

colección

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

FHCE (www.fhuce.edu.uy) Montevideo, Uruguay, junio de 2011

ISSN 1688-7476

MARÍA MERCEDES COUCHET

¿PARA QUÉ EDUCAMOS?  
IGUALDAD Y AUTONOMÍA EN EL  
PENSAMIENTO EDUCATIVO NACIONAL



Facultad de  
Humanidades y  
Ciencias  
de la Educación



Departamento de Publicaciones

publikfhce@gmail.com

versión electrónica disponible en el sitio <http://www.fhuce.edu.uy>

**¿Para qué educamos?**

**Igualdad y autonomía en el pensamiento educativo nacional**

© María Mercedes Couchet

mercecouchet@gmail.com

© Departamento de Publicaciones FHCE

publikfhce@gmail.com

**Impresión:** Delia Correa y Oscar Río

**Corrección de estilo:** Magdalena Bellini

**Diseño de portada**

**e interiores:** Wilson Javier Cardozo

*En la intersección entre educación y política,  
las palabras «igualdad» y «libertad» vienen de lejos.  
Están tan trivializadas entre nosotros que,  
cuando se las dice, casi todos están de acuerdo.  
¿Será que podemos seguir llevándonoslas a la boca?  
¿Será que seremos capaces de lanzarlas hacia el porvenir?  
¿Y de situarnos con ellas en una dirección en la que  
aún puedan ser el lugar del desacuerdo?  
¿Será que podremos arrancarlas del cliché?  
¿Será que nos permitirán escribir (pensar; educar),  
de una manera política que tenga que ver  
con nosotros, con nuestros otros nos?*

Jorge LARROSA y Walter O. KOHAN, «Presentación» de *Dossier II*, 2003

El sistema educativo uruguayo, desde sus orígenes, se ha identificado por su carácter igualitario: igualdad en el acceso, igualdad en el trato, igualdad de oportunidades. La escuela era una pieza clave para hacer viable un proyecto nacional a partir del borrado de las diferencias, fundamentalmente culturales, y la creación del sentimiento nacional. Hoy esos rasgos siguen presentes en el discurso educativo, pero coexisten con una fuerte segmentación del sistema educativo.

El papel de la escuela en el logro de la cohesión social parece no ponerse en discusión. Sin embargo, la igualdad como uno de sus fines empieza a cuestionarse. A pesar de estos cuestionamientos, no se han procesado grandes cambios en el sistema educativo público uruguayo. El último gran movimiento reformista en la década del 90 (la llamada «Reforma Rama») se presentó incluso como una «refundación» más que como un cambio.<sup>1</sup>

¿Cómo se han hecho presentes en la escuela uruguaya las ideas de *igualdad* y *autonomía* y cómo esa presencia la ha ido marcando? Analizaremos parte de la obra de cuatro pedagogos: José Pedro Varela, Carlos Vaz Ferreira, Reina Reyes y Julio Castro, elegidos por su

---

<sup>1</sup> En el texto oficial (ANEP, 2000) donde se presentan los fundamentos y el balance del proceso de la reforma impulsada por Rama en el período 1995-1999 explícitamente se dice recoger los principios de la tradición educativa uruguaya. Es más, habla de «la Reforma como refundación del sistema educativo» (ANEP, 2000, p. 16).

relevancia en la constitución de nuestra escuela pública, así como por su influencia, aún presente, en el debate pedagógico nacional.

## 1. Varela: la escuela laica, gratuita y obligatoria

La escuela vareliana tiene un claro compromiso igualador, expresado en su máxima «laica, gratuita y obligatoria». La expresión *gratuita y obligatoria* opera en dos sentidos. Por un lado, el de garantizar el derecho de todo ser humano a recibir «los tesoros del saber humano», tesoros que «pueden y deben alcanzar a todos».<sup>2</sup> Allí se refuerza la idea de igualdad de derecho a la educación que el Estado, por medio de la gratuidad, debe garantizar y los padres, respetar (al establecerla como «obligatoria»). Pero también se afirma la igualdad de posibilidades de aprender.<sup>3</sup> En este marco, la escuela se piensa como generadora de igualdad social.

Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando de un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno: y así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática.<sup>4</sup>

La escuela que concibe Varela responde entonces a un determinado horizonte político: formar al ciudadano y reafirmar la democracia. Varela lo expresaba así:

La extensión del sufragio a todos los ciudadanos exige, como consecuencia forzosa, la educación difundida a todos. La escuela es la

---

<sup>2</sup> José Pedro Varela. *La educación del pueblo*, Montevideo: Anales de Instrucción Primaria, s/f (1874), p. 330.

<sup>3</sup> Lo que en un trabajo anterior llamamos «igualdad pedagógica» (Couchet, 2008).

<sup>4</sup> José Pedro Varela, o. cit., p. 381.

base de la República, la educación, la condición indispensable de la ciudadanía.<sup>5</sup>

La posibilidad de vivenciar la igualdad en la escuela es lo que garantizaría la oportunidad de ejercer la ciudadanía en el futuro. Por eso debe estar abierta a todos y el Estado debe asegurar una educación igualitaria. La escuela pública adquiere así el carácter de popular.

Para que el sentimiento de la igualdad democrática se robustezca en el pueblo no basta con decretarla en las leyes: es necesario hacer que penetre en las costumbres, que viva, como incontestable verdad, en el espíritu de todos: que oponga a la tendencia natural de las clases a separarse, a las aspiraciones de la posición y de la fortuna a crearse, una forma especial, la barrera insalvable del hábito contraído y de la creencia arraigada. Solo la escuela gratuita puede desempeñar con éxito esa función igualitaria, indispensable para la vida regular de las democracias.<sup>6</sup>

A la escuela le tocaría entonces tejer la red de sentidos que haga viable un proyecto democrático.<sup>7</sup> La igualdad se presenta como un sentimiento.

Pero ese proyecto democrático, en el Estado uruguayo, se enfrentaba con la dificultad de ser justamente una nación en vías de constitución. Y esa necesidad de reafirmar una identidad nacional, además de un proyecto político democrático, planteó un problema.

La «laicidad», desde la concepción vareliana, apuntaba a reforzar este sentimiento de igualdad que se mencionaba más arriba, el cual se identificaba con el ideal democrático y proponía integrar a la población a partir de una «moral laica», o mejor dicho, no religiosa. No obstante, la educación moral que propone Varela, aunque se proclamara laica, tiene algo de religiosa.

---

<sup>5</sup> *Ibídem.* p. 364.

<sup>6</sup> *Ibídem.* p. 381.

<sup>7</sup> No está de más recordar que esta viabilidad necesita de la concurrencia de otras acciones del Estado: «No incurriremos nosotros en el error de atribuir a la instrucción del pueblo, y menos aún a un proyecto de ley de educación, el poder misterioso que la fe religiosa atribuye a la absolución sacerdotal» (Varela. 1964, p. 164).

La moral no debe enseñarse en la escuela en tales y cuales clases o en ciertos momentos dados, sino que debe mezclarse a todas las lecciones, debe estar presente en todos los momentos, debe, por decirlo así, cernerse sobre la escuela como el Ángel de Guarda sobre la cuna de los niños [...] no debe limitarse esta a las horas de clase; la escuela se convertirá en un templo y el maestro en el sacerdote de la más pura de las creencias.<sup>8</sup>

No basta con el saber, sino que es necesario guiar ese saber hacia... ¿el bien? A diferencia de otros pensadores como Condorcet (2001), para Varela, lo importante es formar en el espíritu de la verdad, identificada con la ciencia y supeditada a una moral.

La igualdad proclamada como fin último de la educación pasa entonces por la extensión del saber a todos. «La educación, el saber como la luz del Sol, puede y debe alcanzar a todos sin que se empañe su fulgor, ni se aminore su intensidad».<sup>9</sup> Esta afirmación es lo que da tanta fuerza a la gesta vareliana. Todos pueden ser parte, el Estado los acoge en la institución escolar, concebida como «educación pública». La instrucción común, al destruir la ignorancia que es la fuente de todos los vicios, es redimidora, pero no liberadora. ¿Por qué? El modelo del saber, el método al que apuesta Varela,<sup>10</sup> apunta a la formación de un espíritu moderno: confianza en la ciencia y en el progreso de la humanidad. Sin embargo, no hay una preocupación ética, en cuanto al compromiso con el hombre como tal. Es el hombre como ciudadano, para la nación moderna que se buscaba construir, pero no hay una visión humanista de la educación, sino positivista. A Varela le interesa fortalecer la nación como proyecto político, no la república como principio filosófico.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 424.

<sup>9</sup> José Pedro Varela. *s/f*, o. cit., p. 330.

<sup>10</sup> Basta recordar las famosas lecciones sobre objetos, revolucionarias en su tiempo.

<sup>11</sup> «La primacía del principio político introduce un modelo dotado de propósito en el que se impone un recorrido obligado: el hombre se convierte en ciudadano

## 2. La laicidad de Reina Reyes

El análisis que hace Reina Reyes sobre el derecho a educar y el derecho a la educación (1964) nos permite pensar la idea de laicidad en Varela de otra manera. Reyes rescata la tradición laica de nuestra escuela pero llama la atención sobre el niño más que sobre el ciudadano y, en este sentido, señala el derecho del niño a desarrollar los saberes y aptitudes necesarios para adaptarse al medio en el que le toca vivir, pero también para desarrollar al máximo sus capacidades en dirección a la autonomía, lo cual redundaría en bien de la democracia.

Si quien educa tiene derecho a hacerlo, establece los fines de la educación según su particular orientación política, filosófica o religiosa, en tanto que si el titular del derecho es el educando, los fines de la educación tienen que ser concebidos en función de los derechos de este... En un caso, los fines de la educación son trascendentes, exteriores al sujeto educado y condicionados a una particular concepción de la vida y de la organización social. En el otro, los fines son inmanentes, identificados con el desarrollo de las disposiciones individuales hacia un ideal de autonomía y de respeto recíproco que es garantía de superación de la democracia.<sup>12</sup>

---

incorporándose a una comunidad cuya idea está preformada, pensada como mito y como trascendencia» (Condorcet, 2001, p. 67). «La preocupación humanista de la instrucción pública hace eco de la problemática ciceroniana de la concordia, universalizándola por una referencia a los derechos del hombre; es preciso aprender para ser buen ciudadano, pero también para convertirse en amigo de la humanidad entera sin renunciar al libre albedrío» (Ibídem, p. 51). «[...] la tarea de la instrucción pública es, pues, indirectamente política, pero el resultado no se puede definir a priori más que negativamente: sabemos lo que una república, objeto filosófico, no es. La Nación, objeto histórico, se compone sin cesar...» (Ibídem, p. 68).

<sup>12</sup> Reina Reyes, *El derecho a educar y el derecho a la educación*, Montevideo: Alfa, 1964, pp. 37-39.

En un caso se propicia la libertad y en el otro el asentimiento moral y la aquiescencia intelectual.<sup>13</sup>

Para Reyes, la preocupación por la enseñanza moral gira entonces en torno a otro eje: no se trata de «formar para el bien, para el deber y para el honor»<sup>14</sup> como fin que guía toda la educación, sino de proteger el desarrollo de una «conciencia ética autónoma». La «educación moral», más que tratarse de la enseñanza de un código moral, es la capacidad de reflexionar críticamente sobre los asuntos morales.

La psicología descubre la antelación del desarrollo afectivo del niño con respecto al desarrollo del pensamiento reflexivo que conduce al juicio crítico... Si en el período anterior a esa edad —la adolescencia— se ha cultivado el pensamiento reflexivo y el juicio crítico, en el grado en que la maduración del educando lo hicieron posible, el joven, y más aun el adulto, pueden estar sometidos a influencias educativas que supongan particulares concepciones de la vida, sin el peligro que tal acción entraña para el niño.<sup>15</sup>

Esta apreciación sobre el rol que debería tomar el educador en lo que atañe a las reflexiones morales es bien distinta a la concepción de Varela, quien se refiere al maestro como «el sacerdote de la más pura de las creencias».<sup>16</sup>

El problema de la escuela primaria, la relación educador-educando tiene condiciones específicas en las que no existe reciprocidad sino el ejercicio de una autoridad. El niño vive en la anomia y el maestro que ya posee autonomía está obligado a actuar, favoreciendo la futura autonomía de aquel a quien educa.<sup>17</sup>

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p. 39.

<sup>14</sup> José Pedro Varela, o. cit., p. 328.

<sup>15</sup> Reina Reyes, o. cit., p. 44.

<sup>16</sup> José Pedro Varela, o. cit., p. 425.

<sup>17</sup> Reina Reyes, o. cit., p. 45.



Reyes se aleja así de la discusión sobre laicidad centrada en el tema de la separación de la Iglesia y el Estado, centrándose en el niño «hombre» y acercándose al porqué de la necesidad de la independencia de la Escuela del poder político. Resulta particularmente lúcida su llamada de atención sobre el carácter paradójico de la tarea de educar, reflejada en la propia etimología de la palabra, común a la de los términos *conducir* y *seducir*: todos derivan del verbo latino «duco», que significa *guía*. Este doble carácter plantea al educador dos posibles actitudes a asumir: la de guía que, basado en su autoridad, muestra un único camino, o la del que guía al educando en la búsqueda de su propio camino.<sup>18</sup>

Si resulta difícil establecer ese límite entre una y otra actitud educativa que responden a modalidades distintas en el educador, más difícil resulta determinar cuánto la libertad de enseñanza, que supone el ejercicio del derecho a educar, lesiona el derecho del niño a una educación que posibilite su autonomía.<sup>19</sup>

Por último, queremos destacar la posición de Reyes en cuanto a la importancia de la «Escuela Única». Al ubicar el derecho a la educación en el centro del debate, se impone como una exigencia ética a la escuela brindar «iguales oportunidades educativas para todos los niños en cuanto a programas de estudio».<sup>20</sup> Citando a Sergio Hessen, agrega:

La igualdad en la que se basa la democracia es la igualdad de puntos de partida, igualdad que en lo que se refiere a la educación está asegurada solo en el caso en que todos los niños tengan acceso a una escuela que les ofrezca igual preparación. [...] La misión de la Escuela Única es garantizar a cada individuo el derecho a la instrucción, según su capacidad y sus necesidades; no admite distinciones entre

---

<sup>18</sup> *Ibíd.*, pp. 45-46.

<sup>19</sup> *Ibíd.*

<sup>20</sup> *Ibíd.*

escuela popular y escuela privilegiada; su fundamento es el principio de la igualdad de los ciudadanos.<sup>21</sup>

Esta Escuela Única no desconoce las diferencias entre los estudiantes, pero estas son vistas en relación al individuo, y no a su situación social, por lo que la adecuación de los métodos de la enseñanza pasa por la consideración de cada alumno como individuo único.

Esta concepción de Escuela Única no se opone al principio de la individualización de los métodos de acuerdo al reconocimiento de la peculiaridad psicológica de cada alumno, sino que por el contrario lo reafirma prescindiendo de la situación económica de la familia del escolar.<sup>22</sup>

Veremos cómo polemiza esta posición sobre la Escuela Única con la sostenida por Julio Castro en relación a la problemática de la escuela en el medio rural. Pero antes detengámonos en Vaz Ferreira, quien instala una ruptura con la tradición vareliana en relación al tema que nos preocupa.

### **3. El fermento de Carlos Vaz Ferreira**

En Vaz Ferreira, la igualdad social como fin educativo no aparece explícitamente. Las relaciones entre educación y sociedad no son el centro de sus preocupaciones pedagógicas. Ya no se cuestiona la universalización de la escuela, no se trata de igualar en derechos. Ahora la igualdad se interroga desde un punto de vista pedagógico, esto es, en la relación con el saber. En sus trabajos sobre pedagogía, Vaz Ferreira (1957), pone permanentemente en cuestión las consecuencias que una disposición equivocada del saber tiene sobre el

---

<sup>21</sup> *Ibíd.* p. 47.

<sup>22</sup> *Ibíd.*

desarrollo de las inteligencias. En este sentido, se acerca a la discusión sobre el saber que plantean otros autores (Condorcet, 2001) en cuanto a la idea de «saber liberador». La noción de «penetrabilidad» (Vaz Ferreira, 1957) aporta una visión muy particular sobre los saberes y el aprendizaje, aunque no deja de tener parentescos con las posturas iluministas.

La insistencia de Vaz Ferreira sobre el uso de textos penetrables se conecta con la elementariedad de los saberes planteada por Condorcet.<sup>23</sup> ¿En qué sentido? A primera vista, ambas posiciones parecerían más bien opuestas, ya que el material penetrable de Vaz Ferreira se podría interpretar como opuesto a los «libros elementales» propuestos por Condorcet (2001), entendidos como «textos» (Vaz Ferreira, 1957). Pero si recordamos que estos «no son de naturaleza distinta a la de los textos científicos»,<sup>24</sup> no pierden su originalidad so pretexto de adaptarse a la psicología del niño. No es que se retrase el contacto con lo verdadero, con la esencia de las cosas, sino que se gradúa. En

---

<sup>23</sup> Condorcet propone tres pilares de la instrucción pública: la elementariedad de los saberes, la formación del juicio, y la educación cívica (Coutel, 2005). En relación al primero, la forma en que se dispone el saber escolar es una cuestión no solo didáctica: «¿Cómo disponer el saber escolar de tal modo que se convierta en liberador?» Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid: Morata, 2001, p. 135, nota del editor). Condorcet opta por un concepto epistemológico, el de «elementos de las ciencias». Este criterio de selección del saber a ser enseñando tiene la «triple ventaja de encerrar los conocimientos más necesarios, de formar la inteligencia dando ideas exactas, ejercitando la memoria y el razonamiento, y, por último, de poner en condiciones de seguir una instrucción más amplia y más completa» (Ibidem, p. 135). Es el «modelo razonado del saber». No todo saber es entonces liberador. Es su elementariedad, más que su extensión, lo que permite a cada alumno encontrarse con la esencia de cada ciencia, encuentro que exige la puesta en juego de su razón. De esta manera «disponer los elementos es estar en posesión de las herramientas que gobiernan la inteligibilidad de una disciplina o de un saber práctico» (Ibidem, nota del editor) pero también es estar en posesión de la conciencia del poder de su razón, condición para la libertad.

<sup>24</sup> Condorcet, o. cit., p. 111, nota del editor.

última instancia, también se «penetra» en el conocimiento comenzando por «ideas vagas»,<sup>25</sup> que en Condorcet están representadas por los conocimientos elementales que son la condición de inteligibilidad de los conocimientos científicos. Vaz Ferreira afirma que «esa materia parcialmente inteligible, destinada a ser penetrada, constituye el fermento vivo y estimulante de la educación en su forma más eficaz; naturalmente: bien seleccionada y en la conveniente proporción».<sup>26</sup> Entonces, los libros penetrables de Vaz Ferreira son lo que los conocimientos elementales a Condorcet.

En esencia hay una preocupación común, ya que ambos apuntan a «poner a disposición» el patrimonio de saberes de la humanidad, de habilitar el máximo desarrollo de los talentos que permita la extensión de la cultura general.

No falta quien crea o tema que la generalización de la cultura deba traer como resultado fatal su rebajamiento; esta opinión puede ser presentada con una aparente base experimental que la hace inquietante, y precisamente la crítica de las dos ideas directrices es la que pone de manifiesto el paralogismo por que podría haber sido engendrada dicha opinión, y que no sería otro que el de confundir toda la educación con la educación exclusiva y rigurosamente reglada; por eso el magno objetivo pedagógico ha de ser el de conservar y extender la generalidad de la cultura, lo que se consigue principalmente por la preparación de la materia asimilable en forma graduada y fácil, pero sin sacrificar su cualidad y su originalidad intensiva, para lo cual se impone *complementar* la materia peptonizada con la materia penetrable.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> «La inteligencia humana debe comenzar por ideas vagas e incompletas, para adquirir después, por la experiencia y por el análisis, conceptos cada vez más precisos y completos, sin poder nunca alcanzar los límites de esta precisión y de este total conocimiento de los objetos» (Ibíd. p. 126).

<sup>26</sup> Carlos Vaz Ferreira, *Estudios Pedagógicos*, Montevideo: Cámara de Representantes, 1957, p. 78.

<sup>27</sup> Ibíd. p. 100.

Esta forma de organizar el saber escolar permitiría evitar la medio-crización a la que podría llevar una enseñanza guiada solo por la idea directriz del escalonamiento. La igualación pedagógica en este caso (de métodos y de contenidos) sería negativa. Por otro lado, la complementación de ambas ideas directrices (de escalonamiento y de penetrabilidad) permitiría elevar el nivel de cultura general, en el sentido de la humanización. Hay que desafiar a la inteligencia (con textos penetrables) de manera que la educación humanice. Este humanizar pasa por el máximo desarrollo de las capacidades, o lo que él llama, las «funciones superiores del pensamiento».<sup>28</sup>

Hay otras —funciones mentales— relacionadas precisamente con los grandes fines de la moralidad y de la inteligencia, con respecto a las cuales la educación, al desenvolverlas, o al hacerlas nacer en su caso, debe *tirar todo lo posible hacia el ideal*; a ella le toca ahora la iniciativa, para realizar su misión de dar a cada hombre la mayor suma posible de humanidad.<sup>29</sup>

Leopoldo Zea ubica a Vaz Ferreira en una corriente de pensadores que, reaccionando ante el positivismo de fines del siglo XIX, sostiene una filosofía que tiene como eje la libertad. «La libertad creadora, que fermenta, que puede dar lugar a lo inesperado como expresión de todas las posibilidades de una razón viva, de una lógica viva y, por ende, del hombre».<sup>30</sup> Es una vuelta al humanismo que el positivismo anterior olvidó. Zea señala que el eje de esta nueva filosofía va a ser «el hombre, y su máxima expresión y lo que le da sentido, la libertad». La «generalización de la cultura» por la que aboga Vaz Ferreira es entonces la generalización de «un hombre creador de toda cultura como expresión máxima del hombre y del humanismo».<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>30</sup> Zea, Leopoldo, *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona: Ari, 1976, p. 421.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 412.

#### 4. El problema de la Escuela rural

Julio Castro (2007) señala dos momentos de renovación en las ideas pedagógicas luego de la Reforma varelana. El primero es la irrupción de las ideas de la nueva educación hacia 1925 como un impulso en el plano de los debates pedagógicos que no llegó a plasarse en transformaciones reales de las prácticas, entre otros motivos, por la rigidez de nuestra organización escolar y por los avatares políticos de la década del 30. Sin embargo, dejaron su impronta en la actitud del magisterio nacional: «con ellas vino una revalorización del niño y su paso dejó en todo el mundo una nueva actitud para afrontar los problemas de la educación». <sup>32</sup> «Las escuelas nuevas buscaron, y buscan —y este es uno de sus aspectos más atrayentes— la liberación del niño y su afirmación personal y autonómica. Tienden a alejarlo de las tutelas no naturales que imponen las modernas organizaciones». <sup>33</sup> Se señala, en este movimiento en particular, la gran polémica en torno a la propuesta de los parques escolares de Vaz Ferreira, así como los ensayos de distintos métodos de la nueva escuela en las escuelas experimentales, o a título personal.

El segundo momento es lo que él llama un «retorno a lo nacional», un poco como consecuencia de ese fracaso de las ideas nuevas pero importadas: «mirar hacia el país buscando desentrañar sus problemas a fin de lograr a estos adecuadas soluciones». <sup>34</sup> Aquí ubicamos el movimiento educativo que se generó en torno a los problemas de la escuela rural, movimiento que planteó el debate educativo en nuevos términos.

Ante la despoblación del campo, el movimiento responde en defensa de la especificidad de la escuela rural. Se afirma que esta, en

---

<sup>32</sup> Castro, Julio, *El banco fijo y la mesa colectiva*, Montevideo: *Revista de la Educación del Pueblo*, 2007, p. 150.

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 146.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 153.

el medio rural, no era eficaz por diversos motivos que tienen que ver con las características del medio, pero, sobre todo, por la forma ciudadana de la organización escolar. La escuela rural entonces no logra ser «socializadora»,<sup>35</sup> y tampoco liberadora, en el sentido de que es la negación de lo que el niño de campo es. En lugar de afirmarlo en su personalidad, lo niega. Se produce un desdoblamiento de la vida del niño, al no poder tender puentes entre lo enseñado en la escuela y su realidad social.<sup>36</sup> En la introducción a su libro *La Educación Rural en el Uruguay* (1944), Castro señala que «hay un criterio ciudadano que lo invade todo, que lo resuelve todo a su manera y que pretende reducir la realidad a sus particulares puntos de vista».<sup>37</sup>

Según Castro, los factores que llevan al aislamiento de la escuela en el medio rural son tres: la distancia entre la cultura del maestro, generalmente ciudadana, y la del medio rural, los métodos y el programa.<sup>38</sup> La tarea de la escuela rural, por tanto, queda reducida a la «desalfabetización»:

Independientemente de la sociedad, independiente de las solicitudes del medio, con muy restringido apoyo de la colectividad que la rodea, realiza su obra inculcando técnicas de aprendizaje en las que es predominante el aspecto intelectualista de las actividades... La escuela debe elevar el nivel de cultura del medio, entendiéndose esa elevación como una asimilación a la vida ciudadana.<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> Julio Castro, *La escuela rural en el Uruguay*, Montevideo: Talleres gráficos 33, 1944, p. 43.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 46.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>38</sup> Es de justeza señalar, y así lo hace Castro, que en su proyecto original, Varela imaginaba a la escuela rural con una fuerte injerencia de la comunidad, dándole el carácter de centro cultural, aspecto que el decreto de Latorre suprimió. (*Ibidem*, pp. 53-54)

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 54.

Más adelante, al referirse a la situación actual de la escuela rural, agrega:

[...] la desalfabetización da elementos de cultura y el dominio de ciertas técnicas, pero el egresado de la escuela sale de ella sin fermentos culturales que mantengan viva su tendencia a la superación cultural.<sup>40</sup>

Ante esta situación se instala la discusión sobre si la escuela rural debe diferenciarse de la escuela urbana, o si la escuela debe ser única. Se ponen en juego en esta discusión las dos ideas que son el eje de este trabajo. ¿Qué alcances tiene la igualdad? ¿Se iguala con idéntica instrucción? Y, por otro lado, ¿para qué instruir?, ¿para adaptarse al medio o para liberarse de sus condicionamientos? ¿Cuál debe ser la cultura escolar? Lo que el movimiento por la escuela rural, en última instancia, plantea es el cuestionamiento del modelo de Escuela Única como única posibilidad para la realización del ideal de igualdad y libertad con que está comprometida la escuela republicana.<sup>41</sup>

Castro critica la intención de eliminar el dualismo campo-ciudad por lo que llama a la actitud «colonizadora», o sea nivelar con el criterio de la ciudad.

La ciudad constituye la fuerza de colonización; el campo, la tierra a conquistar. Hay más o menos los mismos elementos que en todos los procesos de colonización. El espíritu ciudadano quiere contribuir a la superación del hombre de campo y en esto hay una actitud generosa y humana, pero entiende esa superación como la transformación del espíritu rural hacia las formas corrientes de la vida urbana.

---

<sup>40</sup> *Ibíd.*, p. 65.

<sup>41</sup> Zea (1976) plantea que el nuevo humanismo en el pensamiento latinoamericano señala como error de los movimientos de fines del siglo XIX el haber querido construir una identidad propia a partir de la negación de lo que le era más propio. «Lo anterior fue el fracaso de un pensamiento empeñado en negar su propia realidad viéndola con signo negativo. Allí estaba, quíerose o no, el pasado colonial,



Y aquí está el error y las consecuencias negativas del desconocimiento de la existencia de dos psicologías y dos modos de vida distintos.<sup>42</sup>

Por otro lado, la posición llamada «ruralista» reconoce las diferencias e intenta fortalecer lo característico de cada medio. Asimismo, busca la complementación, defendiendo la necesidad de reconocer ese dualismo y de tender puentes entre ambos medios.

El proceso educacional de la ciudad debe hacerse mediante el aprovechamiento pedagógico de los valores culturales del medio urbano. El proceso educacional en el campo debe hacerse mediante el aprovechamiento educacional de los valores culturales que el campo ofrece. Y entre ambos debe haber interacción e interferencia, sin subordinación ni sumisión.<sup>43</sup>

¿Cuáles deben ser entonces los fines de una educación rural? El planteo es muy concreto; concreto en el sentido de referirse a la realidad específica del medio rural uruguayo y a sus problemas. Castro caracteriza este medio como muy individualista:

La escuela debe ser progresista y transformadora en el hondo sentido de la expresión. El individualismo económico y social del campo debe ser superado hacia formas de socialización que acerquen a los hombres y les faciliten posibilidades de ayuda mutua.<sup>44</sup>

Este proceso de preocupación por la escuela rural culmina con la aprobación del programa para escuelas rurales en 1949 que, junto a otras acciones en pro del medio rural, son el resultado «de las luchas de los sectores progresistas de la época» como señala Soler (1984,

---

un pasado que era menester destruir por la vía de su asimilación» (p. 454). Este movimiento por la escuela rural en Uruguay bien podrá ubicarse en la corriente de pensamiento del nuevo humanismo, según el análisis de Zea.

<sup>42</sup> Julio Castro. o. cit., 1944, p. 56.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 62.

p. 21). Este, al describir los fundamentos de este programa plantea, como función de la educación, lo siguiente:

[...] transmitir la cultura del grupo y, a la vez, desarrollar las potencialidades del educando como ser autónomo. Ni la cultura ni la educación se dan en el vacío sino en medios naturales y humanos concretos, que resultan determinantes de aquellas. No existe pues una educación de validez universal, sino a lo sumo principios generales rectores, cuya adecuación a las circunstancias ambientales resulta necesaria.<sup>45, 46</sup>

La afirmación de que no existe una educación de validez universal es discutible. ¿Significa dicha afirmación un abandono de la pretensión igualadora de la escuela?<sup>47</sup> Por otro lado, la consecución de la autonomía del educando exige el reconocimiento de su realidad social como realidad histórica, no universal. Esto también nos plantea otra pregunta: ¿Qué es lo universal de la escuela? Pensar la educación en relación con el medio conlleva el peligro de que el medio se imponga a la escuela, determinando sus fines que estarían centrados así en la adaptación, y abandonando la búsqueda de la emancipación. La siguiente reflexión de Kintzler nos parece muy oportuna para relativizar esta posición: «...la escuela, lejos de estar hecha para la sociedad y

---

<sup>45</sup> Soler, 1984, p. 22.

<sup>46</sup> Romano (2006) analiza el efecto que este movimiento tuvo en términos de discurso: «La universalidad comienza a ser objeto de disputa y diferentes posiciones van a entrar en juego. La pregunta que vertebra las diferentes posiciones es: ¿son diferentes las funciones de la escuela rural de las de la escuela urbana o se trata de una misma función que se desarrolla en medios diferentes? (p. 144)

<sup>47</sup> El mismo Castro señala esta dificultad que se plantea al referirse a las críticas que la posición «ruralista» ha recibido: «La consecuencia social que extraen los que siguen este errado criterio [la posición colonizadora] es la de creer que los que reivindican la especificidad del medio rural quieren formar dos sociedades opuestas: la urbana y la rural. Y siguiendo la falsa oposición sacan las catastróficas consecuencias imaginables» (Castro, 1944, o. cit., p. 57).

porque tiene como fin la libertad, la *escuela es antisocial*. No le gustan los dioses y en particular no ama al dios-sociedad».<sup>48</sup>

No estamos diciendo que el movimiento por la escuela rural en nuestro país haya olvidado la libertad como fin de la educación. Por el contrario, la puso más que nunca en el tapete al cuestionar el modelo homogeneizador de la escuela «ciudadana». Reclamar la «autenticidad» de la escuela rural era, en ese momento, reclamar un lugar para la libertad como justamente lo universal del acto educativo (reafirmado en la afirmación de que existen «principios generales rectores»). Pero creemos que una afirmación de ese tipo puede llevar a un paralogismo, como también señala Kintzler, el de «transformar lo real empírico por fin».<sup>49</sup>

Creemos que la nueva realidad de la sociedad uruguaya hoy, que plantea nuevos dualismos, exige volver a centrar la discusión sobre lo universal de la escuela. Y con este planteo nos estamos moviendo ya al momento de las conclusiones.

## 5. Concluyendo desafíos

En 1966, con la segunda edición de *El banco fijo y la mesa colectiva*, Castro reflexionaba sobre la realidad social del momento y sus implicancias educativas:

La seguridad de hace veinte años en la acción de una escuela neutralista, no comprometida, está en tela de juicio... El presente, parecería, no admite ya como ideal educativo el desvaído intelectualismo de la cultura desinteresada y ascética, en un mando donde la independencia soberana es un mito, todavía reina la injusticia y el bienestar solo es goce de privilegiados. En buena parte la caducidad de las

---

<sup>48</sup> Catherine Kintzler. *Tolerancia y laicismo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2005 (1998), p. 38.

<sup>49</sup> Catherine Kintzler. Catherine, *La República en preguntas*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2005 (1996), p. 23.

estructuras sobre las que se asienta la vida nacional anuncia también la caducidad de muchas ideas en materia de educación.<sup>50</sup>

Asimismo, señalaba la necesidad de buscar en la propia historia las fuentes de inspiración para la búsqueda de soluciones originales.

Los fundamentos de la ciencia pedagógica de hoy están en los atisbos de ayer y, más aún, en sus revisiones y modificaciones. Hacer, pues, perspectiva histórica, no es hundirse en un proceso ya muerto, sino buscar, en muchos aspectos, las raíces de la realidad presente. Tal vez en ellas se encuentre el secreto de más de una contradicción entre la práctica y la doctrina de hoy.<sup>51</sup>

La crisis en la que entró el país a partir de la década del 60 puso crudamente de manifiesto los límites de la escuela para dar respuesta a los problemas de la sociedad actual, de los que el problema de la educación rural fue solo el comienzo. Es que la fractura de la sociedad uruguaya, que primero se ubicó entre el campo y la ciudad, dejó de pertenecer a un medio para instalarse en todos: las fronteras no tienen territorio; se está adentro o en los márgenes. Es la escuela en contextos de pobreza, y no ya solo en medios rurales, la que está quedando aislada y la que está poniendo en cuestión los fundamentos de la escuela pública uruguaya.

La escuela «ciudadana» no puede seguir negando ese «otro» al que quiso civilizar. No puede seguir apostando a la integración a partir de la negación de la diferencia, porque esta se impone, desde el afuera. Esto quiere decir que la necesidad de revisar los fundamentos de la escuela pública se impone por la realidad misma, pero también se impone la revisión de las opciones políticas en relación al tipo de sociedad y de hombre al que se aspira. Freire (1997) planteaba dos posibles prácticas educativas: la progresista y la conservadora. Y la discusión sobre los objetivos de la educación no puede obviar

---

<sup>50</sup> Julio Castro, o. cit., 2007, p. 139.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 36.

esta primera definición, aun sin negar la especificidad de lo educativo. Pero es importante distinguir hasta dónde la discusión sobre temas educativos se puede dar en términos técnicos, y cuándo se entra en el terreno de la «naturaleza política de la educación» (Freire, 1997).

¿Significa esto que no ha de cuestionarse la pertinencia de los contenidos a ser enseñados según el medio (o el contexto)? No. Es decir, sí han de cuestionarse. Pero, y pidiendo prestada la idea de «paralogismo» de Vaz Ferreira para analizar los errores en el razonamiento de los problemas pedagógicos, diremos que este es uno de ellos. No todos los contenidos habilitan un proceso educativo en el sentido de la autonomía. Sin embargo, esto no tiene que ver con la especificidad del educando y su medio, sino con la naturaleza del saber. Nos cuestionaremos esto en la medida en que, como educadores, apuntamos a educar para la libertad. Recordando a Condorcet, diremos que «no todos los saberes son liberadores». Si bien debemos reconocer que la realidad actual exige adaptarse a ella de manera de revertir los procesos de exclusión agudos que se están dando en nuestro país, y afirmar más que nunca la igualdad en la escuela, esto no puede llevarnos, como educadores progresistas, a claudicar de la búsqueda de la emancipación. Adorno lo planteaba como una tensión que debe resolverse históricamente (Adorno, 1998, p. 97). Entonces esto exige revisar las especificidades que cada medio presenta, y equilibrar la tarea educativa entre la «adaptación» como forma de supervivencia, y la «emancipación» como forma de felicidad y humanización. Y también como garantía de la democracia. Una democracia no puede sobrevivir si una parte de la población no se siente parte.

Kintzler advierte sobre el peligro de «abrir la escuela al mundo»: «reducida a un mecanismo elemental de inmersión social, la escuela abandona toda relación seria con el saber».<sup>52</sup> No se trata según la autora de ignorar las especificidades, sino de no convertirlas en el fin de la escuela. Así, no es el niño campesino ni el niño pobre el sujeto de la escuela, sino el niño deseoso de saber que no sabe de ese deseo.

---

<sup>52</sup> Catherine Kintzler, o. cit., 2005 (1996), pp. 26-27.

El saber con el cual se instruye en la escuela está más allá del alumno y más allá del maestro. Se trata de una autoridad que cada uno está invitado a construirse por sí mismo. Es un ejemplo y una experiencia concreta de la libertad, y tal vez la experiencia más elevada que un hombre pueda hacer de la libertad. Alcanzar esta forma de autoridad, ser el autor de lo que se piensa, de lo que se dice, he aquí la apuesta esencial de lo que nuestros antepasados han llamado instrucción.<sup>53</sup>

La historia de la escuela uruguaya ha demostrado un compromiso con el ideal de igualdad democrática. Ha sido profundamente democrática en este sentido. Pero no siempre ha sido consecuente en la promoción de la autonomía como emancipación intelectual. El esfuerzo de reforma llevado adelante en los años posteriores a la dictadura es un claro ejemplo: comprometida con la consecución de la equidad social, buscó reorganizar la escuela en medios socioculturales críticos de manera de responder a las necesidades específicas de esos medios. Pero en lugar de afirmar la posibilidad afirmo la carencia, buscó compensar, igualar en condiciones de partida; no apostó a lo que de partida hay, que es la inteligencia, dejando a alumnos y docentes dependientes de su carencia, dependiendo del afuera que compensara.

Creemos que la escuela uruguaya debe abandonar «la ilusión de igualdad». Hay que reconocer las diferencias, para permitir que cada uno se desarrolle de acuerdo a sus posibilidades. Pero esto no puede significar cambiar el sujeto de la educación según su medio. Y tampoco exigir como finalidad de la escuela la transformación de ese medio, porque la realidad ha demostrado que este, en el contexto de desarrollo de las sociedades actuales (con altos niveles de exclusión y desigualdad), le impone un límite crudo a la educación. Esto no quiere decir renunciar a la potencialidad liberadora de la educación, sino circunscribirla al único ámbito en el que nada la puede limitar: la acción sobre el individuo concreto. La batalla por los derechos econó-

---

<sup>53</sup> Catherine Kintzler. *Tolerancia y laicismo*. Buenos Aires. Ediciones del Signo, 2005 (1998), p. 39.

nicos y sociales necesita de esta emancipación pero no se da en la escuela. Nos sentimos en sintonía con el planteo, en cierta manera pesimista, de Jacotot (2008), como señalaba Rancière, y radicalmente liberador a la vez, para el educando y para el educador:

[...] ese pesimismo también tenía su mérito: marcaba la naturaleza paradójica de la igualdad, principio último de todo orden social y gubernamental y a la vez excluida de su funcionamiento «normal»... La igualdad, enseñaba Jacotot, no es formal ni real. No consiste ni en la enseñanza uniforme de los niños de la república ni en la disponibilidad de productos de bajo precio en los supermercados. La igualdad es fundamental y está ausente, es actual e intempestiva, remitida siempre a la iniciativa de los individuos y de los grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, Barcelona: Laertes, 2003, p. VII.

## Bibliografía

- ADORNO, Theodor W., *Educación para la emancipación*, Madrid: Morata, 1998.
- ANEP, *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*, Montevideo, 2000.
- CASTRO, Julio, *El banco fijo y la mesa colectiva*, Montevideo: *Revista de la Educación del Pueblo*, 2007 (1942).
- *La escuela rural en el Uruguay*, Montevideo: Talleres gráficos 33, 1944.
- CONDORCET, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid: Morata, 2001 (1791).
- COUCHET, «Retrospectiva» (Matriz discursiva en Varela: continuaciones y rupturas con el discurso de la Reforma), en *Revista Educarnos*, n.º 4, febrero del 2009, ANEP (2008).
- COUTEL, Charles, *Condorcet. Instituir al ciudadano*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2005.
- FREIRE, Paulo, *Política y educación*, México: Siglo XXI, 1997 (1993).
- *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI, 1997.
- JACOTOT, Joseph, *Enseñanza universal. Lengua materna*, Buenos Aires: Cactus, 2008 (1.ª edición en francés, ¿1820?).
- KINTZLER, Catherine, *La República en preguntas*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2005 (1996).
- *Tolerancia y laicismo*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2005 (1998).
- LARROSA, Jorge y Walter O. KOHAN, «Dossier 2: Igualdad y libertad en educación: a propósito de *El maestro ignorante* de Jacques Rancière», en *Cuaderno de Pedagogía*, año VI, n.º 11, noviembre de 2003.
- RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante*, Barcelona: Laertes, 2003.
- REYES, Reina, *El derecho a educar y el derecho a la educación*, Montevideo: Alfa, 1964.
- ROMANO, Antonio, «Lo que no tiene nombre: la pobreza en educación», en MARTINIS, Pablo y Patricia REDONDO (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: Del Estante editorial, 2006.
- VARELA, José Pedro, *La educación del pueblo*, Montevideo: Anales de Instrucción Primaria, s/f (1874).



- *La legislación escolar*. Montevideo: Colección Clásicos Uruguayos, vols. 51 y 52, 1964 (1876).
- VAZ FERREIRA, Carlos. *Estudios Pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes, 1957 (la primera publicación de los artículos de la serie I data de 1904-1905).
- ZEA, Leopoldo. *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ari, 1976.





ESTUDIANTES Y EGRESADOS – TÍTULOS DESDE NOVIEMBRE 2010

*Soberanía e identidad nacional en el Uruguay del Novecientos.  
Incidencias regionales y nacionales en la gestación del  
Tratado de Rectificación de Límites entre Uruguay y Brasil en 1909*  
DE LOS SANTOS, Clarel

*Murgas y dictadura. Uruguay 1971-1974*  
GRAÑA, Federico y Nairí AHARONIÁN

*El verdugo y la ramera en el Medioevo:  
sobre la primera parte de la novela El verdugo de Pär Lagerkvist*  
DUTRA, Richard

*Ríos de hombres. Movimiento social e identidad en el río Uruguay*  
CHOPITEA, Leda

*Fernando García Esteban: entre la crítica y la historia del arte*  
TOMEIO, Daniela

*Reflexiones en torno al proceso de desvinculación estudiantil  
en el Ciclo Básico de Secundaria en adolescentes del barrio Casavalle*  
CABRERA, F., P. CARABELLI y A. HERNÁNDEZ

*¿Es legítimo imputar al excluido?  
La autonomía y la debida tensión como claves*  
FLEITAS, Martín y Ricardo VERGARA

*Las pausas y su función retórica en el discurso político*  
CARROCIO, Macarena

El objetivo de la colección *Avances de Investigación* es fortalecer la difusión del rico y valioso trabajo de investigación realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Asimismo procura estimular la discusión y el intercambio a partir de estos *pre-prints*, preservando la posibilidad de su publicación posterior, en revistas especializadas o en otros formatos y soportes.

La colección incluye no solo versiones finales e informes completos sino –como lo sugiere su propia denominación– avances parciales de procesos de investigación, incipientes o no.

Las versiones de *Avances de Investigación* están disponibles simultáneamente en soportes impreso y digital, pudiendo accederse a estas últimas a través del sitio web de FHCE.

La colección, continuadora de las ediciones de *Papeles de trabajo* y *Colección de estudiantes*, consiste en una serie de pre-publicaciones que integra (ahora en una única serie) trabajos seleccionados a partir de llamados específicos abiertos a estudiantes, egresados y docentes de la FHCE.

Departamento de Publicaciones  
Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación

