e questionados seus dispositivos discursivos. Os “pioneiros” emergiram como um grupo cuja coesão não era fruto da identidade de posições ideológicas, mas estratégia política de luta, conduzida no calor das batalhas pelo controle do aparelho educacional. Nesse sentido, esse personagem coletivo não tinha poder explicativo para as análises que retroagiam às décadas anteriores, nem mesmo para as que avançavam além da primeira metade dos anos 1930, como tinha sido prática até o momento na investigação educativa.

O século XIX e o início do XX passaram a atrair a atenção dos historiadores. Contrariamente ao diagnóstico traçado no *Manifesto*, o período despontou como profícuo em iniciativas educacionais, promovidas pelo Estado e pela sociedade civil, e relevante para a compreensão do debate educativo. Nas duas direções, possibilitava acompanhar os modos como se foi organizando o sistema educativo e conformando a(s) cultura(s) escolar(es) no Brasil. Ao mesmo tempo, abria novas linhas de interpretação à produção histórica da carta-monumento e de suas principais propostas.

A Escola Nova despontou como fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações, constituídas no entrelaçamento de três vertentes: pedagógica, ideológica e política. No que tange ao primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a Escola Nova aglutinasse diferentes educadores, católicos e liberais, em torno dos princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. E apenas na terceira acepção tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação educacional pelo *Manifesto* e seus signatários.

Reler *O Manifesto dos pioneiros da educação nova*, atualmente, implica em percebê-lo como peça política do debate educacional do início dos anos 1930, indiciando os grupos em disputa e o movimento, operado pelo texto, de ressignificação das propostas educativas e dos objetos em confronto. Implica também em compreendê-lo como monumento da memória educacional brasileira e como estratégia de legitimação de uma parcela de educadores. Implica, por fim, em tomá-lo como estímulo ao necessário exercício da crítica documental.

Fica aqui meu convite à leitura.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AO POVO E AO GOVERNO. MANIFIESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”. Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de inves-



tigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação?

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de

que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de idéias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéias e a irradiação dos fatos.

DIRETRIZES QUE SE ESCLARECEM

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de idéias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las... Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.

REFORMAS E A REFORMA

Se não há país “onde a opinião se divida em maior número de cores, e se não se encontra teoria que entre nós não tenha adeptos”, segundo já observou Alberto Torres, princípios e idéias não passam, entre nós, de “bandeira de discussão, ornatos de polêmica ou simples meio de êxito pessoal ou político”. Ilustrados, às vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéias para se tornarem um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impelir à ação em que costumam desencadear-se aqueles “que pensaram sua vida e viveram seu pensamento”. A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéias e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer setor ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa atividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que camin-

hemos para a obra de reconstrução educacional, sem estadear a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistíamos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climatérico, ou se o quiserdes, à linha de divisão das águas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelásgicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do coroamento de seus esforços...

FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”. O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, “desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos”. Esse ideal e aspiração dos adultos torna-se mesmo mais fácil de apreender exatamente quando assistimos à sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraíndo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensa-

mento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de “qualidade socialmente útil”, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os

homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

VALORES MUTÁVEIS E VALORES PERMANENTES

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o “desdém pela multidão”. Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela...

Certo, a doutrina de educação, que se apóia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. “A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine,

defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem duvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria”. Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. “Nós não somos antes homens e depois seres sociais, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não há ato, pensamento, desejo, atitude, resolução, que tenham em nós sós seu princípio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos”.

O ESTADO EM FACE DA EDUCAÇÃO

A) A EDUCAÇÃO, UMA FUNÇÃO ESSENCIALMENTE PÚBLICA

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família, – que também deixou de ser “um centro de produção” para ser apenas um “centro de consumo”, em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados”, – fazendo – a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a “função específica”, dentro do “foco interior”, embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o “quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal”. Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas.

B) A QUESTÃO DA ESCOLA ÚNICA

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão

intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

C) A LAICIDADE, GRATUIDADE, OBRIGATORIEDADE E COEDUCAÇÃO

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

A FUNÇÃO EDUCACIONAL

A) A UNIDADE DA FUNÇÃO EDUCACIONAL

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profun-

damente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas conseqüências. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, “que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação”. Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em conseqüências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.

B) A AUTONOMIA DA FUNÇÃO EDUCACIONAL

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e



educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.

C) A DESCENTRALIZAÇÃO

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais. A unidade educativa, – essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdício nas suas despesas escolares a fim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas.

O PROCESSO EDUCATIVO

O CONCEITO E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NOVA

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função

educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como “funções vitais” e não como “processos em si mesmos”, ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades”.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos “impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se”, e abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um “mundo natural e social embrionário”, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. “A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material”. A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemen-

to formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar.

PLANO DE RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL

A) AS LINHAS GERAIS DO PLANO

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No plano de reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu “fim particular”, próprio, dentro da “unidade do fim geral da educação” e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social”.

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino pri-

mário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada “profissional” (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas “liberais”, se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. Mas esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as às suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um “sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”. É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social,

profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais idéias sociais, de uma maneira “imaginada”, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas.

B) O PONTO NEVRÁLGICO DA QUESTÃO

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a “continuação ininterrupta de esforços criadores” deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundário, levantando os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que “representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior”. A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade

das matérias do que o “método de sua aquisição”, a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social.

C) O CONCEITO MODERNO DE UNIVERSIDADE E O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberais” (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o “sistema nervoso da Universidade”, que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as fórmulas e frases feitas; se a nossa ilustração, mais variada e mais vasta do que no império, é hoje, na frase de Alberto Torres, “mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espíritos a formar juízos e incapaz de lhes inspirar atos”, é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundária sólida, posto que exclusivamente literária, se deixou infiltrar desse espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita, e em que, finalmente, o período criador cede o lugar à erudição, e essa mesma quase sempre, entre nós, aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos. Nessa superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas, cujas

opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a república, no seu esforço heróico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse “estado de ânimo nacional”, capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéias; a ignorância “da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido”, e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

D) O PROBLEMA DOS MELHORES

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente “por diferenciação econômica” ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A pri-

meira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser “inteiramente aberta” e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas “pela diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.

A UNIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A UNIDADE DE ESPÍRITO

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais im-

portante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o feiticismo mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse “espírito”, esse “ideal comum”, pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA E A SUA FUNÇÃO SOCIAL

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de fato, as influências

que formam o homem através da existência. “Há a herança que a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis”. Compreender, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a “zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada”.

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

A DEMOCRACIA, – UM PROGRAMA DE LONGOS DEVERES

Não alimentamos, de certo, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma “unidade fundamental”, dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais



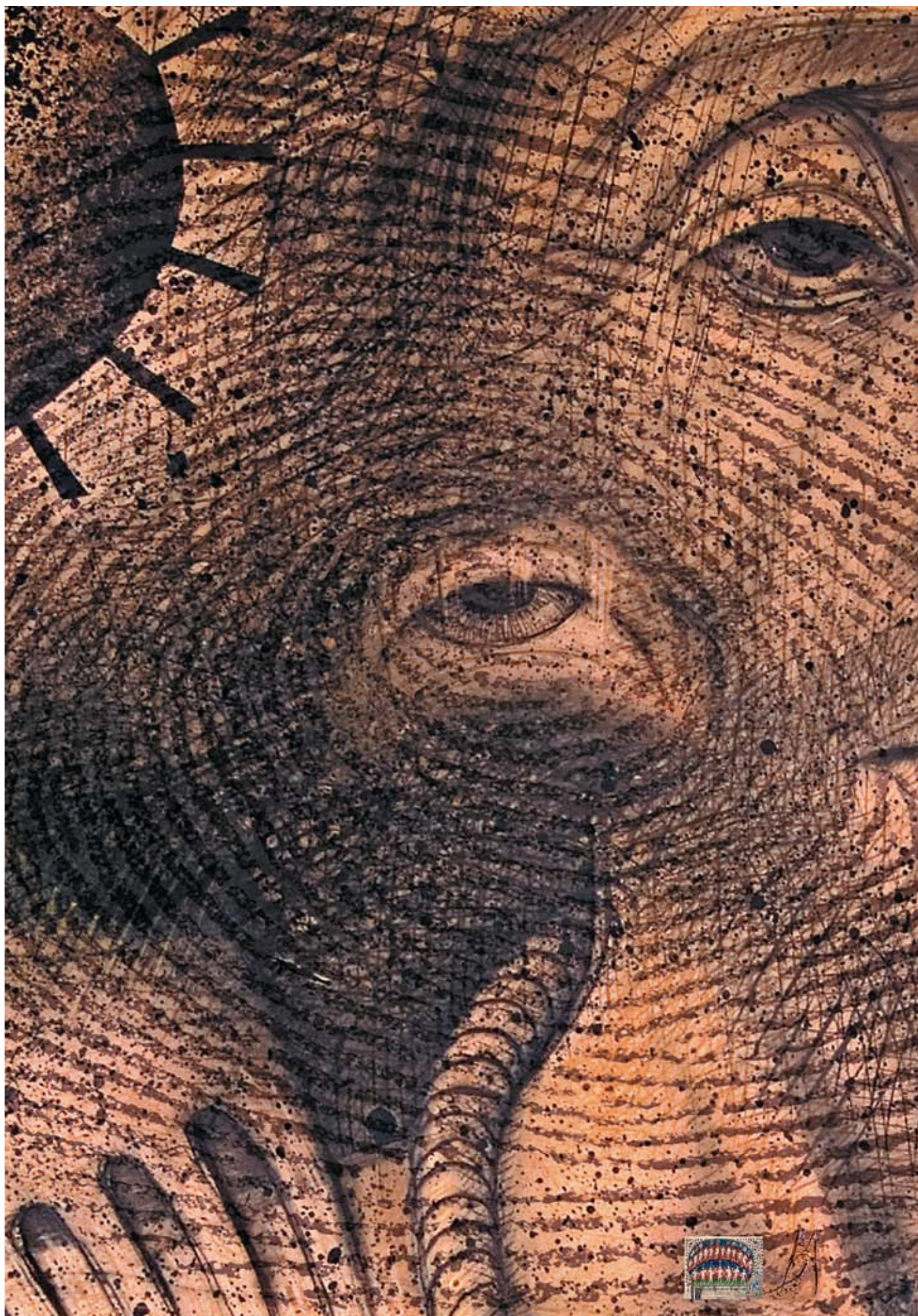
viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. “Não devemos submeter o nosso espírito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espírito firme e seguro; chegar a ser sérios em todas as coisas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas ações; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caráter, e refletir, pelo movimento de nossas próprias idéias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável”.

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos “discursos à nação alemã”, pronunciados de sua cátedra, enquanto sob as janelas da Universidade, pelas ruas de Berlim, ressoavam os tambores franceses... Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. “O ideal da democracia que, – escrevia Gustave Belot em 1919, – parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres”. Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

ASSINAM O MANIFESTO:

Fernando de Azevedo
Afranio Peixoto
A. de Sampaio Doria
Anisio Spinola Teixeira
M. Bergstrom Lourenço Filho
Roquette Pinto
J. G. Frota Pessoa
Julio de Mesquita Filho
Raul Briquet
Mario Casassanta
C. Delgado de Carvalho
A. Ferreira de Almeida Jr.
J. P. Fontenelle
Roldão Lopes de Barros
Noemy M. da Silveira
Hermes Lima
Attilio Vivacqua
Francisco Venancio Filho
Paulo Maranhão
Cecilia Meirelles
Edgar Sussekind de Mendonça
Armanda Alvaro Alberto
Garcia de Rezende
Nobrega da Cunha
Paschoal Lemme
Raul Gomes





PLAN LANGEVIN - WALLON

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

[...] ESTA INADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA AL ESTADO ACTUAL DE LA SOCIEDAD tiene como signo más visible la ausencia o la insuficiencia de los contactos entre la escuela en todos sus grados y la vida. Los estudios primarios, secundarios, superiores están demasiado a menudo al margen de lo real. La escuela parece un medio cerrado, impermeable a las experiencias del mundo. El divorcio entre la enseñanza escolar y la vida se acentúa por la permanencia de nuestras instituciones escolares en una sociedad en curso de evolución acelerada. Este divorcio despoja a la enseñanza de su carácter educativo. Una reforma es urgente para remediar estas carencias de la enseñanza en la educación del productor y del ciudadano y para permitir dar a todos una formación cívica, social, humana.

Permaneciendo al margen de la vida, la enseñanza no ha sacado provecho del progreso científico. El empirismo y la tradición controlan sus métodos mientras que una nueva pedagogía, fundada sobre las ciencias de la educación, debería inspirar y renovar sus prácticas.

L ICENCIADO Y DOCTOR EN FILOSOFÍA Y LETRAS (PEDAGOGÍA) POR LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid, 1974 y 1985. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Director General de Innovación y Desarrollo de la OEI (2003-2004). Vicerrector de Innovación y Evaluación de la UNED (1999-2003). Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE (1994-1996). Director del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, CIDE (1989-1994). Codirector del Proyecto MANES para el estudio de la historia de los libros de texto en España en los siglos XIX y XX (1994-2004). Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA (1999-2004). Miembro del comité editorial de *Revista Iberoamericana de Educación*, *Studies in Educational Evaluation*, *Prospects/Perspectives/Perspectivas*, *TEMPORA*, *Administration et Education*, *Politiques d'éducation et de formation*. *Analyses et comparaisons internationales*. Secretario General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia hasta 2008. Autor o coautor de 17 libros y más de 100 artículos de revista o capítulos de libros, dedi-

cados a diversos temas, entre los que destacan: historia de los sistemas educativos contemporáneos y de la educación española de los siglos XIX y XX; modelos teóricos y organizativos de la educación a distancia; organización actual y tendencias de la investigación educativa; sistemas educativos comparados y evaluación de los sistemas educativos.

En la actualidad es Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

PLAN LANGEVIN - WALLON

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

PRESENTACIÓN

LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AFECTÓ NOTABLEMENTE a los sistemas educativos contemporáneos e influyó de manera profunda en su evolución. El amplio impacto que tuvo el enfrentamiento bélico se dejó sentir en muchos ámbitos, la educación entre ellos. Las autoridades surgidas de la contienda dedicaron una parte significativa de sus esfuerzos a revisar la organización y el modo de funcionamiento de sus sistemas educativos, con objeto de afrontar los nuevos desafíos que se les planteaban.

En términos generales, la evolución que registrarían los sistemas educativos a partir de 1945 seguiría tres líneas paralelas: 1) la expansión cuantitativa de los sistemas, sobre todo de sus etapas iniciales y terminales, que experimentarían un crecimiento sin precedentes históricos; 2) la incorporación de nuevos públicos estudiantiles, en especial a la educación secundaria y a la universitaria, que ya no serían consideradas reducto de las élites; 3) su contribución al desarrollo de nuevos modos de organización social y política. Diversos autores se han referido a esta etapa como la de *democratización* de la educación, aun cuando el término agrupe fenómenos heterogéneos y procesos no siempre convergentes.

La primera fase de ese proceso de transformación de los sistemas educativos, que bien puede denominarse de *reconstrucción*, resultó ser especialmente importante, ya que en ella se adoptaron decisiones de largo alcance, que acabarían influyendo de manera profunda en los sistemas educativos actuales. La necesidad de la reconstrucción era sentida de modo amplio en el plano

político, económico, material, social y moral, pero también acabó afectando al ámbito educativo, y no de forma menor.

De hecho, antes de finalizar la guerra se reunió en Londres un Consejo de Ministros de Educación, con el propósito de afrontar esa reconstrucción de manera coordinada. Y en las etapas finales de la contienda, fueron varios los gobiernos que comenzaron a planificar la reconstrucción de sus sistemas educativos.

Entre los proyectos de reconstrucción desarrollados en esos años, uno de los más relevantes fue el conocido como Plan Langevin-Wallon, que se gestó en Francia entre 1944 y 1947. Recibió ese nombre en memoria de sus sucesivos presidentes, el físico Paul Langevin, que murió antes de finalizar su redacción, y el psicólogo Henri Wallon, que le sucedió.

El proyecto comenzaba reconociendo la necesidad y la urgencia de llevar a cabo una reforma completa del sistema educativo francés, por más que lo considerase “reputado en el mundo por su alta calidad y su valor cultural”. El principal problema que sus redactores detectaban en la organización de la educación francesa consistía en su inadecuación para desempeñar el papel que le correspondería en una democracia moderna. En opinión de la comisión, el sistema educativo francés se configuró con el propósito de dar respuesta a los desafíos que se le habían ido planteando con el paso de los años. Pero el cambio social y económico tan acelerado del periodo prebélico y bélico provocó algunas disfunciones que debían corregirse cuanto antes y en profundidad.

En consecuencia, había que llevar a cabo una reforma completa del sistema educativo, que se apoyaría en un conjunto reducido de principios, entre los cuales sobresale, no por casualidad, el *principio de justicia*. Para los redactores del plan, se puede decir que ésta era la clave de toda la reforma educativa, en lo que concordaban con los intentos que otros reformadores llevaban a cabo en otros países. Para ellos, la aplicación del principio de justicia implicaba la necesidad de democratizar la educación, ofreciendo a todos los ciudadanos de la República “posibilidades iguales de desarrollo” y poniendo a cada uno “en el lugar que le asignen sus aptitudes” y no en el que determinasen otros factores, como su origen social o sus condiciones familiares.

Así pues, la propuesta de reforma de este plan está hondamente enraizada en un proyecto de cambio social, de carácter democrático e igualitario.

En esa orientación se dejaba sentir el peso determinante que tuvieron en su seno algunas personalidades de ideología comunista y otras vinculadas al movimiento de la Escuela Nueva, como fue el caso destacado de sus dos presidentes. Esa adscripción comunista y de reformismo pedagógico tuvo mucho que ver con algunos de los ataques que recibió la comisión y también el plan que elaboró.

Ahora bien, no se puede decir que los miembros de la comisión Langevin-Wallon cayesen en un igualitarismo ingenuo. Para ellos, el principio de justicia ofrece dos vertientes diferenciadas pero complementarias: la igualdad y la diversidad. Aunque los ciudadanos tienen en esencia un mismo valor, no se puede derivar de ahí que sean idénticos. Por lo tanto, el plan propone “extraer y desarrollar en cada uno sus aptitudes originales”, con vistas a lograr una “utilización más exacta de sus competencias”. Por eso, el principio de justicia se complementa con el *principio de orientación*, con el fin de situar a “cada trabajador, cada ciudadano, en el puesto más adaptado a sus posibilidades, más favorable a su rendimiento”. Con esa combinación de los principios de justicia y orientación, el plan anticipa una de las características fundamentales de la reorganización comprensiva de la escuela secundaria, avanzando más allá de los planteamientos que tradicionalmente habían defendido los partidarios de la escuela única. Como puede apreciarse con facilidad, los planteamientos adoptados por los redactores del plan estaban estrechamente imbricados con el modelo de escuela comprensiva que se pondría en marcha en los países nórdicos y, más adelante, en el Reino Unido, la propia Francia o España.

Junto a esos principios básicos, el plan establece algunos otros complementarios. Por una parte, siguiendo una tendencia francesa tradicional, insiste en la necesidad de proporcionar una cultura general suficiente a todos los ciudadanos, ya que “la cultura general representa lo que acerca y une a los hombres, mientras que la profesión representa demasiado a menudo lo que les separa”. Por consiguiente, en un régimen democrático debe proporcionarse a todos los ciudadanos una amplia cultura general, sobre la que edifiquen su posterior formación especializada. Por otra parte, siguiendo el espíritu del paidocentrismo característico de la Escuela Nueva, los redactores del plan afirman el derecho de todos los jóvenes a lograr un desarrollo individual completo, basado en el desenvolvimiento de su propia personalidad.

A partir de ese conjunto de principios de diversa categoría e importancia, el plan Langevin-Wallon propone una reforma completa del sistema educativo francés, con la intención de reforzar su simplicidad, unidad y coherencia. Manifestando una ambición muy superior a la que se aprecia en otros proyectos de reforma educativa coetáneos suyos, propone una extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años, que constituye lo que denomina la enseñanza de primer grado. Dicha enseñanza obligatoria estaría compuesta por tres ciclos: el primero, común para todos los niños y niñas, iría de los 7 a los 11 años; el segundo, o *ciclo de orientación*, en parte común y en parte especializado, abarcaría de los 11 a los 15 años; y el tercero, o *ciclo de determinación*, ya plenamente diferenciado, atendería a los jóvenes desde los 15 hasta los 18 años. A partir de los 18 años comenzaría la enseñanza de segundo grado, que comprendería la preparación para los estudios universitarios y la educación superior. Además, el plan no limita la educación a la edad infantil y juvenil, sino que la inserta en una perspectiva muy moderna de educación permanente, perspectiva muy presente en Francia, ya desde el plan de Condorcet. Como puede verse, se trata de una estructura educativa que anticipa plenamente lo que después será la enseñanza comprensiva, tal

y como se desarrollará en diversos países europeos en la segunda mitad del siglo XX.

Los miembros de la comisión también reconocieron que esta nueva organización del sistema educativo no sería posible sin poner en marcha una serie de medidas paralelas tendentes a asegurar la justicia social. La primera y primordial sería la gratuidad de toda la enseñanza obligatoria, ahora ampliada. La gratuidad es además concebida de manera ambiciosa, incluyendo no sólo un generoso régimen de becas, sino también la concesión de presalarios para los estudiantes del tercer ciclo procedentes de familias necesitadas. A esta medida se añadirían otras, tales como la reconstrucción material del sistema escolar y la construcción de escuelas, la mejora de la formación de los docentes primarios y secundarios y la adecuada financiación de las reformas previstas. Como puede apreciarse, el plan esbozaba un proyecto de reforma muy ambicioso y de indudable carácter renovador y democrático.

Quizá fuese ése el principal motivo de los recelos que suscitó y las reacciones que generó. Aunque prácticamente todos reconociesen la grandeza y la ambición de sus objetivos, y fueran muchos los países europeos que se interesasen por sus propuestas, el plan fue calificado en Francia de inviable, utópico, arbitrario, irreal, pueril o rupturista. En consecuencia, tras su presentación por la comisión al ministro de Educación Nacional el 19 de junio de 1947, no fue nunca aplicado. Las pugnas políticas mantenidas por el Partido Comunista, de un lado, y el Partido Socialista y el MRP, de otro, así como la fuerte inspiración comunista de los autores del plan, impidieron su traducción práctica.

No obstante, hay que reconocer que el plan Langevin-Wallon representó un hito relevante en la evolución del sistema educativo francés, al tiempo que produjo un fuerte impacto internacional. De hecho, el plan marcó las líneas fundamentales del debate sobre la educación secundaria durante las décadas siguientes, no sólo en Francia, sino en toda Europa. Muchas de las reformas educativas emprendidas en Francia hasta la década de 1960 todavía tomaban al plan como referencia, bien para apoyarse en él, bien como elemento retórico de legitimación. Posiblemente fue una propuesta muy avanzada para su tiempo y muy difícil de llevar a cabo en las duras condiciones de la reconstrucción posbélica. Pero las cuestiones que planteó y los debates que provocó dejaron sentir su eco durante muchos años, de donde deriva su interés principal.

PLAN LANGEVIN - WALLON**INTRODUCCIÓN**

La enseñanza francesa es considerada en el mundo desde hace mucho tiempo por su alta calidad y su valor cultural. Cada año nuestras universidades acogen un gran número de estudiantes extranjeros. Nuestra enseñanza secundaria goza de un similar prestigio. En fin, la enseñanza primaria, organizada por Jules Ferry, ha sido una de las grandes obras de la IIIa República. Se propuso dar a todo hombre, por humilde que fuese su origen, los conocimientos mínimos indispensables para hacer de él un ciudadano consciente, para enriquecer su espíritu y ampliar su horizonte. Por último, la formación técnica, organizada después de la guerra 1914-18, ha conocido un rápido desarrollo.

Sin embargo, ya desde antes de esta guerra, resultaba evidente que nuestra enseñanza debía reorganizarse. Se esbozaron algunas tentativas parciales de reforma. Durante la ocupación, se elaboraron distintos proyectos, tanto en Argel como por el Resistente de la Metrópolis. Hoy una reforma completa es necesaria y urgente: la organización actual de nuestra enseñanza suscita en efecto críticas justificadas y no le permite asumir plenamente el papel que debería ser el suyo en una democracia moderna. En primer lugar esta organización no responde a un plan global claramente concebido y exactamente aplicado. Resulta de un pasado histórico a lo largo del cual se crearon instituciones diversas sin coordinación entre ellas. A las legislaciones antiguas, se añadieron otras sin sustituirlas. De modo que algunos organismos compiten entre sí inútilmente o duplican esfuerzos, mientras que existen lagunas y la enseñanza no responde a todas las necesidades actuales. Parece llegado el momento de proceder a una reorganización general para reemplazar esta construcción dispar por un conjunto claramente ordenado y susceptible de cubrir todas las necesidades.

La estructura de la enseñanza debe en efecto adaptarse a la estructura social. Desde hace medio siglo no se ha modificado profundamente la estructura de la enseñanza. La estructura social al contrario ha vivido una evolución rápida y transformaciones fundamentales. La mecanización, la utilización de las nuevas fuentes de energía, el desarrollo de los medios de transporte y transmisión, la concentración industrial, el aumento de la producción, la entrada masiva de

las mujeres en la vida económica, la difusión de la instrucción elemental han modificado profundamente las condiciones de vida y la organización social. La rapidez y amplitud del progreso económico, que había hecho necesaria en 1880 la difusión de la enseñanza elemental entre las masas trabajadoras, plantea ahora el problema de la contratación de un personal cada vez más numeroso de cuadros y técnicos. La burguesía, hereditariamente llamada a ocupar los puestos de dirección y responsabilidad, no es suficiente para hacerlo sola de ahora en adelante. Las nuevas necesidades de la economía moderna plantean la necesidad de una refundación de nuestra enseñanza que, en su estructura actual, ya no se adapta a las condiciones económicas y sociales.

Esta inadaptación de la enseñanza al estado actual de la sociedad tiene como signo más visible la ausencia o la insuficiencia de los contactos entre la escuela en todos sus grados y la vida. Los estudios primarios, secundarios, superiores están demasiado a menudo al margen de lo real. La escuela parece un medio cerrado, impermeable a las experiencias del mundo. El divorcio entre la enseñanza escolar y la vida se acentúa por la permanencia de nuestras instituciones escolares en una sociedad en curso de evolución acelerada. Este divorcio despoja a la enseñanza de su carácter educativo. Una reforma es urgente para remediar estas carencias de la enseñanza en la educación del productor y del ciudadano y para permitir dar a todos una formación cívica, social, humana.

Permaneciendo al margen de la vida, la enseñanza no ha sacado provecho del progreso científico. El empirismo y la tradición controlan sus métodos mientras que una nueva pedagogía, fundada sobre las ciencias de la educación, debería inspirar y renovar sus prácticas. Por otra parte, y en todos los grados, la enseñanza no reconoce en el alumno al futuro ciudadano. No da una importancia suficiente a la explicación objetiva y científica de los hechos económicos y sociales, a la cultura metódica del espíritu crítico, al aprendizaje activo de la energía, la libertad, la responsabilidad. Sin embargo, esta formación cívica de la juventud es uno de los deberes fundamentales de un estado democrático y es a la enseñanza pública a quien corresponde cumplir este deber.

Todas estas razones justifican la necesidad de una reforma profunda de nuestras instituciones de enseñanza que si anteriormente cumplieron con éxito su misión deben, para permanecer a la altura de una reputación merecida, transformarse y adaptarse al estado económico y social actual.

PRINCIPIOS GENERALES

La reconstrucción completa de nuestra enseñanza se basa en un reducido número de principios, que se desarrollarán a través de una serie de medidas inmediatas o a más largo plazo.

El primer principio, el que por su valor propio y la amplitud de sus consecuencias domina a los demás, es el principio de justicia. Ofrece dos aspectos no opuestos sino complementarios: la igualdad y la diversidad. Todos los niños, sin importar sus orígenes familiares, sociales o étnicos, tienen el mismo derecho al desarrollo máximo de su personalidad. No deben encontrar otra limitación que las de sus aptitudes. La enseñanza debe, pues, ofrecer a todos iguales posibilidades de desarrollo, abrir a todos el acceso a la cultura, democratizarse menos por una selección que aleja del pueblo a los más dotados que por un ascenso continuo del nivel cultural del conjunto de la nación. La introducción de la justicia en la escuela, por la democratización de la enseñanza, asignará a cada uno un lugar de acuer-

do con sus aptitudes, para el bien de todos. La diversificación de funciones será controlada no por la fortuna o la clase social sino por la capacidad para ejercer la función. La democratización de la enseñanza, conforme a la justicia, garantiza una mejor distribución de las tareas sociales. Sirve al interés colectivo al mismo tiempo que a la felicidad individual.

La organización actual de nuestra enseñanza mantiene en nuestra sociedad el prejuicio antiguo de una jerarquía entre las tareas y los trabajadores. El trabajo manual, la inteligencia práctica demasiado a menudo se consideran como de inferior valor. La equidad exige el reconocimiento de la igual dignidad de todas las tareas sociales, del alto valor material y moral de las actividades manuales, de la inteligencia práctica, del valor técnico. Esta reclasificación de los valores reales es indispensable para una sociedad democrática moderna cuyo progreso y vida misma se supeditan a la exacta utilización de las competencias.

La reforma de nuestra enseñanza debe afirmar en nuestras instituciones el derecho de los jóvenes a un desarrollo completo. La legislación de una República democrática debe declarar y proteger los derechos de los débiles, debe proclamar y proteger el derecho de todos los niños, de todos los adolescentes, a la educación. Ésta se basará en el conocimiento de la psicología de los jóvenes, el estudio objetivo de cada individualidad. Respetará la personalidad infantil, con el fin de lograr y desarrollar las aptitudes originales de cada uno. El derecho de los jóvenes a un desarrollo completo implica la realización de las condiciones higiénicas y educativas más favorables. En particular el número de alumnos por clase deberá ser tal que el maestro pueda provechosamente ocuparse de cada alumno: no deberá nunca sobrepasar 25.

El desarrollo de las aptitudes individuales con el fin de un manejo más exacto de las competencias sienta el principio de la orientación. Orientación escolar en primer lugar, y luego orientación profesional, que facilitará que cada trabajador y cada ciudadano obtenga el puesto mejor adaptado a sus posibilidades, el más favorable para su rendimiento. La selección actual que desvía a los más dotados de profesiones donde podrían prestar eminentes servicios, debe sustituirse por una clasificación de los trabajadores basada a la vez en las aptitudes individuales y en las necesidades sociales.

Esto quiere decir que la enseñanza debe implicar una parte de cultura especializada cada vez más amplia a medida que las aptitudes se decanten y se afirmen. Pero la formación del trabajador no debe nunca perjudicar la formación del hombre. Debe aparecer como una especialización complementaria de un amplio desarrollo humano. “Concebimos la cultura general, dijo Paul Langevin, como una iniciación a las distintas formas de la actividad humana, no sólo para determinar las aptitudes del individuo y permitirle elegir con buen juicio antes de comprometerse en una profesión, sino también para permitirle permanecer en relación con los otros hombres, comprender su interés y apreciar los resultados de actividades distintas a la suya, de situar bien ésta con relación al conjunto”.

La cultura general representa lo que acerca y une a los hombres mientras que la profesión representa demasiado a menudo lo que los separa. Una cultura general sólida debe, pues, servir de base a la especialización profesional y continuarse durante el aprendizaje, de modo que la formación del hombre no esté limitada y obstaculizada por la del técnico. En un estado democrático, donde todo trabajador es ciudadano, es indispensable que la especialización no sea un obstáculo para la comprensión de los más variados problemas y que una amplia y sólida cultura libere al hombre de las estrechas limitaciones del técnico.

Ésta es la razón por la que la función de la escuela no debe limitarse a despertar el gusto por la cultura durante el periodo de la escolaridad obligatoria, cualquiera que sea su duración. La nueva organización de la enseñanza debe permitir el perfeccionamiento continuo del ciudadano y del trabajador. En todas partes, desde los inmensos núcleos urbanos hasta las más pequeñas aldeas, la escuela debe ser un centro de difusión de la cultura. Adaptándose a las condiciones regionales y a las necesidades locales, debe permitir a todos el perfeccionamiento de la cultura. Depositaria del pensamiento, del arte, de la civilización histórica, debe transmitirlos al mismo tiempo que se constituye en agente activo del progreso y la modernización. Debe ser el punto de encuentro, el elemento de cohesión que garantice la continuidad del pasado y el futuro.

CONSECUENCIAS DE ESTOS PRINCIPIOS

La primera consecuencia de los principios que acaban de enunciarse es la reconstrucción completa de nuestra enseñanza sobre un plan nuevo, que ofrezca más simplicidad, unidad y coherencia: la estructura misma de la institución debe modificarse para responder al principio de justicia fundamental en una democracia.

En la organización actual, los distintos niveles de enseñanza no responden siempre a su objetivo que debería ser el desarrollo máximo de todos los que son aptos para aprovecharse de él, pero solamente de ellos. El reclutamiento viene hoy demasiado a menudo determinado por la clase social y los recursos financieros de las familias. El paso de un nivel de enseñanza a otro (enseñanza primaria, secundaria, técnica) presenta grandes dificultades. Por eso la proporción de los niños de familias trabajadoras que acceden a la enseñanza superior y a las grandes escuelas es insignificante.

La lógica y la equidad exigen que los distintos niveles de la enseñanza respondan a niveles de desarrollo, luego a especializaciones de aptitudes y no a categorías sociales. Ésta es la razón por la que, en la nueva estructura, la enseñanza presentará grados progresivos correspondiendo a niveles de desarrollo y a los cuales todos los niños deberán acceder sucesivamente.

La enseñanza del 1er grado será obligatoria para todos los niños de 3 a 18 años y comprenderá tres ciclos sucesivos. El primer ciclo abarcará los niños de 3 a 11 años, la edad de la escolaridad obligatoria se mantendrá en los 6 años.

Durante este periodo, todos los niños recibirán una enseñanza adaptada a su desarrollo mental y susceptible de responder a sus necesidades inmediatas. El papel principal del 1er ciclo será dotar al niño de las técnicas básicas que le permitirán comprender y hacerse comprender, el estudio del medio físico y humano le permitirá situarse en el espacio y en el tiempo.

Al final de esta primera etapa, todos los niños entrarán obligatoriamente en los establecimientos del 2° un ciclo y más tarde del 3er ciclo. Permanecerán ahí hasta los 18 años. La escolarización obligatoria deberá pues prolongarse 4 años. El 2° un ciclo (de 11 a 15 años) será un periodo de orientación. Tras garantizar la adquisición de un complemento indispensable de conocimientos generales, se consagrará a la observación metódica de los niños para detectar sus aptitudes y permitir su orientación. El 3er ciclo (de 15 a 18 años) será el periodo de determinación, se consagrará a la formación del ciudadano y el trabajador. Los alumnos capaces de recibir la formación universitaria se beneficiarán de una formación teórica adaptada. Para los otros, la cultura general se continuará en relación con una cultura especializada orientada hacia la profesión, de modo que los jóvenes que serían designados por sus aptitudes para el ejercicio de un oficio estén aptos al final del 3er ciclo para entrar en la vida profesional. La enseñanza del 3er ciclo, debido al papel fundamental que debe desempeñar en la asignación social y la utilización de las aptitudes, deberá presentar una gran flexibilidad, una gran diversidad, con el fin de ofrecer combinaciones de estudios, agrupaciones de disciplinas adaptadas a las distintas categorías de espíritus.

Al final del 1er grado y más allá del límite de la obligación escolar (18 años), un segundo grado de enseñanza se abrirá a los, y solamente a los, que se hayan revelado capaces de aprovecharlo. Ampliado y diversificado, orientará a los estudiantes hacia especializaciones cada vez más definidas, en todas las categorías de aptitudes y actividades. Los estudios superiores técnicos encontrarán ahí un lugar al igual que los estudios literarios, científicos y artísticos. Uno de los papeles importantes de esta enseñanza superior será garantizar la formación de los maes-

tros en todos los grados. Institutos altamente especializados se abrirán a continuación a los investigadores de todas las categorías.

La segunda consecuencia importante de los principios directores de la reforma de la enseñanza es la necesidad de prever todo un conjunto de medidas de justicia social, cuya ausencia sería la negación de toda reforma.

En primer lugar, la enseñanza pública debe de ser gratuita en todos los grados. La gratuidad se impone como el complemento lógico de la obligación escolar. La prolongación de la escolaridad obligatoria hasta 18 años implica la gratuidad de la enseñanza de los 3 ciclos del 1er grado. Pero es indispensable, si cada uno debe ocupar el lugar en el que puede prestar mejores servicios, que el acceso a la enseñanza superior venga determinado por las aptitudes y no por el rango social o el nivel de fortuna. Para abrirse a todos los que puedan beneficiarse de ella, la enseñanza superior debe, ella también, ser gratuita.

La gratuidad inscrita en los textos sería un engaño si se la limitara a la supresión de los gastos de estudios sin preocuparse por las condiciones y por los medios de vida de los alumnos y estudiantes. En las familias trabajadoras, se cuenta con la ganancia del adolescente. El aprendiz, el joven obrero deben aportar su contribución al presupuesto familiar, y es materialmente imposible pasar de esta contribución. La gratuidad de la enseñanza sólo puede ser efectiva si se instaura un nuevo sistema más realista para la atribución de las becas, si se prevé la asignación de un presalario en el 3er ciclo del 1er grado, si se considera en fin al estudiante como un trabajador, que es lo que realmente es, y se le asigna un salario en relación con los servicios que presta y que deberá devolver a la colectividad.

Por último, si se quiere conservar la alta calidad de la enseñanza, es justo preservar la dignidad de los maestros, garantizar su prestigio social, favorecer su perfeccionamiento profesional. Es justo darles una situación material y moral en relación con su valor técnico y humano y el lugar eminente que tienen en la vida nacional.¹

La reorganización de la estructura general de la enseñanza y las medidas complementarias indispensables para volverla efectiva implican, por supuesto, consecuencias financieras. Éstas se refieren a tres grandes capítulos, reconstrucción material, habilitación de cuadros y financiación de las medidas de justicia social. La reforma estructural exige la revisión inmediata de la tarjeta escolar. La ampliación de las escuelas maternas, la extensión hasta 18 años de la escolaridad obligatoria, el descenso de 14 a 11 años de la edad de final de escolaridad del primer ciclo, la fijación en la escuela de los distintos aprendizajes son medidas que conducen a considerar por una parte la reagrupación administrativa de los establecimientos existentes, y por otra parte un amplio plan de construcciones y equipamiento escolares. La reconstrucción material de la escuela debe acompañar su reforma administrativa y la extensión de su función en la formación económica, cívica y humana de la nación.

En las ciudades y las regiones devastadas por la guerra, la reconstrucción de los edificios escolares debe afrontarse en el marco de la reforma de la enseñanza. Es necesario considerar por otra parte que la construcción y el equipamiento de nuevos establecimientos se integre en el plan de reconstrucción y equipamiento nacional. Las inversiones necesarias son tan

¹ La Comisión emitió un voto en la sesión del 14 de diciembre de 1944 demandando prestigiar y revalorizar la función del docente en todos los grados con el fin de dar a los miembros del personal, la indispensable situación moral y la independencia que exige la importancia de su papel social, así como para garantizarles un reclutamiento calificado sobre todo en un periodo en que su número debe considerablemente aumentarse.

rentables que permitirán la modernización de nuestros servicios públicos e industrias. La escuela garantizará la formación de una mano de obra cualificada, de técnicos, cuadros e investigadores indispensables para el progreso y la prosperidad económica de nuestro país, al mismo tiempo que formará ciudadanos conscientes de su papel y sus deberes.

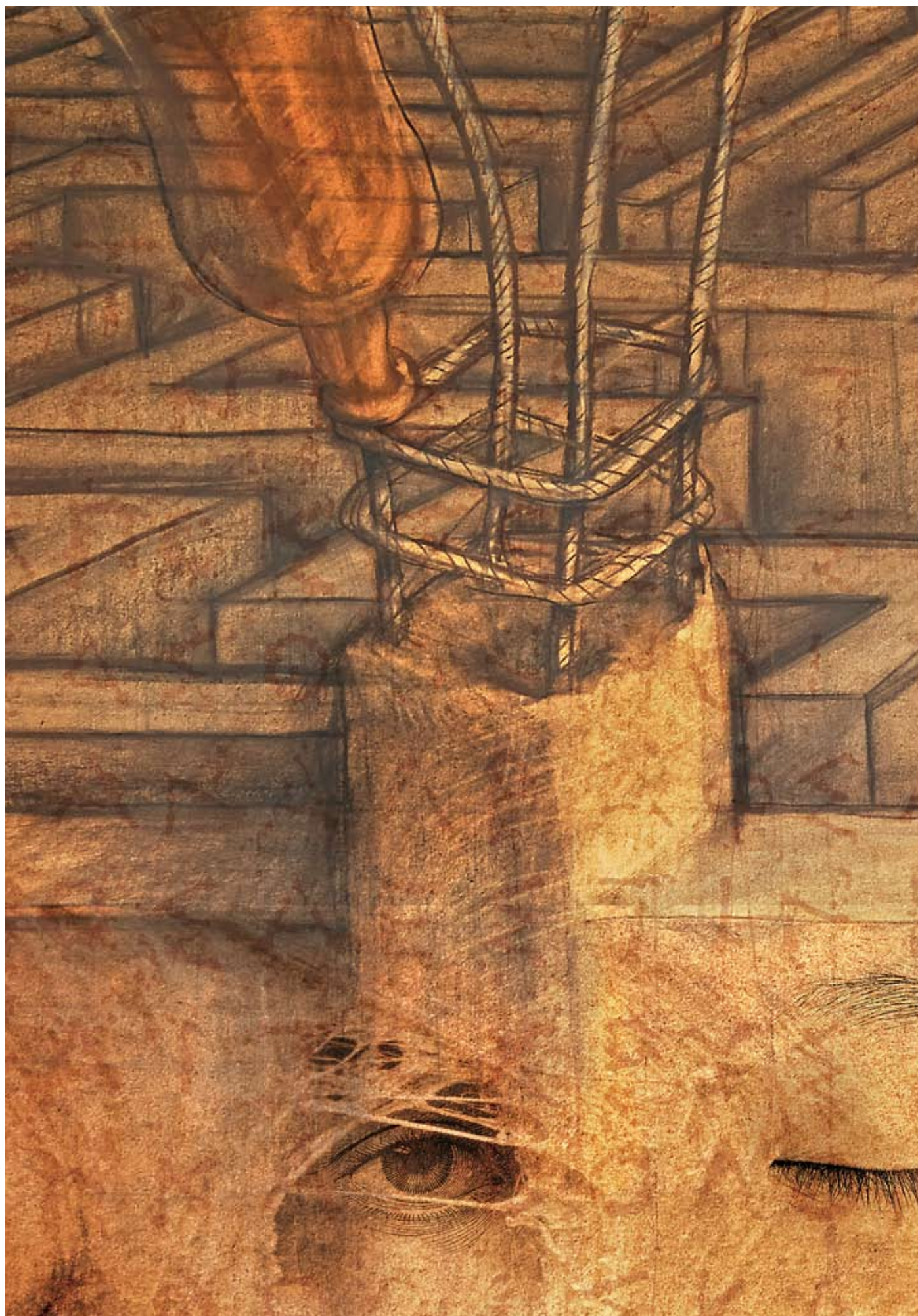
Por otra parte, el número de maestros de todos los grados deberá aumentar. La prolongación del tiempo de escolaridad obligatoria, la disminución necesaria de efectivos por clase, la nueva función asignada a la escuela para la difusión general de la cultura, la formación técnica y cívica, tienen como consecuencia una nueva distribución del personal actualmente en función y la creación de nuevos empleos.

Por último, la financiación de las medidas sociales (becas, presalario y salario del estudiante) es indispensable para hacer efectiva la reforma propuesta.

CONCLUSIÓN

En conclusión, es extremadamente urgente emprender las realizaciones previstas. La aplicación íntegra de la reforma es imposible por ahora, ya que está vinculada a condiciones materiales aún no alcanzadas. La aplicación del proyecto en su totalidad no puede hacerse más que progresivamente. Pero un esfuerzo debe hacerse desde ahora para la aplicación de una serie de medidas, actualmente posibles y orientadas hacia la reforma integral. Es necesario disponer este esfuerzo con un plan financiero, teniendo en cuenta que el porcentaje de los recursos nacionales consagrados por Francia a la educación es vergonzosamente escaso. En 1946, sólo ascendió de 6 al 7% y nos clasificó en el puesto 26º, entre las naciones civilizadas, muy por detrás de Inglaterra (20%), los Estados Unidos (21%) y Rusia (25%). Es el futuro de nuestra economía y de nuestra cultura lo que tratamos de preparar y defender.





CONSTITUCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

1. LA ORGANIZACIÓN SE PROPONE CONTRIBUIR A LA PAZ Y A LA SEGURIDAD ESTRE-
chando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.

[...]

1. a) El Consejo Ejecutivo será elegido por la Conferencia General y se compondrá de 58 Estados Miembros. El Presidente de la Conferencia General tendrá asiento por derecho propio en el Consejo Ejecutivo, con voz y sin voto.

[...]

- b) El Consejo Ejecutivo, actuando bajo la autoridad de la Conferencia General, será responsable ante ésta de la ejecución del programa por ella aprobado.

LICENCIADO Y DOCTOR EN FILOSOFÍA Y LETRAS (PEDAGOGÍA) POR LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid, 1974 y 1985. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Director General de Innovación y Desarrollo de la OEI (2003-2004). Vicerrector de Innovación y Evaluación de la UNED (1999-2003). Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE (1994-1996). Director del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, CIDE (1989-1994). Codirector del Proyecto MANES para el estudio de la historia de los libros de texto en España en los siglos XIX y XX (1994-2004). Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA (1999-2004). Miembro del comité editorial de *Revista Iberoamericana de Educación*, *Studies in Educational Evaluation*, *Prospects/Perspectives/Perspectivas*, *TEMPORA*, *Administration et Education*, *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*. Secretario General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia hasta 2008. Autor o coautor de 17 libros y más de 100 artículos de revista o capítulos de libros, dedicados a diversos temas, entre los que destacan:

historia de los sistemas educativos contemporáneos y de la educación española de los siglos XIX y XX; modelos teóricos y organizativos de la educación a distancia; organización actual y tendencias de la investigación educativa; sistemas educativos comparados y evaluación de los sistemas educativos.

En la actualidad es director general del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

CONSTITUCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

PRESENTACIÓN

LA CONSTITUCIÓN DE LA UNESCO (ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) se aprobó en Londres el 16 de noviembre de 1945. La creación de esta organización, incluida en el sistema de las Naciones Unidas, fue una de las consecuencias de las reuniones mantenidas por los ministros de Educación de los países aliados durante la Segunda Guerra Mundial, guiados por el propósito de contribuir a la paz y la seguridad en el mundo mediante el desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura.

Para llevar a cabo tal iniciativa, los 44 Estados inicialmente signatarios se basaron en algunos antecedentes previos, tales como la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual, la Oficina Internacional de la Educación o el Instituto de Cooperación Internacional, cuya creación se remonta a dos décadas antes. A partir de dichas experiencias se propuso y finalmente se aprobó la creación de la UNESCO, que ha tenido desde entonces un papel internacional muy relevante.

Como señala el primer artículo de su Constitución, la UNESCO se propone “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo”. Para ello debe fomentar el conocimiento y la comprensión mutua entre las naciones, impulsar la educación popular y la difusión de la cultura, y ayudar a la conservación, el progreso y la difusión del saber.

La actuación de la UNESCO se orienta a apoyar a los países para que lleven a cabo una gestión eficaz de su propio desarrollo a través de sus valores culturales. Uno de sus ámbitos principales de acción es el educativo. Aunque ha ido expandiendo su labor a otros ámbitos y etapas educativas, su trabajo se ha centrado sobre todo en la expansión de la educación básica, para lograr que alcance a todos los grupos de población. Para ello, contribuye a la formación de docentes, planificadores y administradores de la educación y fomenta la construcción de escuelas y la dotación de equipo necesario para su funcionamiento. En el ámbito de la cultura, sus actividades están orientadas a la protección y la salvaguarda del patrimonio cultural, el estímulo de la creación y la creatividad y la preservación de las entidades culturales y tradiciones orales, así como a la promoción de los libros y la lectura.

Para cumplir esas misiones, la UNESCO se ha dotado de una estructura en la que destaca la Conferencia General, órgano rector compuesto por los representantes de todos los Estados miembros, que determina la orientación y la línea de conducta general de la organización y aprueba su programa y su presupuesto. La Conferencia General elige a los representantes de los 58 Estados miembros que componen el Consejo Ejecutivo y, a propuesta de éste, nombra al Director General.

Los nueve directores generales que hasta ahora ha tenido la UNESCO son: Julian Huxley (Reino Unido, 1946-1948), Jaime Torres Bodet (México, 1948-1952), John Wilkinson Taylor (Estados Unidos, 1952-1953), Luther H. Evans (Estados Unidos, 1953-1958), Vittorino Veronese (Italia, 1958-1961), René Maheu (Francia, 1961-1974), Amadou Mahtar M’Bow (Senegal, 1974-1987), Federico Mayor Zaragoza (España, 1987-1999) y Koichiro Matsuura (Japón, 1999-).

La Constitución es la norma que rige a la organización, indicando cuáles son sus órganos y cómo funcionan. La UNESCO tiene su sede en París y cuenta con distintos institutos ubicados en ciudades de diversos continentes.

CONSTITUCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

Aprobada en Londres el día 16 de noviembre de 1945 y modificada por la Conferencia General en sus reuniones 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª, 29ª y 31ª.

Los gobiernos de los Estados Partes en la presente Constitución, en nombre de sus pueblos, declaran:

Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz;

Que, en el curso de la historia, la incompreensión mutua de los pueblos ha sido motivo de desconfianza y recelo entre las naciones, y causa de que sus desacuerdos hayan degenerado en guerra con harta frecuencia;

Que la grande y terrible guerra que acaba de terminar no hubiera sido posible sin la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres, y sin la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas;

Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;

Que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Por estas razones, los Estados Partes en la presente Constitución, persuadidos de la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos, resuelven desarrollar e intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas. En consecuencia, crean por la presente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para el logro de los cuales se han establecido las Naciones Unidas, como proclama su Carta.

ARTÍCULO I

PROPÓSITOS Y FUNCIONES

1. La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.
2. Para realizar esta finalidad, la Organización:
 - a. Fomentará el conocimiento y la comprensión mutuos de las naciones prestando su concurso a los órganos de información para las masas; a este fin, recomendará los acuerdos internacionales que estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen;

- b. Dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura: colaborando con los Estados Miembros que así lo deseen para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas; instituyendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna; sugiriendo métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre;
- c. Ayudará a la conservación, al progreso y a la difusión del saber: velando por la conservación y la protección del patrimonio universal de libros, obras de arte y monumentos de interés histórico o científico, y recomendando a las naciones interesadas las convenciones internacionales que sean necesarias para tal fin; alentando la cooperación entre las naciones en todas las ramas de la actividad intelectual y el intercambio internacional de representantes de la educación, de la ciencia y de la cultura, así como de publicaciones, obras de arte, material de laboratorio y cualquier documentación útil al respecto; facilitando, mediante métodos adecuados de cooperación internacional, el acceso de todos los pueblos a lo que cada uno de ellos publique.

3. Deseosa de asegurar a sus Estados Miembros la independencia, la integridad y la fecunda diversidad de sus culturas y de sus sistemas educativos, la Organización se prohíbe toda intervención en materias que correspondan esencialmente a la jurisdicción interna de esos Estados.

ARTÍCULO II

MIEMBROS

1. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas tienen derecho a formar parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
2. A reserva de los términos del acuerdo que ha de concertarse entre esta Organización y las Naciones Unidas, de conformidad con

- lo previsto en el Artículo X de la presente Constitución, los Estados no miembros de las Naciones Unidas podrán, previa recomendación del Consejo Ejecutivo, ser admitidos como Miembros de la Organización, por mayoría de dos tercios de votos de la Conferencia General.
3. Los territorios o grupos de territorios que no asuman por sí mismos la responsabilidad de la dirección de sus relaciones exteriores podrán ser admitidos en calidad de Miembros Asociados por la Conferencia General, por mayoría de los dos tercios de los miembros presentes y votantes, si esa admisión ha sido solicitada, por cuenta de cada uno de esos territorios o grupos de territorios, por el Estado Miembro o por cualquier autoridad que asuma la responsabilidad de la dirección de sus relaciones exteriores. La naturaleza y el alcance de los derechos y de las obligaciones de los Miembros Asociados serán determinados por la Conferencia General.
 4. Los Estados Miembros de la Organización que fueren suspendidos en el ejercicio de sus derechos y privilegios de miembros de las Naciones Unidas serán suspendidos, a petición de éstas, en los derechos y privilegios inherentes a la calidad de miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
 5. Los Estados Miembros de la Organización cesarán ipso facto de ser miembros de ésta, si fueren excluidos de las Naciones Unidas.
 6. Todo Estado Miembro o todo Miembro Asociado de la Organización podrá retirarse de ella mediante notificación presentada al Director General. Tal notificación surtirá efecto el 31 de diciembre del año siguiente a aquel en que se haya efectuado. La retirada no modificará las obligaciones financieras que en la fecha en que se produzca tuviera para con la Organización el Estado de que se trate. La notificación de la retirada de un Miembro Asociado se hará en su nombre por el Estado Miembro o la autoridad a cuyo cargo estén sus relaciones internacionales.
 7. Cada Estado Miembro tendrá derecho a designar a un Delegado Permanente ante la Organización.
 8. El Delegado Permanente presentará sus credenciales al Director General de la Organización y asumirá oficialmente sus funciones a partir de la fecha de presentación de sus credenciales.
- ### ARTÍCULO III
- #### ÓRGANOS
- La Organización comprenderá una Conferencia General, un Consejo Ejecutivo y una Secretaría.
- ### ARTÍCULO IV
- #### LA CONFERENCIA GENERAL
- A. Composición
1. La Conferencia General estará constituida por los representantes de los Estados Miembros de la Organización. El gobierno de cada Estado Miembro nombrará como máximo cinco delegados, escogidos previa consulta con la Comisión Nacional o, de no existir ésta, con las instituciones educativas, científicas y culturales.
- B. Funciones
2. La Conferencia General determinará la orientación y la línea de conducta general de la Organización. Decidirá acerca de los programas que le sean sometidos por el Consejo Ejecutivo.
 3. La Conferencia General convocará, cuando lo estime conveniente y de conformidad con las disposiciones que establezca, conferencias internacionales de Estados sobre la educación, las ciencias, las humanidades o la difusión del saber; la Conferencia General o el Consejo Ejecutivo podrán convocar conferencias no gubernamentales sobre los mismos temas, de conformidad con tales disposiciones.
 4. Cuando se pronuncie en favor de proyectos que hayan de ser sometidos a los Estados Miembros, la Conferencia General deberá distinguir entre las recomendaciones dirigidas a esos Estados y las convenciones internacionales que hayan de ser sometidas a la ratificación de los mismos. En el primer caso, será suficiente la simple mayoría de votos; en el segundo, se requerirá una mayoría de dos tercios. Cada uno de los Estados Miembros someterá las recomendaciones o las convenciones a sus autoridades competentes, dentro del plazo de un año a partir de la clausura de la reunión de la Conferencia General en la cual hayan sido aprobadas.
 5. A reserva de las disposiciones del apartado c del párrafo 6 del Artículo V, la Conferencia General asesorará a las Naciones Unidas en los aspectos educativos, científicos y culturales de las cuestiones que interesen a aquéllas, en las condiciones y según el procedimiento

que hayan adoptado las autoridades competentes de ambas organizaciones.

6. La Conferencia General recibirá y examinará los informes que dirijan a la Organización los Estados Miembros sobre las medidas que hayan adoptado en relación con las recomendaciones y las convenciones mencionadas en el párrafo 4 supra o, cuando así lo decida, resúmenes analíticos de esos informes.
7. La Conferencia General elegirá a los Miembros del Consejo Ejecutivo y, previa recomendación de éste, nombrará al Director General.

C. Votación

8.
 - a. Cada Estado Miembro tendrá un voto en la Conferencia General. Las decisiones se tomarán por mayoría simple, excepto en aquellos casos en que las disposiciones de la presente Constitución o del Reglamento de la Conferencia General exijan la mayoría de dos tercios. Se entenderá por mayoría la de los Miembros presentes y votantes.
 - b. Un Estado Miembro que esté en mora en el pago de sus contribuciones no podrá votar en la Conferencia General si la cantidad total que adeude por ese concepto es superior a la suma de sus contribuciones correspondientes al año en curso y al año civil precedente.
 - c. Sin embargo, la Conferencia General podrá autorizar a ese Estado Miembro a participar en las votaciones si comprueba que la falta de pago se debe a circunstancias ajenas a la voluntad del referido Estado Miembro.

D. Procedimiento

9.
 - a. La Conferencia General celebrará cada dos años una reunión ordinaria. Podrá celebrar reuniones extraordinarias, por propia iniciativa, por convocatoria del Consejo Ejecutivo o a petición de un tercio, al menos, de los Estados Miembros.
 - b. En cada reunión, la Conferencia General fijará el lugar de la reunión ordinaria siguiente. El lugar de celebración de una reunión extraordinaria lo fijará la Conferencia General si se debe a ella la iniciativa de esa reunión, y el Consejo Ejecutivo en los demás casos.
10. La Conferencia General adoptará su propio Reglamento. En cada reunión elegirá su Presidente y los demás miembros de la Mesa.
11. La Conferencia General establecerá las comisiones especiales y técnicas y los demás órganos subsidiarios que sean necesarios para la realización de sus trabajos.
12. A reserva de las disposiciones de su Reglamento, la Conferencia General tomará las disposiciones necesarias para que el público pueda asistir a sus deliberaciones.

E. Observadores

13. La Conferencia General, previa recomendación del Consejo Ejecutivo y por mayoría de dos tercios, podrá, con arreglo a lo dispuesto en su Reglamento, invitar a representantes de organizaciones

internacionales, particularmente de las señaladas en el párrafo 4 del Artículo IX, a que asistan como observadores a ciertas reuniones de la Conferencia o de sus comisiones.

14. Cuando el Consejo Ejecutivo haya reconocido a esas organizaciones internacionales no gubernamentales o semigubernamentales como entidades consultivas, según el procedimiento indicado en el párrafo 4 del Artículo XI, dichas organizaciones serán invitadas a enviar observadores a las reuniones de la Conferencia General y de sus comisiones.

ARTÍCULO V

CONSEJO EJECUTIVO

A. Composición

1.
 - a. El Consejo Ejecutivo será elegido por la Conferencia General y se compondrá de 58 Estados Miembros. El Presidente de la Conferencia General tendrá asiento por derecho propio en el Consejo Ejecutivo, con voz y sin voto.
 - b. Los Estados Miembros elegidos al Consejo Ejecutivo se denominan en adelante Miembros del Consejo Ejecutivo.
2.
 - a. Cada Miembro del Consejo Ejecutivo designará a un representante. También podrá designar a suplentes.
 - b. Al elegir a su representante en el Consejo, el Miembro del Consejo Ejecutivo procurará designar a una persona calificada en una o más de las esferas de competencia de la UNESCO y con experiencia y capacidad para cumplir las tareas administrativas y ejecutivas del Consejo. En aras de la continuidad, cada representante será designado por la duración del mandato del Miembro del Consejo Ejecutivo, a no ser que circunstancias excepcionales obliguen a su sustitución. En ausencia de su representante los suplentes nombrados por cada Miembro del Consejo Ejecutivo desempeñarán todas sus funciones.
3. Al proceder a la elección de Miembros del Consejo Ejecutivo, la Conferencia

General tendrá en cuenta la diversidad de las culturas y una distribución geográfica equitativa.

4. a. Los Miembros del Consejo Ejecutivo desempeñarán sus funciones desde el final de la reunión de la Conferencia General en que hayan sido elegidos hasta la clausura de la segunda reunión ordinaria de la Conferencia General siguiente a su elección. En cada una de sus reuniones ordinarias, la Conferencia General procederá a elegir el número de Miembros del Consejo Ejecutivo necesarios para cubrir los puestos que queden vacantes al fin de la reunión.
 - b. Los Miembros del Consejo Ejecutivo podrán ser reelegidos. Los Miembros reelegidos del Consejo Ejecutivo procurarán designar a un nuevo representante en el Consejo.
5. En caso de retirada de la Organización de un Estado Miembro del Consejo Ejecutivo, su mandato en el Consejo Ejecutivo concluirá en la fecha en que la retirada se haga efectiva.

B. Funciones

6. a. El Consejo Ejecutivo preparará el orden del día de las reuniones de la Conferencia General. Examinará el programa de trabajo de la Organización y el correspondiente proyecto de presupuesto, presentados por el Director General, de conformidad con el párrafo 3 del Artículo VI, y los someterá, con las recomendaciones que estime convenientes, a la Conferencia General.
- b. El Consejo Ejecutivo, actuando bajo la autoridad de la Conferencia General, será responsable ante ésta de la ejecución del programa por ella aprobado. De conformidad con las decisiones de la Conferencia General y habida cuenta de las circunstancias que pudieran presentarse entre dos reuniones ordinarias de la misma, el Consejo Ejecutivo tomará todas las disposiciones necesarias para asegurar la ejecución eficaz y racional del programa por el Director General.
- c. Entre dos reuniones ordinarias de la Conferencia General, el Consejo Ejecutivo podrá ejercer ante las Naciones Unidas las funciones de asesoramiento previstas en el párrafo 5 del Artículo IV, a condición de que

la cuestión que motive la consulta haya sido tratada en principio por la Conferencia General o que su solución estuviese implícita en decisiones de la Conferencia.

7. El Consejo Ejecutivo recomendará a la Conferencia General la admisión de nuevos miembros en la Organización.
8. A reserva de lo que decidiera la Conferencia General, el Consejo Ejecutivo adoptará su propio Reglamento y elegirá su mesa de entre sus miembros.
9. El Consejo Ejecutivo celebrará al menos cuatro reuniones ordinarias por bienio y podrá celebrar reuniones extraordinarias si las convoca el Presidente, ya sea por iniciativa propia o a petición de seis Miembros del Consejo.
10. El Presidente del Consejo Ejecutivo presentará en nombre de éste a la Conferencia General, en cada una de sus reuniones ordinarias, con o sin comentarios, los informes sobre las actividades de la Organización que el Director General debe preparar con arreglo a las disposiciones del apartado b del párrafo 3 del Artículo VI.
11. El Consejo Ejecutivo tomará las disposiciones pertinentes para consultar a los representantes de las organizaciones internacionales o a personalidades competentes que se ocupen de asuntos de la incumbencia del Consejo.
12. Entre las reuniones de la Conferencia General, el Consejo Ejecutivo podrá pedir a la Corte Internacional de Justicia opiniones consultivas sobre cuestiones jurídicas que se planteen en la esfera de las actividades de la Organización.
13. El Consejo Ejecutivo ejercerá también las facultades que le delegue la Conferencia General en nombre de la Conferencia en su conjunto.

ARTÍCULO VI

SECRETARÍA

1. La Secretaría se compondrá de un Director General y del personal que se estime necesario.
2. El Director General será nombrado por la Conferencia General, a propuesta del Consejo Ejecutivo, por un periodo de cuatro años, con arreglo a las condiciones que la Conferencia apruebe. El Director General podrá ser nombrado por un segundo periodo de cuatro años, al término del cual ya no será reelegible. Será el más alto funcionario administrativo de la Organización.
3. a. El Director General o, en su defecto, el sustituto por él designado, participará, con voz y sin voto, en todas las reuniones de la Conferencia General, del Consejo Ejecutivo y de las comisiones de la Organización. Podrá formular proposiciones acerca de las medidas que hayan de tomar

la Conferencia y el Consejo Ejecutivo, y preparará para su presentación al Consejo un proyecto de programa de trabajo de la Organización, acompañado del proyecto de presupuesto correspondiente.

- b. El Director General preparará informes periódicos sobre las actividades de la Organización y los transmitirá a los Estados Miembros y al Consejo Ejecutivo. La Conferencia General determinará los periodos que deban abarcar esos informes.
4. El Director General nombrará al personal de la Secretaría, con arreglo al Estatuto del Personal que la Conferencia General apruebe. A reserva de reunir las más altas cualidades de integridad, eficiencia y competencia técnica, el personal habrá de ser nombrado con base en la más amplia representación geográfica posible.
5. Las responsabilidades del Director General y del personal son de carácter exclusivamente internacional. En el desempeño de sus funciones no solicitarán ni recibirán instrucciones de ningún gobierno ni de ninguna autoridad ajena a la Organización. Se abstendrán de actuar en forma alguna que pueda menoscabar su condición de funcionarios internacionales. Cada uno de los Estados Miembros de la Organización se compromete a respetar el carácter internacional de las funciones del Director General y del personal, y a no tratar de influir sobre ellos en el desempeño de sus funciones.
6. Ninguna de las disposiciones de este artículo impedirá a la Organización concertar, dentro del marco de las Naciones Unidas, arreglos especiales para la constitución de servicios comunes y el nombramiento de personal común, así como para el intercambio de personal.

ARTÍCULO VII

COMISIONES NACIONALES DE COOPERACIÓN

1. Cada Estado Miembro tomará las disposiciones adecuadas a su situación particular, con objeto de asociar a la Organización a los principales grupos nacionales que se interesen por los problemas de la educación, la ciencia y la cultura, de preferencia constituyendo una Comisión Nacional en la que estén representados el gobierno y los referidos grupos.
2. En los países en que existan, las Comisiones Nacionales o los organismos nacionales de cooperación asesorarán a las delegaciones de sus países respectivos en la Conferencia General y a los representantes y suplentes en el Consejo Ejecutivo, así como a sus gobiernos, en cuestiones relacionadas con la Organización, haciendo de órganos de enlace para todas las cuestiones que interesen a la Organización.
3. A petición de un Estado Miembro, la Organización podrá delegar ante la Comisión Nacional de ese Estado a un funcionario de la Secretaría a fin de que, con carácter temporal o permanente, colabore en los trabajos de la misma.





ARTÍCULO VIII

INFORMES DE LOS ESTADOS MIEMBROS

Cada Estado Miembro someterá a la Organización, en el momento y la forma que decida la Conferencia General, informes sobre las leyes, reglamentos y estadísticas relativos a sus instituciones y actividades educativas, científicas y culturales, así como sobre el curso dado a las recomendaciones y convenciones a que se refiere el párrafo 4 del Artículo IV.

ARTÍCULO IX

PRESUPUESTO

1. El presupuesto será administrado por la Organización.
2. La Conferencia General aprobará definitivamente el presupuesto y fijará la participación financiera de cada uno de los Estados Miembros de la Organización, a reserva de las disposiciones que pueda establecer el acuerdo concertado con las Naciones Unidas, con arreglo a lo previsto en el Artículo X de la presente Constitución.
3. El Director General podrá aceptar cualquier aportación voluntaria, donación, legado o subvención de gobiernos, instituciones públicas o privadas, asociaciones o particulares, a reserva de las condiciones establecidas en el Reglamento Financiero.

ARTÍCULO X

RELACIONES CON LAS NACIONES UNIDAS

La Organización se vinculará tan pronto como sea posible con las Naciones Unidas en calidad de organismo especializado de las mismas, con arreglo a lo previsto en el Artículo 57 de la Carta de las Naciones Unidas. Esa vinculación se hará mediante un acuerdo concertado con las Naciones Unidas, en la forma prevista en el Artículo 63 de la Carta, que será sometido a la aprobación de la Conferencia General. El acuerdo habrá de prever una cooperación efectiva entre ambas organizaciones en la prosecución de sus propósitos comunes y consagrar, al mismo tiempo, la autonomía de esta Organización en la esfera de su competencia, según se define en la presente Constitución. Tal acuerdo podrá contener disposiciones relativas a la aprobación y al financiamiento del presupuesto de la Organización por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

ARTÍCULO XI

RELACIONES CON OTROS ORGANISMOS Y ORGANIZACIONES INTERGUBERNAMENTALES ESPECIALIZADOS

1. La Organización podrá cooperar con otros organismos y organizaciones intergubernamentales especializados, cuyas tareas y actividades estén en armonía con las suyas. A ese efecto, el Director General, actuando bajo la autoridad superior del Consejo Ejecutivo, podrá establecer relaciones de trabajo con esos

organismos y organizaciones y constituir las comisiones mixtas que se estimen necesarias para conseguir una cooperación eficaz. Todo acuerdo concertado en debida forma con esos organismos u organizaciones especializados será sometido a la aprobación del Consejo Ejecutivo.

2. Siempre que la Conferencia General y las autoridades competentes de cualquier otro organismo u organización intergubernamental especializado, con propósitos y funciones comprendidos en la competencia de la Organización, consideren conveniente transferir a ésta sus recursos y funciones, el Director General, a reserva de la aprobación de la Conferencia, podrá concertar, a satisfacción de ambas partes, los acuerdos necesarios.
3. La Organización, de común acuerdo con otras organizaciones intergubernamentales, podrá tomar las disposiciones pertinentes para asegurar una representación recíproca en las respectivas reuniones.
4. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura podrá tomar cuantas disposiciones convengan para facilitar las consultas y asegurar la cooperación con las organizaciones no gubernamentales que se ocupen de cuestiones comprendidas en la esfera de competencia de aquélla. Podrá invitarlas a realizar determinadas tareas en sus respectivos campos de acción. Esa cooperación podrá asumir igualmente la forma de una adecuada participación de representantes de las referidas organizaciones en los trabajos de los comités asesores creados por la Conferencia General.

ARTÍCULO XII

CONDICIÓN JURÍDICA DE LA ORGANIZACIÓN

Las disposiciones de los Artículos 104 y 105 de la Carta de las Naciones Unidas, relativas a su condición jurídica, sus privilegios o inmunidades, serán igualmente aplicables a la presente Organización.

ARTÍCULO XIII

REFORMAS

1. Las propuestas de modificación de la presente Constitución surtirán efecto cuando la Conferencia General las haya aprobado por mayoría de dos tercios. Sin embargo, aquellas propuestas que impliquen modificaciones fundamentales en los fines de la Organización o nuevas obligaciones para los Estados Miembros deberán ser aceptadas posteriormente, antes de entrar en vigor, por los dos tercios de los Estados Miembros. El texto de las propuestas de modificación será comunicado por el Director General a los Estados Miembros, por lo menos seis meses antes de ser sometido al examen de la Conferencia General.
2. La Conferencia General está facultada para aprobar, por mayoría de dos tercios, un reglamento para la aplicación de las disposiciones del presente artículo.

ARTÍCULO XIV

INTERPRETACIÓN

1. Los textos francés e inglés de la presente Constitución serán igualmente auténticos.
2. Todas las cuestiones y controversias relativas a la interpretación de la presente Constitución serán sometidas, para su resolución, a la Corte Internacional de Justicia o a un tribunal de arbitraje, según determinara la Conferencia General con arreglo a su Reglamento.

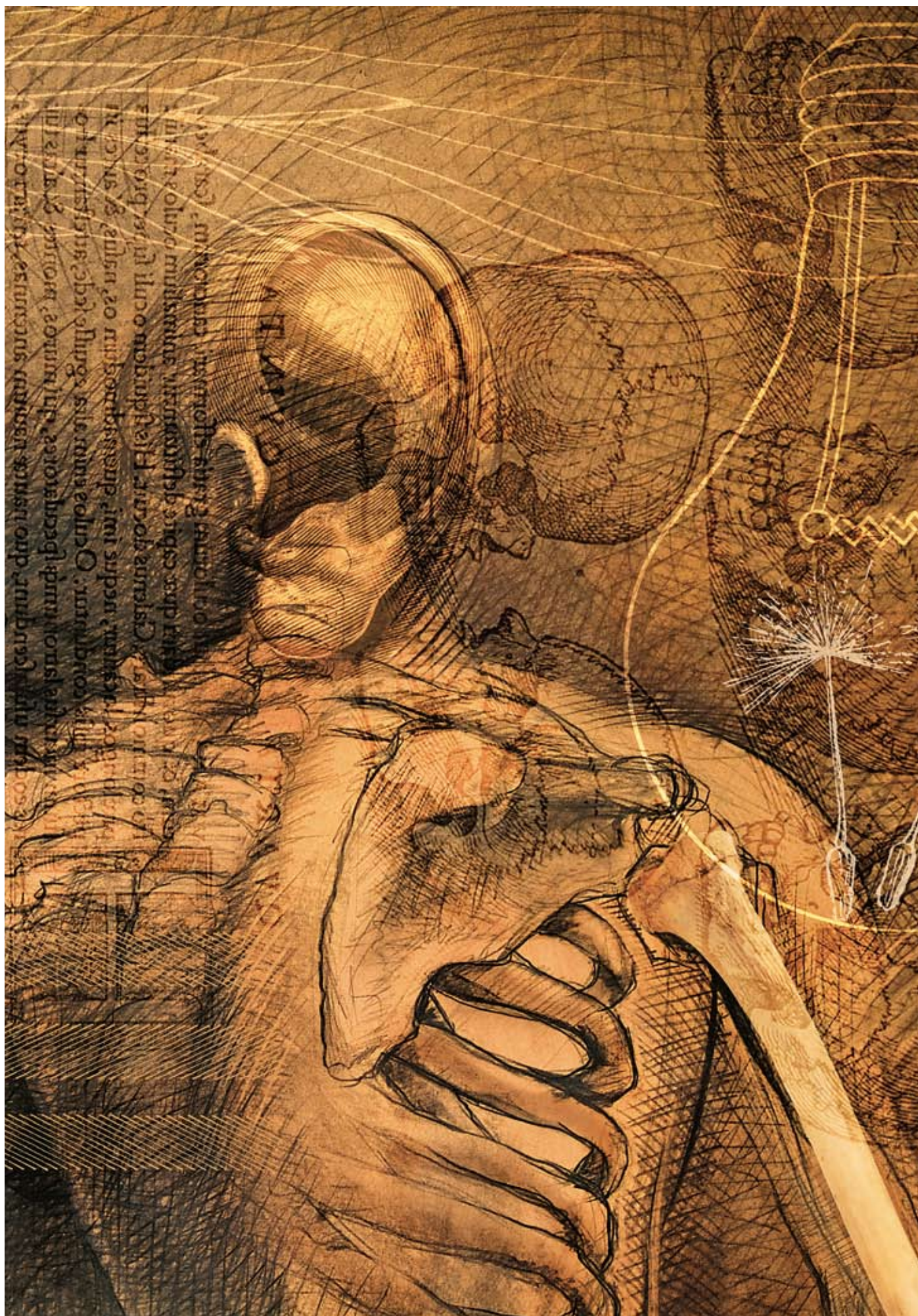
ARTÍCULO XV

ENTRADA EN VIGOR

1. La presente Constitución estará sujeta a aceptación. Los instrumentos de aceptación serán depositados en poder del Gobierno del Reino Unido.
2. La presente Constitución quedará abierta a la firma en los archivos del Gobierno del Reino Unido. La firma podrá estamparse antes o después del depósito del instrumento de aceptación. Ninguna aceptación será válida a menos de ir precedida o seguida de la firma. No obstante, un Estado que se haya retirado de la Organización deberá tan sólo depositar un nuevo instrumento de aceptación para volver a ser miembro de ella.
3. La presente Constitución entrará en vigor cuando haya sido aceptada por veinte de sus signatarios. Las aceptaciones ulteriores surtirán efecto inmediatamente.
4. El Gobierno del Reino Unido notificará a todos los miembros de las Naciones Unidas y al Director General el recibo de todos los instrumentos de aceptación y la fecha en que la presente Constitución entre en vigor, con arreglo al párrafo precedente.

En fe de lo cual los infrascritos, debidamente autorizados al efecto, han firmado los textos francés e inglés de la presente Constitución, siendo ambos igualmente auténticos.

Hecho en Londres, a 16 de noviembre de 1945, en un solo ejemplar en francés y en inglés, del cual entregará el Gobierno del Reino Unido copias debidamente certificadas a los gobiernos de todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas.



DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS: “SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE” (JOMTIEN, 1990) Y MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR (2000)

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

1. **CADA PERSONA –NIÑO, JOVEN O ADULTO– DEBERÁ ESTAR EN CONDICIONES** de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

LICENCIADO Y DOCTOR EN FILOSOFÍA Y LETRAS (PEDAGOGÍA) POR LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid, 1974 y 1985. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Director General de Innovación y Desarrollo de la OEI (2003-2004). Vicerrector de Innovación y Evaluación de la UNED (1999-2003). Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE (1994-1996). Director del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación,

CIDE (1989-1994). Codirector del Proyecto MANES para el estudio de la historia de los libros de texto en España en los siglos XIX y XX (1994-2004). Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA (1999-2004). Miembro del comité editorial de *Revista Iberoamericana de Educación*, *Studies in Educational Evaluation*, *Prospects/Perspectives/Perspectives*, *TEMPORA*, *Administration et Education*, *Politiques d'éducation et de formation*. *Analyses et comparaisons internationales*. Secretario General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia hasta 2008. Autor o coautor de 17 libros y más de 100 artículos de revista o capítulos de libros, dedicados a diversos temas, entre los que destacan: historia de los sistemas educativos contemporáneos y de la educación española de los siglos XIX y XX; modelos teóricos y organizativos de la educación a distancia; organización actual y tendencias de la investigación educativa; sistemas educativos comparados y evaluación de los sistemas educativos.

En la actualidad es Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS: “SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE” (JOMTIEN, 1990) Y MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR (2000)

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

PRESENTACIÓN

ENTRE LOS DÍAS 5 Y 9 DE MARZO DE 1990 TUVO LUGAR en Jomtien la denominada *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, convocada por el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNICEF. Contó con una amplia representación de organismos internacionales y asistieron delegados de casi doscientos países.

La convocatoria de la Conferencia se produjo ante la evidencia de las grandes desigualdades que existían en materia de educación entre los diferentes países y regiones mundiales y los problemas que ello podía ocasionar a escala nacional y global. La convicción de que la educación constituye un poderoso instrumento para el desarrollo, idea que se había extendido durante los años 1960 y comienzos de los 1970, dando lugar a la Teoría del Capital Humano, para posteriormente ponerse en entredicho tras los problemas económicos de aquella década, había vuelto a cobrar fuerza según avanzaba la década de 1980. La situación educativa de los países menos desarrollados preocupaba seriamente a las organizaciones internacionales y a muchos expertos, que decidieron llamar la atención sobre la situación existente. Con ese objetivo fundamental se convocó la Conferencia de Jomtien.

El asunto principal que ocupó los trabajos de la Conferencia se refirió a las considerables dificultades afrontadas por algunos países para proporcionar a su población una educación suficiente y en condiciones adecuadas. La pobreza, las desigualdades, la exclusión y la falta de personal competente confluían en muchos casos para

impedir el logro de la meta de la educación para todos. Ante esa situación, los convocantes y los participantes coincidían en la necesidad de prestar apoyo a los planes y políticas nacionales de educación. Para ello era además necesario articular y coordinar la acción de los organismos internacionales que operan en este ámbito, ya que la dispersión de esfuerzos se entendía como un serio inconveniente.

La Conferencia llamó la atención sobre varios asuntos. En primer lugar, destacó la necesidad de proporcionar a toda la población de todos los países una educación básica completa, más amplia que la simple educación primaria, aunque esta última no estuviese aún absolutamente generalizada. El concepto de educación básica debería incluir, asimismo, la oferta de posibilidades de formación permanente para los jóvenes, un mayor desarrollo de la educación no formal, la extensión de la educación inicial o infantil y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación. En segundo lugar, la Conferencia abordó de manera especial la educación de las mujeres y las niñas, reconociendo las grandes desigualdades existentes en este terreno. La educación de las mujeres era concebida como un instrumento esencial para el desarrollo, además de una cuestión de justicia social elemental. En tercer lugar, se subrayó la necesidad de avanzar en la mejora de la calidad de la educación y se destacó el papel que podían desempeñar los mecanismos de evaluación de resultados para alcanzar dicho objetivo. Para llevar a cabo estos propósitos tan ambiciosos, se insistió en la idea de que la educación es responsabilidad de toda la sociedad y no sólo del Estado. Por lo tanto, resulta indispensable realizar una concertación de actuaciones entre distintos agentes y entre los diferentes sectores de las administraciones públicas.

Los principales documentos resultantes de la Conferencia fueron la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Aquí se incluye la Declaración final, que está organizada en cuatro grandes apartados:

- Preámbulo. Presenta una breve síntesis del diagnóstico realizado y los principios fundamentales que inspiraron los trabajos de la Conferencia.

- **Objetivos.** Sintetiza en un único artículo los objetivos propuestos, destacando que cada persona –niño, joven o adulto– debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.
- **Una visión ampliada y un compromiso renovado.** Ofrece en seis artículos los elementos de la nueva visión ampliada de la educación básica y subraya sus implicaciones: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; concentrar la atención en el aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar las condiciones de aprendizaje, y fortalecer la concertación de acciones.
- **Las condiciones necesarias.** Analiza en tres artículos las condiciones que deben cumplirse para alcanzar los objetivos propuestos: desarrollar políticas de apoyo, movilizar los recursos y fortalecer la solidaridad internacional.

La Declaración sirvió de base para la elaboración de una agenda internacional en este campo, que se desarrolló durante los años 1990. Para pasar revista a los avances registrados y dar un nuevo impulso a la iniciativa, del 26 al 28 de abril de 2000 se reunió una nueva Conferencia (*World Education Forum*), en esta ocasión en Dakar (Senegal). En ella se aprobó el *Marco de Acción. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, además de seis Marcos de Acción Regionales.

Ese mismo año 2000 se aprobaron en la Cumbre del Milenio de Nueva York los denominados *Objetivos del Milenio*. Entre los ocho objetivos hay dos que incluyen una referencia expresa a la educación: el objetivo 2 (lograr la enseñanza primaria universal para 2015) y el objetivo 3 (promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, concretado en eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015).

Para alcanzar la meta de la Educación para Todos, en 2002 se adoptó la denominada Iniciativa de Vía Rápida (*Fast Track Initiative - FTI*). Su objetivo consiste en lograr la enseñanza primaria universal en 2015. Es financiada por el grupo de los principales donantes (más de 30 organizaciones) y administrada por el Banco Mundial.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS "SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE" JOMTIEN, TAILANDIA, 5 AL 9 DE MARZO, 1990

Preámbulo

Hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que "toda persona tiene derecho a la educación". Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos, persisten las siguientes realidades:

Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.

Más de 960 millones de adultos –dos tercios de ellos mujeres– son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.

Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.

Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios.

Tales problemas han sido la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados. En algunos otros el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero, aun así, muchos millones de seres humanos continúan inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos. Por otro lado, en ciertos países industrializados la reducción de los gastos públicos durante los años ochenta ha contribuido al deterioro de la educación.

Y, sin embargo, el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo –mucho de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elementales– es inmensamente mayor que el disponible hace sólo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que

es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez en la historia, en un objetivo alcanzable.

En consecuencia, nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990:

Recordando que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero,

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional,

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social,

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo,

Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos,

Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y,

Por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, y reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, proclamamos la siguiente

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS: SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE EDUCACIÓN PARA TODOS: OBJETIVOS

ARTÍCULO 1. SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

1. **Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.** Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

EDUCACIÓN PARA TODOS: UNA VISIÓN AMPLIADA Y UN COMPROMISO RENOVADO

ARTÍCULO 2. PERFILANDO LA VISIÓN

1. **Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una "visión ampliada" que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.** Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de

la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.

Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.
- Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

ARTÍCULO 3. UNIVERSALIZAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y FOMENTAR LA EQUIDAD

1. **La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos.** Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

ARTÍCULO 4. CONCENTRAR LA ATENCIÓN EN EL APRENDIZAJE

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.

ARTÍCULO 5. AMPLIAR LOS MEDIOS Y EL ALCANCE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.

El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. Otros programas alternativos pueden ayudar a atender las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal es limitado o no existe, siempre que compartan los mismos niveles de aprendizaje aplicados a la enseñanza escolar y que dispongan del adecuado apoyo.

Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que

saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar –incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad– y otros problemas de la sociedad.

Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales. Además de los medios tradicionales, pueden movilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos.

Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente.

ARTÍCULO 6. MEJORAR LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres –u otras personas encargadas de ellos– se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante.

ARTÍCULO 7. FORTALECER LA CONCERTACIÓN DE ACCIONES

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tie-

nen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación; la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos los de planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966). La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica. La acción concertada está en la base de lo que llamamos "una visión ampliada y un compromiso renovado".

EDUCACIÓN PARA TODOS: LAS CONDICIONES NECESARIAS

ARTÍCULO 8. DESARROLLAR POLÍTICAS DE APOYO

1. **Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad.**

Dispensar educación básica a todos depende de un compromiso y una voluntad políticos apoyados en adecuadas medidas fiscales y reforzados por reformas de política educativa y por la vitalización de las instituciones. Una política apropiada en materia de economía, comercio, trabajo, empleo y salud fortalecerá los incentivos de quienes aprenden y su contribución al desarrollo de la sociedad.

2. La sociedad debe proporcionar, además, un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica. En cada nivel de la educación debiera ser posible establecer un estrecho contacto con el conocimiento tecnológico y científico contemporáneo.

ARTÍCULO 9. MOVILIZAR LOS RECURSOS

1. **Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios.** Todos los miembros de la sociedad tienen una contribución que aportar, teniendo presente que el tiempo, la energía y los fondos consagrados a la educación básica constituyen quizá la inversión humana más importante que pueda hacerse para el futuro de un país.

2. Un apoyo más amplio del sector público significa atraer recursos de todos los organismos gubernamentales responsables del desarrollo humano, mediante el aumento en valor absoluto y relativo de las asignaciones a los servicios de educación básica, aunque sin olvidar las contrapuestas demandas que pesan sobre los recursos nacionales y que la educación es un sector importante pero no único. Prestar cuidadosa atención al mejoramiento de la utilización de los recursos disponibles para la educación y la eficacia de los programas de educación actuales no sólo permitirá obtener un mayor rendimiento, sino que podrá además atraer nuevos recursos. La urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede requerir una redistribución de los recursos entre sectores, por ejemplo, una transferencia de fondos de los gastos militares a la educación. En particular, los países que llevan a cabo ajustes estructurales o que han de cargar con el angustioso fardo de la deuda externa necesitarán conceder protección especial a la educación básica. Ahora más que nunca, la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.

ARTÍCULO 10. FORTALECER LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL

1. **La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas.** Todas las naciones tienen valiosos conocimientos y experiencias que compartir con vistas a elaborar políticas y programas de educación eficaces.
2. Será necesario un aumento sustancial y a largo plazo de los recursos destinados a la educación básica. La comunidad mundial, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales, tienen la responsabilidad urgente de atenuar las limitaciones que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de la educación para todos. Ello requerirá adoptar medidas que incrementen los presupuestos nacionales de los países más pobres o ayuden a aliviar la carga de la pesada deuda que padecen. Acreedores y deudores deben tratar de encontrar fórmulas nuevas y equitativas para reducir esa carga, ya que la capacidad de muchos países en desarrollo para hacer frente eficazmente a las necesidades de educación y a otras necesidades básicas se reforzaría considerablemente si se encontrasen soluciones al problema de la deuda.
3. Las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y los niños deben atenderse allí donde existan. Los países menos adelantados y con bajos ingresos tienen necesidades particulares a las que se debe conceder prioridad en el apoyo internacional a la educación básica durante el decenio de 1990.
4. Todas las naciones deben también obrar conjuntamente para resolver conflictos y contiendas, terminar con las situaciones de ocupación militar y asentar a las poblaciones desplazadas o facilitar su retorno a sus países de origen, asegurándose de que se atienden sus

necesidades básicas de aprendizaje. Sólo en un ambiente estable y pacífico pueden crearse las condiciones para que todos los seres humanos, niños y adultos por igual, puedan beneficiarse de los objetivos de la educación para todos.

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reafirmamos el derecho de todos a la educación. Tal es el fundamento de nuestra determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos.

Nos comprometemos a actuar en colaboración en nuestras propias esferas de responsabilidad, tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todos. Juntos apelamos a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos para que se sumen a esta urgente empresa.

Las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas. Ningún medio mejor que éste para empezar el Año Internacional de la Alfabetización y avanzar hacia las metas del Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997), del Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990-1999), de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y las Estrategias para el Adelanto de la Mujer, y de la Convención sobre Derechos del Niño. Nunca ha habido época más favorable para comprometernos a proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos del mundo.

Por todo lo cual adoptamos esta Declaración Mundial sobre Educación para Todos:

Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje y aprobamos el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en la Declaración.

Fuente: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR

EDUCACIÓN PARA TODOS: CUMPLIR NUESTROS COMPROMISOS COMUNES

Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000

1. Nosotros, los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, Senegal, en abril de 2000, nos comprometemos a cumplir los objetivos y metas de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades.
2. El Marco de Acción de Dakar representa un compromiso colectivo para actuar. Los gobiernos tienen la obligación de velar por que se alcancen los objetivos y metas de la educación para todos, con resultados duraderos. Para asumir eficazmente esta responsabilidad, han de establecerse asociaciones con una base amplia dentro de cada país, apoyándolas con la cooperación de los organismos e instituciones internacionales y regionales.
3. Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.
4. Nos congratulamos por los compromisos contraídos por la comunidad internacional con la educación básica durante los años 90, en particular en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Quinta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997). Se trata ahora de llevar a la práctica esos compromisos.
5. La Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000 muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y los conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad.
6. La educación es un derecho humano fundamental y un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar eficazmente en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se pueden y deben atender con toda urgencia las necesidades básicas de aprendizaje.
7. Por consiguiente, nos comprometemos colectivamente a alcanzar los siguientes objetivos:
 - i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos;
 - ii) velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
 - iii) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria;
 - iv) aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
 - v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los

géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados;

- vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

8. Para alcanzar estos objetivos, nosotros, los Gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones representados en el Foro Mundial sobre la Educación nos comprometemos a:

- i) promover un firme compromiso político nacional e internacional en favor de la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica;
- ii) fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo;
- iii) velar por el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, la aplicación y el seguimiento de las estrategias de fomento de la educación;
- iv) crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas;
- v) atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos;
- vi) aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas;
- vii) poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA;
- viii) crear un entorno educativo seguro, sano, integrador y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer la excelencia del aprendizaje y niveles bien definidos de resultados para todos;
- ix) mejorar la condición social, el estado de ánimo y la competencia profesional de los docentes;
- x) aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos;
- xi) supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la educación para todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional; y
- xii) aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la educación para todos.

9. Utilizando el material acumulado en las evaluaciones nacionales y regionales de la educación para todos y aprovechando las estrategias sectoriales nacionales existentes, se pedirá a todos los Estados que elaboren o fortalezcan los planes nacionales de acción a más tardar antes del año 2002. Esos planes se deberían integrar en un marco más amplio de reducción de la pobreza y de desarrollo y se deberían elaborar mediante procesos más transparentes y democráticos en los que participen los interesados, en particular representantes de la población, líderes comunitarios, padres de familia, alumnos, ONG

y la sociedad civil. Los planes abordarán los problemas vinculados a la financiación insuficiente con que se enfrenta de modo crónico la educación básica, estableciendo prioridades presupuestarias que reflejen el compromiso de lograr los objetivos y metas de la educación para todos lo antes posible y a más tardar en 2015. Asimismo fijarán estrategias claras para superar los problemas especiales con que se ven confrontados quienes en la actualidad se encuentran excluidos de las oportunidades educativas, con un claro compromiso con la educación de las jóvenes y la igualdad entre los géneros. Tales planes darán sustancia y forma a las metas y estrategias expuestas en el presente Marco y a los compromisos de las distintas conferencias internacionales celebradas en los años 90. Las actividades regionales destinadas a respaldar las estrategias nacionales se basarán en organizaciones, redes e iniciativas regionales y subregionales más consolidadas.

10. Si se quieren aplicar con éxito los planes nacionales en cada uno de los países interesados, se requieren voluntad política y un mayor liderazgo en el plano nacional. Ahora bien, la voluntad política deberá estar sustentada por los recursos. La comunidad internacional reconoce que en la actualidad muchos países no cuentan con los recursos necesarios para lograr la educación para todos en un plazo aceptable. Por consiguiente, los organismos bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado, deberán movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en forma de subsidios y asistencia en condiciones favorables. Afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la educación para todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta.

11. La comunidad internacional cumplirá este compromiso común adoptando inmediatamente una iniciativa mundial encaminada a elaborar las estrategias y movilizar los recursos que se necesiten para proporcionar un apoyo eficaz a los esfuerzos realizados en el plano nacional. Entre las

posibilidades que se podrían examinar en el marco de esta iniciativa, figuran:

- i) aumentar la financiación externa de la educación, y en particular de la educación básica;
 - ii) lograr que pueda preverse mejor el flujo de la ayuda externa;
 - iii) coordinar la actividad de los donantes con más eficacia;
 - iv) consolidar los enfoques sectoriales;
 - v) intensificar y ampliar la adopción de medidas tempranas encaminadas a reducir la deuda o suprimirla a fin de luchar contra la pobreza, y adoptar una posición firme en pro de la educación básica;
 - vi) proceder a un seguimiento más eficaz y regular de los avances realizados en el cumplimiento de los objetivos y metas de la educación para todos, recurriendo entre otros medios a evaluaciones periódicas.
- 12.** Muchos países han proporcionado la prueba de lo que se puede realizar con estrategias nacionales sólidas que se apoyan en una cooperación eficaz para el desarrollo. En el marco de esas estrategias, se pueden y se deben acelerar los progresos merced a una intensificación de la ayuda internacional. Al mismo tiempo, a los países con estrategias menos elaboradas –comprendidos los países afectados por conflictos, los países en transición y los que acaban de salir de una crisis– se les debe proporcionar el apoyo necesario para que avancen más rápidamente hacia la meta de la educación para todos.
- 13.** Reforzaremos los dispositivos internacionales y regionales de rendición de cuentas para dar una clara expresión a los compromisos contraídos y velaremos por que el Marco de Acción de Dakar figure en los programas de todas las organizaciones internacionales y regionales, todos los Parlamentos nacionales y todos los foros responsables de la adopción de decisiones en el plano local.
- 14.** La Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000 pone de relieve que donde más grave es el problema es en África Subsahariana, en Asia Meridional y en los países menos adelantados. Por lo tanto,
- aunque no se deba negar asistencia internacional a ningún país necesitado, se deberá dar prioridad a esas regiones y a esos países. Se deberá prestar también especial atención a los países en conflicto o en curso de reconstrucción, a fin de que puedan establecer sistemas educativos que respondan a las necesidades de todos los educandos.
- 15.** El logro de los objetivos y la aplicación de las estrategias arriba mencionados exigen impulsar inmediatamente los mecanismos nacionales, regionales e internacionales. Para conseguir la máxima eficacia, esos mecanismos deberán tener un carácter participativo y apoyarse en las estructuras existentes, en la medida de lo posible. Deberán participar en ellos representantes de todas las partes interesadas y de todos los interlocutores, y su funcionamiento ha de caracterizarse por la transparencia y la rendición de cuentas. Deberán aportar una respuesta global al espíritu y la letra de la Declaración de Jomtien y del presente Marco de Acción de Dakar. Esos mecanismos deberán desempeñar, en distintos grados, funciones de defensa e ilustración de la educación para todos, así como de movilización de recursos, seguimiento y creación y aprovechamiento compartido de conocimientos en relación con ella.
- 16.** La médula de la educación para todos es la actividad realizada en el plano nacional. Se crearán Foros Nacionales sobre Educación para Todos, o se consolidarán los ya existentes, para prestar apoyo al logro de los objetivos de la educación para todos. Todos los ministerios interesados y las organizaciones de la sociedad civil estarán representados sistemáticamente en esos foros, que deben revestir un carácter transparente y democrático y servir de marco para la realización de los objetivos a escala subnacional. Hasta el año 2002 a más tardar los países prepararán planes nacionales globales de educación para todos. La comunidad internacional proporcionará asistencia técnica especial a los países que tropiecen con serios problemas, por ejemplo crisis complejas o catástrofes naturales. Los planes nacionales de educación para todos:
- i) se prepararán bajo la dirección de los gobiernos, en consulta directa y sistemática con los representantes de la sociedad civil de sus respectivos países;
 - ii) canalizarán el apoyo coordinado de todos los asociados en el desarrollo;
 - iii) definirán precisamente las reformas relacionadas con los seis objetivos de la educación para todos;
 - iv) establecerán un marco financiero que se pueda mantener;
 - v) fijarán un calendario preciso y estarán orientados hacia la acción;
 - vi) comprenderán indicadores de los resultados obtenidos a mediados de su ejecución; y
 - vii) realizarán una sinergia de los esfuerzos realizados en pro del desarrollo humano al integrarse en los marcos y procesos de planificación del desarrollo de cada país.
- 17.** Los miembros de la comunidad internacional participantes en la cooperación se comprometen a actuar de forma coherente, coordinada y consecuente dondequiera que se pongan en marcha procesos de educación para todos dotados de planes fiables. En función de sus ventajas comparativas, cada interlocutor prestará

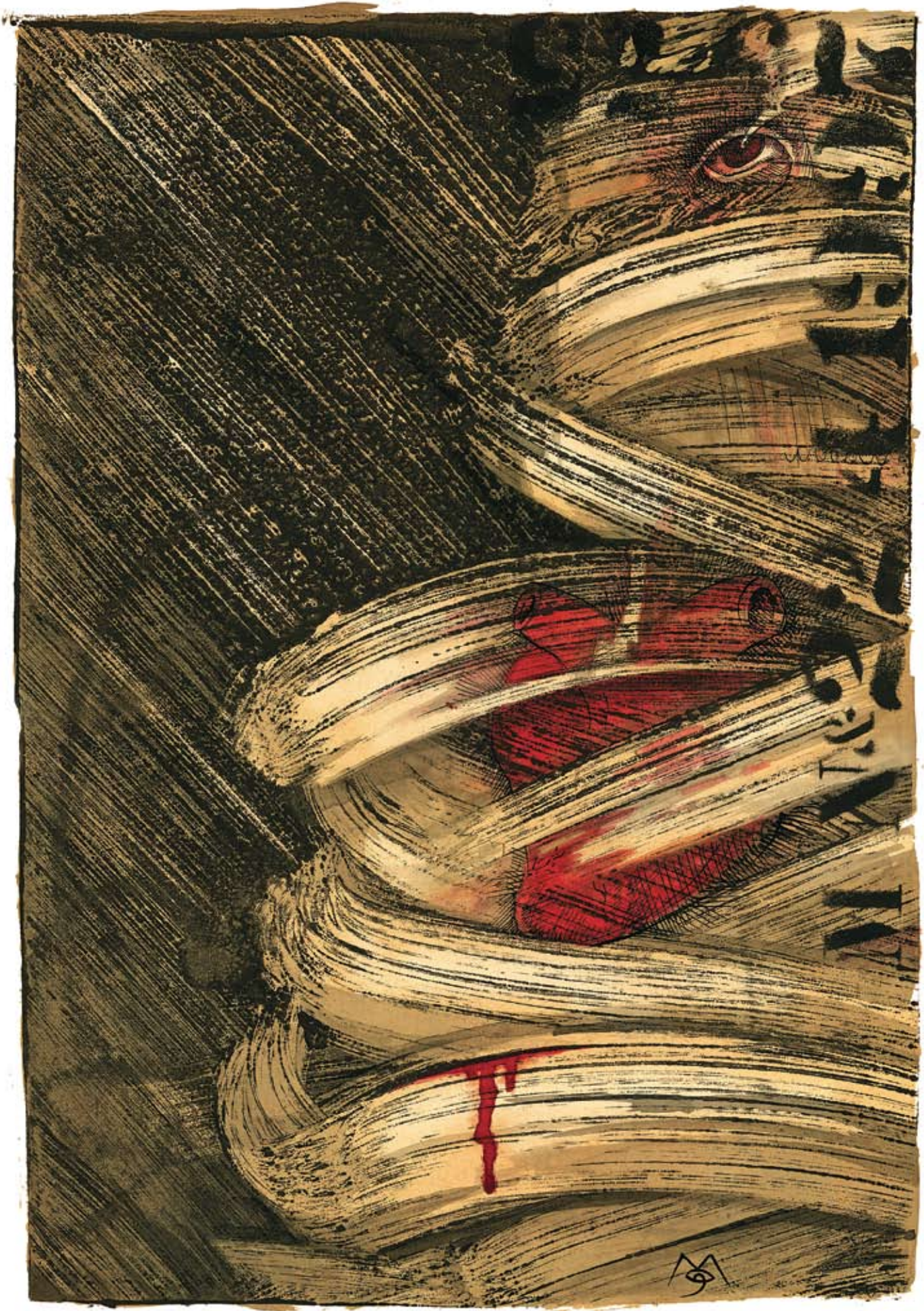
ayuda a los planes nacionales de educación para todos para subsanar la escasez de recursos.

18. Las actividades regionales de apoyo a los esfuerzos realizados en cada país se basarán en las organizaciones, redes e iniciativas regionales y subregionales existentes, que se reforzarán si fuera necesario. Las regiones y subregiones decidirán cuál será la red de educación para todos que se convertirá en Foro Regional o Subregional sobre Educación para Todos con un mandato explícito. Es esencial que todas las organizaciones pertinentes representativas de la sociedad civil, así como las de índole regional o subregional, participen sistemáticamente en las actividades de esos foros y su coordinación. Los Foros Regionales y Subregionales sobre Educación para Todos mantendrán vínculos orgánicos con los foros nacionales y les rendirán cuentas. Sus funciones serán: coordinar todas las redes pertinentes; establecer los objetivos regionales y subregionales y efectuar el seguimiento de su cumplimiento; encargarse de la defensa e ilustración de esos objetivos; fomentar el diálogo sobre políticas; promover las asociaciones de colaboración y la cooperación técnica; sacar provecho conjuntamente de las prácticas ejemplares y de sus enseñanzas; efectuar el seguimiento de las actividades e informar para rendir cuentas; y por último, promover la movilización de recursos. Se prestará un apoyo regional e internacional para consolidar los foros regionales y subregionales y las capacidades pertinentes en materia de educación para todos, sobre todo en África y el Asia Meridional.
19. La UNESCO seguirá desempeñando el mandato que se le ha asignado de coordinar las actividades de los que cooperan en la educación para todos y mantener el dinamismo de su colaboración. En consonancia con esto, el Director General de la UNESCO convocará anualmente la reunión de un grupo restringido y flexible de alto nivel, que servirá para impulsar el compromiso contraído en el plano político y la movilización de recursos técnicos y financieros. Ilustrada por un informe de seguimiento preparado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), la Oficina Internacional de Educación (OIE), el Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE) y en particular el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), así como por las aportaciones de los foros regionales y subregionales de la educación para todos, esa reunión representará una oportunidad para que la comunidad mundial rinda cuentas de los compromisos contraídos en Dakar. El grupo estará integrado por los más altos dirigentes de los gobiernos y la sociedad civil de los países desarrollados y en desarrollo y de los organismos de desarrollo.
20. La UNESCO cumplirá las funciones de Secretaría. Dará un nuevo enfoque a su programa de educación para que las conclusiones y prioridades del Foro de Dakar pasen a ser un elemento esencial de su labor. Esto supondrá la creación de grupos de trabajo sobre cada uno de los seis objetivos aprobados en Dakar. Esta Secretaría trabajará en estrecha relación con otras organizaciones y podrá contar con personal que éstas adscriban.
21. La realización de los objetivos de la educación para todos exigirá un apoyo financiero complementario por parte de los países, una mayor

asistencia al desarrollo y una reducción de la deuda en favor de la educación por parte de los donantes bilaterales y multilaterales; de lo que se trata es de conseguir, con este fin, un monto estimado en 8 000 millones de dólares anuales. Por eso es esencial que los gobiernos nacionales, los donantes bilaterales y multilaterales, el Banco Mundial, los bancos regionales de desarrollo, la sociedad civil y las fundaciones adopten nuevos compromisos concretos en el plano financiero.

28 de abril de 2000
Dakar, Senegal





DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

PRINCIPIO 1

EL NIÑO DISFRUTARÁ DE TODOS LOS DERECHOS ENUNCIADOS EN ESTA DECLARACIÓN. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

PRINCIPIO 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

LICENCIADO Y DOCTOR EN FILOSOFÍA Y LETRAS (PEDAGOGÍA) POR LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid, 1974 y 1985. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Director General de Innovación y Desarrollo de la OEI (2003-2004). Vicerrector de Innovación y Evaluación de la UNED (1999-2003). Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE (1994-1996). Director del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, CIDE (1989-1994). Codirector del Proyecto MANES para el estudio de la historia de los libros de texto en España en los siglos XIX y XX (1994-2004). Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA (1999-2004). Miembro del comité editorial de *Revista Iberoamericana de Educación*, *Studies in Educational Evaluation*, *Prospects/Perspectives/Perspectivas*, *TEMPORA*, *Administration et Education*, *Politiques d'éducation et de formation*, *Analyses et comparaisons internationales*. Secretario General de Edu-

cación, Ministerio de Educación y Ciencia hasta 2008. Autor o coautor de 17 libros y más de 100 artículos de revista o capítulos de libros, dedicados a diversos temas, entre los que destacan: historia de los sistemas educativos contemporáneos y de la educación española de los siglos XIX y XX; modelos teóricos y organizativos de la educación a distancia; organización actual y tendencias de la investigación educativa; sistemas educativos comparados y evaluación de los sistemas educativos.

En la actualidad es Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

ALEJANDRO TIANA FERRER

Director General, Centro de Altos Estudios Universitarios,
Organización de Estados Iberoamericanos

PRESENTACIÓN

DESDE EL MOMENTO DE SU CREACIÓN, LA SOCIEDAD DE Naciones se interesó por mejorar la situación de los niños y las niñas y ampliar sus derechos, para lo cual creó en 1919 el Comité de Protección de la Infancia. La creación del Comité supuso la primera intervención de la comunidad internacional en un asunto que se suponía no debía quedar al arbitrio exclusivo de los Estados.

En 1919, la inglesa Eglantyne Jebb (1876-1928) y su hermana Dorothy fundaron la organización *Save the Children*, que evolucionó muy rápidamente y en 1920 dio paso a la constitución de la *International Save the Children Union* (Unión Internacional de Socorro a los Niños), con sede en Ginebra. La propia Eglantyne redactó en 1923 la primera Declaración de los Derechos del Niño, conocida también como la Declaración de Ginebra. Constaba de cinco principios:

1. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.
2. El niño hambriento debe ser alimentado, el niño enfermo debe ser atendido, el niño deficiente debe ser ayudado, el niño desadaptado debe ser radicado, el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados.
3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.

5. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo.

La Sociedad de Naciones adoptaría la Declaración de Ginebra en 1924, por primera vez, y la ratificaría diez años más tarde, en 1934. Posteriormente, una vez constituida la ONU en 1945, el Consejo Económico y Social de la nueva organización recomendaría retomar la Declaración y actuar en favor de la infancia. Como resultado de esos trabajos, en 1950 se creó la UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia).

En el año 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que a partir de entonces sería considerada una pieza fundamental de referencia para la defensa de los derechos de la persona. Aunque todos los artículos se refieren implícitamente a la infancia, ya que la referencia genérica a las personas y sus derechos abarca todas las etapas de su vida, en los artículos 25 y 26 se encuentran referencias más explícitas. Así, el artículo 25.2 dice que “la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social”. Por su parte, el artículo 26, dedicado al derecho a la educación, afirma lo siguiente:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

“2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

“3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

Como desarrollo y ampliación de esta Declaración, en 1959 la Asamblea General de la ONU aprobó por unanimidad la Declaración de los Derechos del Niño. No obstante, dicho texto no resultaba de aplicación obligatoria por parte de los Estados, lo que sin duda facilitó su aprobación unánime, pero también determinó su limitada operatividad.

La Declaración adoptaba la forma de diez principios, que concretaban y aplicaban a la infancia los derechos humanos aprobados en 1948. Como se afirma al final de su preámbulo, “la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle”.

Los movimientos en favor de la protección de los derechos de la infancia continuaron trabajando para conseguir un acuerdo con una mayor capacidad de influencia en las políticas nacionales. A partir de 1979, con la celebración del Año Internacional del Niño, el movimiento se extendería y determinaría el inicio de la redacción y posterior negociación de una Convención sobre los Derechos del Niño.

Dicha Convención fue adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1989 y se abrió a la firma y ratificación por parte de los Estados. A partir de ese momento los países fueron ratificándola, entrando así en vigor.

La Convención consta de 54 artículos y dos Protocolos Facultativos. Entre los derechos básicos que la infancia debe disfrutar menciona los siguientes: derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno; a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Los principios fundamentales de la Convención son el de participación, el de derecho a la supervivencia y al desarrollo, el de no discriminación y el del interés superior del niño. Además, la Convención establece un conjunto de medidas en materia de atención de la salud, la educación y la prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales, con objeto de proteger adecuadamente los derechos de la infancia.

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959

PREÁMBULO

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición,

Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento,

Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño. Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle,

La Asamblea General,

Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:

PRINCIPIO 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

PRINCIPIO 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad.

Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

PRINCIPIO 3

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

PRINCIPIO 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

PRINCIPIO 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

PRINCIPIO 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

PRINCIPIO 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

PRINCIPIO 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

PRINCIPIO 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

PRINCIPIO 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Fuente: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989

Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49

PREÁMBULO

Los Estados Partes en la presente Convención,

Considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

Teniendo presente que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hom-

bre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y que han decidido promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

Reconociendo que las Naciones Unidas han proclamado y acordado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los pactos internacionales de derechos humanos, que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición,

Recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales,

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad,

Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión,

Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad,

Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño,

Teniendo presente que, como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”,

Recordando lo dispuesto en la Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional; las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia

de menores (Reglas de Beijing); y la Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado,

Reconociendo que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración,

Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño,

Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo. Han convenido en lo siguiente:

PARTE I

ARTÍCULO 1

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

ARTÍCULO 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

ARTÍCULO 3

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.
2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.
3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

ARTÍCULO 4

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.

ARTÍCULO 5

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

ARTÍCULO 6

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.
2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

ARTÍCULO 7

1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.
2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

ARTÍCULO 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.
2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

ARTÍCULO 9

1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.
2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.
3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.

4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

ARTÍCULO 10

1. De conformidad con la obligación que incumbe a los Estados Partes a tenor de lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 9, toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado Parte o para salir de él a los efectos de la reunión de la familia será atendida por los Estados Partes de manera positiva, humanitaria y expeditiva. Los Estados Partes garantizarán, además, que la presentación de tal petición no traerá consecuencias desfavorables para los peticionarios ni para sus familiares.
2. El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres. Con tal fin, y de conformidad con la obligación asumida por los Estados Partes en virtud del párrafo 1 del artículo 9, los Estados Partes respetarán el derecho del niño y de sus padres a salir de cualquier país, incluido el propio, y de entrar en su propio país. El derecho de salir de cualquier país estará sujeto solamente a las restricciones estipuladas por ley y que sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de otras personas y que estén en consonancia con los demás derechos reconocidos por la presente Convención.

ARTÍCULO 11

1. Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.
2. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

ARTÍCULO 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.



2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

ARTÍCULO 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a. Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b. Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

ARTÍCULO 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.
3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

ARTÍCULO 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la

libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

ARTÍCULO 16

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.
2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques.

ARTÍCULO 17

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

- a. Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;
- b. Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c. Alentarán la producción y difusión de libros para niños;
- d. Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;
- e. Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

ARTÍCULO 18

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.
2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.

3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

ARTÍCULO 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

ARTÍCULO 20

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.
2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.
3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

ARTÍCULO 21

Los Estados Partes que reconocen o permiten el sistema de adopción cuidarán de que el interés superior del niño sea la consideración primordial y:

- a. Velarán por que la adopción del niño sólo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán, con arreglo a las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, parientes y representantes legales y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado con conocimiento de causa su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario;
- b. Reconocerán que la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar del niño, en el caso de que éste no pueda ser

colocado en un hogar de guarda o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen;

- c. Velarán por que el niño que haya de ser adoptado en otro país goce de salvaguardias y normas equivalentes a las existentes respecto de la adopción en el país de origen;
- d. Adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que, en el caso de adopción en otro país, la colocación no dé lugar a beneficios financieros indebidos para quienes participan en ella;
- e. Promoverán, cuando corresponda, los objetivos del presente artículo mediante la concertación de arreglos o acuerdos bilaterales o multilaterales y se esforzarán, dentro de este marco, por garantizar que la colocación del niño en otro país se efectúe por medio de las autoridades u organismos competentes.

ARTÍCULO 22

1. Los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que sea considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado de sus padres o de cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean partes.
2. A tal efecto los Estados Partes cooperarán, en la forma que estimen apropiada, en todos los esfuerzos de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales competentes u organizaciones no gubernamentales que cooperen con las Naciones Unidas por proteger y ayudar a todo niño refugiado y localizar a sus padres o a otros miembros de su familia, a fin de obtener la información necesaria para que se reúna con su familia. En los casos en que no se pueda localizar a ninguno de los padres o miembros de la familia, se concederá al niño la misma protección que a cualquier otro niño

privado permanente o temporalmente de su medio familiar, por cualquier motivo, como se dispone en la presente Convención.

ARTÍCULO 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.
3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.
4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar

su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

ARTÍCULO 24

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.
2. Los Estados Partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán las medidas apropiadas para:
 - a. Reducir la mortalidad infantil y en la niñez;
 - b. Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños, haciendo hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud;
 - c. Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente;
 - d. Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres;
 - e. Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos;
 - f. Desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.
3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.
4. Los Estados Partes se comprometen a promover y alentar la cooperación internacional con miras a lograr progresivamente la plena realización del derecho reconocido en el presente artículo. A este respecto, se tendrán plenamente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

ARTÍCULO 25

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.

ARTÍCULO 26

1. Los Estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social, y

adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional.

2. Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre.

ARTÍCULO 27

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.
3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.
4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño, tanto si viven en el Estado Parte como si viven en el extranjero. En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera por el niño resida en un Estado diferente de aquel en que resida el niño, los Estados Partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales o la concertación de dichos convenios, así como la concertación de cualesquiera otros arreglos apropiados.

ARTÍCULO 28

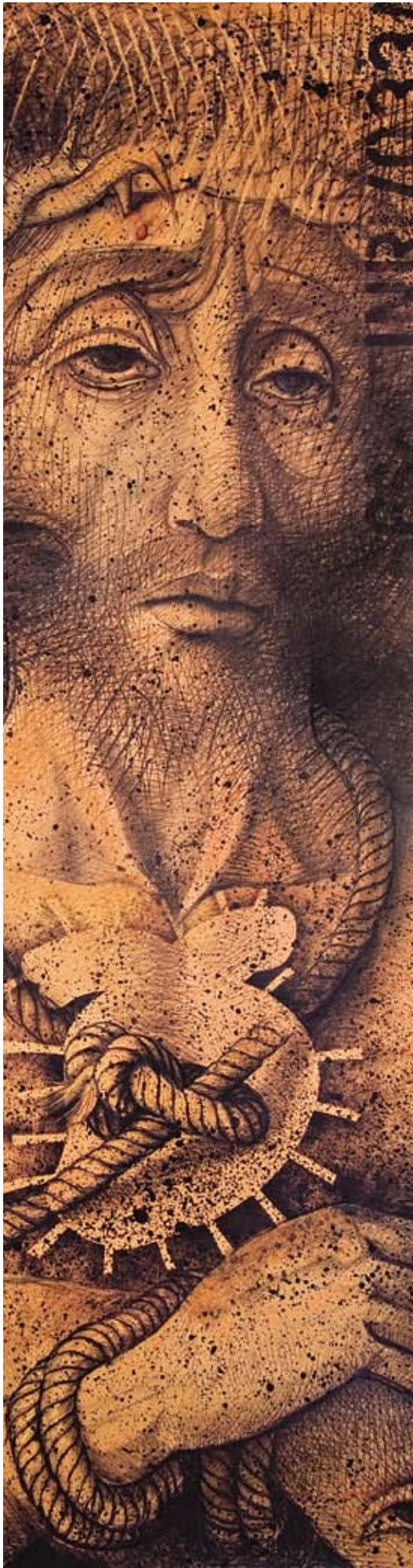
1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a. Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b. Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c. Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d. Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
 - e. Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

ARTÍCULO 29

Observación general sobre su aplicación

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b. Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c. Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e. Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.
2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y



de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

ARTÍCULO 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

ARTÍCULO 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

ARTÍCULO 32

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.
2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:
 - a. Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
 - b. Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;
 - c. Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

ARTÍCULO 33

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

ARTÍCULO 34

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes

tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:

- a. La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal;
- b. La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales;
- c. La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

ARTÍCULO 35

Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.

ARTÍCULO 36

Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las demás formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.

ARTÍCULO 37

Los Estados Partes velarán por que:

- a. Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de 18 años de edad;
- b. Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el periodo más breve que proceda;
- c. Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales;
- d. Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.

ARTÍCULO 38

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño.
2. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades.

3. Los Estados Partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que hayan cumplido 15 años, pero que sean menores de 18, los Estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad.

4. De conformidad con las obligaciones dimanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado.

ARTÍCULO 39

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

ARTÍCULO 40

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.
2. Con este fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados Partes garantizarán, en particular:
 - a. Que no se alegue que ningún niño ha infringido las leyes penales, ni se acuse o declare culpable a ningún niño de haber

infringido esas leyes, por actos u omisiones que no estaban prohibidos por las leyes nacionales o internacionales en el momento en que se cometieron;

- b. Que a todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:
 - i) Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley;
 - ii) Que será informado sin demora y directamente o, cuando sea procedente, por intermedio de sus padres o sus representantes legales, de los cargos que pesan contra él y que dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa;
 - iii) Que la causa será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en una audiencia equitativa conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y, a menos que se considere que ello fuere contrario al interés superior del niño, teniendo en cuenta en particular su edad o situación y a sus padres o representantes legales;
 - iv) Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interrogue a testigos de cargo y obtener la participación y el interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad;
 - v) Si se considerare que ha infringido, en efecto, las leyes penales, que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de ella, serán sometidas a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, conforme a la ley;
 - vi) Que el niño contará con la asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado;
 - vii) Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento.
3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:
 - a. El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales;
 - b. Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales.
 4. Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción.

ARTÍCULO 41

Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en:

- a. El derecho de un Estado Parte; o
- b. El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado.

PARTE II

ARTÍCULO 42

Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

ARTÍCULO 43

1. Con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes en la presente Convención, se establecerá un Comité de los Derechos del Niño que desempeñará las funciones que a continuación se estipulan.
2. El Comité estará integrado por diez expertos de gran integridad moral y reconocida competencia en las esferas reguladas por la presente Convención. Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados Partes entre sus nacionales y ejercerán sus funciones a título personal, teniéndose debidamente en cuenta la distribución geográfica, así como los principales sistemas jurídicos. (enmienda)
3. Los miembros del Comité serán elegidos, en votación secreta, de una lista de personas designadas por los Estados Partes. Cada Estado Parte podrá designar a una persona escogida entre sus propios nacionales.

4. La elección inicial se celebrará a más tardar seis meses después de la entrada en vigor de la presente Convención y posteriormente cada dos años. Con cuatro meses, como mínimo, de antelación respecto de la fecha de cada elección, el Secretario General de las Naciones Unidas dirigirá una carta a los Estados Partes invitándolos a que presenten sus candidaturas en un plazo de dos meses. El Secretario General preparará después una lista en la que figurarán por orden alfabético todos los candidatos propuestos, con indicación de los Estados Partes que los hayan designado, y la comunicará a los Estados Partes en la presente Convención.
5. Las elecciones se celebrarán en una reunión de los Estados Partes convocada por el Secretario General en la Sede de las Naciones Unidas. En esa reunión, en la que la presencia de dos tercios de los Estados Partes constituirá quórum, las personas seleccionadas para formar parte del Comité serán aquellos candidatos que obtengan el mayor número de votos y una mayoría absoluta de los votos de los representantes de los Estados Partes presentes y votantes.
6. Los miembros del Comité serán elegidos por un periodo de cuatro años. Podrán ser reelegidos si se presenta de nuevo su candidatura. El mandato de cinco de los miembros elegidos en la primera elección expirará al cabo de dos años; inmediatamente después de efectuada la primera elección, el presidente de la reunión en que ésta se celebre elegirá por sorteo los nombres de esos cinco miembros.
7. Si un miembro del Comité fallece o dimite o declara que por cualquier otra causa no puede seguir desempeñando sus funciones en el Comité, el Estado Parte que propuso a ese miembro designará entre sus propios nacionales a otro experto para ejercer el mandato hasta su término, a reserva de la aprobación del Comité.
8. El Comité adoptará su propio reglamento.
9. El Comité elegirá su Mesa por un periodo de dos años.
10. Las reuniones del Comité se celebrarán normalmente en la sede de las Naciones Unidas o en cualquier otro lugar conveniente que determine el Comité. El Comité se reunirá normalmente todos los años. La duración de las reuniones del Comité será determinada y revisada, si procediera, por una reunión de los Estados Partes en la presente Convención, a reserva de la aprobación de la Asamblea General.
11. El Secretario General de las Naciones Unidas proporcionará el personal y los servicios necesarios para el desempeño eficaz de las funciones del Comité establecido en virtud de la presente Convención.
12. Previa aprobación de la Asamblea General, los miembros del Comité establecido en virtud de la presente Convención recibirán emolumentos con cargo a los fondos de las Naciones Unidas, según las condiciones que la Asamblea pueda establecer.

ARTÍCULO 44

1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos:
 - a. En el plazo de dos años a partir de la fecha en la que para cada Estado Parte haya entrado en vigor la presente Convención;
 - b. En lo sucesivo, cada cinco años.
2. Los informes preparados en virtud del presente artículo deberán indicar las circunstancias y dificultades, si las hubiere, que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presente Convención. Deberán, asimismo, contener información suficiente para que el Comité tenga cabal comprensión de la aplicación de la Convención en el país de que se trate.
3. Los Estados Partes que hayan presentado un informe inicial completo al Comité no necesitan repetir, en sucesivos informes presentados de conformidad con lo dispuesto en el inciso b) del párrafo 1 del presente artículo, la información básica presentada anteriormente.
4. El Comité podrá pedir a los Estados Partes más información relativa a la aplicación de la Convención.
5. El Comité presentará cada dos años a la Asamblea General de las Naciones Unidas, por conducto del Consejo Económico y Social, informes sobre sus actividades.
6. Los Estados Partes darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos.

ARTÍCULO 45

Con objeto de fomentar la aplicación efectiva de la Convención y de estimular la cooperación internacional en la esfera regulada por la Convención:

- a. Los organismos especializados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas tendrán derecho a estar representados en el examen de la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de su mandato. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes que considere apropiados a que proporcionen asesoramiento especializado sobre la aplicación de la Convención en los sectores que son de incumbencia de sus respectivos mandatos. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas a que presenten informes sobre la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de sus actividades;
- b. El Comité transmitirá, según estime conveniente, a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes, los informes de los Estados Partes que contengan una solicitud de asesoramiento o de asistencia técnica, o en los que se indique esa necesidad, junto con las observaciones y sugerencias del Comité, si las hubiere, acerca de esas solicitudes o indicaciones;
- c. El Comité podrá recomendar a la Asamblea General que pida al Secretario General que efectúe, en su nombre, estudios sobre cuestiones concretas relativas a los derechos del niño;
- d. El Comité podrá formular sugerencias y recomendaciones generales basadas en la información recibida en virtud de los artículos 44 y 45 de la presente Convención. Dichas sugerencias y recomendaciones generales deberán transmitirse a los Estados Partes interesados y notificarse a la Asamblea General, junto con los comentarios, si los hubiere, de los Estados Partes.

PARTE III

ARTÍCULO 46

La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados.

ARTÍCULO 47

La presente Convención está sujeta a ratificación. Los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

ARTÍCULO 48

La presente Convención permanecerá abierta a la adhesión de cualquier Estado. Los instrumentos de adhesión se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

ARTÍCULO 49

1. La presente Convención entrará en vigor el trigésimo día siguiente a la fecha en que haya sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.
2. Para cada Estado que ratifique la Convención o se adhiera a ella después de haber sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión, la Convención entrará en vigor el trigésimo día después del depósito por tal Estado de su instrumento de ratificación o adhesión.

ARTÍCULO 50

1. Todo Estado Parte podrá proponer una enmienda y depositarla en poder del Secretario General de las Naciones Unidas. El Secretario General comunicará la enmienda propuesta a los Estados Partes, pidiéndoles que les notifiquen si desean que se convoque una conferencia de Estados Partes con el fin de examinar la propuesta y someterla a votación. Si dentro de los cuatro meses siguientes a la fecha de esa notificación un tercio, al menos, de los Estados Partes se declara en favor de tal conferencia, el Secretario General convocará una conferencia con el auspicio de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por la mayoría de Estados Partes, presentes y votantes en la conferencia, será sometida por el Secretario General a la Asamblea General de las Naciones Unidas para su aprobación.
2. Toda enmienda adoptada de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo entrará en vigor cuando haya sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada por una mayoría de dos tercios de los Estados Partes.
3. Cuando las enmiendas entren en vigor serán obligatorias para los Estados Partes que las hayan aceptado, en tanto que los demás Estados Partes seguirán obligados por las disposiciones de la presente Convención y por las enmiendas anteriores que hayan aceptado.

ARTÍCULO 51

1. El Secretario General de las Naciones Unidas recibirá y comunicará a todos los Estados el texto de las reservas formuladas por los Estados en el momento de la ratificación o de la adhesión.
2. No se aceptará ninguna reserva incompatible con el objeto y el propósito de la presente Convención.
3. Toda reserva podrá ser retirada en cualquier momento por medio de una notificación hecha a ese efecto y dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas, quien informará a todos los Estados. Esa notificación surtirá efecto en la fecha de su recepción por el Secretario General.

ARTÍCULO 52

Todo Estado Parte podrá denunciar la presente Convención mediante notificación hecha por escrito al Secretario General de las Naciones Unidas. La denuncia surtirá efecto un año después de la fecha en que la notificación haya sido recibida por el Secretario General.

ARTÍCULO 53

Se designa depositario de la presente Convención al Secretario General de las Naciones Unidas.

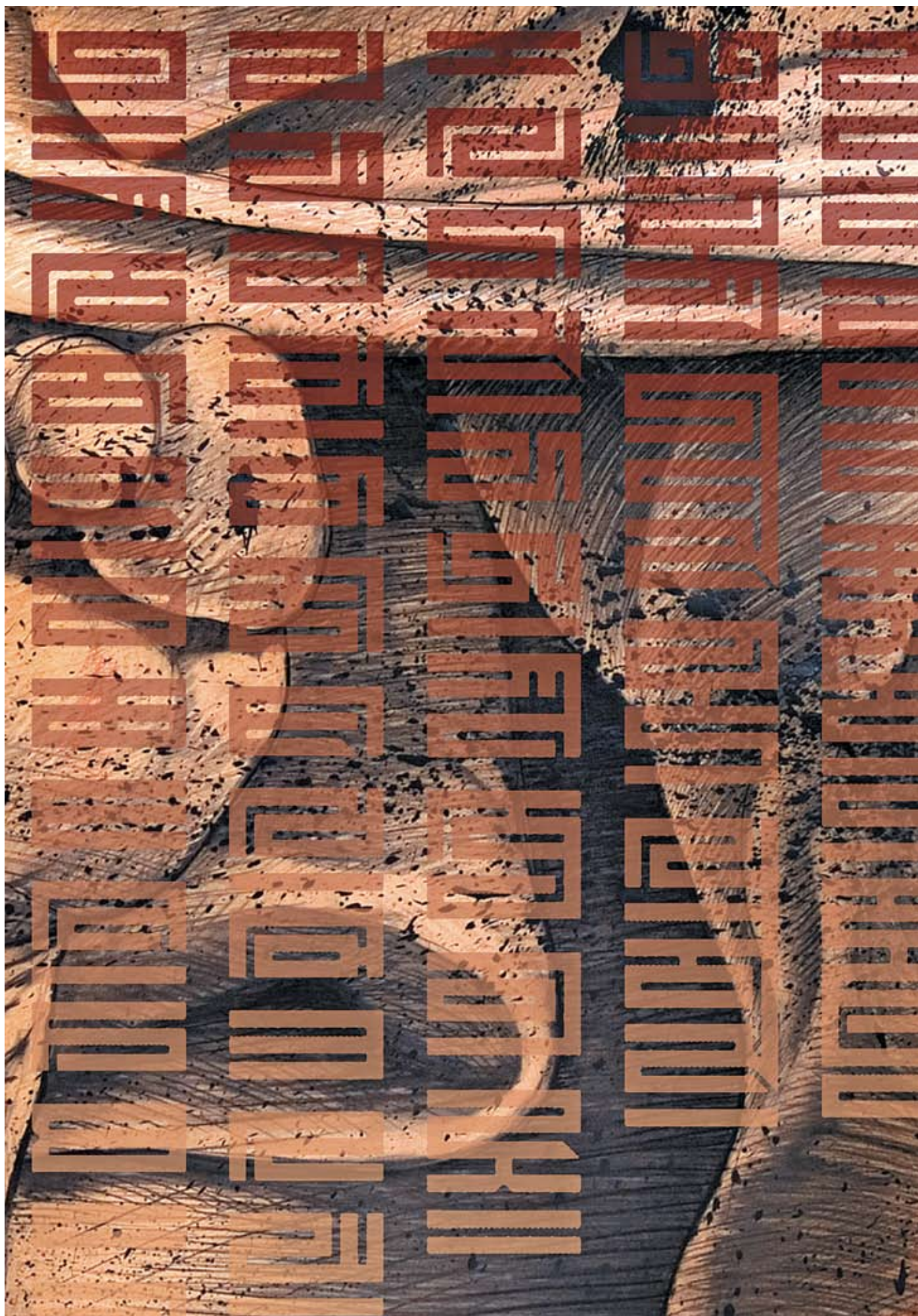
ARTÍCULO 54

El original de la presente Convención, cuyos textos en árabe, chino, español, francés, inglés y ruso son igualmente auténticos, se depositará en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

EN TESTIMONIO DE LO CUAL, los infrascritos plenipotenciarios, debidamente autorizados para ello por sus respectivos gobiernos, han firmado la presente Convención.

Fuente: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm





METAS EDUCATIVAS 2021: LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA LA GENERACIÓN DE LOS BICENTENARIOS

ÁLVARO MARCHESI

Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

ENRIQUE V. IGLESIAS

Secretario General de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB)

A PARTIR DEL AÑO 2009 Y HASTA 2021 LA GRAN MAYORÍA DE LOS PAÍSES IBERO-americanos recuerdan y conmemoran los doscientos años de su independencia. En aquellos años no se produjo solamente un levantamiento militar contra el ejército peninsular, sino que se manifestó de forma clara el deseo de libertad y de identidad nacional de amplios sectores de la sociedad hispanoamericana en un largo y trabajoso proceso que se extendería a lo largo de toda la década. [...]

En la antesala de las primeras conmemoraciones y en un mundo globalizado en el que la Región Iberoamericana debe ganar protagonismo, es necesario plantear un proyecto capaz de generar un apoyo colectivo y contribuir de forma decisiva al desarrollo económico y social de la región. Sin duda, la educación es la destinataria de este proyecto.

ENRIQUE V. IGLESIAS

ENRIQUE V. IGLESIAS EMPEZÓ SU GESTIÓN COMO SECRETARIO General de la SEGIB el 1 de octubre de 2005, después de haber sido durante diecisiete años presidente del Banco Interamericano de Desarrollo.

Con anterioridad fue ministro de Relaciones Exteriores de Uruguay (1985-1988); secretario ejecutivo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL), de 1972 a 1985; secretario general de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Fuentes de Energía Nuevas y Renovables que tuvo lugar en Nairobi, Kenia, en 1981, y presidente de la Reunión Ministerial que dio inicio a la Ronda Uruguay del Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT), en Punta del Este, Uruguay, en 1986. Entre 1966 y 1968 fue presidente del Banco Central de Uruguay.

Ha escrito numerosos artículos, ensayos y libros. Ha recibido múltiples distinciones y reconocimientos internacionales, entre ellos el Premio Príncipe de Asturias y la Gran Cruz de Isabel la Católica.

ÁLVARO MARCHESI

CATEDRÁTICO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid. Asesor del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Profesor en las Universidades Autónoma de Madrid, La Laguna y Salamanca. Director General de Renovación Pedagógica y secretario de Estado de Educación (1986-1996), etapa en que se diseñó y aplicó la reforma educativa contemplada en la LOGSE. Consultor de la OCDE y de la UNESCO en temas de reforma educativa, evaluación de escuelas e integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura desde el 2 de enero de 2007. Últimos libros publicados: *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000; *La evaluación de la educación secundaria*, Madrid, Fundación Santa María, 2002; *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (con Carlos Hernández Gil), Madrid, Alianza, 2003; *Qué será de nosotros los malos alumnos*, Madrid, Alianza, 2004.

METAS EDUCATIVAS 2021: LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA LA GENERACIÓN DE LOS BICENTENARIOS

ÁLVARO MARCHESI

Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

ENRIQUE V. IGLESIAS

Secretario General de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB)

PRESENTACIÓN

LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN REUNIDOS EN EL SALVADOR el 19 de mayo de 2008 aprobaron en su declaración final un compromiso que puede tener enormes repercusiones para la educación iberoamericana: *acoger la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, comprometiéndonos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y a iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario.*

Se iniciaba en esa conferencia un ambicioso proyecto para reflexionar y acordar en 2010 un conjunto de metas e indicadores que impulsara la educación de cada uno de los países. El objetivo final es lograr, a lo largo de la próxima década, una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: conseguir que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

El proyecto surge cuando se celebran los 200 años del traslado de la corte portuguesa a Brasil y cuando varios países iberoamericanos se preparan para celebrar el bicentenario de su independencia. Y se formula con el horizonte de otro año, 2021, en el que otros tantos países vivirán una conmemoración similar.

Parece, pues, que es el tiempo oportuno, de la mano del bicentenario de las independencias,

para plantearse un proyecto colectivo que contribuya a dar sentido a las ansias de libertad que recorrieron Iberoamérica hace doscientos años. Un proyecto que, articulado en torno a la educación, contribuya al desarrollo económico y social de la región y a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ello libres, en sociedades democráticas e igualitarias.

Asimismo, este proyecto ha de ser un instrumento fundamental en la lucha contra la pobreza, en la defensa de los derechos de las mujeres y en el apoyo a la inclusión de los más desfavorecidos, en especial las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes.

Semejante proyecto no puede surgir sólo del acuerdo de los gobiernos y de sus ministerios de Educación, sino que ha de recoger también el sentir del conjunto de la sociedad. Es necesario que sea así. En primer lugar, para tomar en cuenta sus aspiraciones y sus propuestas, y, en segundo lugar, para lograr, mediante su participación activa, un compromiso más firme con el fortalecimiento de la educación y el logro de las metas que ahora se formulan.

Un proyecto con esta ambición necesita también el compromiso solidario de los países con mayores recursos para apoyar a aquellos que sufren más dificultades en sus intentos de alcanzar en el tiempo establecido los objetivos acordados. Por ello, en el documento que ahora se presenta se plantea un conjunto de programas de acción compartidos para avanzar juntos; asimismo, se formula la necesidad de realizar un esfuerzo solidario para invertir más y mejor, en el que se incluye la posibilidad de crear un Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa.

De esta forma, la conmemoración de los bicentenarios de las independencias podrá contribuir a que todos los países perciban el apoyo y la solidaridad de los demás, así como las ventajas y la satisfacción de formar parte de la comunidad iberoamericana.

Este documento tiene el objetivo de impulsar, a lo largo de los últimos meses de 2008 y del año 2009, la participación y la discusión colectiva con el fin de lograr el máximo acuerdo social y político antes de su aprobación. Sólo de esta forma será posible alcanzar el anhelo que late en sus páginas: que la generación de los bicentenarios sea la más y mejor educada de la historia de Iberoamérica y que de tal manera se colabore en la construcción de sociedades justas y democráticas.

METAS EDUCATIVAS 2021

CAPÍTULO 1

LOS BICENTENARIOS: UNA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA

LOS BICENTENARIOS DE LA INDEPENDENCIA

A partir del año 2009 y hasta 2021, la gran mayoría de los países iberoamericanos recuerdan y conmemoran los doscientos años de su independencia. En aquellos años no se produjo solamente un levantamiento militar contra el ejército peninsular, sino que se manifestó de forma clara el deseo de libertad y de identidad nacional de amplios sectores de la sociedad hispanoamericana en un largo y trabajoso proceso que se extendería a lo largo de toda la década. La conmemoración de los bicentenarios de las independencias no puede quedar reducida, por importante que ello sea, a una revisión histórica de los acontecimientos pasados, sino que debe plantearse como un compromiso colectivo para enfrentarse a los retos y desafíos actuales de los pueblos iberoamericanos y como una apuesta por el futuro. En la antesala de las primeras conmemoraciones y en un mundo globalizado en el que la región iberoamericana debe ganar protagonismo, es necesario plantearse un proyecto capaz de generar un apoyo colectivo y contribuir de forma decisiva al desarrollo económico y social de la región. Sin duda, la educación es la destinataria de este proyecto.

EL SIGNIFICADO DEL PROYECTO

Así lo entendieron los ministros de Educación reunidos en El Salvador en la Conferencia Iberoamericana cuando aprobaron de forma unánime: *acoger la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, comprometiéndonos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y a iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario.*

En el documento presentado se establecía que el inicio de la celebración de los bicentenarios en varios países iberoamericanos es un momento histórico propicio para reflexionar sobre la situación actual de la educación y para elaborar entre todos un programa de actuación para los próximos doce años que destaque y fortalezca los espacios de cooperación e integración regional que han surgido en los últimos años.

Este programa debería establecer los objetivos que la educación iberoamericana ha de alcanzar en el año 2021. Hay que reconocer que no es un proyecto sencillo, ya que debe tener en cuenta la heterogeneidad de situaciones de los países que integran la región. A pesar de sus dificultades, es una necesaria apuesta de futuro pues las metas acordadas han de ser una referencia y un estímulo para el esfuerzo solidario y el compromiso colectivo de los países iberoamericanos en el marco de la integración cultural, histórica y educativa que ha de estar cimentada en la unidad dentro de la diversidad.

Semejante iniciativa ha de servir no sólo para reforzar la educación en las políticas de los países, sino también para cohesionar a la comunidad iberoamericana en torno a unos objetivos comunes y para construir socie-

dades justas y democráticas. La conmemoración de los bicentenarios puede ser el hilo conductor a lo largo de la próxima década que impulse el deseo de lograr una nueva generación de ciudadanos cultos y libres, que transforme las formas de vivir y las relaciones sociales y que abra nuevas perspectivas para la igualdad de todas las personas y para el reconocimiento de su diversidad. La década de los bicentenarios de las independencias ha de suponer un impulso definitivo para garantizar los derechos de las mujeres y de los colectivos durante tanto tiempo olvidados, en especial las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes.

Pero estos objetivos no serían suficientes si no se incluyen otros dos, que completan el carácter específico del proyecto: la necesaria participación social y el compromiso solidario de los países con mayores recursos para contribuir al logro de las metas de aquellos países con menos posibilidades.

Una de las señas de identidad del proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” es su carácter social y participativo. No se pretende solamente elaborar un elenco de metas e indicadores entre los ministros de Educación iberoamericanos, aprobado después por los jefes de Estado y de Gobierno, sino incorporar al conjunto de la sociedad en el debate de las metas y de sus indicadores, en su refrendo, en su seguimiento posterior y en su compromiso activo para lograrlas. No es posible situar la educación iberoamericana en el nivel deseado a lo largo de una década sin la sensibilidad y el concurso de la gran mayoría de la población, especialmente de aquellos que tienen una mayor formación y responsabilidad: gremios de profesores, asociaciones de padres y madres de familia, instituciones, universitarios, empresas, organizaciones sociales, etcétera.

En esta participación activa se encuentra el último de los rasgos definitorios del proyecto: el esfuerzo solidario de los países iberoamericanos con mayores recursos, de los organismos internacionales de cooperación y de las empresas que han asumido su responsabilidad social corporativa para apoyar a los países y regiones con mayor rezago educativo en la consecución de las metas planteadas. De esta forma será posible avanzar en la construcción de sociedades justas, democráticas y solidarias y alcanzará su pleno sentido formar parte de la comunidad iberoamericana de naciones.

OBJETIVOS DEL MILENIO Y DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS

La declaración de la Organización de Naciones Unidas (ONU) en favor de los Objetivos del Milenio ha supuesto un impulso enorme para lograrlos. El acuerdo de todos los países para terminar con la pobreza en el mundo, para lograr que todos los niños y niñas cursen la Educación Primaria y para avanzar de forma decidida en la igualdad de género ha supuesto un estímulo importante para que la gran mayoría de los estados se esfuercen en la consecución de estos objetivos o se sientan solidarios con aquellos que tienen más dificultades. Las Metas del Milenio actúan de motor y dinamizador del proceso de mejora y de cooperación. Parece comprobado que la motivación individual y colectiva está en función de las metas que se pretende conseguir, lo que refuerza la importancia de la generación de expectativas futuras para lograr un mayor esfuerzo y cohesión social en torno a ellas.

En 1990, los representantes de casi todos los países del mundo reunidos en Jomtien (Tailandia) suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos con el fin de cumplir el compromiso establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación.

Diez años después se acordó en Dakar (2000) un Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar para que antes del 2015 todos los niños y niñas, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles, así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

4. Aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50% con especial hincapié en las mujeres y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre géneros en la Educación Primaria y Secundaria antes de 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, con especial cuidado a los progresos educativos de las niñas.
6. Mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas básicas.

El informe de seguimiento de la EPT en el mundo publicado en 2008¹ señala en su resumen dedicado al Panorama Regional de América Latina y el Caribe que la desigualdad económica en el conjunto de la región sigue siendo más acusada que en otras regiones del planeta: en 2004, el consumo del 20% más pobre de la población sólo representaba el 2.7% del consumo nacional. Los avances constatados en el ámbito educativo se acompañan de insuficiencias, retrasos y grandes disparidades (ver el cuadro 1.1).

CUADRO 1.1

UNESCO. EDUCACIÓN PARA TODOS EN 2015 ¿ALCANZAREMOS LA META? PANORAMA REGIONAL AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2008, P. 1.

Un número reducido de países de la región ha alcanzado, o está a punto de alcanzar, los cuatro objetivos más cuantificables de la Educación para Todos (EPT). La mayoría de los países se hallan en una posición intermedia con respecto a la consecución de esos objetivos. La región en su conjunto está a punto de conseguir la enseñanza primaria universal (EPU), pero necesita mejorar la calidad de ésta y acabar con las grandes disparidades que se dan en detrimento de algunas áreas geográficas y de determinados grupos socioeconómicos y étnicos. La mayoría de los países no han conseguido alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos, fijado para 2005. Esto se ha debido a que siguen subsistiendo disparidades en detrimento de las niñas en el acceso al primer grado de primaria, y en detrimento de los varones en la escolarización en secundaria. Pese a las mejoras en la enseñanza preescolar y el elevado grado de cobertura de ésta, los niños más desfavorecidos no suelen beneficiarse en general de los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Por otra parte, la alfabetización de los adultos sigue representando en algunos países un motivo de grave preocupación con respecto a la consecución de la EPT.

Los objetivos de la EPT son imprescindibles en la región y a su consecución en 2015 deben orientarse los esfuerzos compartidos de todos los países y de las organizaciones presentes en ellos. La OEI los asume como propios y dedicará el máximo esfuerzo a que todos los países los alcancen.

¹ UNESCO. *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Panorama Regional América Latina y el Caribe*, París, UNESCO, 2008.

DE 2015 A 2021: UNA ETAPA TÉRMINO QUE SIRVE TAMBIÉN PARA TOMAR IMPULSO

Los análisis posteriores sobre la declaración de las Metas del Milenio y la Educación para Todos han puesto de relieve las interacciones entre las diferentes metas, la importancia de abordar nuevos desafíos de cobertura, continuidad, calidad y equidad en la educación, y la necesidad de adecuar sus planteamientos a las diversas situaciones de los países. De ahí la importancia de mantener el esfuerzo e incorporar nuevos objetivos en la perspectiva del año 2021.

El cumplimiento de la Educación para Todos con criterios de calidad exige tener en cuenta las condiciones económicas y sociales de la población, sobre todo de aquellos sectores más desprotegidos, y no olvidar la estrecha dependencia entre el contexto sociocultural de las familias y los progresos educativos de sus hijos. Es muy difícil aprender con hambre, o con falta de higiene, o con graves riesgos para la salud, o viviendo en un hogar mísero. No digamos si además es preciso cuidar de los hermanos pequeños o colaborar en el sustento de las familias. Es muy difícil aprender cuando la lengua de los maestros no es la lengua originaria de los alumnos, o cuando los materiales escolares no se corresponden con la propia lengua. Es muy difícil aprender cuando no hay libros en casa y los padres no saben leer ni escribir.

Es por ello por lo que los objetivos del Milenio y de la EPT deben plantearse de forma integrada y sistémica, analizando las relaciones entre unos y otros y considerando dónde se encuentran las raíces de los problemas para orientar hacia ellas las estrategias de acción preferente. Tal fue la recomendación del Secretario General de Naciones Unidas, Koffi Anan, cuando advirtió del riesgo de una interpretación reduccionista de las metas y de la necesidad de contemplarlo como parte de un programa de desarrollo aún más amplio.²

Por ello, la UNESCO y los diferentes organismos internacionales que colaboran en la consecución de estas metas han ampliado y precisado a lo largo de estos años los objetivos necesarios para garantizar el derecho de todos a la educación. En un documento reciente sobre el financiamiento y la gestión de la educación en América Latina y el Caribe, la CEPAL y la UNESCO³ han destacado que para alcanzar las metas establecidas, es necesario modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores; otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central. Pero además es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación.

Todas ellas son tareas que se desvelan necesarias y que aparecen impulsadas por los cambios sociales y tecnológicos que vive la sociedad, pero también por las nuevas exigencias hacia el sistema escolar. La agenda educativa de la región ha de hacer frente a dos agendas ineludibles: los desafíos pendientes del siglo XX y los nuevos desafíos del siglo XXI.

Por ello adquiere todo su sentido la llamada a adecuar la EPT y su desarrollo a la situación de cada país teniendo en cuenta el punto de partida de

cada uno de ellos, la fortaleza de sus instituciones, sus posibilidades futuras y la cooperación requerida.

En este contexto hay que situar las “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Se trata, por una parte, de redoblar el esfuerzo para lograr los objetivos de la EPT en 2015. Por otra parte, se pretende precisarlos y completarlos en función de los desarrollos y exigencias de los últimos años y de adecuarlos a los ritmos de desarrollo de cada país, de tal manera que todos se sientan concernidos por ellos y mantengan la tensión a lo largo de la década. Y, finalmente, se busca no dejar pasar una oportunidad histórica, la conmemoración de los bicentenarios, para situar la educación en el centro de las preocupaciones de cada país y lograr de esta forma el apoyo de la sociedad para recuperar en once años buena parte del retraso histórico de la región en comparación con las regiones más desarrolladas.

CAPÍTULO 5

HACIA DÓNDE QUEREMOS IR JUNTOS

LA INTEGRACIÓN DE LAS DOS AGENDAS EDUCATIVAS PARA RECUPERAR EL TIEMPO PASADO Y AVANZAR

Las dos agendas para la educación

En un sugerente texto publicado a comienzos de siglo, Brunner (2001)³ subrayó que la educación latinoamericana se enfrenta a dos desafíos de enorme magnitud. Por un lado, debe recuperar el retraso acumulado en el siglo XX para responder a los retos futuros: universalizar la oferta de educación infantil, primaria y secundaria, llegar a toda la población sin exclusiones, especialmente a las minorías étnicas, mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos, fortalecer la educación técnico profesional y reducir de forma radical la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta.

Por otro lado, ha de enfrentarse a los retos del siglo XXI para que de la mano de una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y

² Ver Informe titulado *Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos*, A/59/2005 de 21 de marzo.

³ CEPAL-UNESCO. *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2005.

de innovación y a los nuevos significados de la cultura, pueda lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social.

¿Cómo enfrentarse a ambos desafíos con ciertas garantías de alcanzar el éxito? No parece previsible que si mantiene un ritmo de progreso de la educación y unos modelos de reformas similares a las vividas en las últimas décadas, pueda lograrse un salto cualitativo que acorte de forma significativa la distancia con los países más desarrollados. Hacen falta diferentes aproximaciones a los desfases existentes, nuevos actores e instituciones, y estrategias renovadas sobre el cambio educativo que permitan avanzar en el logro de ambas agendas de forma integrada pero innovadora.

RIESGOS Y ALTERNATIVAS

Dos riesgos acechan a los gestores de las políticas públicas al enfrentarse a las dos agendas inexcusables. El primero, cumplir los objetivos pendientes del siglo XX con los mismos esquemas que los países utilizaron en el pasado. El segundo, considerar que los nuevos retos que proceden de la sociedad de la información y del conocimiento pueden abordarse como si la situación de la región fuera similar a la de aquellos países más avanzados. La traslación directa de los modelos de cambio educativo de los países desarrollados para resolver la situación en Latinoamérica sería un error.

Ambos riesgos exigen una reflexión colectiva, un análisis de lo realizado o en vías de realización por los demás países y la búsqueda de soluciones propias que ayuden a establecer el camino adecuado. En la búsqueda de las soluciones, nada sencillas por otra parte si se pretende recuperar el tiempo pasado y ganar el futuro, hay tres estrategias que no deben perderse de vista: la primera, utilizar los conocimientos y las herramientas de la sociedad de la información para conseguir con más rapidez y eficiencia los objetivos pendientes; la segunda, implicar al conjunto de la sociedad y no sólo al sistema educativo en los procesos de cambio; la tercera, adaptar a la realidad desigual, plurilingüe y multicultural de la región los avances tecnológicos y científicos que se están desarrollando en el mundo. El presente proyecto se formula con estas orientaciones.

UNA SOCIEDAD EDUCADORA

EL CARÁCTER INTERSECTORIAL DE LAS FUTURAS REFORMAS

El análisis de las reformas realizadas a lo largo del siglo XX, la constatación de la influencia del contexto social y familiar en la educación de las nuevas generaciones y el impacto de la sociedad de la información en los procesos de enseñanza y de aprendizaje han puesto de relieve que existen escenarios, instituciones y agentes educativos que han de contribuir a la acción educadora del sistema escolar si se pretende mejorar su calidad. Lo educativo, por tanto, debe asumirse globalmente y es necesario, en consecuencia, ideas innovadoras y nuevos aliados. Sólo de esta forma será posible en Iberoamérica cumplir al mismo tiempo, como se apuntó en el apartado anterior, la agenda del siglo XX y la del siglo XXI. Las políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora de la educación escolar no pueden reducirse a iniciativas centradas en el sistema escolar, sino que han de incorporar al conjunto de las instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de su vida. Las políticas educativas serán eficaces en la medida en que tengan el carácter intersectorial que aquí se defiende y en la medida en que se orienten no sólo hacia los niños y jóvenes en edad escolar sino hacia las personas a lo largo de su vida.

NECESIDAD DE NUEVOS ALIADOS

La permanencia de los alumnos en la escuela durante doce años, objetivo deseable para la próxima década, no puede alcanzarse en bastantes casos si no se aborda al mismo tiempo la colaboración activa de las familias, su formación e incentivación, así como el cuidado de la salud y de la alimentación de los alumnos. Lo mismo sucede con la educación en la diversidad, que exige la colaboración comprometida de las familias, de las asociaciones representativas de los diferentes grupos de alumnos y de actividades permanentes en el ámbito de la acción comunitaria. O en la educación cívica y democrática, que no puede plantearse solamente desde la acción de las escuelas sino que se ha de contar con el apoyo y la colaboración de las familias, de los medios de comunicación y de las instituciones sociales y culturales.

Estas consideraciones orientan hacia el desarrollo de planes sistémicos o integrales, en los que se incorporen no sólo instituciones representativas del ámbito municipal, de salud, del ocio o de la ordenación territorial, sino también nuevos actores que contribuyan a fortalecer el funcionamiento del sistema educativo. Las ciudades, las organizaciones sociales, los voluntarios, las empresas o los alumnos universitarios podrían ser algunas de las nuevas alianzas que habría que construir.

La participación de los municipios en la acción educadora es tal vez la alianza más importante para una nueva concepción de la educación que amplíe su concepción escolar. La ciudadanía se vive en los barrios y en las ciudades, por lo que el entorno urbano se convierte en la principal estrategia de una nueva concepción de la educación. No se trata solamente de que los municipios se esfuercen en crear las mejores condiciones para la educación en el ámbito escolar, lo que ya sería un logro importante; el objetivo deseable es que la ciudad sea consciente de que la mayoría de sus decisiones, incluso en campos supuestamente alejados de la educación, tiene efectos directos en la educación para sus ciudadanos.

La planificación de los espacios urbanos y de los nuevos barrios, la forma de recuperar los centros históricos, las expresiones culturales, las bibliotecas públicas, los lugares de ocio, los centros de salud y tantas otras manifestaciones pueden o no facilitar la integración intercultural, la coordinación con la acción de las escuelas, la posibilidad de experiencias innovadoras, la apertura de las escuelas a su entorno y la relación entre el aprendizaje de los alumnos en el aula y en su vida diaria.

En esta perspectiva de Sociedades Educadoras adquiere mayor fuerza y eficacia la colaboración de organizaciones sociales y de voluntarios. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) lo apuntó de forma expresa: “Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esta tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación... La concertación entre el ministerio de educación y otros ministerios... La cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los medios de comunicación, los grupos religiosos, la familia...”.

De hecho, en este punto, la situación en Latinoamérica es esperanzadora. Sirva de ejemplo la participación de las familias en algunos estados y municipios para mantener abiertas las escuelas durante los fines de semana o los programas de ONG y de fundaciones que ofrecen apoyo a escuelas situadas en contextos desfavorecidos y a alumnos con retraso en sus aprendizajes. Es deseable que estos actores se sientan partícipes en las decisiones educativas que se adopten y perciban el reconocimiento público a su labor educadora. Participación, planificación y reconocimiento se convierten, por ello, en responsabilidad de las administraciones educativas para conseguir un impacto más profundo y duradero.

En este campo de colaboración sería interesante incorporar a los alumnos universitarios sin que esta acción interfiera con la responsabilidad directa de los profesionales de la educación, maestros y profesores. Hay una razón de justicia: aquellos que se han beneficiado en mayor medida de los bienes educativos disponibles en la sociedad tienen una responsabilidad en ayudar a aquellos que han tenido menos oportunidades. Hay también una razón de eficacia: los alumnos universitarios, cualquiera que sean los estudios que están realizando, disponen de habilidades suficientes para colaborar en tareas educativas, desde actividades deportivas o artísticas al término del tiempo escolar hasta ayudas a alumnos con dificultades de aprendizaje o apoyo a la alfabetización de personas adultas.

Es necesario, finalmente, destacar la importancia de la colaboración empresarial para lograr la necesaria transformación de la educación técnico profesional. Ya se ha hecho mención de este objetivo en páginas precedentes. La colaboración de los sectores empresariales y sindicales ha de facilitar la definición de las competencias profesionales, la posibilidad de que los alumnos realicen las prácticas necesarias y el reconocimiento del valor de los títulos obtenidos para la contratación de trabajadores cualificados.

La apuesta por una sociedad educadora exige planificación, iniciativa, coordinación e innovación en el marco de una gestión eficaz. No cabe duda de que la gobernabilidad de las instituciones públicas constituye un requisito indispensable para avanzar en este tipo de proyecto.





EL FORTALECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

DESCENTRALIZACIÓN, COORDINACIÓN Y SUPERVISIÓN

La importancia de una estrategia intersectorial para lograr una educación mejor, para más alumnos y durante más tiempo ha vuelto a poner en primer plano la necesidad de un Estado y unas administraciones educativas fuertes y eficientes, capaces de abordar con rigor los procesos de descentralización, de cooperación institucional, de control y supervisión de los procesos educativos y de compensación de las desigualdades que se produzcan.

Las experiencias descentralizadoras de los años 90 han puesto de manifiesto que este mecanismo de distribución del poder y de los recursos no puede ser un fin en sí mismo, sino que ha de considerarse un medio para lograr unas instituciones más fuertes y mejor coordinadas al servicio de un proyecto de mejora de la educación. Por ello, la articulación entre el poder central y los poderes estatales, regionales o provinciales, cualquiera que sea la organización territorial de cada país, es uno de los principales objetivos para garantizar el buen funcionamiento de las instituciones.

Lo que es preciso determinar y acordar en este proceso descentralizador son los mecanismos de control central, las formas de coordinación entre las diferentes administraciones y los factores que hay que cuidar de forma prioritaria para asegurar el buen funcionamiento de la administración.

Entre los mecanismos de control, adquiere cada vez mayor importancia los sistemas de evaluación del funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Hasta el momento, la mayoría de las iniciativas se han orientado a conocer el rendimiento de los alumnos, bien a través de pruebas nacionales o a través de la participación en estudios internacionales (PISA, SELCE). La utilidad de estos proyectos no puede ser puesta en duda. Sin embargo, sería deseable avanzar en diagnósticos específicos de cada país que, junto a los logros de los alumnos en las competencias básicas, analizara también el papel de las instituciones educativas, el funcionamiento de las escuelas, la participación en la gestión de la educación y la coordinación institucional existente. De otra manera, es muy probable que los datos académicos recogidos no se orienten de forma acertada a las causas de los problemas.

PARTICIPACIÓN Y PACTO POR LA EDUCACIÓN

En esta dinámica de acción, aparecen dos estrategias prioritarias para lograr los objetivos propuestos: la participación en los debates y en las decisiones educativas de los diferentes sectores sociales y el pacto social por la educación. En el primer caso, es preciso repensar cuáles son las instancias de decisión. En el primer caso, es preciso repensar cuáles son las instancias de encuentro y discusión de todas aquellas instituciones interesadas en la mejora de la educación de tal manera que se sientan partícipes en la acción educadora.

En el segundo, es necesario ser coherentes con lo apuntado en páginas anteriores y avanzar en acuerdos no sólo de todas aquellas instituciones que intervienen en el proceso educativo, sino también de aquellas otras que sin tener como objetivo principal la educación, han asumido una perspectiva educadora. En este supuesto, más complejo y con mayor dificultad de articulación y concreción, existe el riesgo de declaraciones genéricas que tengan dificultad de trasladarse después a la práctica. De ahí

que pueda ser interesante avanzar en la concreción de proyectos educativos y sociales integrales en un ámbito territorial específico que puedan servir después de ejemplo dinamizador de otras experiencias o puedan extenderse a realidades más amplias.

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

DE LA DESCENTRALIZACIÓN A LA SENSIBILIDAD ANTE LA DIVERSIDAD

La heterogeneidad de los países latinoamericanos es la norma; la homogeneidad, la excepción. Sin embargo, en la elaboración de las leyes y normas reglamentarias, así como en la gestión de las políticas públicas, parece más bien que los procesos educativos se orientan hacia poblaciones y alumnos que tienen un sustrato económico, social, cultural y lingüístico común. Este planteamiento condiciona fuertemente la capacidad de los sistemas educativos de responder de forma específica a las demandas de la población.

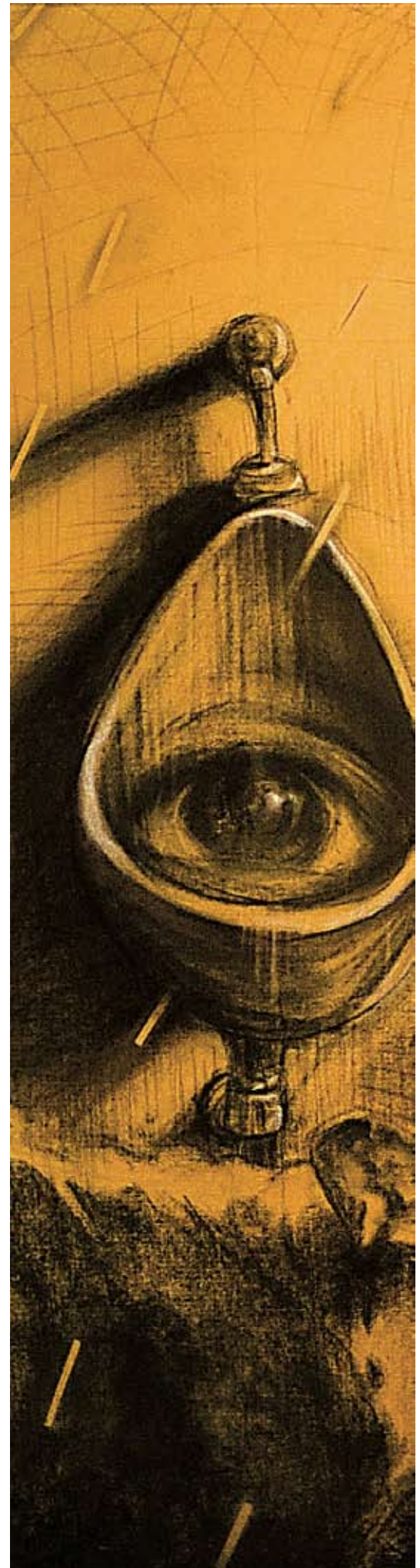
La mayoría de los estudiosos sobre estos temas aceptan que la mayor centralización y homogeneidad de un sistema educativo tiene más dificultades para enfrentarse con éxito a la variedad de situaciones en las que viven y aprenden los alumnos y que esas dificultades operan también como un obstáculo para elevar la calidad de las escuelas y el progreso académico de sus alumnos. Lo más grave es que los colectivos con más carencias educativas iniciales por su situación económica y por la falta de infraestructuras y equipamiento escolar en su territorio son aquellos con una cultura y una lengua propia diferentes de las de la mayoría, y con más dificultades, por tanto, para acceder en condiciones de igualdad a la oferta educativa.

En ocasiones existe la impresión e incluso el convencimiento de que las políticas de descentralización que se iniciaron en el siglo pasado de la mano de las últimas reformas educativas tenían el objetivo tanto de aproximar la gestión educativa a sus destinatarios como de hacer posible una mayor adaptación de la oferta escolar a la diversidad de sus colectivos de alumnos. Sin entrar en la valoración de los procesos de descentralización realizados en gran parte de los países de la región, no sería difícil aceptar que la primera finalidad –aproximación de la gestión a sus destinatarios– se ha cumplido en gran manera. Sin embargo, no está tan claro que se haya acertado en la segunda finalidad: ofrecer una mejor respuesta a la diversidad del alumnado.

UNA REGIÓN CON GRAN DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

La realidad multicultural y multilingüe de los países de la región exige políticas coherentes y consecuentes para responder a la diversidad de situaciones en las que se desarrolla la educación y a orientar las respuestas educativas desde esa misma perspectiva. Es preciso incorporar en los procesos de descentralización la perspectiva que rompa la homogeneización educativa y la transforme en un enfoque capaz de dar respuesta a la diversidad de situaciones del alumnado.

Esta flexibilidad para la educación en la diversidad no sólo debe aplicarse a los territorios en los que viven las minorías étnicas, las poblaciones originarias o los afrodescendientes, sino que debe ser el eje articulador de todo el proceso educativo. Los alumnos con necesidades educativas especiales, las minorías étnicas, las mujeres con mayores obligaciones y con menos derechos y los inmigrantes están presentes en la mayor parte de las escuelas y todos ellos exigen que se tengan en cuenta su historia, su cultu-





ra, su lengua y sus aspiraciones. Es necesario que los gestores de las políticas públicas promuevan iniciativas que den visibilidad a todas las culturas y colectivos presentes en el entorno escolar, que permitan a las escuelas dar una respuesta diferenciada a aquellos que son diferentes, que abran cauces para que los alumnos se encuentren con adultos que les sirvan de referencia y que fomenten el acceso de las minorías a la función docente. De esta forma se avanzará en un sistema educativo que acepta la diversidad en sus participantes para progresar en la diversidad de sus alternativas.

DOCE AÑOS DE EDUCACIÓN DE CALIDAD

UN OBJETIVO NECESARIO

El logro de doce años de educación para todos los alumnos es posiblemente el objetivo más ambicioso que este proyecto se plantea. Se ha afirmado en repetidas ocasiones (CEPAL-UNESCO, 2005) la necesidad de recibir entre 11 y 12 años de educación formal para contar con claras posibilidades de salir de la pobreza, o para no caer en ella por acceder a empleos precarios, inestables o con escasa remuneración, o para disponer de las competencias suficientes para encontrar nuevos empleos a lo largo de la vida.

Como ya se ha apuntado, los avances en este campo han sido importantes pero insuficientes y los retos a los que hay que hacer frente en estos momentos son enormes. Algunas condiciones resultan básicas e indispensables. Sin ellas, es muy difícil que los alumnos aprendan y se mantengan en la escuela: escuelas cercanas y con puestos escolares suficientes, con servicios sanitarios y electricidad y con la posibilidad de atender la salud y la alimentación de los alumnos y con profesores preparados.

A partir de esas condiciones imprescindibles, es necesario lograr que los alumnos asistan a la escuela de forma regular, lo que exige al mismo tiempo el compromiso y el seguimiento de las familias, y que se les ofrezca un currículo accesible, interesante y significativo. Hace falta escuelas en muchos lugares, escuelas dignas en otros y buenas escuelas que despierten el interés de los alumnos por el aprendizaje en todas partes.

UN CURRÍCULO SIGNIFICATIVO

La dificultad se encuentra en establecer este tipo de currículo y de llevarlo a la práctica en las escuelas y en las aulas modificando al mismo tiempo el contexto en el que ha de aplicarse para hacerlo viable. Un currículo significativo es aquel que conecta con los intereses de los alumnos y con sus formas de vida, que se adapta a sus ritmos de aprendizaje, que establece de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela, que permite la participación del alumnado y el trabajo en grupo, que incorpora de forma habitual la utilización de las tecnologías de la información, que incluye de forma relevante y equilibrada el desarrollo de la educación artística y deportiva, y que cuida que todos sus alumnos se encuentren bien en la escuela y que puedan aprender.

Al mismo tiempo, si se ponen en marcha iniciativas que fortalezcan una evaluación adaptada a los alumnos, programas de refuerzo para aquellos que estén más retrasados y apoyo a las familias, será posible enfrentarse con éxito a uno de los graves problemas que afectan a bastantes países latinoamericanos: la repetición de curso y la sobre-edad. Para ello, es preciso poner en primer plano nuevas estrategias pedagógicas de atención a

la diversidad de los alumnos que permitan superar tanto la cultura de la repetición como la alternativa de la promoción automática que oscurece el bajo rendimiento en los primeros grados de la educación primaria. Baste recordar, además, que el costo anual estimado de la repetición en la región se cifra en miles de millones de dólares.

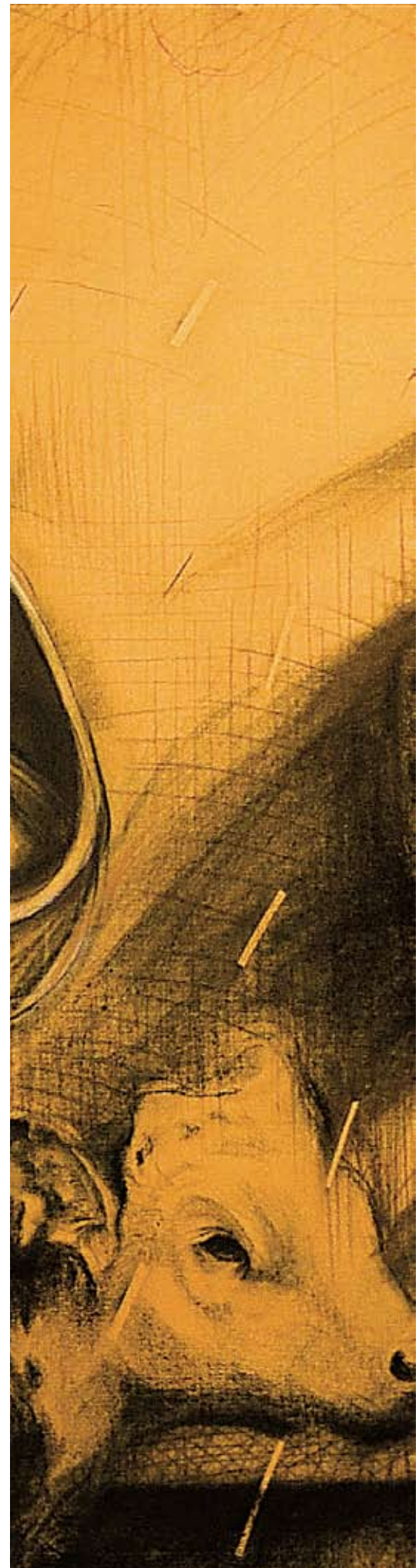
FACTORES RESPONSABLES DE LA CALIDAD EDUCATIVA

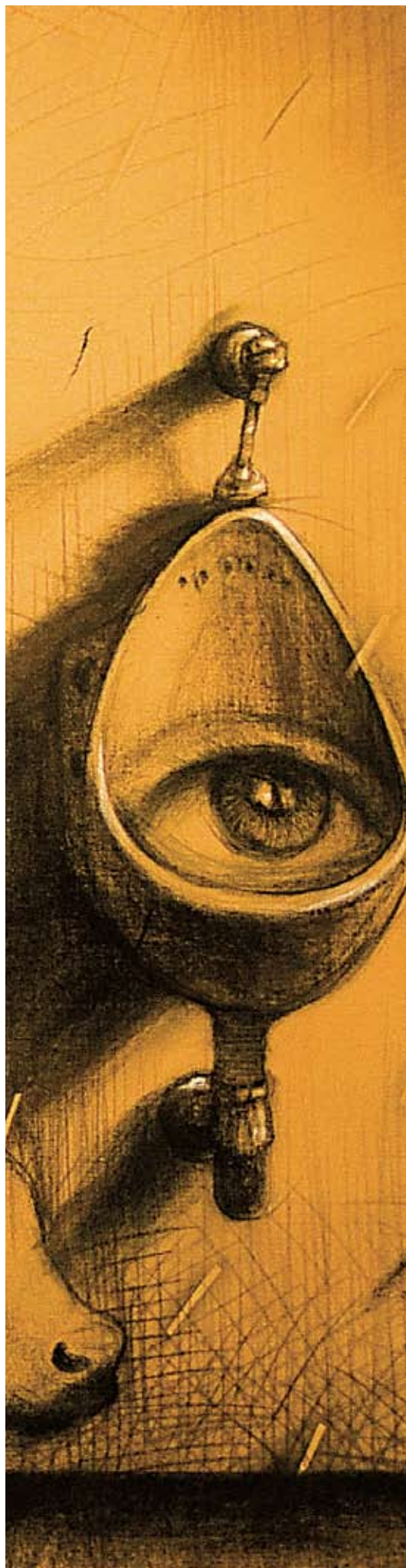
Hay que reconocer, como se ha apuntado a lo largo del texto, que las buenas escuelas dependen mayoritariamente de la combinación de cuatro tipos de factores: familias con cierto nivel cultural o al menos con voluntad de que sus hijos accedan a la cultura; gestores públicos capaces de responder a la situación de las escuelas y de sus alumnos; escuelas bien organizadas, abiertas y participativas; y profesores comprometidos con la tarea de enseñar y con el aprendizaje de todos sus alumnos.

La presencia de estas variables en mayor o menor medida permite explicar por qué unos alumnos continúan sus estudios y otros los abandonan de forma prematura, y por qué unas escuelas y sus alumnos tienen éxito y otras no lo consiguen. Hay que tener en cuenta también que estos factores actúan de forma interdependiente y que la ausencia de alguno puede generar problemas en las escuelas y en los alumnos o servir de estímulo para que los demás factores pongan en acción mecanismos compensadores. E incluso cuando todos ellos son insuficientes, existe la posibilidad de que las capacidades propias de algún alumno concreto tengan la fuerza suficiente para sobreponerse a sus condiciones adversas.

Lograr que todos los alumnos iberoamericanos estudien durante doce años en la próxima década exige desarrollar algunas de las iniciativas que ya se han formulado: enfoques sistémicos e intersectoriales para la enseñanza de los alumnos, prioridad a la educación inicial como mecanismo estratégico para remover las desigualdades iniciales y facilitar la vinculación de los niños con sus escuelas, estrategias de enseñanza innovadoras que mantengan a los alumnos en las aulas, programas de refuerzo que eviten el retraso de los alumnos y las bolsas de repetidores que distorsionan el progreso de la mayoría de los alumnos, participación de las familias para que mantengan a sus hijos en las escuelas y les acompañen en la medida de lo posible en sus progresos educativos, desarrollo de un currículo adaptado a las nuevas culturas juveniles y a la diversidad de los colectivos de alumnos. Estas iniciativas, desarrolladas de forma coordinada, son una garantía para el logro de este objetivo capital cuya contribución al progreso económico y social de la región es innegable.

Para avanzar en estos objetivos es preciso incluir entre los factores determinantes de la calidad de la enseñanza una gestión eficiente de los recursos públicos. Ello supone una coherente descentralización de las competencias educativas entre los niveles central, regional, municipal y escolar, la coordinación entre todos ellos, la agilidad en la adopción de decisiones y en la asignación de los recursos públicos, y una visión equilibrada de las repercusiones en el aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos de un conjunto de decisiones sobre el funcionamiento de las escuelas: horario lectivo y horario escolar, calendario escolar y distribución de las vacaciones, costos del funcionamiento y del equipamiento escolar, plantilla de profesores, organización de la escuela, autoridad del equipo directivo y funciones de los supervisores escolares y de los responsables de la ejecución de la política educativa establecida.





Al final, no cabe duda, el objetivo último es conseguir que más alumnos aprendan mejor y durante más tiempo a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, como señaló con acierto el informe Delors.⁴ Un objetivo que, a pesar de los progresos, exige aún un esfuerzo sostenido y colectivo para alcanzarlo.

LOS PROFESORES, EN EL CENTRO DE LA AGENDA EDUCATIVA

LA SITUACIÓN DE LOS DOCENTES

Sin la competencia y la colaboración de la mayoría de los profesores, no es posible el cambio y la mejora de la educación. Esta afirmación tal vez sea una de las más incontestables del pensamiento educativo de los últimos años. Sin embargo, lograr esos objetivos es, quizás, una de las tareas más difíciles a las que se enfrentan las reformas educativas.

No es extraño que así sea. La situación de los profesores está inmersa en un conjunto de tensiones difíciles de resolver y refleja con nitidez la doble agenda que marca el desarrollo de los sistemas educativos de la mayoría de los países iberoamericanos.

La principal contradicción con la que se enfrentan los docentes es la que deriva del nuevo rol que se les exige pero sin que se altere su estatus profesional. Se les pide que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen invariables en la mayoría de los casos.

DESAFÍOS PENDIENTES Y NUEVAS ESTRATEGIAS

Como se ha comentado para el conjunto de la educación, en las políticas orientadas a la mejora del profesorado es preciso no olvidar la agenda pendiente del siglo XX: retribuciones, tiempo de enseñanza y dedicación; y abordar al mismo tiempo la que exige el tiempo presente: nuevas competencias y formas de enseñar, cambios en la formación y el acceso a la profesión, desarrollo profesional, incentivar y evaluación. En este contexto de reformas inacabadas y de exigencias crecientes e imparables, es preciso enfrentarse a los desafíos pendientes con nuevas estrategias. Sin negar la importancia de muchos de los cambios iniciados en la formación inicial y en el desarrollo profesional de los docentes e incluso su mayor capacidad transformadora, puede ser interesante apuntar algunas otras estrategias que contribuyan a los mismos fines desde lógicas diferentes.

La primera de ellas, ofrecer a los equipos docentes, sobre todo si han formado redes de trabajo entre diferentes escuelas, apoyo a sus proyectos innovadores. Se trata de reforzar la importancia de la colaboración entre profesores y entre escuelas, la necesidad de innovar en el campo educativo y de mantener por esa vía la ilusión y el esfuerzo compartido.

La segunda estrategia se orienta a facilitar a los docentes la expresión de sus competencias personales: música, dibujo, tecnologías, investigación,

⁴ Delors, J. (Dir.) *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo Veintiuno*, París, Organización de las Naciones Unidas, 1996.

poesía, novela o cualquiera de las manifestaciones creativas de las personas a través de concursos, premios, certámenes, publicaciones, etcétera. El objetivo es reconocer la valía de muchos docentes en diferentes campos, abrir cauces de expresión personal y pública y reforzar el reconocimiento social de la profesión docente.

Finalmente, se impone un esfuerzo especial para la preparación e incorporación al sistema educativo de los nuevos profesores con condiciones, perspectivas y exigencias que adelanten el futuro deseado para el conjunto de la profesión y sean el germen de las transformaciones generales.

El conjunto de propuestas que pueden presentarse para lograr un profesorado mejor preparado y motivado en beneficio de una enseñanza de mayor calidad, no puede olvidar la compleja realidad de la profesión docente y su fuerte componente sociopolítico. No sólo hay más de siete millones de docentes que trabajan en la región en alguno de los niveles del sistema educativo, cuya financiación supone un porcentaje significativo del gasto público de cada país, sino que además su actividad profesional directa afecta a casi un tercio de la población, la gran mayoría de niños y jóvenes, lo que a su vez tiene repercusiones indirectas en sus familias, en su entorno social y en la esfera productiva en donde desarrollarán su trabajo al término de sus años escolares. La profesión docente está, sin duda, en el centro de la sociedad e impacta de una manera o de otra en todos sus componentes.

En este contexto, es preciso tener en cuenta la gran importancia que adquieren los sindicatos de profesores, que han mantenido importantes reivindicaciones económicas y profesionales que a veces han sido también políticas. Su acción ha logrado en ocasiones mejoras significativas en las condiciones del profesorado pero en otras no han sido suficientemente sensibles a los cambios necesarios en los sistemas educativos de algunos países. Es imprescindible establecer foros de diálogo y concertación entre las administraciones educativas y los gremios de profesores que se propongan establecer acuerdos a medio y largo plazos. En la búsqueda de la difícil concertación, es necesario mantener de forma continua dos referencias: mejorar la situación laboral y profesional de los docentes y asegurar el buen funcionamiento de las escuelas públicas y el tiempo de enseñanza de sus alumnos.

ELEVAR EL NIVEL EDUCATIVO Y CULTURAL DE LAS FAMILIAS Y DE TODOS LOS CIUDADANOS

La influencia del contexto social y educativo de las familias en los aprendizajes de sus hijos es una tesis ampliamente confirmada en las investigaciones educativas. Es, por tanto, imprescindible, si se pretende mejorar el nivel educativo de los alumnos, afrontar con decisión la formación de las familias y, en general, la del conjunto de las personas adultas.

El objetivo de lograr una ciudadanía más y mejor educada surge inicialmente de un compromiso ético y de la reparación de una injusticia histórica: la existencia en la región de millones de personas analfabetas y de un número aún mayor que no han terminado la educación primaria. Pero además, debe servir para avanzar hacia una sociedad mejor preparada y más capaz de transmitir la cultura de nuestro tiempo a las nuevas generaciones.

Incrementar el nivel educativo y profesional del conjunto de la población supone trabajar en múltiples campos. Al primero se acaba de hacer referencia: lograr que todas las personas alcancen las competencias establecidas en la educación básica. Pero hay otros objetivos que no pueden ol-

vidarse: ofrecer un programa de inserción profesional a los jóvenes y adultos que han terminado su educación básica, actualizar la formación profesional de los trabajadores para que puedan acceder a nuevos empleos o progresar en el que ya tienen y asegurar una oferta educativa de calidad suficiente para que los jóvenes no se incorporen al grupo de personas sin educación básica.

Entre todos los colectivos de atención prioritaria, es justo destacar la educación de la mujer. Su marginación histórica, su influencia en la vida familiar, en la atención de los hijos y en su seguimiento escolar hacen necesario redoblar los esfuerzos para proporcionarles una mejor educación. El incremento de la educación de las mujeres pobres reduce las enfermedades infantiles, mejora la salud y la nutrición de los niños y disminuye las tasas de fecundidad. Además, si las mujeres alcanzan mayores niveles de formación y de preparación profesional y se incorporan de forma masiva al mundo del trabajo, pueden completar los recursos del hogar y evitar de esa forma que sus hijos dejen la escuela para cuidar de sus hermanos o para trabajar. La ampliación de los programas de educación y de atención a los niños pequeños, especialmente aquellos de familias con rentas más bajas, facilitará también que la mujer pueda participar en actividades formativas y trabajar fuera del hogar.

Posiblemente en la formación de las mujeres puede concretarse el horizonte de una sociedad educadora con nuevos y activos aliados. Las administraciones educativas, los centros de salud, las escuelas, los universitarios, las organizaciones de voluntarios y cuantas personas e instituciones estén interesadas en esta tarea colectiva deben orientar sus esfuerzos de forma coordinada para lograr que todas las mujeres alcancen cuanto antes la educación básica y una inicial formación profesional para poder incorporarse a la vida laboral.

IMPULSAR UN NUEVO SISTEMA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

LA ADQUISICIÓN DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

No cabe duda de que la cualificación profesional de los jóvenes y de las personas adultas es la condición necesaria para abrir las puertas del mercado laboral. Ciertamente, la cualificación por sí misma no genera empleo, ni cualquier cualificación profesional tiene en cada momento el

mismo valor para acceder al mercado laboral. E incluso, como se ha señalado anteriormente, existe una incapacidad del sistema productivo de incorporar a un amplio número de profesionales con alta cualificación, lo que provoca un desaprovechamiento de la inversión educativa realizada y el desánimo de los que lo sufren. Pero en cualquier caso hay que reconocer que disponer de cualificación profesional procura muchas más oportunidades de inserción y de promoción profesional que no disponer de ella.

En consecuencia, es preciso establecer medios que procuren y faciliten la adquisición de cualificaciones profesionales, única manera de ayudar a los jóvenes y a las personas adultas a incrementar sus posibilidades de acceso al empleo y a su movilidad social. Pero también es necesario establecer procedimientos que validen y reconozcan las cualificaciones ya adquiridas por la población activa. No hay que olvidar que una cualificación profesional se adquiere, básicamente, a través de la formación (sea mediante programas formales o no formales) y a través de la experiencia laboral o profesional.

FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Hace falta, por tanto, disponer de un potente sistema de formación profesional inicial, que, junto a la universidad, capacite al mayor número posible de jóvenes en cualificaciones profesionales que faciliten su acceso al mercado laboral. Esta propuesta supone garantizar que todos los alumnos participen en la educación básica, mejorar su calidad e incorporar en ella el soporte formativo imprescindible para adquirir cualificaciones profesionales específicas.

Es necesario, además, disponer de sistemas formativos específicos concebidos para procurar la adquisición de cualificaciones profesionales de los colectivos que más dramáticamente sufren las dificultades de acceso al mercado laboral: el colectivo general de desempleados, las mujeres, los jóvenes que viven en las zonas rurales o forman parte de minorías étnicas, así como colectivos específicos con necesidades especiales de apoyo para su ingreso en el mercado laboral (personas con discapacidad).

Por todo ello, el diseño y desarrollo de un sistema de Educación Técnico Profesional ha de estar estrechamente conectado con el sistema educativo y con el sistema productivo de un país y adaptado a sus demandas laborales,

lo que es un requisito imprescindible para reducir la brecha entre educación y empleo y para mitigar la frustración de amplios colectivos de jóvenes que no encuentran salida laboral a su capacitación profesional. De esta manera también se impulsará el desarrollo económico del país y se facilitará la movilidad social de los jóvenes y la reducción de la desigualdad.

El fortalecimiento de un sistema de Educación Técnico Profesional así concebido ha de cuidar la existencia de determinadas características que incrementen su eficacia y su capacidad de cumplir los objetivos deseados. En primer lugar, es preciso que haya suficientes gestores bien formados tanto en el sistema educativo como en el sistema de formación permanente. En segundo lugar, es necesario asegurar la estrecha coordinación de ambos subsistemas en el desarrollo de sus funciones específicas. En tercer lugar, es imprescindible garantizar que la oferta formativa incluye la experiencia laboral. Ello supone avanzar en acuerdos entre los sistemas formativos y las empresas, así como en la articulación de relaciones estables en los distintos niveles en los que se adoptan decisiones formativas. En cuarto lugar, es positivo que junto con modelos de cualificaciones nacionales, exista un creciente proceso de descentralización de la oferta formativa para adecuarla a las necesidades específicas de cada región o municipio.

Finalmente, es preciso impulsar iniciativas innovadoras que ayuden a los jóvenes a encontrar su primer empleo. Los programas de apoyo a jóvenes emprendedores, los sistemas de orientación de carácter presencial y a distancia, la cooperación de diferentes sectores públicos y privados para el desarrollo de nuevas experiencias de contratación y una oferta formativa flexible y renovada que permita la actualización permanente de jóvenes y adultos son algunas de las iniciativas que pueden contribuir a reducir la distancia entre la educación y el empleo.

REFORZAR LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN IBEROAMÉRICA Y EXTENDER LA MOVILIDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y DE LOS INVESTIGADORES

Es preciso reconocer que la investigación y la ciencia en Iberoamérica necesitan un esfuerzo sostenido a lo largo de las próximas décadas para ocupar un papel relevante en el conjunto de las regiones del mundo.

En la medida en que se extiende la sociedad del conocimiento que hace del saber un capital de primer plano, crece la relevancia del saber científico no sólo como un conocimiento técnico patentable, sino también como saber colectivo de una comunidad cultural, ligado a sus propias raíces históricas y lingüísticas. No por casualidad un número creciente de pueblos indígenas en todo el mundo busca redescubrir las raíces de su propio pensamiento científico y tecnológico como base para la sustentabilidad de su propia existencia.

Más allá de las barreras individuales para cada investigador, la hegemonía del inglés lleva a un creciente control de la comunidad científica anglosajona sobre los órganos de publicación y los consejos de redacción, lo que incluye el dominio sobre los enfoques de investigación que se favorecen o que se excluyen. Frente a estas desventajas estructurales, no es conveniente abandonar el espacio de la ciencia a las fuerzas del libre mercado que solamente acentúa las asimetrías. Se requiere una intervención decidida del estado, de las universidades y academias y de la iniciativa privada en cada país y región para contrarrestar los efectos de la globalización y aprovechar al mismo tiempo ciertas ventajas comparativas. Éstas podrían potenciarse a través de la coordinación en el interior de regiones lingüísticas.

No cabe duda de que el retraso educativo y social de los países iberoamericanos junto con sus profundas desigualdades son los factores que están en el origen de la escasa presencia del español y del portugués en el campo de la ciencia y de la tecnología. Junto con ellos, habría que apuntar también el reducido apoyo a los investigadores, la escasa movilidad de los científicos y la insuficiente defensa del español y del portugués como lenguas de referencia en el campo de la ciencia. Todo ello pone de manifiesto que las acciones deben orientarse en diferentes campos complementarios pero que en modo alguno han de olvidar en fundamental: el retraso educativo y científico de las sociedades iberoamericanas.

La primera gran tarea que es preciso desarrollar es el apoyo a los equipos de investigación iberoamericanos y el incremento de los recursos públicos y privados para investigación, desarrollo e innovación. Difícilmente podrá el español y el portugués alcanzar un estatus respetado en el campo de la ciencia si no existe un apoyo sostenido a la investigación científica.

Junto con este esfuerzo necesario de los poderes públicos y del conjunto de la sociedad, es preciso también favorecer el intercambio de conocimientos y experiencias entre grupos de investigación iberoamericanos. La puesta en marcha de un espacio iberoamericano de conocimientos y de investigación que favorezca el intercambio y la movilidad de los investigadores será sin duda un acicate indudable y contribuiría enormemente a la presencia del español y del portugués en la actividad científica.

EN SÍNTESIS: EDUCACIÓN, CULTURAS, CIENCIA E INNOVACIÓN

Las conclusiones anteriormente expuestas, que recogen los consensos nacionales e internacionales sobre el papel que la educación puede desempeñar para reducir la pobreza y la desigualdad y para avanzar en la construcción de sociedades más justas y cultas, interpelan a todas las personas y organizaciones de buena voluntad para enfrentarse con decisión y entre todos a los desafíos de la próxima década. La mejora de la educación de todos los ciudadanos no sólo contribuye de forma decisiva al desarrollo económico y social de los países, sino que también es una garantía para el fortalecimiento de las instituciones democráticas, para la liberación de las personas y para el ejercicio de una ciudadanía responsable y crítica.

La consecución de estos objetivos exige incorporar los avances del siglo XXI para hacer frente a los desafíos pendientes. Es imprescindible un enfoque integrador, en el que las culturas en sus diversas manifestaciones estén presentes en la escuela, en el que la investigación y la ciencia formen parte de los currículos y de las preocupaciones de los profesores, en el que se reconozca la riqueza de la diversidad cultural y lingüística y en el que la apuesta por la innovación de las escuelas y de los profesores, sobre todo en redes y equipos de trabajo, sea una de las señas de identidad de un esfuerzo que debe hundir sus raíces en las fuentes de la identidad de la región: su capacidad de imaginación y de innovación. De esta forma se avanzará también en la construcción de una comunidad iberoamericana de naciones.

Tal vez convenga considerar seriamente la posibilidad de introducir cambios educativos atendiendo a dos velocidades (Latapí⁵); junto con las transformaciones generales del sistema educativo, normalmente más lentas, habría que acometer reformas radicales que deberían ser emprendidas por voluntarios y estar exentas de las trabas burocráticas y normas conven-

cionales. Serían, pues, lugares de experimentación, focos de transformación y de cambio que experimentaran y abrieran camino a su generalización e institucionalización posterior.

Hace falta, por tanto, una nueva orientación que integre las culturas de la sociedad y la cultura de los jóvenes, atenta a la diversidad, que favorezca la ciudadanía y la inserción laboral y que garantice una oferta educativa de doce años para todos, en la que los alumnos y sus familias asuman como el valor más importante lograr los objetivos planteados.

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias, desde el final de esta década hasta el 2021, ha de servir para bucear en las señas de identidad nacionales pero también en los procesos de identidad iberoamericanos, conscientes de que la apuesta decidida por una mejor educación para todos los ciudadanos es la garantía para el progreso social y económico de cada uno de los países y de la región en su conjunto. La construcción de la identidad iberoamericana ha de basarse en las raíces culturales, lingüísticas e históricas comunes, pero también en proyectos colectivos que se proyecten en el futuro y que manifiesten la fuerza y la solidaridad iberoamericanas. El proyecto de las Metas Educativas 2021 alcanza todo su sentido en esta perspectiva.

En este contexto han de interpretarse las once metas que constituyen el núcleo fundamental de la educación que queremos para la generación de los bicentenarios:

1. Comprometer a la sociedad con la educación

El impulso a la educación no puede proceder solamente de la acción de aquellos sectores comprometidos habitualmente con el mejor funcionamiento del sistema escolar. Hace falta buscar nuevos aliados en la sociedad, ampliar el movimiento en favor de la educación y desarrollar programas que aborden los problemas sociales y educativos de forma integrada.

2. Educar en la diversidad

La diversidad de alumnos y de alumnas es la situación habitual en las escuelas y en la sociedad. La meta que se plantea pretende que los sistemas educativos fortalezcan las políticas atentas a la

⁵ Latapí, R. "Otros aprendizajes: utopías y realidades", en P. Solana (coord.), *Educación, visiones y revisiones*, México, Siglo XXI editores, 2006.

diversidad y compensadoras de sus insuficiencias de partida, de manera especial en la defensa de los derechos de las alumnas y en el apoyo a la inclusión social y educativa de los alumnos más vulnerables, especialmente las minorías étnicas, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, los que se encuentran en condiciones sociales desfavorables y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.

3. Extender la educación temprana

Garantizar la educación infantil o inicial para todos los niños y niñas desde sus primeros años de vida es una garantía para su desarrollo y aprendizaje posteriores, pero lo es especialmente para aquellos niños y niñas que se desenvuelven en contextos sociales desfavorables. Por ello es necesario asegurar una oferta suficiente para todos en la que se garanticen las mejores condiciones educativas.

4. Universalizar la educación básica y mejorar su calidad

Asegurar que todos los niños y niñas iberoamericanos estudien durante al menos doce años es la mejor estrategia para el progreso de la región, la cohesión social y la reducción de las desigualdades. Esta oferta de puestos escolares suficientes debe acompañarse de programas que animen a las familias a mantener a sus hijos en las escuelas, de estrategias que resuelvan el grave problema de la repitencia escolar y de iniciativas en múltiples campos para mejorar la calidad de la enseñanza. Al mismo tiempo, es necesario que el acceso a estos estudios se realice de forma equitativa, de tal manera que los colectivos que a lo largo de la historia han estado más alejados de ellos, como las poblaciones indígenas o afrodescendientes, tengan un porcentaje de acceso a estos estudios similar al del conjunto de la población.

5. Asegurar que todos los alumnos alcancen las competencias básicas

El acceso universal a la educación básica y las condiciones para su calidad son imprescindibles, pero también lo es lograr que todos los alumnos y alumnas alcancen las competencias básicas para proseguir estudios posteriores, para incorporarse a la sociedad de forma activa y para ejercer sus derechos y deberes como ciu-

dadanos libres y responsables. Ello supone ofrecer un currículo significativo que potencie, al menos, la educación en valores, que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que la educación artística tenga un papel relevante y que estimule el interés por la ciencia entre las alumnas y los alumnos.

6. Incrementar el acceso de los jóvenes a la enseñanza posobligatoria

Se pretende que el mayor número de alumnas y de alumnos prosigan sus estudios en la Educación Secundaria Superior, en la Educación Técnico Profesional y en la Universidad, de tal manera que la mayoría de la población tenga en el año 2021 estudios posobligatorios.

7. Conectar educación y empleo a través de la Educación Técnico Profesional

Para asegurar el desarrollo e incremento de la competitividad de Iberoamérica, es necesario reforzar y coordinar los sistemas educativos y laborales de gestión de la Educación Técnico Profesional. Al mismo tiempo, es preciso diseñar y desarrollar una oferta suficiente que ha de ser innovadora, cualificada, basada en las competencias profesionales y adaptada al contexto socioeconómico.

8. Educar a lo largo de toda la vida

Universalizar la alfabetización, la educación básica y otras oportunidades de capacitación para jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida, con diferentes metodologías y, en especial, con las nuevas tecnologías, es una estrategia fundamental en la lucha contra la pobreza, a favor de la inclusión, así como para extender e incrementar el capital del conocimiento en Iberoamérica.

9. Cuidar el desarrollo profesional de los docentes

Lograr que el profesorado esté preparado y motivado para ejercer con acierto su tarea profesional es sin duda el factor que más influye en la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello, es necesario cuidar la formación inicial y continua de los docentes, el acceso al trabajo docente y sus primeros años de desempeño profesional, sus condiciones laborales y su desarrollo profesional. Hace falta, al mismo tiempo, plantear nuevas estrategias que ayuden al profesorado, entre las que cabe destacar el apoyo a la creación de redes de escuelas y de profesores, la ampliación de los programas de innovación, evaluación e investigación educativa, y la formulación de proyectos de formación que relacionen la teoría y la práctica y que orienten de forma preferente hacia equipos de profesores que trabajan en la misma escuela.

10. Contribuir a la configuración del espacio iberoamericano del conocimiento y a la investigación científica

El desarrollo del espacio iberoamericano del conocimiento es la meta que se han marcado los países de la región para reforzar la creación de redes universitarias de posgrado, la movilidad de estudiantes e investigadores, y

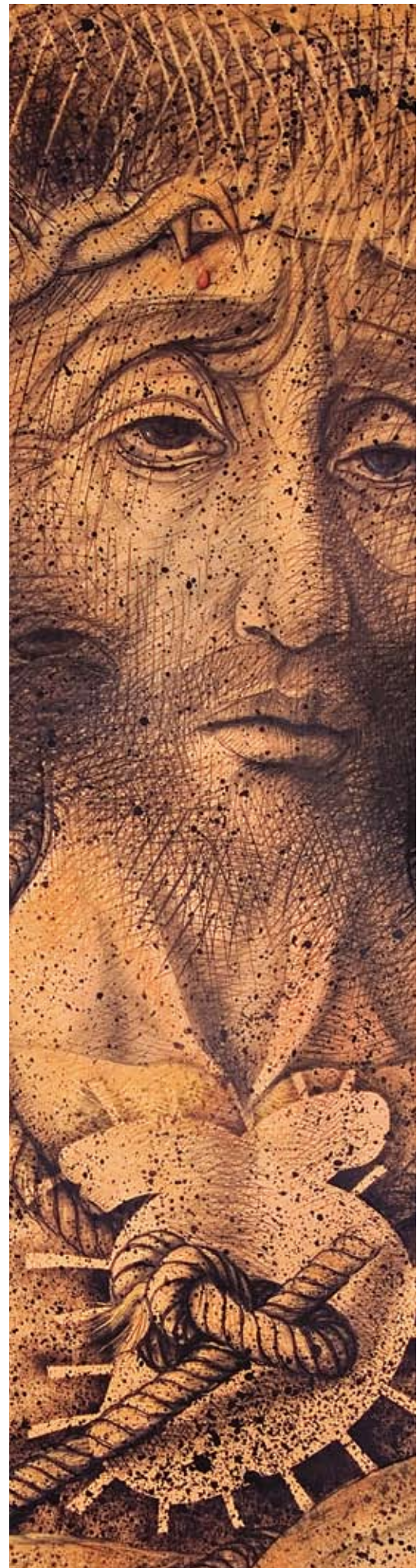
la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región. Sus ejes principales se encuentran en el incremento del número de investigadores en cada uno de los países y en su movilidad, así como en el aumento sostenido de la inversión en investigación y desarrollo.

El fortalecimiento del Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI es una de las principales estrategias para dinamizar el espacio iberoamericano del conocimiento. Su objetivo general consiste en fortalecer y mejorar la calidad de los procesos de modernización de la educación, la ciencia y la cultura, a través de la constitución y el impulso de redes de formación e investigación interinstitucionales.

11. Conseguir más recursos para la educación e invertir mejor

El enorme esfuerzo que va a suponer el logro de las metas 2021 exige un estudio riguroso de su costo económico por cada uno de los países, así como una respuesta solidaria de aquellos con mayor potencialidad económica. Por ello, se incluye en el proyecto un conjunto de programas de acción compartidos para avanzar juntos y se formula la necesidad de un esfuerzo solidario para invertir más y mejor, en el que se establece la posibilidad de crear un Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa.

Cada una de estas 11 Metas Generales se concreta en 27 Metas Específicas y en 38 indicadores. Finalmente, de cada uno de ellos se establece el nivel de logro que se espera alcancen los países en 2021. En ocasiones, se ha fijado un nivel previo en 2015 que sirva como referente para el impulso posterior. Los niveles de logro se formulan con diferentes grados con el fin de adecuarse a la situación inicial de los países. Una importante tarea posterior será que cada uno de los países defina el nivel de logro específico que pretende conseguir.



MAURICIO GÓMEZ MORIN

NACE EN LA MUY NOBLE CIUDAD DE MÉXICO EN EL Año del Señor de 1956. Se inició en las artes como casi todos, rayando paredes y pupitres. Milagrosamente salió bien librado del colegio Simón Bolívar y después de ensayar sin éxito algunas profesiones liberales se decide a fracasar en serio metiéndose en 1977 a estudiar grabado en el Molino de Santo Domingo bajo la di-

rección del maestro Pepe Lazcarro. Al mismo tiempo ingresa al legendario Taller de Gráfica Popular y descubre el hilo negro de la tradición gráfica mexicana bajo las enseñanzas del maestro Leopoldo Praxedis. Ingresó a la vieja y famosa escuela de pintura y escultura **La Esmeralda**, de la que salió de manera precipitada sin terminar puntualmente los cursos para irse junto al colectivo plástico **Germinal** a colaborar en la campaña de alfabetización en Nicaragua. Con este mismo colectivo formó parte del Frente Mexicano de Trabajadores de la Cultura y pintó febrilmente miles de mantas y murales. Sólo aguantó diez años (1980-1990) como docente en la licenciatura de Diseño de la Comunicación Gráfica en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, dando clases de dibujo anatómico, serigrafía, ilustración, grabado y donde también fundó, junto con Carlos Ocegüera y Eduardo Juárez, el Taller de Gráfica Monumental, de siniestra fama.

No ha tenido ni tiene ningún tipo de beca o mecenazgo y paradójicamente después de ganar un premio en la Sección Bienal de Gráfica 1983 del Instituto Nacional de Bellas Artes, no volvió a participar en ningún concurso. Destacándose, al menos, como un pintor porfiado su obra se ha expuesto en lugares más bien invisibles. Ha sido un afanoso cultivador de las llamadas artes menores y/o aplicadas, entre las que ha practicado principalmente se encuentran el muralismo callejero, la museografía, la escenografía, la estampación de alcantarillas y, en los últimos años, la ilustración colaborando en revistas y periódicos como *La Jornada*, *Reforma* y la revista *Letras Libres*.

De estas artes menores la que más lo subyuga es la ilustración infantil, quizá porque cuando empezó su carrera como ilustrador cursando el tercero de primaria, recibió un soberano y pedagógico reglazo por hacer garabatos anatómicos femeninos al calce de sus libros de texto.

Como ilustrador infantil ha trabajado en la Secretaría de Educación Pública en la colección **Libros del rincón** e ilustrando los libros de texto gratuitos. Fue director artístico de las colecciones infantiles del Fondo de Cultura Económica donde, además, ha ilustrado varios libros. Recientemente se desempeñaba como Gerente de Diseño e Imagen en la editorial Santillana. Ahora se despeña en el ejército de reserva, esperando la suya.

Influencias y fusiles: casi todo pero esmeradamente José Clemente Orozco, Saúl Steinberg, José Guadalupe Posada, Max Ernst, Itzvan Orosz y las libérrimas propuestas de la gráfica popular, soberana anónima.





En el siguiente ensayo Villoro aborda la obra de Mauricio Gómez Morín quien, por su parte, es el encargado de la ilustración de la colección *A la orilla del viento* que publica el FCE.

EL BOSQUE IMAGINARIO

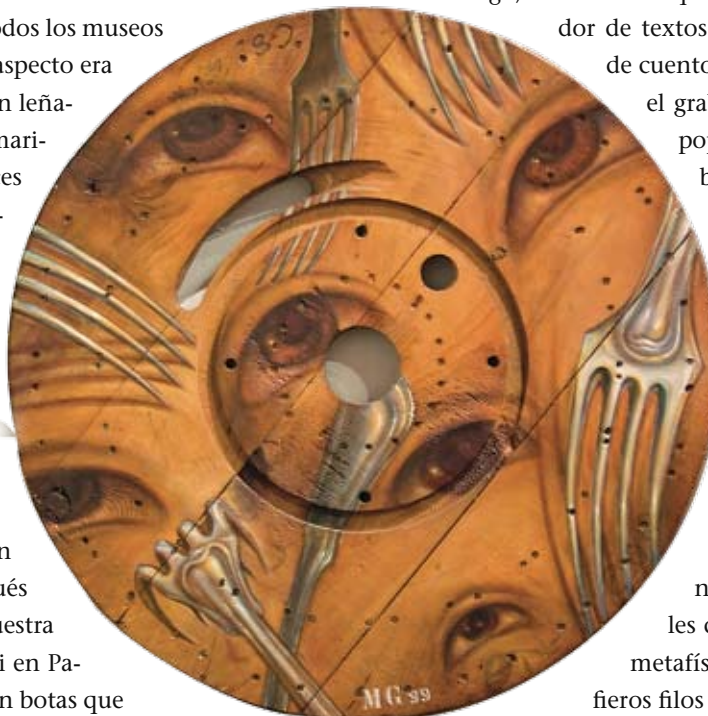
Juan Villoro

En los remotos años setenta, terminar la preparatoria significaba emprender un peregrinaje difuso rumbo a los escenarios que pudieran decidir nuestra vocación. La militancia política, las comunas vegetarianas, las religiones alternativas y la contracultura ofrecían salidas de emergencia para una generación sin brújula. Aquella época de indecisiones me llevó al vagabundeo. Fui a Europa limpiando las bodegas del carguero *Mérida* y en un albergue juvenil de París conocí a Mauricio Gómez Morín. A los 18 años, Mauricio había recorrido todos los museos con pesadas botas de excursionista. Su aspecto era el de un aventurero a la intemperie —un leñador que venía de talar un cedro, un marino de gabán azul dispuesto a sacar peces fríos del Báltico—; aun dentro del albergue, tenía el pelo fabulosamente revuelto, como si el viento acompañara sus ideas. Sin embargo, al hablar mostraba un temple reflexivo y fumaba con calculada lentitud, como si el humo contribuyera a la argumentación. La tensa pericia con la que se refería a la pintura hacía pensar en un cazador en reposo. La copiosa realidad era un lugar lleno de presas. Poco tiempo después compartimos otra escala obligada de nuestra generación: las lagunas de Chacahua. Si en París Mauricio visitaba célebres galerías con botas que trituraban ramas invisibles, en las playas desiertas dedicó sus mejores horas a construir un elaborado papalote. Las frondas de los árboles, los barrocos ruidos de los pájaros y los atardeceres cárdenos se prestaban para la imaginación desaforada; en ese entorno, Mauricio armó un aparato leve y racional, capaz de negociar sus rumbos con el aire.

Desde hace 25 años Mauricio Gómez Morín confronta las nociones de cultura y naturaleza: explora los acervos pictóricos como una jungla viva y

piensa las plantas y los objetos como un discurso articulado. Estas paradojas explican su extraordinaria vocación y su respeto por la artesanía, donde la inspiración individual se ajusta a las leyes de los materiales y las necesidades de los otros. Gómez Morín prefiere el diálogo al monólogo; no es casual que sea un notable ilustrador de textos literarios y en especial de cuentos para niños. Pero es en el grabado, arte innovativo y popular, a un tiempo rebelde y fiel a las rugosas exigencias de las planchas de madera, donde ha encontrado un espacio de privilegio para su talento. La serie *Del tronco caído* depende tanto de la composición como de la navaja suiza. El temple del grabador se nutre de extremos difíciles de combinar: los lápices metafísicos del visionario, los fieros filos del excursionista.

Devoto de los talleres, Gómez Morín rinde culto a las herramientas de su profesión — enseres dotados de una sencillez casi sagrada—, los muebles rústicos, las sillas que juegan a encaramarse cuando nadie las ve. Sus cuadros traen un aire cargado de aserrín y el rítmico rumor de la carpintería. Pero la mirada de Gómez



OBRA GRÁFICA

Morín también conoce el capricho de las lupas: en su safari naturalista agranda insectos hasta convertirlos en seres de fábula y logra que las moscas diarias parezcan aves de una edad futura. El trato franco con la materia lo llevó a imprimir el corte transversal de un árbol para resaltar sus anillos de tiempo, sin otra intervención estética que el entintado. En otras planchas opera como un recolector; incorpora trapos, metales, ramas, recicla residuos en imágenes: un gancho de ropa es la cabeza de un hombre; un jirón de tela, su nueva vestimenta. En estos grabados llueve en abundancia, aunque no siempre de verdad. Los escenarios se someten a una precipitación de diagonales, vetas, heridas que sugiere la madera. Sin embargo, estos temporales son anímicos; el grabador enriquece lo real con una sensación de viento llovido. Tal vez porque fuma mucho frente a sus obras, ama los filtros, las veladuras que crean zonas propiciatorias, atmósferas donde es posible levitar con la naturalidad de quien se demora en el aire. “La imaginación es un lugar en

el que llueve siempre”, escribió Italo Calvino, como si tuviera ante los ojos las tempestades secas de Gómez Morín. Aunque los temas sean registrados con realismo, la textura —el *clima*— sugiere un ámbito irreal. En esta singular alteración de luces y estaciones, los inviernos llegan con la técnica del monotipo: la tinta entrega nubarrones, sombras reveladoras, convulsas geografías. Para el artista, los grabados son zonas de confianza en las que abandona zapatos de estremecedora nitidez; los monotipos, una invitación a saltar a los abismos del sueño. Pero su imaginación nunca es tan fantástica como cuando reinventa objetos cotidianos. Gómez Morín enrarece sus visiones por el arduo camino de la exactitud. Miradas con paciencia, con cercanía cómplice, las cosas revelan otra identidad: un enorme bolillo flota en la página como una tortuga marina, las botellas vacías miden el temperamento melancólico, un cactus se alza como un triunfo de la geometría. *Del tronco caído* es la historia de la muerte y la transfiguración de la madera. El artista adolescente que recorría museos como si hubiera dejado un *kajac* en el guardarropa, ha sostenido un fecundo diálogo entre los materiales primigenios y la forma de mirarlos, entre el mundo intacto y sus cambiantes testigos. En su excursión inteligente, Mauricio Gómez Morín recoge ramas rotas, el tronco torcido del que estamos hechos; descubre las “secretas maderas inconclusas” que pedía Neruda, las formas que insisten más allá del deterioro, y vuelven a ser bosque.





EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN MÉXICO

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Fundación
Santillana



ISSN 1871-0404

05

05

05

05

05

05

05

05

05