

# PRIMERA CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE ALGUNOS POSIBLES SUPUESTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DE UN POSIBLE MODELO EDUCATIVO URUGUAYO CON IDENTIDAD

*Data de aceite: 21/03/2024*

### **Alejandra Capocasale Bruno**

Doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP, Argentina). Magíster y licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Uruguay). Profesora de Filosofía (IPA, Uruguay).

Diplomada y especialista en Gestión Educativa (FLACSO Argentina). Docente efectiva del Área Sociológica (CFE-ANEP, Uruguay). Ex directora del Centro de Posgrados IPES (CFE-ANEP, Uruguay).

**RESUMEN:** La hipótesis de trabajo es el punto de partida de este trabajo investigativo teórico establece que existe un modelo educativo uruguayo con identidad. En este sentido, en esta primera contribución teórica, se pretende contribuir con el hallazgo y análisis de algunos de sus principales supuestos políticos y pedagógicos fundacionales (desde finales del siglo XIX), y dar cuenta de cómo están presentes en el sistema educativo uruguayo nacional y público del siglo XXI. Para ello, se ha optado por utilizar la hermenéutica analógica del filósofo mexicano Maurice Beuchot, dada su naturaleza ontológica, epistemológica, metodológica y teórica. Específicamente, se estudian los aportes

de algunos pensadores uruguayos de relevancia de la segunda mitad del siglo XIX y del siglo XX, a saber: José Pedro Varela (1845-1879), José Enrique Rodó (1871-1917), Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) y Clemente Estable (1874-1976). De esta forma, se da cuenta de un trabajo teórico de carácter estrictamente preliminar sobre la base de cierta bibliografía de referencia seleccionada que se trata como fuente documental en función de dos premisas elaboradas y dos criterios de demarcación definidos. Al final se presenta un primer posible constructo de modelo educativo uruguayo con identidad con pretensión de contribución teórica y que puede ser reconocido empíricamente en el sistema educativo de referencia.

**PALABRAS CLAVE:** modelo educativo uruguayo, supuestos políticos, supuestos pedagógicos, hermenéutica analógica.

**ABSTRACT:** The working hypothesis is the starting point of this theoretical research work and establishes that there is a Uruguayan educational model with identity. In this sense, in this first theoretical contribution, it is intended to contribute with the finding and analysis of some of its main foundational political and pedagogical

assumptions (since the end of the 19th century), and to account for how they are present in the Uruguayan national and public educational system of the 21st century. For this purpose, we have chosen to use the analogical hermeneutics of the Mexican philosopher Maurice Beuchot, given its ontological, epistemological, methodological and theoretical nature. Specifically, the contributions of some relevant Uruguayan thinkers of the second half of the nineteenth and twentieth centuries are studied, namely: José Pedro Varela (1845-1879), José Enrique Rodó (1871-1917), Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) and Clemente Estable (1874-1976). In this way, a theoretical work of a strictly preliminary nature is presented on the basis of a certain selected bibliography of reference that is treated as a documentary source according to two elaborated premises and two defined demarcation criteria. At the end, a first possible construct of a Uruguayan educational model with identity is presented with a theoretical contribution pretension and which can be empirically recognized in the educational system of reference.

**KEYWORDS:** Uruguayan educational model, political assumptions, pedagogical assumptions, analogical hermeneutics.

## INTRODUCCIÓN

A partir de 1875 con las ideas de José Pedro Varela la sociedad uruguaya comenzó a estructurar su sistema educativo nacional y público. Este sistema en un primer momento fue para la educación primaria y se extendió geográficamente por todo el territorio nacional con las siguientes funciones básicas: la integración nacional, la alfabetización de la población, y la educación a nivel primario de los niños. Llevó un siglo aproximadamente cumplir con este proyecto plasmado en un modelo educativo que se presentase como sólido desde lo político, social, económico y cultural:

El proyecto, por su enorme complejidad, no fue fácil y al país le insumió un siglo su cumplimiento. Sin embargo, sí se puede afirmar que fue sólido. Desde sus comienzos el sistema fue concebido como una educación de masas, se formó sistemáticamente a su cuerpo docente -con institutos normales en todos los Departamentos del país-, sus planes y programas fueron concebidos en torno a los dos grandes códigos del Lenguaje y la Matemática con una nítida orientación hacia el desarrollo del espíritu científico y se orientó a sus docentes para transmitir a los niños el conjunto de conocimientos de acuerdo a una visión integrada. (Rama, 1992, p. 13)

El modelo educativo desde su génesis incorporó elementos relativos al orden instrumental y al orden expresivo en su constitución básica. En términos de Bernstein (1977): “un orden instrumental que controla la transmisión de hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de riquezas específicas, y un orden expresivo que controla la transmisión de las creencias del sistema moral” (p. 53). Ambos órdenes tienen el mismo valor constitutivo en y para el sistema educativo. Desde esta perspectiva conceptual es que se enfocó este trabajo investigativo. Para llevar adelante la investigación, por lo tanto, se toman en cuenta ambos órdenes escolares en el proceso de construcción pedagógica, social, cultural, política, histórica de un posible modelo educativo nacional y

público uruguayo con identidad.

Esta investigación de carácter teórico tiene como punto de partida una serie de interrogantes acerca del sistema educativo uruguayo nacional y público, a saber: ¿Cuáles fueron los principales supuestos básicos fundacionales que: a) sustentaron y conformaron un modelo educativo para el sistema de referencia; y b) tiñeron el desarrollo y la permanencia de los pilares de un posible modelo educativo uruguayo que prevalece hasta el siglo XXI? ¿Cuál es el origen del pensamiento filosófico y pedagógico que se instaló como modelo educativo uruguayo desde finales del siglo XIX? En un intento por responder estas preguntas, es que se toma como hilo conductor analítico e interpretativo lo que dimos a llamar la “problematización del enfoque” basada en una hipótesis de trabajo y tres premisas básicas. A su vez, en cuanto al objetivo de elaborar un constructo de un modelo educativo uruguayo, se plantea dos criterios de fundamentación analítica: el primero, un criterio de fundamentación teórica y, el segundo, un criterio de fundamentación empírica. Todo esto, con la finalidad epistémica de poder desarrollar una hermenéutica analógica, específicamente de acuerdo al enfoque de su creador Maurice Beuchot.

En cuanto a la hipótesis de trabajo se establece que: Uruguay tiene un modelo de educación con identidad que caracteriza su sistema educativo nacional y público desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI inclusive. Esta hipótesis surge a partir de la consideración de que el sistema educativo uruguayo es parte del sistema educativo latinoamericano, pero que, a pesar de ello se estructura y funciona con autonomía teórica con respecto a aquél. El carácter autónomo del sistema educativo uruguayo refleja un modelo que se ha ido construyendo sobre la base de ciertos supuestos teóricos –políticos, filosóficos y pedagógicos- desde la segunda mitad del siglo XIX. Se considera que estos merecen ser revisados teóricamente, aunque sea de forma preliminar. En esta primera contribución se focaliza en los supuestos de tipo político y pedagógico desde ciertas fuentes documentales de pensadores uruguayos de relevancia de la segunda mitad del siglo XIX y del siglo XX.

La hipótesis de trabajo planteada se apoya conceptualmente en dos premisas básicas, que se pueden expresar sobre la base de los siguientes enunciados:

Premisa 1.- La reforma vareliana del siglo XIX estableció los supuestos base políticos y pedagógicos principales del modelo educativo uruguayo que sustenta el sistema educativo uruguayo nacional y público.

Premisa 2.- Los supuestos básicos políticos y pedagógicos principales del modelo educativo uruguayo fueron, a su vez, fundamentados teóricamente por un conjunto de intelectuales uruguayos de relevancia del siglo XX.

En definitiva, la propuesta de problematización del enfoque analítico-teórico tiene como objetivo final la elaboración de un constructo del modelo educativo uruguayo. Para el logro de este objetivo, se propone hacer una revisión de los supuestos principales políticos y pedagógicos de algunos pensadores de acuerdo a las premisas planteadas. En este

sentido, cabe aclarar que la selección es primaria y no tiene pretensión de exhaustividad teórica. Tampoco se realiza un estudio en profundidad socio-histórico ni contextualizado del problema planteado. Se analizan e interpretan los aportes señalando acuerdos y desacuerdos para, finalmente, llegar a la elaboración del constructo del modelo educativo uruguayo que es la base del sistema educativo nacional y público vigente actualmente. Cabe reiterar que en todo el proceso analítico no hay pretensión de exhaustividad teórica ni conceptual. Se ha realizado un recorte epistémico y conceptual en función de que es un trabajo de carácter preliminar a modo de contribución teórica. Por este motivo, la bibliografía de referencia no pretende tampoco ser actualizada sino que su naturaleza esencial es de documentos básicos que son trabajados a modo de fuentes documentales.

Un aspecto de relevancia en este trabajo analítico teórico tiene que ver con los criterios de fundamentación considerados para la elaboración del constructo del modelo educativo uruguayo. Estos criterios son los siguientes: 1. Criterio de fundamentación teórica, que establece que el constructo tiene que presentar explícita y claramente los supuestos filosóficos y pedagógicos que subyacen al modelo educativo uruguayo. 2. Criterio de consistencia empírica que da cuenta de que el constructo en tanto consistente, debe posibilitar que todo lector pueda otorgarle sentido y significado a partir de su reconocimiento por observación empírica en el sistema educativo nacional y público.

## EL ENFOQUE INTERPRETATIVO DESDE UNA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

En este trabajo de indagación teórica, la exploración sistemática toma la hermenéutica como recurso ontológico, epistémico, metodológico y teórico plausible de ser aplicado por las ciencias sociales y las humanidades contemporáneas. En este sentido, adhiero plenamente a los aportes del filósofo mexicano contemporáneo Mauricio Beuchot Puente (nac.1950), quien creó y ha desarrollado la hermenéutica analógica. En 1993 en el *VII Congreso Nacional de la Asociación Filosófica de México*, presenta su propuesta en su ensayo titulado *Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la hermenéutica* (Aguilar, 1995). Como punto de partida para conceptualizar la hermenéutica en términos generales, el filósofo establece:

Sé que hay varias concepciones de ella, pero no creo que descuide sus notas sustantivas si la caracterizo como la disciplina que versa sobre la interpretación de textos. Digo "disciplina" porque puede discutirse si la hermenéutica es ciencia o arte, y yo creo que tiene algo de los dos. No es, ciertamente una ciencia estricta, pero tampoco es una mera técnica o intuición artística. (Beuchot, 2015a, p. 128)

A su vez se agrega a la hermenéutica la analogía, es decir que se construye una hermenéutica analógica. "La hermenéutica sólo es posible donde caben varias interpretaciones, varios sentidos en un texto, es decir, donde hay polisemia o pluralidad de sentido" (Beuchot, 2009a [1997], p. 85). Esta se caracteriza por tener una actitud

epistemológica central: evitar la hermenéutica univocista que solo acepta como válida una posible interpretación; y la hermenéutica equivocista que se presenta como relativista extrema pues valida todas las interpretaciones posibles. Tal como lo explica Beuchot (2015a) “una hermenéutica analógica trata de colocarse entre las dos anteriores e intenta evitar los defectos y aprovechar los beneficios de ambas posiciones” (p. 137). La postura intermedia logra evitar la “exigencia rígida” y la “laxitud excesiva” (Beuchot, 2015b, p. 18). De esa forma se alcanza la prudencia (*phrónesis*) que posibilita alcanzar un equilibrio proporcional. De la misma forma Beuchot (2022) también hace hincapié en la postura mediadora de la hermenéutica analógica frente al subjetivismo o relativismo, pues se caería finalmente en el escepticismo. “Es posible y válida una hermenéutica que tenga una pretensión moderada de verdad y objetividad, de adecuación de las interpretaciones a los textos que se interpretan” (Beuchot, 2022, p. 13). Considera en su propuesta un procedimiento de interpretación a partir de la analogía de proporcionalidad y de la de atribución, es decir que busca semejanzas entre los textos sin desechar las diferencias, y organiza jerárquicamente las diferencias como elementos sustantivos para alcanzar los significados del y en el texto. Es de relevancia señalar el excelente análisis que Beuchot realiza al explicar la importancia que tiene en la hermenéutica analógica trabajar principalmente con la metonimia sin dejar de lado las metáforas de los textos. La metonimia va ligada a la referencia y por lo tanto permite construcción de científicidad y objetividad. De esta forma el investigador se mueve dentro de una intencionalidad cognoscitiva marcada que no se deja llevar por la emoción vinculada a la metáfora (Beuchot, 2003).

Todo lo antedicho se complementa con una actitud que linda entre la epistemología y la antropología filosófica pues tiene que ver con la humildad humana ante el conocimiento. Se asume que es posible caer en un error o engaño a partir de la interpretación. Esto se presupone, por lo que jamás se hace un planteo interpretativo como validado universalmente ni definitivo. “Esto redundaría en lo que podemos llamar una ética de la interpretación y una política del reconocimiento de las pretensiones de verdad de los autores de los textos” (Beuchot, 2022, p. 13). Se colabora ontológica, epistemológica, metodológica y teóricamente a la construcción de un *status* epistémico de las ciencias sociales y las humanidades dentro del marco que Beuchot (2009b) expresa: “La hermenéutica ha llegado a ser la *episteme* o la *koiné* de la filosofía actual” (p. 14). En este sentido, hay que reconocer que ya se han realizado discusiones muy ricas del papel actual de esta hermenéutica analógica en América Latina. Cabe mencionar las obras de Conde (2004), Beuchot (2006; 2009a [1997]) y Álvarez Balandra, Beuchot y Álvarez Tenorio (2018) en las que queda en evidencia la cantidad de trabajadores intelectuales de la cultura que han participado y continúan haciéndolo. Es una forma de hacer filosofía y pedagogía latinoamericana que merece ser reconocida y legitimada.

## LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LA IDENTIDAD EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS

Dado que el objetivo de este trabajo investigativo es definir la identidad del sistema educativo nacional y público uruguayo, cabe hacer referencia a la manera en que es posible vincular la hermenéutica analógica con el concepto de identidad y su sentido en América Latina. En primer lugar, cabe volver al aporte de Beuchot acerca de la hermenéutica analógica, su vínculo con la filosofía latinoamericana y con la identidad:

...algo muy importante es que la hermenéutica analógica *permite hacer una filosofía propiamente latinoamericana, pero inserta en la filosofía universal*, mundial. Ya que la analogía es la percepción de lo particular en lo universal, pero impidiendo el relativismo y el absolutismo, nos da los elementos para hacer filosofía latinoamericana, pero sin desencajarse del seno de lo universal. De hecho, la hermenéutica analógica tiene componentes que le dan un estatuto altamente latinoamericano. (Beuchot, 2009c, p. 80)

...es el instrumento interpretativo que creemos que puede servir para atacar el problema que nos agobia, el de la identidad y la justificación de la filosofía latinoamericana. En cuanto hermenéutica, nos ayudará a interpretar el sentido de una filosofía latinoamericana, y, en cuanto analógica, nos hará ver que en ella predomina el aspecto diferencial, lo propiamente constitutivo, pero sin perder la capacidad de vincularse coherentemente (y no como un pegote artificial) a la filosofía universal o mundial. (Beuchot, 2009c, p. 83)

Son muchos los ejemplos históricos de aplicación de hermenéutica que posibilita entender esta vinculación de tan relevante y que supuso trabajos de índole constructivos. Entre muchos ejemplos vale la pena dar el de la analogicidad fue utilizada para lograr un encuentro entre la cultura española y la indígena, a saber: Tal como lo plantea Martínez de la Rosa (2003) Bartolomé de las Casas gracias a la hermenéutica analógica logró revertir el sentido que se le otorgaba a los supuestos crímenes de *lesa* humanidad por los que se acusaba ciertos grupos indígenas latinoamericanos. Se logró interpretar desde el humanismo indígena y no desde el humanismo eurocentrista y renacentista como univocidad interpretativa. La hermenéutica analógica ha colaborado con la apertura de sistemas de pensamiento cerrados y clausurados. Lo interesante es que al mismo tiempo que acepta la alteridad, no enarbola la bandera de la única razón válida. Todo lo contrario: abre la puerta a la duda. Acepta la distinción que conduce a la identidad, pero la identidad contextualizada, no pura ni ideal. Posibilita aceptar la realidad contextualizada socio-históricamente sin temor a equivocarse en las interpretaciones que se hacen. De esta forma, colabora con la filosofía latinoamericana posmoderna en tanto permite su desarrollo sin encapsulamiento alguno.

Álvarez (2018) colabora en esta perspectiva de forma muy relevante al escribir acerca de la hermenéutica analógica y la identidad. Según ella,

El debate sobre la identidad se ha dado en dos polos extremos: por un lado, están los que promueven la idea de identidad común, globalizadora y universal,

en aras de la “igualdad de oportunidades”, “de la libre competencia”, “del libre mercado” y “del bien común”. Y por el otro, aquellos que plantean que la identidad está dada en función de la especificidad de cualquier minoría que por tener ciertas características similares, las que sean, se les debe elevar a rango de un universal particular. Posiciones extremas que se dan con distintas gradaciones sin que la primera pierda su visión univocista, o la segunda su mirada equivocista, algo que en lugar de ser una solución a los conflictos sociales, culturales y económicos, los agudiza cerrando toda posibilidad de diálogo. (Álvarez, 2018, p. 123)

Los dos extremos de identidad unívoca y equívoca merecen y requieren en América Latina ser superados. La necesidad de lograr el equilibrio dialógico entre ambos resulta sustantiva. Al descubrir la identidad, es fundamental reconocer la diferencia y la semejanza. Dentro de esta perspectiva y actitud investigativa -que es a la que se adhiere en todo sentido-, el sistema educativo nacional y público uruguayo tiene que investigarse como parte de los sistemas educativos de América Latina, con influencias extranjeras y con cualidades propias:

Condición que permitiría llegar a un intercambio con equidad y respeto a través de una tensión dinámica de lo universal y de lo particular, de lo similar y de lo distinto, de lo recuperable y de lo prescindible de cada cultura. (Álvarez, 2018, p. 127)

Una disposición dialógica que sea la base de un pensar problematizador de carácter filosófico y de indagación sistemática empírica-científica, no como contrapuestas sino complementarias. Argumentación racional prudente y bien intencionada que supone emplear como método “la sutileza en sus tres dimensiones”: 1) *la sutileza implicandi*; 2) *la sutileza explicandi*; y 3) *la sutileza applicandi*. Cada una de estas dimensiones se corresponde con lo implícito, lo semántico y lo pragmático de la interpretación que realiza un sujeto que a su vez está contextualizado, que vive en un espacio-tiempo determinado que lo condiciona y del que tampoco puede ser ajeno (Beuchot, 2002).

A partir de lo antedicho queda en evidencia que la postura epistémica y ética en este trabajo investigativo que pretende encontrar identidad en el sistema educativo nacional y público uruguayo es la que Álvarez (2018) expresa de forma traslúcida: “Por eso lo que se propone desde la hermenéutica analógica es una identidad analógica que sirva para identificar, comprender y respetar lo propio y lo ajeno, pero respetando con ciertos límites” (p. 132). La intencionalidad investigativa es constructiva y propositiva, de marcar límites culturales pero que no sean umbrales teóricos ni empíricos de cierre, sino de intercambio. Es el respeto por el reconocimiento de lo propio y por lo ajeno, que quizás también de forma dialéctica está presente en lo propio y así sucesivamente.

A continuación se va tomando cada una de las premisas planteadas y se desarrolla de forma sintética los aportes teóricos desde una hermenéutica analógica en función de los textos a interpretar contextualizados socio-históricamente. Cabe reiterar que no es el objetivo la exhaustividad teórica, sino la selección conceptual vinculada a lo político-

pedagógico como base de un posible constructo de sistema educativo uruguayo público y nacional con identidad.

## **PREMISA 1. LA REFORMA VARELIANA DEL SIGLO XIX ESTABLECIÓ LOS SUPUESTOS BASE POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS PRINCIPALES DEL MODELO EDUCATIVO URUGUAYO QUE SUSTENTA EL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO NACIONAL Y PÚBLICO**

En la primera mitad del siglo XIX en Uruguay lo educativo era de interés y preocupación para algunos, pero el contexto no presentaba las condiciones necesarias para su desarrollo. Luego de que toda América Latina luchara contra el españolismo, Uruguay nació como un Estado independiente desde el punto de vista político. Este hecho político no refrenó la alternativa de guerras civiles, que dieron lugar a una estructura de poder atomizada y caudillista. En este contexto socio-político en 1830 surgió una Constitución formalmente correcta y de corte liberal que logró la legitimación necesaria. En lo económico, el ganado había determinado un destino ganadero (cuero, tasajo, carne) que significaban la dependencia económica de este país dentro del esquema internacional del trabajo. En cuanto a lo educativo, en 1849 ya se contaba con la Universidad de la República y con su Facultad de Derecho. Esto generó un grupo social con vocación política fuerte. Los “doctores” en leyes egresados universitarios crearon un ambiente de gran exigencia intelectual. Fueron quienes impulsaron el espiritualismo racionalista con centro en el *Ateneo de Montevideo*<sup>1</sup>. Dentro de este contexto sintéticamente planteado se dio el proceso de modernización del Estado uruguayo. En lo político surgió un Estado fuerte y eficiente. Asimismo los medios de comunicación se modernizaron (telégrafo y ferrocarril). En cuanto a lo económico, se saneó el gasto público.

Dentro del contexto descrito comenzó la reforma de la escuela uruguaya. Su principal gestor fue José Pedro Varela (1845-1879). Él se apartó de los “doctores” universitarios y se presentó como un pensador que adhería a la corriente positivista del siglo XIX que tenía como uno de sus conceptos principales la confianza en el progreso para el desarrollo nacional. Este concepto en ese momento histórico era concebido como el desarrollo económico basado en la libre empresa; y en lo político suponía el afianzamiento del modelo democrático republicano teniendo como referente a los Estados Unidos de América:

Pero entre tanto el tiempo amontonando unas generaciones encima de otras, no haya gastado el principio republicano, él será el que, luchando hoy con la monarquía la vencerá mañana, y se levantará triunfante para dirigir el mundo. El trabajo de nuestra generación es la república. La base en que ella tiene que apoyarse es la América. Defendamos el Americanismo. (Varela, 1865b, p. 486)

---

<sup>1</sup> El *Ateneo de Montevideo* es una institución cultural uruguaya que se fundó el 5 en 1868 como resultado de la fusión del *Ateneo del Uruguay* y la *Sociedad Universitaria*. Entre sus fundadores está José Pedro Varela.



Queda claro que para Varela era fundamental superar las resistencias del pasado representadas por España y alfabetizar a los gauchos. Tal como él lo explica:

Aún hoy, después de cincuenta años de civilización y de progreso (nosotros contamos la época de nuestra civilización, desde nuestra emancipación de la *madre España*, pues creemos que nuestro progreso estriba principalmente en irnos desprendiendo de las ideas y de los hábitos de los españoles): aún hoy, millares de gauchos pasan su vida en la ociosidad, que como se ha dicho siempre, es fuente de todos los vicios y de todos los males. (Varela, 1865a, p. 206)

La reforma vareliana se generó en el ambiente que él mismo fue gestando desde el año 1868 en la *Sociedad de Amigos de la Educación Popular*. Esta *Sociedad*, de la cual Varela fue fundador, tenía como concepción y accionar central la construcción de una educación moderna y con fundamentos científicos (positivistas) para Uruguay, fundando escuelas y presentando trabajos editoriales de gran nivel académico. Esto queda claro en su conferencia pronunciada en la Universidad de la República el 18 de setiembre de 1868 como miembro representante de la *Sociedad*: “La educación, en verdad, es lo que nos falta, pero la educación difundida en todas las clases sociales, iluminando la conciencia oscurecida del pueblo y preparando al niño, para ser hombre y al hombre para ser ciudadano” (Varela, 1987, p. 30).

Cabe poner énfasis en que Varela desarrolla el concepto de que para proyectar los mecanismos que posibilite un país diferente, se debe previamente, analizar científicamente el contexto de la realidad uruguaya. En la primera parte, capítulo II de la *Legislación Escolar* (Varela, 1964b [1876]): “estudiando las causas que han producido nuestro estado actual y diseñando el porvenir lógicamente nos espera si continuamos en la misma vía, sea [es] posible provocar una reacción saludable que prepare una verdadera transformación en las condiciones de nuestro país” (p. 61). Su proyecto concibe a Uruguay como país desarrollado a todo nivel. Este pensamiento que conjuga lo político, lo económico y lo social, supone a estos tres aspectos íntimamente interrelacionados. Lo educativo es el hilo conductor y transversal entre los tres aspectos. Aquí se puede captar con claridad la influencia del argentino Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) sobre el pensamiento vareliano. A partir de su estadía en común en Estados Unidos de América, Sarmiento le despertó la inquietud a Varela por *la educación del pueblo*. Sus dos obras centrales *La Educación del Pueblo* (1964a [1874]) y *La Legislación Escolar* (Varela, 1964b [1876]) contienen los principios básicos de su propuesta acerca de un sistema educativo moderno.

La concepción educativa vareliana tiene como pilar básico que el educar no es sólo instruir. La educación supone formar ciudadanos que sean capaces de producir y generar cambios para el país. La misión de la escuela nueva supone entonces, alfabetizar y promover hombres integrales que formen parte activa del gobierno democrático republicano: “El gobierno democrático republicano, es sin duda el más perfecto de todos los que los hombres han aceptado...” (Varela, 1964a [1876], p. 67). Posteriormente vincula

este concepto a la extensión del sufragio a todos los ciudadanos que, según él, va de la mano necesariamente de “educación difundida a todos” pues es la que otorga conciencia racional en la acción humana.

Otro aspecto que Varela atiende especialmente es la formación técnica del personal docente. La formación docente y su perfeccionamiento permanente los presenta como esenciales. Para lograr este objetivo, hace funcionar conferencias quincenales de discusión pedagógica y edita la *Enciclopedia de la Educación* en base a un compendio de traducciones de obras de pedagogos extranjeros contemporáneos. Además logra crear los institutos normales a fines del siglo XIX. Esto sumado a que desde 1877 con la *Ley de Educación Común* organizó la administración burocrática escolar. De esta manera, el número de inscriptos para recibir educación escolar aumentó principalmente en el interior rural del país. La escuela alcanzó realizar su fin: llegar a todos sin distinción alguna.

## **PREMISA 2. LOS SUPUESTOS BÁSICOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS PRINCIPALES DEL MODELO EDUCATIVO URUGUAYO FUERON, A SU VEZ, FUNDAMENTADOS TEÓRICAMENTE POR UN CONJUNTO DE INTELLECTUALES URUGUAYOS DE RELEVANCIA DEL SIGLO XX**

El escritor y político uruguayo José Enrique Rodó (1871-1917) a través de su obra magistral, de referencia en toda América Latina, *Ariel* (1956a [1900]) se advierte su tendencia a aceptar la democracia y el positivismo, como pilares de la civilización y el progreso. Deja traducir que la idea de que la democracia supone el dominio de la masa. En efecto, su postura democrática no era niveladora; suponía la igualdad de oportunidades en el contexto de realidades diversas: “la igualdad democrática puede significar igual posibilidad, pero nunca igual realidad, de influencia y de prestigio, entre los miembros de una sociedad organizada” (Rodó, 1956a [1900], p. 187). Su postura es que cada individuo tendrá lo que se merezca de acuerdo a sus méritos. Esto significa de base una concepción estructural de la sociedad moderna como meritocrática.

Lo educativo tenía para Rodó un papel fundamental en la transformación de la personalidad de los individuos. En este sentido, se pregunta:

¿Qué más es la educación, sino el arte de la transformación ordenada y progresiva de la personalidad; arte que, después de radicar en potestad ajena, pasa al cuidado propio, y que, plenamente concebido, en esta segunda fase de su desenvolvimiento, se extiende, desde el retoque de una línea: desde la modificación de una idea, un sentimiento o un hábito, hasta las reformas más vastas y profundas: hasta las conversiones, que, a modo de las que obró gracias a los teólogos, imprimen a la vida entera nuevo sentido, nueva orientación, y como que apagan dentro de nosotros el alma que habla y encienden otra alma? (Rodó, 1956b [1909], p. 475)

Su mayor confianza educacional estaba en la voluntad del hombre, que para él, como autodidacta, fue esencial. Una voluntad que en sí misma no es constructiva si no va de la mano de la vocación. Tal vocación tiene que educarse a lo largo de la vida, pues

la fuerza para mantenerla podría llegar a malograrse o desvanecerse. En esto apela a la juventud como realidad de la vida colectiva<sup>2</sup>. En este sentido rechaza toda posibilidad de educación con carácter individual. “Pienso también que el espíritu de la juventud es un terreno generoso, donde la simiente de una palabra oportuna suele rendir, a corto tiempo, los frutos de una inmortal vegetación” (Rodó, 1956a [1900], p. 163). “Ariel” es más que un bronce; representa al joven y a su potencialidad de genio, el potencial del conocimiento interior que se puede manifestar a través del desarrollo de la racionalidad. La cultura se plasma en “Ariel”, y supone alcanzar en manos de la juventud, el ideal humano.

Rodó veía en la sociedad la manifestación de la ley de la evolución, dada la creciente tendencia a la heterogeneidad. No obstante, señaló el peligro que tal tendencia tendría si se manifestara en la especialización sin ser trascendida y en la educación con fines utilitarios. Al respecto escribe: “este género de servidumbre debe considerarse la más triste y oprobiosa de todas las condensaciones morales” (Rodó, 1965a [1900], p. 171). Para él, la condición humana es poseedora de libertad interior y puede manifestarse vocacionalmente en su principio fundamental. Asimismo la condición humana supone moralidad que se expresa en la conducta social. Tal conducta moral requiere ser educada y mantenida por la democracia. Es la escuela, en el contexto democrático, la que es responsable de la equidad social, entendida como igualdad de oportunidades de acceso al saber para todos. Al mismo tiempo, para Rodó el Estado es el que tiene el deber de colocar a todos ante las mismas oportunidades.

En cuanto al filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) sus principales reflexiones pedagógicas se pueden hallar en tres de sus obras: *Moral para intelectuales* (1963a [1908]), *Estudios Pedagógicos* (1957 [1921]) y *Sobre la enseñanza en nuestro país* (1963b [1957]).

Uno de los aspectos principales que Vaz Ferreira señala acerca de la disciplina pedagógica moderna es su base psicológica. Considera que la Psicología (de aquel momento) aún estaba en un estado germinal, lo que determinaba que los datos que aportaba fuesen imprecisos e inclusive inciertos en muchos casos. No obstante, los pedagogos sustentaban su teoría de la educación en el conocimiento psicológico, lo que según él, derivaba en dos paralogismos o razonamientos falsos. El primero, tiene que ver con la determinación de etapas en el desarrollo mental del niño, y la subordinación de la Pedagogía a tales estadios etarios. En tal sentido, la Naturaleza es la guía y el educador es solo un facilitador: “a tal edad aparece o se desarrolla tal facultad; luego a esa edad hay que atender a su desarrollo” (Vaz Ferreira, 1957 [1921], p. 20)<sup>3</sup>. Aclara que la Pedagogía sí debe considerar las leyes del desenvolvimiento mental establecidas por la Psicología, pero no para superponer sus métodos a tal desarrollo. Según el filósofo ciertas manifestaciones psíquicas se desarrollan

---

2 Cuando Rodó hace referencia a la juventud, lo hace con sentido iluminista colectivo, considerando joven no a aquel que lo es etariamente, sino al que quiere trascender lo histórico.

3 Brophy (1977) aclara que dentro de la Psicología Evolutiva y del Aprendizaje: “Stages, if accepted at all, are viewed as phenomena requiring explanation, not as explanatory concepts in their own right” (p. 7).

naturalmente, mientras que otras requieren de la educación como auxiliar básico de la Naturaleza. El segundo paralogismo tiene que ver con la concepción de que determinado ejercicio pone en acción determinada facultad: “No basta con evidenciar que un ejercicio pone en acción una facultad determinada, para probar que la educa y desarrolla, si por ello hemos de comprender algo más que la simple disposición para repetir el mismo ejercicio realizado” (Vaz Ferreira, 1957 [1921], p. 25). Ambos paralogismos tendrían como resultado el “infantilismo pedagógico” que lo explica de la siguiente manera: “La Pedagogía enseña a adaptar el hombre al niño, para adaptar el niño al hombre. La primera adaptación es el medio; la otra es el fin; y los dos paralogismos llevan a tomar el medio como fin” (Vaz Ferreira, 1957 [1921], p. 29).

Otro aspecto que es de relevancia en el pensamiento pedagógico de Vaz Ferreira son las dos “ideas directrices” y su valor en la enseñanza y el aprendizaje. Tal como él escribe: “he procurado demostrar que la pedagogía puede considerarse como polarizada por dos grandes directrices, que yo he llamado *idea directriz de escalonamiento* e *idea directriz de la penetración*” Vaz Ferreira, C. (1963a [1908], p. 27). La primera idea directriz supone el concepto de la necesidad de que el material a enseñar debe ser previamente preparado para una fácil asimilación. En cambio, la idea de penetrabilidad, que supone educación continua, considera especialmente el alcance de las facultades a educar. Para ello no se pone al alcance del alumno material ininteligible, sino material parcialmente inteligible. En este mismo sentido, se refiere al material pedagógico-didáctico de la siguiente forma: “En manera alguna pretendo negar, ni aún disminuir, la acción de las obras preparadas (textos); sino mostrar que esa acción es incompleta, insuficiente, poco estimulante, por lo cual reducida a sí misma, estrecha el espíritu” (Vaz Ferreira, 1957 [1921], p. 50). No niega el valor didáctico de los textos pero señala la necesidad del complemento con obras directas que conformen la cultura general.

Vaz Ferreira también trabaja sobre ciertos conceptos relativos al sistema educativo formal. Llama la atención positivamente leer en su obra la siguiente observación:

¿Se han fijado ustedes en la terminología de que habitualmente se sirve el estudiante para hablar de las asignaturas que cursa? Mi observación es que esos términos parecen querer significar invariablemente, algo que va de adentro afuera; son se me ocurre decir, todos términos centrífugos, nunca centrípetos. Un estudiante pregunta a otro: ¿Qué das este año? o ¿qué sueltas?” (1963a [1908], p. 22)

Esta terminología la analiza en su valor psico-pedagógico, en tanto denota la diferencia entre estudiar para saber o para salvar el examen. En este sentido, aconseja a los estudiantes entre sus deberes morales: lograr la conciliación entre las exigencias del examen y su formación cultural, dado que para él es muy relevante toda profundización en algunos temas.

Cabe señalar que Vaz Ferreira hace un tratamiento y análisis profundo del sistema

educativo uruguayo de nivel de enseñanza media o secundaria, así como de educación superior. Esto lo plasma en su obra *Sobre la enseñanza en nuestro país* (1963b [1957]). En términos generales, se opone a una enseñanza media subordinada exclusivamente a una carrera profesional. Él la percibe como aportadora de cultura general teórica-práctica: “La enseñanza secundaria debe tener un efecto teórico y cultural, debe también tener un efecto útil para la vida” (Vaz Ferreira, 1963b [1957], p. 99). En relación a la enseñanza pública superior en Uruguay, en su *Conferencia de Cátedra* del año 1922, refiere: “No principios, teoría, etc., sino lo que habría que hacer, concretamente, y formando como base la modalidad nuestra, las condiciones nuestras, la historia también de nuestra enseñanza, nuestro momento y nuestras potencialidades” (Vaz Ferreira, 1963b [1957], p. 113). En este sentido critica fuertemente lo que él llama el “fatalismo continental”: “como si un fatalismo geográfico o de raza, condenara a nuestro continente a desempeñar, en la cultura del planeta, una misión definitivamente subordinada” (Vaz Ferreira, 1963b [1957], p. 113). La reivindicación del papel cultural de la producción académica y profesional de nuestro país y del continente está fuertemente presente en su obra, lo que de alguna forma da cuenta de su convocatoria al reconocimiento de la identidad nacional y latinoamericana que se construye desde el sistema educativo nacional y público.

El último referente intelectual uruguayo que se considera en cuanto a sus aportes político-pedagógicos en relación al sistema educativo uruguayo nacional y público es el maestro e investigador científico Clemente Estable (1874-1976). La mayoría de sus conceptos relativos a la educación los plasmó en dos obras: *El Reino de las Vocaciones* (1923 [1921]) y *Psicología de las Vocaciones* (1967 [1942]). Más allá de que el eje conceptual de tales obras sea la vocación, en su desarrollo teórico, trabajo otros elementos básicos que podrían caracterizar el modelo educativo uruguayo.

Su pensamiento pedagógico tiene muchos aspectos de relevancia. En primer lugar, Estable (1967 [1942]) escribe que “tres son los fines de la enseñanza: 1º, favorecer el desarrollo, en el orden de los valores, de lo dado en la naturaleza humana; 2º, complementar la naturaleza; 3º, corregirla... con la preocupación de corregir animando a animar corrigiendo” (p. 13). Él aclara que la dificultad pedagógica está en “corregir animando”, más aún cuando no se da en el aula una relación sincera, al punto que el docente cuando no sabe no lo confiesa, y el alumno no dice cuando no entiende: “Si la Pedagogía condujera a eso, lo primero que habría que suprimir de la enseñanza sería la Pedagogía” (Estable, 1967 [1942], p. 19). Es por esto que establece la necesidad de recuperar la sinceridad y confianza en la relación pedagógica. También es importante en esta relación despertar y suscitar la libertad creadora. “Los métodos y planes no deben disminuir, sino al contrario han de aumentar la libertad creadora. Son instrumentos de trabajo para la vitalización de la cultura y la revelación y crecimiento de la originalidad” (Estable, 1967 [1942], p. 20).

La propuesta del maestro Estable tiene como centro el trabajo educativo con los estudiantes, más allá de sus dificultades, atendiendo la profundización conceptual

de acuerdo a sus aptitudes y dejando libre cualquier preocupación antipedagógica de niveles en todas las materias por igual. La enseñanza colectiva, según él, es válida pero debe complementarse con la conciencia del docente de la existencia de aptitudes diferenciales (Estable, 1923 [1921]). Es en este sentido que pretende que se alcance la vocación: “La vocación es una especialización virtual que verificándose se convierte en una especialización real” (Estable, 1923 [1921], p. 36). La vocación se complementa y enriquece con la formación en la cultura general. Vocación y cultura general se alimentan, a su vez, con el “principio de penetrabilidad” de Vaz Ferreira quien la refiere como la idea directriz posibilitadora de revelación y encauce de vocaciones. De esta forma Estable presenta con claridad la necesidad de coordinar los fines generales de la educación y su labor concreta. Es fundamental que no exista desproporción entre los ideales a alcanzar y la realidad pues, en tal caso, se caería en lo que él denomina “*apraxia* pedagógica” que lo que menos tendería es a descubrir la educación (Estable, 1967 [1942]).

Otro aspecto a señalar en el pensamiento pedagógico de Estable es su caracterización del proceso formativo del hombre. Según él, todo proceso formativo tiene que derivar en un proceso auto-formativo que tienda al ser perfectible del hombre. “El ser perfectible es la condición humana más trascendente” (Estable, 1967 [1942], p. 26). Estable explica la predominancia de una “Pedagogía de presión normativa” que refiere al deber ser de lo educativo. Él no niega lo positivo de tal aporte pedagógico pero establece que para tal deber ser opere en la vida concreta para mejorarla, tiene que integrarse en su realidad total. Si la “Pedagogía de presión normativa” continúa atendándose exclusivamente a lo puramente formal y exterior en la ilusión de que la transformación del hombre es puramente por imposición, pierde el carácter paulatino y progresivo de la promoción del autodesarrollo interior (Estable, 1967 [1942]).

## **APORTES PARA UN PRIMER CONSTRUCTO DE MODELO DE SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y PÚBLICO URUGUAYO CON IDENTIDAD**

Cabe recordar que en esta investigación se ha tomado la hermenéutica como referencia ontológica, epistemológica, metodológica y teórica como “el paradigma que propone un conocimiento teórico de la realidad, producto de la interpretación que elaboran los sujetos” (Álvarez Balandra, Beuchot y Álvarez Tenorio, 2018, p.10). Asimismo cuando se define específicamente pasar a tener un enfoque desde la hermenéutica analógica resulta claro que lo que se busca es

... evitar el dogmatismo univocista y el nihilismo equivocista reconociendo que la universalidad sólo es un ideal regulativo inalcanzable y la diferencia un total sinsentido y caída en la confusión total y en la oscuridad de todo se vale y todo es complementario (Álvarez Balandra, Beuchot y Álvarez Tenorio, 2018, p. 10).

Esta actitud investigativa, que supone una ética de la investigación, es el centro

del trabajo presentado en su totalidad. En este caso, una primera parte con un análisis exclusivamente desde lo político y lo pedagógico. Ahora bien, ¿cómo se definió el recorte selectivo conceptual en cada pensamiento de cada referente intelectual trabajado? Fue un proceso basado en los dos criterios demarcatorios ya mencionados que vinculan la teoría con la práctica dentro de las conceptualizaciones del sistema educativo. Es decir, que es un recorte investigativo en función de las premisas planteadas, que intenta no caer en los análisis muy valiosos ya existentes sobre los aportes a partir de las obras (materiales y no materiales) patrimonio nacional de cada autor seleccionado.

Como criterio de presentación se opta por ir presentando distintos aspectos que van configurando un posible sistema educativo nacional y público nacional a partir de los distintos aportes de los pensadores trabajados. En algún aspecto, se complementa con la postura de otros pensadores de referencia que generan fortaleza teórica.

Varela concibe la educación siempre en relación a la sociedad. A su vez considera los aspectos sociales, económicos y políticos en su interrelación, como condicionantes de la realidad nacional de su época. En este sentido, cabe recordar que el sociólogo positivista Durkheim (1974) -corriente de pensamiento a la que Varela adhiere-, también presenta la educación como un fenómeno social que supone sistemas educativos contextualizados en el espacio y el tiempo que se interrelacionan con otros sistemas a saber: económico, político, social y cultural (moral). Por lo tanto, aquí se presenta una ruptura conceptual con la concepción pedagógica de la educación como fenómeno ideal y único, descontextualizado. Para Varela la institución educativa es central en todo proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje. Es una concepción empirista de lo educativo, lo que no significa la ausencia de conceptos teóricos vinculados y vinculantes al plano empírico de existencia. La más clara representación de la consideración del carácter empírico de lo educativo, son las mismas instituciones educativas que integran todo sistema educativo. Estas instituciones socio-históricas, materialmente ubicadas en tiempo y espacio definido, condicionadas por estas dos dimensiones. Sus permanencias y cambios son lo que ocurre en el sistema educativo. La posibilidad de observación empírica de estas instituciones, permite que sean objeto teórico y empírico de investigación científica. Son objeto de estudio observable directa o indirectamente. En la misma línea de pensamiento el pedagogo norteamericano Dewey (1945; 1971) también plantea a la educación como una necesidad básica de la sociedad. La educación, más allá de su posible carácter espontáneo, cobra sentido social cuando es deliberada y sistemática (educación formal-sistema educativo formal). Este tipo de educación es la que le otorga al individuo, según él, formación en las destrezas y habilidades para la sociedad. Para Durkheim, dicha formación del individuo se da a partir del concepto de ser social, en tanto éste se educa en función del ejercicio de transmisión de las generaciones adultas a las generaciones más jóvenes. Entonces, la educación se presenta como una acción social colectiva que se plasma de forma institucionalizada. Esta concepción se incorpora en el proceso de construcción formal del sistema educativo

nacional y público uruguayo desde la reforma vareliana con claridad empírica y teórica.

Ahora bien, otra dimensión fundamental para la construcción de un constructo identitario del sistema educativo nacional y público uruguayo tiene que ver nuevamente con el aporte de Varela, que surge implícitamente en su obra, en relación a que dentro de lo social de la educación, está lo vital. El reformador concibe la educación no sólo en términos de alfabetización, sino también como forma de homogeneizar culturalmente la población de inmigrantes y de generar hábitos sistemáticos de trabajo en los gauchos. Lo social puede ser construido desde el sistema educativo que tiene que llegar a todos sin distinción. De esta forma la construcción del hombre y por ende, del ciudadano que participa con su sufragio consciente en la política es sustantiva. Dos procesos de la mano: apoyo incondicional a la construcción de una sociedad democrática que se sustenta en el sistema educativo nacional y público; y un fuerte proceso de democratización de la educación basado en un optimismo pedagógico para la construcción del ser social colectivo nacional uruguayo.

Resulta evidente a partir de la aplicación del análisis desde un enfoque de hermenéutica analógica, el hecho de que Varela considere al sistema político republicano democrático como el más adecuado para las sociedades modernas, es realmente relevante. Tal como ya se explicitó, considera a la educación como necesaria y esencial, no sólo en su carácter instructivo, sino en su formación del hombre como ciudadano activo del sistema. Esta necesidad se presenta dentro del marco del proceso civilizador de la población. Cabe señalar al respecto, que para Rodó el sistema democrático no es definitivamente nivelador, pues detecta que hay igualdad de oportunidades al inicio pero luego el contexto va generando resultados diferenciales. A pesar de esto manifiesta un optimismo pedagógico que se puede generar dentro de un sistema educativo enmarcado dentro de un régimen político democrático: un optimismo centrado en el trabajo pedagógico individual que se fortalece desde lo colectivo. Su crítica al régimen democrático no implica su negación; todo lo contrario, es un señalamiento de su posible mejora desde el sistema educativo. En el caso de Vaz Ferreira, queda claro que al tomar no solo el nivel educativo primario para su análisis sino también la enseñanza media y superior, está dando señales de la relevancia de la formación del hombre a lo largo de toda su vida. No concibe un sistema educativo nacional y público que solo forma profesionales especializados, sino que refiere a la formación integral y útil para la vida cotidiana y que vincula a los hombres con su cultura de pertenencia. Lo mismo considera Rodó quien acepta la especialización siempre que ésta sea trascendida culturalmente y no se enmarque en fines utilitarios. A esto lo complementa Estable cuando establece que vocación y cultura general se retroalimentan por lo tanto es fundamental coordinar los fines generales de la educación y su labor concreta.

En función de los aspectos anteriores que tienen que ver con: un sistema educativo nacional y público contextualizado, socio-histórico, ubicado y condicionado por el tiempo-espacio, organizado en todos sus niveles educativos para que los hombres se formen social, cultural, moral, económica y políticamente como ciudadanos conscientes que se



integren socialmente a partir de su formación en conocimientos (en lo posible acordes a sus vocaciones) que les son útiles a la vida social y laboral. Todo lo antedicho, enmarcado dentro de un sistema estatal bajo un régimen de gobierno democrático republicano que, en consonancia con su naturaleza política, democratiza y garantiza que las oportunidades del sistema educativo tengan alcance para todos dentro de una estructura organizacional burocrática-administrativa transparente para todos los actores sociales involucrados. En este sentido, cabe mencionar -aunque no se presentan en este capítulo- los dos principios centrales que logró consagrar Varela para el sistema educativo nacional y público uruguayo: la gratuidad y la obligatoriedad, que resultan claves para el proceso de democratización de la educación.

Por último, merece ser atendido el aspecto en el que coinciden todos los pensadores en sus conceptualizaciones: 1) la necesidad de analizar el fenómeno educativo científicamente (que responde a la adhesión a la corriente positivista); y 2) la formación docente como clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la relación pedagógica. Toda la obra vareliana da cuenta de estos dos aspectos que están interrelacionados. Estable refiere a la Pedagogía como una disciplina que tiene que tratar con la realidad total, sin quedar en un plano ideal normativo (del deber ser). Al respecto, Vaz Ferreira plantea sus ideas directrices aplicables a la enseñanza y el aprendizaje y evitar los paralogismos de la disciplina pedagógica. Estable colabora conceptualmente desde su perspectiva de una relación pedagógica basada en la confianza y libertad creadora que abra las puertas a las vocaciones. Rodó entiende que en el desarrollo de la vocación, la voluntad individual juega un papel fundamental. No obstante, el desarrollo de la voluntad conduce a una juventud que se integre colectiva y voluntariamente para trascender lo histórico a través del cambio social que puede ocurrir desde lo educativo.

**En síntesis**, el modelo educativo con identidad del sistema educativo nacional y público uruguayo desde mediados del siglo XIX se ha construido y apoyado en el sistema político republicano democrático, con un gobierno de la educación institucionalizada estatal presente y activo. Tiene como objetivo formar individuos en su carácter social de manera equitativa (para todos sin distinción y a lo largo de la vida), tanto para su integración social como para su función de ciudadanos activos. Asimismo, es un modelo que exige un compromiso pedagógico a través de supuestos teóricos fundamentados empíricamente desde el conocimiento científico en relación a los sujetos de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la relación pedagógica y los saberes psi vinculados a los conceptos anteriores.

## REFERENCIAS

Aguilar, M. (1995). Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la Hermenéutica. En M. Aguilar (Coord.). *Diálogos sobre la filosofía contemporánea, modernidad, sujeto y hermenéutica*, VII Congreso Nacional AFM, octubre 1993, Cuernavaca, Morelos, UNAM, México.

Álvarez, V. (2018). Hermenéutica analógica e identidad. En *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación* (pp. 123-134). México: UPN.

Álvarez Balandra, C., Beuchot, M. y Álvarez Tenorio, V. (2018). *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación*. México: UPN.

Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universidad.

Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: Editorial San Esteban.

Beuchot, M. (2006). *El movimiento de la hermenéutica analógica*. México: Primero Editores.

Beuchot, M. (2009a) [1997]. *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Editorial Itaca.

Beuchot, M. (2009b). La hermenéutica analógica en la filosofía. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(1), 13-22. Universidad Santo Tomás. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058713001>

Beuchot, M. (2009c). Hermenéutica, analogía y dialéctica para América Latina. *Stromata*, 65(1-2), 75-83. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/view/2960>

Beuchot, M. (2015a). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, LX(74), 127-145. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-24502015000100006&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-24502015000100006&script=sci_abstract)

Beuchot, M. (2015b). Potencialidad y vigencia de una hermenéutica analógica. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, 13, 16-27. [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/1797](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1797)

Beuchot, M. (2018). Introducción. En C. Álvarez Balandra, M. Beuchot, y V. Álvarez Tenorio, *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación* (pp. 9-12). México: UPN.

Beuchot, M. (2022). La hermenéutica analógica y las humanidades. *Revista Cultura Económica*, XL(104), 11-22. <https://doi.org/10.46553/cecon.40.104.2022.p11-22>

Brophy, J. E. (1977). *Child development and socialization*. Palo Alto: Science Research Associates.

Conde, N. (2004). Breve historia del movimiento de la hermenéutica analógica (1993-2003). *Diánoia*, 52.

Dewey, J. (1945). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire Editor.

Estable, C. (1923 [1921]). *El Reino de las Vocaciones y Psicología de las Vocaciones*. Montevideo: Claudio García Editor.

Estable, C. (1967 [1942]). *Psicología de las Vocaciones*. Montevideo: Dirección de Artes y Letras.

Martínez de la Rosa, A. (2003). *La hermenéutica analógica y la emancipación de América Latina*. México: Editorial Torres Asociados.

Rama, G. W. (1992). ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media? Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, Oficina de Montevideo.

Rodó, J. E. (1956a). Ariel. En A. J. Vaccaro, *Obras completas de José Enrique Rodó*. Buenos Aires: Editorial Zamora.

Rodó, J. E. (1956a). Motivos de Proteo. En A. J. Vaccaro, *Obras completas de José Enrique Rodó*. Buenos Aires: Editorial Zamora.

Varela, J. P. (1865a). Los Gauchos. *Revista Literaria*, 1(13), 206-207. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/45687?mode=full>

Varela, J. P. (1865b). El Americanismo y la España. *Revista Literaria*, 1(13), 485-486. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/45687?mode=full>

Varela, J. P. (1964a [1876]). *Obras pedagógicas. La Educación del Pueblo*. Tomo I. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos uruguayos, volumen 49.

Varela, J. P. (1964b [1876]). *Obras pedagógicas. La Legislación Escolar*. Tomo I. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos uruguayos, volumen 51.

Varela, J. P. (1987). Lectura sobre Educación. En E. Gatti y Y. Acosta (comps.), *José Pedro Varela*. Montevideo: FCU 88.

Vaz Ferreira, C. (1957 [1921]). *Estudios Pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes.

Vaz Ferreira, C. (1963a [1908]). *Moral para intelectuales*. Tomo III. Montevideo: Cámara de Representantes.

Vaz Ferreira, C. (1963b [1957]). *Sobre la enseñanza en nuestro país*. Montevideo: Cámara de Representantes.