

Temas de Educación

JCC

Carlos Marín

Mitocel

Laboratorio

Argentina

Temas de Educación

José Carlos Mariátegui

E **Editorial**
L E **Laboratorio**
Educativo

Primera edición: *Enero 2008*

© Editorial Laboratorio Educativo

Avda. Principal de El Bosque
Edificio Pichincha Piso 6, Ofic. 63
Chacaíto – Caracas 1067 A
Aptdo. 63.050
Venezuela
Tel.: 952 61 50 – 952 65 30 Fax: 952 65 30
e-mail: labeducativo@cantv.net

I.S.B.N: 978-980-251-171-6
D.L.: If60120073704986
Imprime: Ulzama

Quedan rigurosamente prohibidas sin la autorización escrita de los titulares del «copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Índice

Dos enfoques iniciales

José Carlos Mariátegui: un marxista para el siglo XXI, <i>Manuel Monereo</i>	9
Mariátegui: pensar por cuenta propia, <i>Hugo Moreno</i>	19

Temas de Educación

Presentación	41
I. El proceso de la instrucción pública	55
1. <i>La herencia colonial y las influencias francesa y norteamericana</i>	55
2. <i>Ideologías en contraste</i>	74
3. <i>Resumen</i>	83
II. Introducción a un estudio sobre el problema de la educación pública	87
III. La enseñanza y la economía	95
IV. Enseñanza única y enseñanza de clase	105
V. La libertad de la enseñanza	113
VI. Los maestros y las nuevas corrientes	123



anti

target

DXV of the

12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200

José Carlos Mariátegui: un marxista para el siglo XXI

Manuel Monereo

Quisiera, con esta breve introducción, señalar cuál es la actualidad de Mariátegui, especialmente, para los que todavía hoy nos reclamamos de la tradición marxiana. Pero antes es necesario hacer una breve reflexión: ¿por qué es tan desconocido en España? Si rastreamos el mundo editorial español en busca de referencias sobre Mariátegui, el resultado es desolador; apenas si encontramos unas pocas obras: la primera, publicada por Talasa, de Alberto Flores Galindo¹. Otras dos de Juan Marchena, un libro² que pasó desapercibido durante la celebración del Quinto Centenario, donde Marchena, con buen estilo y rigor histórico introduce espléndidamente la figura y vida de Mariátegui y otro³, una selección de textos muy aceptable junto a una Introducción a su obra. Por último, existe una edición

1. Flores Galindo, Alberto, *La agonía de Mariátegui*, Ed. Talasa, Madrid, 1990.

2. Marchena, J., «J.C. «Mariátegui. Textos», *Historia 16*, Madrid, 1987.

3. Marchena, J., *J.C. Mariátegui*, Instituto de Cooperación Iberoamericano, Fundación V Centenario, Madrid, 1988.

de los *Siete ensayos*⁴, interesante, pero sin ningún prólogo que sitúe al autor.

Aparte de estas obras, Mariátegui no existe, es un perfecto desconocido, a pesar de que la presencia en nuestro país de varias generaciones de peruanos, muchos de ellos exiliados, nos trajeran el pensamiento y la obra del Amauta.

Hay que reconocer con sinceridad que este país está desconectado estructuralmente de América Latina y de su problemática y que el eurocentrismo permanece de manera constante en nuestra cultura. Ignoramos la obra de bastantes intelectuales latinoamericanos, desconocemos a muchos de los autores anteriores al célebre "boom latinoamericano"; desde luego, en España el análisis y el estudio sistemático de estos autores no tiene la importancia que debiera tener. Este desdén, con ciertos tintes incluso de racismo, tiene mucho que ver con la situación de nuestro país, cada vez más desconectado de los países pobres.

La preocupación por ser periferia del centro y no intentar unirse a la periferia global, sigue siendo una obsesión de un país y sobre todo, de una clase política, que ha vivido acomplejada ante la propia realidad europea y que ha adoptado un europeísmo acrítico y papanatista, alejado de los problemas cotidianos.

Esta es la primera idea sobre la que merece la pena reflexionar.

La segunda tiene que ver con nuestra propia izquierda. Algunos autores dudan de que en España se produjese la fusión de la teoría marxista con el movimiento obrero. No entro ahí, aunque es evidente que una de las características de la izquierda de este país,

4. Mariátegui, J.C., *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Ed. Crítica, Barcelona, 1976.

agravada por la dictadura, fue su pobreza cultural, con un marxismo difícilmente aprendido, más practicado como lucha social que como esfuerzo teórico sistemático.

Figuras como la de Mariátegui tenían poco sitio; un pensamiento como el suyo fragmentario, complejo, contradictorio y polémico no tenía demasiada razón de ser para la lucha del Movimiento Obrero por la recuperación de las libertades. Esto hizo que, o bien se le haya puesto en el panteón de los marxistas célebres sin más, ocultando su especificidad o simplemente, que se le haya ocultado como algo pernicioso o presentado como un reflejo singular de una realidad exclusivamente peruana.

Fenómenos parecidos se dieron en otros lugares de América Latina, puesto que su pensamiento se enfrentaba, explícita o implícitamente, con la línea dominante en la Tercera Internacional. Hubo, pues, y esto es conocido, un período contrario a Mariátegui en Perú y dentro del propio Partido Comunista para posteriormente inventar, con la síntesis marxista-leninista-stalinista una recuperación en clave ortodoxa de su figura.

Sin el gran esfuerzo de su familia por publicar sus escritos y el de muchos estudiosos que han dedicado parte importante de su vida a rescatar las obras, la acción política, la experiencia militante de Mariátegui, sería imposible hoy su conocimiento cabal. Esto es lo que nos mueve a celebrar este centenario, continuar la tarea de conocer y difundir la especificidad del pensamiento mariateguiano.

¿Por qué Mariátegui?, mi impresión es que hoy nos es muy útil porque vivimos en un momento fundante muy similar al que le tocó vivir tanto a él como a otros intelectuales de izquierda. Hoy, cuando una parte de la izquierda está agotada y es necesario poner en pie un

nuevo proyecto emancipatorio, el pensamiento de Mariátegui tiene una renovada actualidad. Vivimos, como antes decía, en un momento fundante y tenemos la necesidad de aproximarnos a otros hombres y mujeres para comprender la nueva fase que estamos viviendo, que vive la izquierda y la humanidad.

Mariátegui tenía una característica: era un perdedor, minoría en la minoría, al igual que Gramsci, Lukács o Korsch. Todos ellos se enfrentaron al sistema, a las clases dominantes, pero tuvieron que enfrentarse también a sus propios compañeros a fuerza de no aceptar un pensamiento cerrado y dogmático; tuvieron que soportar el ostracismo, la marginación, la intolerancia, cuando no cosas mucho peores.

Muchas veces en la estructura partidaria de organizaciones que se reclaman del marxismo, hay elementos más capaces de combatir al pensamiento que surge de su seno que al adversario de clase. Y así esas aportaciones originales, mayoritarias o no, comprendidas o no por las organizaciones, sin un marco de discusión y debate, terminan por ser desaprovechadas estructuralmente.

No es ninguna casualidad, ahora que estamos intentando un nuevo comienzo, como decía el viejo Lukács en los años 60, que tengamos que llenar nuestro panteón de una enorme necrológica, que debemos recurrir, para elaborar un nuevo proyecto emancipatorio, a la obra de personas que murieron solas y en la exclusión cuando no en el ostracismo de su propia militancia. Esta debe de ser una enseñanza fundamental: sin democracia partidaria, sin pluralidad de ideas en el seno de las organizaciones, no es posible un pensamiento creativo.

La actualidad de Mariátegui radica en su pensamiento innovador, profundamente dialéctico, no dog-

matizado y se manifiesta a través de cuatro elementos: el ejemplo de su vida; su específica relación con el marxismo; su capacidad de crítica a la modernidad, de una enorme originalidad; y en último lugar, por su capacidad a la hora de diseñar las bases de un proyecto socialista.

Robert Paris me dijo en cierta ocasión que era algo muy típico de los españoles, donde se dejaba ver la influencia krausista, hablar del ejemplo personal; dándole la vuelta a esta frase del estudioso francés (que fue además uno de los primeros europeos que trabajaron en serio sobre Mariátegui), llego a la conclusión de que la coherencia moral sigue siendo fundamental para la izquierda; el ejemplo personal, la militancia revolucionaria de Mariátegui es un buen ejemplo. Después de la derrota de la izquierda y estando como se está en los inicios de una nueva fase, su ejemplo es más necesario que nunca; sin entereza moral y sin identidad personal es muy difícil sacar energías y fuerzas que nos permitan avanzar cuando las condiciones objetivas no son nada propicias.

Mariátegui supo conjugar muy bien dos cosas constitucionales con el pensamiento revolucionario de todas las épocas: el pensamiento y la acción, la pasión y la teoría, la pasión y la ciencia; en Mariátegui hay en este aspecto ideas muy importantes: su vida como tal, su trabajo militante, su esfuerzo permanente y su especial compromiso con la realidad. Hay una frase de Vasconcelos que Mariátegui citaba muchas veces que hablaba *"del pesimismo de la realidad y del optimismo del ideal"*, similar a otra de Romain Rolland que Gramsci recordaba a menudo y que se refería al *"pesimismo de la inteligencia y al optimismo de la voluntad"*. Creo que efectivamente, no es casualidad que se dé esta similitud de problemática y de un específico ejercicio de unidad

entre pensamiento y acción. Desde esta perspectiva podemos partir del pesimismo de la realidad para seguir luchando por el optimismo del ideal.

Una segunda cuestión a reflexionar es el tipo de marxismo de Mariátegui, su peculiar relación con el marxismo que fue fecunda e innovadora. Frente a las acusaciones de desviacionismo, de "herejía" creo que Mariátegui supo asimilar a la perfección el análisis dialéctico y desde él dar respuesta a los problemas concretos que la realidad de su tiempo y país planteó. Marx nunca pretendió, más bien al contrario, que su obra fuese un sistema cerrado, autosuficiente, que respondiera a todos los problemas desconectado de la realidad; algo que, por ejemplo, Edward Thompson en *La miseria de la teoría* criticó de otro conocido autor marxista francés⁵; un marxismo desconectado de la vida que se autorreproduce como teoría a sí mismo y que no es capaz de hacer análisis precisos de los cambios sociales, se convierte al final en una especie de teología guiada por una hermenéutica dictada por el que hace de sumo pontífice de la religión de turno (el Secretario General).

Mariátegui distinguía muy bien entre dos tipos de revisión de la obra de Marx: una significaba la liquidación del pensamiento marxista, la otra renovación y continuación de su obra; él apostó abiertamente por un tipo de revisión del marxismo que ayudase a entender mejor la realidad creando las condiciones político-sociales para su superación.

La tercera idea a destacar, sobre esto se ha escrito mucho y casi nadie tan bien como Aníbal Quijano, es la crítica, muy precisa, a la idea de la modernidad. Por un lado, en el sentido de encontrar una explicación a los concretos mecanismos que incorporan a América

5. Se refiere a L. Althusser.

Latina a esa definición de la modernidad; en segundo lugar, una crítica a fondo, metódica, al positivismo y a la idea de progreso; y en tercer lugar algo fundamental que Flores Galindo, que era un buen historiador, supo señalar, una crítica a la visión lineal de la historia, esa visión que nos enseñaban en los manuales de marxismo-leninismo donde para cualquier rincón del planeta se sucedían unos a otros y por el mismo orden los modos de producción: primero el comunismo primitivo, luego el esclavismo, después el feudalismo, más tarde el capitalismo, y finalmente el socialismo y el comunismo y con ellos punto, se acabó la historia de la Humanidad aunque por medio se hayan quedado muchas cosas (entre ellas el concepto de modo de producción asiático o tributario que a pesar de estar esbozado en el *Prefacio a la Contribución de la Economía Política* no se incorporó al modelo de la historiografía soviética porque podría poner en entredicho la política de Stalin con respecto a China⁶).

De esta visión lineal del desarrollo material de la Humanidad, con etapas prefiguradas, determinista, el pensamiento de Mariátegui y su crítica a la modernidad tomó nota, criticando, mucha veces de forma despiadada, estos conceptos.

Este análisis nos reencuentra con una problemática que señaló Aníbal Quijano, muy similar al concepto de E. Bloch de asimultaneidad, de "la coexistencia en un mismo espacio y tiempo de distintos tiempos históricos" y que llevó a Mariátegui a comprender la centralidad del problema de las minorías indígenas, reflexionando sobre las distintas formas y modos de realización político-personal alrededor de la comunidad tradicional, del "ayllu" indígena.

6. Fontana, J., *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Crítica-Grijalbo, Barcelona, 1982, p. 222.

Mariátegui entendió lo que Aníbal Quijano ha denominado "la heterogeneidad estructural", es decir, los distintos modos de articulación histórico-concretos de una sociedad compleja como la peruana, donde coexisten en un mismo momento distintos planos histórico-temporales. Profundizando en estos conceptos pudo responder a una pregunta difícil de contestar en el Perú de su época y que Gramsci también había tratado de contestar en los años veinte: "¿dónde están las bases nacionales del socialismo?", "¿dónde están nuestros soviets?". Gramsci recurrió a los consejos de fábrica. Mariátegui pensó que las bases estaban en la fórmula comunitaria que durante siglos venía subsistiendo a pesar de la dominación colonial y del posterior modo de producción capitalista; de ahí sacó Mariátegui su método para interpretar una realidad compleja y contradictoria como la peruana donde se articulan distintos espacios y tiempos en una única y concreta realidad histórica.

Mariátegui dominó a la perfección el análisis de lo concreto, de lo históricamente determinado, pero a su vez relacionándolo con marcos más globales. Cualquiera que lea sus *Conferencias en la Universidad Popular González Prada* verá cómo muy pocos en la literatura latinoamericana de su época son capaces de analizar los procesos globales y sus contradicciones y desde ahí llegar al análisis de lo concreto como hizo él. Esta capacidad le llevó, profundizando en su propia realidad nacional, a conclusiones muy innovadoras para aquel tiempo. Así, el análisis que hace sobre el indigenismo y su problemática le lleva a concluir que la alternativa es la revolución socialista, que el socialismo se podía construir partiendo de las comunidades indígenas y de sus valores. Hoy descubrimos cómo en Chiapas se rinde el mejor homenaje vivo a su obra y a

su modo de concebir las alternativas para construir un mundo mejor.

Termino refiriéndome a los análisis de Mariátegui sobre el "Mito" como fenómeno histórico; para él cada período tiene su propio mito, que identifica y caracteriza esa etapa civilizatoria. ¿Qué tipo de mito era el que quería construir para la sociedad peruana? Responder a esta cuestión nos llevaría a indagar la relación entre Mariátegui y el poder, Mariátegui y el Estado, Mariátegui y la lucha revolucionaria; pero éste es un trabajo que queda por realizar, un trabajo para el que hay que hacer una lectura muy sistemática de su obra: partir del *Mariátegui total* y de los *Anuarios Mariáteguianos*.

En definitiva, la actualidad de Mariátegui deviene por la vigencia de los problemas que él detectó; por las prácticas e intuiciones que puso en marcha y sobre todo por irradiar desde su obra lo que debe ser la práctica revolucionaria. Espero que aprendamos a relacionarnos con ella como Mariátegui hizo con Marx, con Lenin, con Sorel, de un modo dialéctico, complejo, porque el peor homenaje que se le puede hacer es canonizarlo. Si hay un personaje y una obra incapaz de ser embalsamada es la de Mariátegui; de ahí su complejidad y su riqueza que espero que nos sirva a todos.

Mariátegui: pensar por cuenta propia

Hugo Moreno

El verdadero pecado, acaso el pecado contra el Espíritu Santo, que no tiene remisión, es el pecado de herejía, el de pensar por cuenta propia.

Miguel de Unamuno, 1913

La caída del muro de Berlín en 1989, hecho fuertemente simbólico de la caída del "comunismo", abrió un período de crisis profunda en el campo de lo que se llama la izquierda¹, una crisis política, moral y filosófica. Al mismo tiempo, a pesar de sus graves problemas y de la búsqueda incierta de un equilibrio (que está lejos de encontrar), el capitalismo domina efectivamente el mundo en el fin del siglo XX.

El fin del sistema nacido de la Revolución de 1917 —el fin del régimen de la *burocracia de Estado* que confiscó el poder político después de la revolución—, parece

1. Esta es una definición muy amplia. Quizás conviene precisar que la utilizo por comodidad (o pereza) para definir al conjunto de tendencias que se oponen al orden existente y luchan por la liberación de la humanidad de toda forma de explotación y opresión. Esta aspiración se identifica con el ideal y la ética del socialismo, al menos desde hace unos doscientos años.

enterrar con él mismo la ideología que lo sustentó: el "marxismo", o, mejor dicho, el "marxismo-leninismo". Se proclama así el fin de la "gran ilusión" que representó la esperanza del cambio revolucionario. Es la gran revancha de los apologistas del orden establecido (no sólo ellos) que gozan asociando a Marx, al marxismo clásico y a la idea misma del socialismo, con el régimen difunto².

El Encuentro en Madrid, con motivo del centenario de José Carlos Mariátegui, es una buena ocasión para decir algunas cosas, en el sentido de desenmascarar la impostura que significa asociar el marxismo y el socialismo con la ideología y la práctica de los Estados que se identificaron como tales. Por cierto, se sabía desde hace mucho tiempo que la sociedad que se construía en la URSS (y en el resto de su sistema) no tenía nada que ver con el socialismo. Lo nuevo es que una buena parte de la izquierda, bajo rótulos diversos, termina hoy por aceptar que aquello no era el paraíso prometido, sino un infierno con contornos apocalípticos (la tragedia de la ex-Yugoslavia está presente).

Las líneas que siguen tienen el propósito de postular que existió y existe otra "tradición marxista", diferenciada radicalmente de la práctica y de la ideología del marxismo institucionalizado que imperó durante tantos años. Mariátegui nos permite esta ocasión. Y con ello reivindicar la vigencia del *pensamiento crítico*, aquel

2. Por cierto, estoy lejos de compartir este punto de vista, pero la confusión es tan grande que no es inútil destacar esta curiosa amalgama. Una cosa es criticar la ideología del «marxismo-leninismo» tal como se estructuró después de la muerte de Lenin, así como la tradición marxista que siguió a la desaparición de Marx; otra bien distinta es la impostura. Es absurdo atribuir a la idea del socialismo, en su sentido más amplio, las consecuencias trágicas de los epígonos del marxismo. Ver el excelente trabajo de Georges Labica, *Le marxisme-leninisme*, Ed. Bruno Huisman, 1984.

que no hace de Marx una deificación, una doctrina cerrada y dogmática, sino un punto de referencia –un gigante por cierto– en una constelación que se inicia con el pensamiento de la Antigüedad clásica, al menos en Occidente. Esta cuestión, me parece, sigue siendo pertinente en este fin de siglo como para la vigencia de un pensamiento crítico en el siglo XXI.

Sin duda, el análisis de cualquier figura política no puede hacerse fuera del contexto de la época en que vivió. José Carlos Mariátegui, recordemos, es un hombre que tuvo una rica y corta vida (murió en 1930, sin llegar a los 36 años de edad). Influenciado por la tradición del radicalismo libertario de Manuel González Prada, el joven Mariátegui se define “socialista” ya en 1918. Adhiere realmente a Marx durante su estadía en Europa, en Italia en particular, entre 1919 y 1923.³

Fue allí su encuentro con el marxismo, “casi como una revelación”. Lo dice con un sentido preciso:

“La crítica marxista estudia concretamente la sociedad capitalista. Mientras el capitalismo no haya tramontado definitivamente, el canon de Marx sigue siendo válido. El socialismo, o sea la lucha por transformar el orden social de capitalista en colectivista, mantiene viva esa crítica, la continúa, la confirma, la corrige. (...) En vez de procesar al marxismo por retraso o indiferencia respecto a la filosofía contemporánea, sería el caso, más bien, de procesar a ésta

3. La referencia más estimulante y erudita es el trabajo de Robert Paris, *La formación ideológica de José Carlos Mariátegui*, Cuadernos de Pasado y Presente, Ed. Siglo XXI, México, 1981, edición a la cual falta, lamentablemente, el último capítulo... Puede consultarse también *Mariátegui en Italia*, especialmente los ensayos de Antonio Melis y de Malcolm Sylvers, Biblioteca Amauta, Lima, 1981.

por deliberada y miedosa incomprensión de la lucha de clases y del socialismo⁴.”

La profunda crisis europea después de la Primera Guerra Mundial, la Revolución rusa de 1917, las huelgas, las ocupaciones de fábricas, los consejos obreros de Turín, el “Ordine Nuovo” de Antonio Gramsci, la fundación del Partido comunista italiano, así como el nacimiento del fascismo como reacción conservadora frente a la crisis del orden liberal, fueron elementos que marcaron su experiencia. Al mismo tiempo, hay que destacar la influencia decisiva que tuvo, para su generación, la Revolución mexicana de 1917, acontecimiento mayor de este período en América Latina, así como la organización del movimiento sindical, las primeras luchas obreras, el gran movimiento político y cultural generado por la Reforma Universitaria (Córdoba, 1918).

Mariátegui descubre entonces a Marx, en contacto con los escritos de Croce, Gobetti, Sorel (para no mencionar sino algunas de las influencias decisivas); la lectura de Nietzsche (citado como epígrafe de los *siete ensayos*), Freud, Pirandello, D’Annunzio, Papini, Panal Istrati y muchos otros, algunos “malditos” que ya figuraban en el índice de la Internacional Comunista⁵. La experiencia de esos años es decisiva: “Residí más de dos años en Italia, donde desposé una mujer y algunas ideas”, escribe en la conocida carta del 10 de enero de 1927.

4. José Carlos Mariátegui, *Obra política*, Ed. Era, México, 1979, pp. 317-318.

5. La primera edición de los *Siete ensayos* aparece en noviembre de 1928. Sobre la amplitud de los temas políticos y culturales abordados por Mariátegui, ver por ejemplo, los artículos publicados en *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy* y *El artista y la época*, Obras Completas, Ed. Amauta, 1959 (primera edición).

Hay en Mariátegui una "pluralidad" en su formación cultural y en su adopción del marxismo, que *a priori* hay que señalar. Toda su actividad política y literaria está impregnada en este sentido. Su formación se inscribe en una ruptura radical con la visión *positivista* del socialismo de la Segunda Internacional (que en buena medida se continúa en la Tercera), a la cual contribuyó sin duda la influencia de Sorel. El "sorelianismo" de Mariátegui, como indicó oportunamente Robert Paris, marca su vida intelectual y política. Es una referencia mayor. "La estirpe que Mariátegui reivindicó hasta el final de su vida, dice Adolfo Gilly, fue la de Marx-Sorel, no Marx-Lenin"⁶.

Esta filiación "herética" es reivindicada por Mariátegui, quien escribe en 1928:

"La herejía es indispensable para comprobar la salud del dogma (...) La verdadera revisión del marxismo, en el sentido de renovación y continuación de la obra de Marx, ha sido realizada, en la teoría y en la práctica, por otra categoría de intelectuales revolucionarios. (Georges Sorel, en estudios que separan y distinguen lo que en Marx es esencial y sustantivo, de lo que es formal y contingente, representó en los dos primeros decenios del siglo actual (...) el retorno a la concepción dinámica y revolucionaria de Marx y su inserción en la nueva realidad intelectual y orgánica. A través de Sorel, el marxismo asimila los elementos y adquisiciones sustanciales de las corrientes filosóficas posteriores a Marx."⁷

6. Adolfo Gilly, «Mariátegui y la revolución mexicana», *Viento del Sur*, n.º 1, abril de 1994, p. 29.

7. José Carlos Mariátegui, *Defensa del Marxismo*, Obras Completas, pp. 20-21.

La cita es larga, pero vale la pena. Es fundamental para comprender el *marxismo* de Mariátegui, el abismo que lo separa de un Vittorio Codovilla, por ejemplo, que representó la ortodoxia durante 50 años. La diferencia entre aquellos que trataron de pensar por "cuenta propia", con los otros que se convirtieron rápidamente en agentes de la nueva ortodoxia: el "marxismo-leninismo". Pueden darse otros ejemplos, pero recordemos que *Los Fundamentos del Leninismo* de Stalin –folleto "fundador" del estalinismo– fue publicado por el Partido comunista argentino en 1926!

Mariátegui, en cambio, escribe "Trotsky y la oposición comunista" y "El exilio de Trotsky", en 1928 y 1929, evidentemente contra la corriente (ver *Figuras y aspectos de la mundial*). Apenas es necesario recordar que por la calidad de su trabajo intelectual y político, por su formación y cultura, aparece como un hombre bien diferente de aquellos que ya representaban la corriente en curso de la "bolchevización", o sea, el monolitismo y el apoyo incondicional a la política dictada por Moscú.

Mariátegui se define socialista y marxista desde que regresa al Perú, en 1924. Su proyecto está centrado en la edición de una revista, *Amauta*, que constituye sin duda hasta nuestros días, un "modelo" en el género. Lo recuerda en "Aniversario y balance", en el segundo aniversario de la revista (que en sus primeras líneas hace referencia a Unamuno), donde precisa, asimismo, su proyecto de inventar un "socialismo indoamericano" que él concibe como una parte de un proceso mundial:

"Tenemos que restituirle su sentido estricto y cabal. La revolución latinoamericana, será nada más y nada menos que una etapa, una fase de la revolu-

ción mundial (...). No queremos, ciertamente que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano. He aquí una misión digna de una generación nueva.”⁸

Aparece así uno de los aspectos más significativos del “marxismo mariateguiano”, expresados fundamentalmente en sus *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Es una manera de pensar, una intuición y una visión que escapa a la ortodoxia transmitida por los canales ideológicos y organizativos de la Internacional Comunista (I.C.). Mariátegui hace de antemano su propia defensa:

“Los *Siete Ensayos* no son sino la aplicación de un método marxista para los ortodoxos del marxismo insuficientemente rígido en cuanto reconoce singular importancia al aporte surrealista, pero que en concepto del autor corresponde al verdadero moderno marxismo, que no puede dejar de basarse en ninguna de las grandes adquisiciones del 900 en filosofía, psicología, etc.”⁹

Resulta difícil comprender los avatares del marxismo latinoamericano, sin tener en cuenta la evolución política de la Internacional Comunista, aunque sea brevemente. En primer término, entre el V° y el VI° congreso, el análisis de la Europa occidental se caracteriza como una “relativa estabilización” del capitalismo; en los “países coloniales y semicoloniales” se preconiza la

8. «Aniversario y balance», editorial de *Amauta*, n.º 17, septiembre de 1928, en *Obra Política*, op. cit., pp. 265-268.

9. *Ideología y política*, Obras Completas, p. 16.

“revolución por etapas” (que hizo entrar a los comunistas chinos en el Kuomintang, el partido de la burguesía nacionalista, poco antes de que ésta los hiciera masacrar).

Esta orientación que, entre otras cosas, abandona la táctica del “frente único”, encuentra su fundamento en el nuevo marco teórico de “la construcción del socialismo en un solo país”. La defensa incondicional de la Unión Soviética pasa a ser el eje prioritario de la estrategia de los partidos comunistas. Al mismo tiempo, se impone la “bolchevización”, caricatura de las “21 condiciones” (1922) que el propio Lenin consideraba fuera de vigencia en sus últimos escritos (“demasiado rusas”, decía). Se cristaliza entonces el monolitismo, el sometimiento al “centro”, la asfixia de toda discusión y vida política real, suplantada por el peso creciente de los aparatos. Es decir, se institucionaliza la concepción del “partido único”.

Nada de esto estaba previsto en el proyecto original del marxismo ni del bolchevismo, es cierto. Pero como es sabido, su aplicación fue nefasta tanto para la Revolución rusa como para el movimiento comunista internacional y condujo a una de las más grandes tragedias del siglo XX.

Cuando se produce el “descubrimiento” de la América Latina, en el VIº Congreso (1928), la nueva orientación ya está establecida. Los debates de la Primera Conferencia Comunista Latinoamericana (Buenos Aires, junio de 1929), que siguió al Congreso sindical (Montevideo, mayo de 1929), se inscriben en esta situación. La polémica y el enfrentamiento entre la delegación peruana y los dirigentes de la Internacional en América Latina, ilustra una percepción y un horizonte teórico y político diferentes. Conviene recordar algunos aspectos.

El primer lugar, aparecen las diferencias sobre el carácter de la revolución en América Latina. Vittorio Codovilla, una de las figuras centrales en este evento, afirma:

“El carácter de la revolución en América latina, es el de una revolución democrático-burguesa (que) deberá poner en primer plano: la lucha contra los grandes terratenientes; por la entrega de la tierra a quienes la trabajen; lucha contra los gobiernos nacionales, agentes del imperialismo; lucha contra el imperialismo y por el gobierno obrero y campesino.”¹⁰

La delegación peruana, representada por Hugo Pesce (“Saco”) y Julio Portocarrero (“Zamora”), presenta dos textos: “El problema de las razas en la América Latina” y “Punto de vista antiimperialista”, escritos en gran parte por Mariátegui. Su contenido está en abierta contradicción con la línea oficial, encarnada ya por aquellos dirigentes que viajaban, manejaban la información, mantenían el contacto con Moscú, formaban el núcleo del aparato del Buró Sudamericano¹¹.

10. *El movimiento comunista latinoamericano. Versiones de la Primera Conferencia comunista latinoamericana*, junio de 1929, Ed. La Correspondencia Sudamericana, Buenos Aires, 1929, p. 21. Codovilla, que aparece también como figura importante en la revolución y la guerra civil española (1936-1939), es un ejemplo típico de la nueva generación de dirigentes de la I.C. después de Lenin. Hay una anécdota que lo pinta de manera singular. En la Conferencia antiimperialista de Bruselas (febrero de 1927) apareció alguien que asemejaba a Zinoviev. Los delegados se decían: «Es Zinoviev, es Zinoviev...». Pero no, no era Zinoviev; era Codovilla disfrazado de ruso. No sé si el hecho es cierto, pero la imagen corresponde al personaje.

11. Los dos textos se encuentran en *El movimiento revolucionario latinoamericano...*, op. cit. así como en *Ideología y política* y otras numerosas ediciones.

Para Codovilla, Humbert Droz y los otros dirigentes de la Conferencia de 1929, América Latina se presenta como una *totalidad*, asimilada a una situación "colonial" o "semicolonial". Los peruanos presentan un análisis original: los textos de Mariátegui muestran la *extrema diversidad del continente* (en una continuidad con el análisis de los *Siete ensayos*). Hay un intento de pensar y comprender la especificidad latinoamericana: la primera tentativa de una "interpretación marxista de América Latina", como dice Robert Paris. Existe también la búsqueda concreta de ese "proletariado", sujeto de la revolución que, en el Perú de aquella época (y aún actual), se plantea al lado y a través de la presencia del Indio. No sólo en cuanto raza, sino como una *cuestión nacional y una cuestión de clase*:

"El indio es el cimiento de nuestra nacionalidad en formación (...). La solución del problema del indio tiene que ser una solución social. Sus realizadores deben ser los propios indios."¹²

Esto aparece en evidencia cuando se discute, en la Conferencia "El problema de las razas en América latina".

La "cuestión del indio", en la orientación oficial, tiende a asimilarse a la "cuestión nacional" europea o asiática (con la propuesta de "repúblicas indias" en los países andinos o, aún más extraña, de las repúblicas "italiana" o "judía" en algunas regiones de la Argentina...).

12. José Carlos Mariátegui, «El problema primario del Perú», en *Peruanicemos al Perú*, Obras Completas, op. cit., pp. 44-45.

En los textos de la Conferencia puede leerse:

“El problema de los indios –allí donde toma una forma aguda– es una cuestión nacional (y no solamente una cuestión agraria), y conviene que liguemos esta cuestión con la consigna de la autodeterminación.”¹³

En cambio, para Mariátegui el problema es otro:

“La constitución de la raza india en un Estado autónomo, no conduciría en el momento actual a la dictadura del proletariado indio ni mucho menos a la formación de un Estado indio sin clase, como alguien ha pretendido afirmar, sino a la constitución de un Estado indio burgués con todas las contradicciones internas y externas de los estados burgueses (...). El problema indígena, en la mayoría de los casos, se identifica con el problema de la tierra.”¹⁴

En resumen, la caracterización de América Latina efectuada por la Conferencia de 1929, era contradictoria con el análisis de Mariátegui. Pero no sólo eso. Para la Internacional se trata, esencialmente, de la construcción de partidos comunistas que aseguren la victoria del proletariado en una región donde, salvo excepciones, éste era prácticamente inexistente. Mariátegui, en cambio, se plantea el problema del indio (y también del negro y mestizo), en la perspectiva de constitución de un movimiento de masas, formado por obreros, indios-campesinos, intelectuales y sectores de la pequeña burguesía. Y este planteo lo hace en términos tanto diver-

13. *El movimiento revolucionario latinoamericano...*, op. cit., p. 298.

14. *Ideología y política*, op. cit., p. 81.

gentes de la Internacional, como del formulado entonces en la propuesta del APRA: éste, paradójicamente, asume entonces un proyecto de "partido" que lo acerca mucho más a la versión "leninista"... Al mismo tiempo, Mariátegui deduce de la fragilidad social y política de la burguesía peruana, que la lucha antiimperialista se inscribe en un marco de enfrentamiento social y no meramente nacional.

Escribe, por ejemplo:

"El antiimperialismo, para nosotros, no constituye ni puede constituir, por sí solo, un programa político, un movimiento de masas apto para la conquista del poder. El antiimperialismo, admitido que pudiese movilizar al lado de las masas obreras y campesinas, a la burguesía y pequeña burguesía nacionalistas (ya hemos negado terminantemente esta posibilidad) no anula el antagonismo entre las clases, no suprime su diferencia de intereses" (...) "Somos antiimperialistas porque somos marxistas, porque somos revolucionarios porque oponemos al capitalismo el socialismo como sistema antagónico..."¹⁵

El segundo aspecto decisivo es la cuestión de la organización. La ruptura con el APRA —consecuencia de la decisión de Haya de la Torre de convertirlo en partido en 1928—, conduce a Mariátegui a fundar el Partido socialista del Perú, pero no una sección de la Internacional Comunista, como exigía la línea de la "bolchevización". De la lectura de las actas de la Conferencia, es posible apreciar la crítica severa a la que fue sometida la delegación peruana, a pesar de la existencia de un clima de discusión relativamente abierto: la

15. Op. cit., p. 91.

loza burocrática no había aplastado aún totalmente la confrontación de ideas, de opiniones, de análisis diversos. Es posible que Jules Humbert Droz ("Luis") –responsable del "Buró Latino" de la I. C. y amigo de Bujarin, ya en desgracia papel moderador.

En todo caso, la crítica a la delegación peruana es abierta. El dirigente de la Internacional conocido como "Peters" (que Humbert Droz menciona en sus *Memorias* como de "nacionalidad estaliniana"), plantea claramente:

"El error de los camaradas del Perú está en no comprender que la creación de un Partido Comunista, ideológicamente monóptico, es la condición previa de todo trabajo revolucionario serio."¹⁶

Por su parte, Codovilla agrega en un tono más virulento:

"Para justificar la creación de ese partido (el Partido Socialista), los compañeros llaman a la reflexión al Secretariado sobre las condiciones ambientales y diríamos –para utilizar una expresión ya clásica–, sobre la *realidad peruana*. Indiscutiblemente toda táctica debe ser adaptada a las condiciones peculiares de cada país, pero ¿es que las condiciones del Perú se diferencian fundamentalmente de las del resto de los países de América Latina? ¡Absolutamente no! Se trata de un país semicolonial como los otros. Y si la Internacional Comunista establece que en todos los países deben crearse Partidos Comunistas, ¿por qué el Perú puede constituir una excepción?"¹⁷

16. *El movimiento revolucionario latinoamericano...*, op.cit., p. 162.

17. *Ibíd.*, p. 187. No es inútil recordar que en 1929 la Internacional Comunista comienza su viraje conocido como «clase

La cita no tiene desperdicio.

En resumidas cuentas, Mariátegui es un "marxista convicto y confeso", pero su análisis de la realidad peruana y su concepción del partido, nada tienen que ver con el planteo del "Buró". No es posible encontrar en sus escritos una propuesta organizativa específica (salvo en el programa del Partido Socialista), pero aparece clara su intuición de vincular la organización política con el *movimiento social real*.

El APRA había dejado de representar esa posibilidad, un movimiento, un "frente" de convergencia entre el proletariado, las masas campesinas indígenas y los intelectuales radicalizados. Ese era el papel que atribuía Mariátegui al Partido Socialista. Sus diferencias con el APRA y con la I.C. convergen en un punto: para Mariátegui la perspectiva reside en un trabajo de preparación política, ideológica, cultural, a largo plazo, y en el cual los sindicatos y las cooperativas desempeñan un papel fundamental. La cuestión del poder no está presente en Mariátegui: no es la toma del Palacio de Invierno su "modelo". Es posible que el fracaso de la Revolución china de 1927 y una reflexión crítica sobre la táctica de la I.C. en aquella experiencia, lo afirmaran

contra clase» (1929-1933). Este se fundó, en resumen, en un análisis basado en que había comenzado en el mundo un período de «radicalización de las masas» y que la *lucha por el poder* estaba al orden del día. En Europa tuvo las trágicas consecuencias conocidas especialmente en aquel país que era la clave del momento: Alemania. No fueron mejores sus resultados en América Latina: el desencuentro con los movimientos nacionalistas y antiimperialistas que hegemonizaron durante largos años el movimiento de masas, entre otros el APRA de Haya de la Torre, y con Sandino, quien luchaba armas en mano contra la invasión norteamericana. A partir de 1934, como es conocido, la táctica «clase contra clase» fue reemplazada por el «frente popular».

aún más en la convicción de que sólo un gran movimiento social podía protagonizar el cambio revolucionario.

En resumen, lo que aparece evidente es el desfase entre la orientación de la I.C. y el planteo mariateguiano. Sin arriesgar juicios apresurados, se produce si no una ruptura, un alejamiento importante. Lo cierto es que después de la Conferencia de 1929, Mariátegui renuncia a la secretaría general del partido (donde fue reemplazado por Eudocio Ravines) y proyecta instalarse en Buenos Aires para continuar la edición de *Amauta* y su combate político. Sólo su muerte prematura lo impidió.

El Partido comunista del Perú se fundó un mes después, bajo la presión del Buró Sudamericano y de sus delegados (entre ellos, el argentino Paulino González Alberdi). Es abusivo suponer lo que hubiera pasado con Mariátegui vivo. Pero su visión del socialismo y su marxismo, estaba muy alejada de la ideología, los jefes y los métodos que se imponían en los años 1930. No existían sólo divergencias políticas, sino un abismo político, cultural y ético: el que separa al burócrata del intelectual revolucionario.

La desaparición temprana de Mariátegui, coincide con un período de empobrecimiento del "marxismo latinoamericano", hegemonizado por el estalinismo. En el curso de las décadas siguientes, en ningún país —salvo el caso excepcional de Chile— los partidos comunistas lograron canalizar o convertirse en auténticos movimientos de masas. No es ocioso recordar que la única revolución victoriosa en el continente —Cuba— fue dirigida por un movimiento que no era marxista: el de Fidel Castro y el Che Guevara. (La revolución sandinista de 1979 es otro ejemplo, pero ésa es otra historia).

Con ella, renació la ilusión y el mito revolucionario. Cualquiera sean las consecuencias que saquemos hoy

de la experiencia cubana que está lamentablemente en una encrucijada, esa ilusión y ese mito movilizó toda una generación continental en los años 60. Su fracaso (el fracaso de la adopción del modelo soviético) no entierra la esperanza, como algunos pretenden. La rebelión indígena y campesina comenzada en Chiapas, en enero de 1994, está presente para recordarlo.

Bajo formas diferentes, los problemas que Mariátegui se planteó en su época siguen vigentes. Hay un hilo conductor: mientras exista la explotación, la opresión y la violencia del orden capitalista, la rebelión y la exigencia de una transformación social se pone a la orden del día, cualquiera sean sus formas múltiples y complejas.

Es evidente que hay que reconstruir el proyecto del cambio social. La confiscación del poder político por una nueva "oligarquía", su burocratización, ha sido un fenómeno común de todas las revoluciones del siglo XX. La crisis política, filosófica, social y práctica del movimiento social, y la crisis de la izquierda, es una consecuencia. Hay que repensar la concepción de la época, de sus fuerzas motrices y de las formas de organización, en un mundo dominado por la expansión del capital.

Hoy está claro, por ejemplo, que no es suficiente la apropiación colectiva de los medios de producción para construir el socialismo. En otros términos, que no hay cambio social radical sin cuestionar *toda forma de dominación* económica, política, cultural, racial, sexual; sin democracia, pluripartidismo y la auto-organización de los productores y ciudadanos en la gestión de la economía y de la sociedad entera.

Ante todo, se hace necesario abandonar las certezas, las respuestas perentorias, las referencias talmúdicas y el triunfalismo. Esto implica también el abandono

de toda concepción mesiánica del "partido", el obrerismo y el sectarismo que han caracterizado a buena parte de las tendencias que se reclamaron del marxismo y del socialismo.

Es saludable leer y releer Mariátegui. Para algunos que participaron en la experiencia del estalinismo, es una terapia necesaria. Para todos, forma parte de aquel hilo conductor que es absolutamente indispensable. El hecho determinante es que, a pesar de la sinceridad y muchas veces del heroísmo de los militantes comunistas, la historia de sus partidos se confundió, desde los años treinta, con su identificación con el modelo de la Unión Soviética, con el partido único, con la dictadura de la burocracia y sus crímenes. No es posible olvidarlo.

Se impone, pues, el rescate de la memoria:

"La tradición marxista —dice Jean-Marie Vincent— puede y debe ser considerada en lo esencial como negativa, pero no tenemos derecho de aceptar que los autores más críticos de esta tradición sean pura y simplemente rayados de la historia del pensamiento, que Marx en particular sea tratado como perro muerto. La teoría que pierde la memoria es una teoría que se debilita, porque ella ignora sus propios presupuestos y lo que ella misma debe sobrepasar para poder progresar."¹⁸

18. Jean-Marie Vincent, «Séismes», *Futur Antérieur*, n.º 22, París, 1994, p. 9. Vincent entiende por «tradición marxista» el cuerpo doctrinario y esclerosado que se constituyó después de la muerte de Marx. Es posible que esta fórmula sea utilizada con un sentido provocador (al menos así me lo dijo). En todo caso, me parece oportuna una indicación: una cosa es reivindicar a Marx y otra, muy diferente, ponerse la etiqueta de «marxista» para decir cualquier tontería.

Finalmente, no se trata sólo de rescatar a Mariátegui del purgatorio donde fue ocultado durante tanto tiempo¹⁹. Tampoco de hacer de su figura una nueva referencia canonizada, sino de rescatar el método, los principios y la ética que inspiraron su breve pero fecunda vida. Es una forma de recrear la esperanza y la ilusión, tal como Mariátegui lo entendía y lo escribió en "La lucha final", uno de sus textos más representativos:

"La ilusión de la lucha final resulta, pues, una ilusión muy antigua y muy moderna. Cada dos, tres o más siglos, esta ilusión reaparece con distinto nombre y, como ahora, es siempre la realidad de una innumerable falange humana (...). El impulso vital del hombre responde a todas las interrogaciones de la vida antes que la investigación filosófica. El hombre iletrado no se preocupa de la relatividad de su mito (...). Puesto que debe actuar, actúa. Puesto que debe creer, cree. Puesto que debe combatir, combate

19. Me refiero a la ocultación deliberada, cuando no a la calumnia, en que lo tuvo el estalinismo desde 1930. Para los que tienen la memoria corta, hay que recordar que Mariátegui era conocido en los círculos de la oposición de izquierda latinoamericana. Por pequeños que ellos fueran, existieron y mantuvieron viva la memoria. El ejemplo más concreto es el de Chile. Allí se publicó, en 1931, la *primera antología* de escritos de Mariátegui, por iniciativa de Eugenio Orrego Vicuña. Por otra parte, el Partido socialista de Chile, fundado en 1933, reconocía a Mariátegui como parte de su patrimonio ideológico y político. Así lo confirmó Salvador Allende en una carta a Ana Chiappe, en agradecimiento al envío de una nueva y lujosa edición de los *Siete ensayos* como me recordó recientemente Javier Mariátegui. En esa década fueron también publicados por la Casa de las Américas, La Habana, algunos de sus textos y finalmente las *Obras escogidas*, en 1982. Es imposible olvidar el esfuerzo de la familia Mariátegui: la edición de las *Obras Completas* comenzó en los años 1950 y continúa hasta nuestros días. Que algunos descubran *tardíamente* a Mariátegui, me parece muy bien. Nunca es demasiado tarde.

(...). Su instinto lo desvía de la duda estéril. No ambiciona más que lo que puede y debe ambicionar todo hombre: cumplir bien su jornada."²⁰

Este es el Mariátegui que quiero recordar, fuera de todo esquema reductor. Fue un hombre de su tiempo. De cualquier manera, muy lejos del "hombre de partido" que moldeó la burocracia. Sus escritos son de actualidad, no porque nos expliquen la América Latina actual –que ha cambiado en profundidad– sino porque enseñan a pensar esos nuevos problemas con espíritu crítico y creador. Mariátegui sigue siendo una referencia: justamente porque pertenece a aquella estirpe que trata de pensar por cuenta propia.

20. José Carlos Mariátegui, *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*, Obras Completas, op. cit., pp.31-33.

100

100

100

de no a u

er los que tie

er un unocio

organizacion

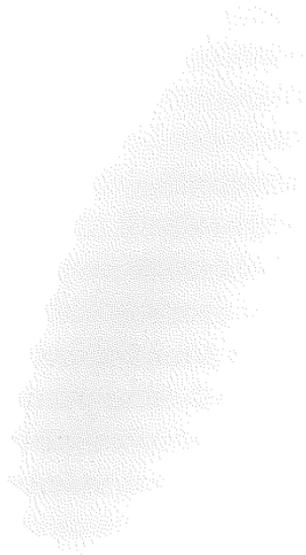
que vive la pu

o publica, en

el momento de

a primera instancia
de la Comision

atendidos



Presentación

Los dos enfoques iniciales, ofrecidos aquí como un marco general para mejor entender a Mariátegui, nos llevan necesariamente al objetivo primordial de nuestra preocupación en esta publicación: los temas sobre educación desarrollados por Mariátegui.

Pero antes de adentrarnos en la sustancia del pensamiento mariateguiano, conviene por nuestra parte dejar constancia de algunas precisiones. Y en primer lugar el desconocimiento de este señalado personaje en el ambiente cultural que nos rodea.

No parece muy aventurado señalar que José Carlos Mariátegui es un gran desconocido en Venezuela. Aparece rara vez en las publicaciones especializadas y en los pequeños ámbitos; pero su obra, su influencia, su actualidad, no han cruzado nuestras fronteras. Mariátegui, como algunos otros de los grandes hombres de nuestra América, ha sido cuidadosamente ocultado.

Esto no es casual (la empresa cultural escoge con celo los productos que va a entregar a su mercado). No sólo se empeña en difundir y propagar algunos autores y tendencias; también está interesada en fabricar panteones donde puedan descansar algunos hombres de voz entera y corazón despierto.

Estos olvidos, especialmente lamentables en nuestros pueblos, los trasladamos a Europa. En el otoño de 2007, como quien dice ayer, se celebró en Barcelona la Feria del Libro denominada *Liber* adonde acude una

numerosa representación de los profesionales del libro latinoamericano. Cada año suele ser invitado de honor un país en especial. En este caso se trataba del Perú. En un panel especial, de gran impacto mediático y de brillante figuración estética, estaban las fotografías de los grandes escritores peruanos. Pasado y presente. Allí estaban todos los consagrados: narrativa, poesía, ensayo. El único ausente, lamentable ausencia, fue Mariátegui.

La ausencia de Mariátegui es especialmente lamentable para los educadores. Porque él fue, ante todo, un maestro que supo interpretar en una perspectiva histórica el Perú de su tiempo. Él tuvo el coraje de abordar los temas vitales de su época desde un ángulo radicalmente distinto al de sus contemporáneos. Él se apasionó por los problemas de la educación y los trató con una originalidad excepcional. Su actualidad es tal que parecen escritos en nuestros días los textos que redactó hace ochenta años.

Creemos que Mariátegui es uno de los grandes talentos de América en el presente siglo. Pero no se trata de una cultura diletante y artificial; su saber es comprometido, su conocimiento es transformador, su inspiración es americana y clasista. En él hay una correspondencia transparente entre sus escritos y su vida; por eso su testimonio es eficaz y su presencia necesaria.

También es bueno dejar constancia de que el nombre de Mariátegui empieza a resonar en algunos ámbitos: su enfoque del indigenismo, su interpretación de las raíces latinoamericanas, su compromiso de clase y su sentido del quehacer popular comienzan a alimentar muchos movimientos que se van configurando en nuestros países. Pero, en nuestro caso, interesa especialmente el Mariátegui educador.

Todo ello nos ha revelado la urgencia de presentar a Mariátegui en Venezuela. Esta es la intención que ha guiado el número de *Cuadernos de Educación* que hoy entregamos a los educadores venezolanos y a todos los que están buscando fuentes de inspiración para una sociedad cualitativamente diferente. Esperamos que se sepa apreciar el sentido y el alcance de los temas que hemos escogido para nuestros lectores.

Algunos rasgos biográficos

José Carlos Mariátegui nace el 14 de junio de 1895 en Huacho (Perú), hijo de una familia de escasos recursos económicos. El Perú acababa de ser derrotado por Chile en la Guerra del Pacífico (1879-1884). En ese momento, el Gobierno y varios sectores del país trataban de buscar las causas y soluciones a los males que aquejaban al país, pero no lo lograron.

En 1885 empieza un proceso de reorganización del sistema educativo que coincide con la reorganización del sistema capitalista. El Estado reasume su función educativa, creándose las Escuelas Normales y las Escuelas de Artes y Oficios, antecesoras de las Escuelas Técnicas. En 1902 se inicia la influencia norteamericana en el sistema educativo peruano, preparando a los educandos para su función en el proceso capitalista que se desarrolla en el Perú.

En 1905 se reforma la educación primaria, estableciéndose cinco años de educación gratuita y obligatoria, dividida en Escuelas Elementales con dos años de estudio y Centros Escolares con duración de tres años, donde también se aprendía un oficio.

Este tipo de educación no alcanzaba a la gran mayoría del pueblo peruano; sólo existían 1.508 Escuelas Elementales y 861 Centros Escolares. Muchas escue-

las estaban en manos de órdenes y congregaciones religiosas, a las que sólo tenían acceso los hijos de la clase de mayores recursos económicos y que podían continuar sus estudios hasta culminar en la Universidad.

Ante la imposibilidad de continuar sus estudios, Mariátegui ingresa, a los doce años, a trabajar en el diario *La Prensa*, primero como aprendiz de cajista, después como obrero tipográfico y finalmente como redactor de dicho periódico. Durante todo este tiempo se preocupa por leer y se convierte en un autodidacta. Participa en un grupo de vanguardia, "Las Colónidas", que reacciona contra lo universitario por considerar que la Universidad representaba al grupo conservador del Perú con una marcada influencia humanística y francesa.

En 1917 la Revolución socialista de Rusia le impacta grandemente y empieza a orientarse hacia el socialismo. Edita la revista *Nuestra Época* y el periódico *La Razón* donde analiza los problemas candentes del país y las luchas de las masas populares. Por considerarlos peligrosos, el dictador Leguía ordena el cierre de las dos publicaciones.

En 1919 Mariátegui va a Europa, con una beca concedida por el gobierno peruano, que de esta forma le aleja del país y trata de cambiar su orientación política. Vive dos años en Italia y viaja a Francia, Alemania y Austria. Quiere llegar a Rusia, pero pierde la beca y no tiene posibilidades de hacerlo.

En esta época, el contacto con la realidad europea y el conocimiento de diferentes pensadores, le llevan a utilizar el marxismo como instrumento científico de análisis de la realidad peruana que desarrollará, a partir de 1923, a su regreso al Perú.

Cuando regresa, asiste a la Universidad de San Marcos en Lima, como estudiante libre; participa en las

luchas universitarias que habían sido influenciadas por la Reforma Universitaria Argentina. Esta Reforma tuvo su inicio en Córdoba, donde se planteaba la participación de los estudiantes en el gobierno universitario, la libertad de enseñanza, la asistencia libre y la ayuda social a los estudiantes.

Se incorpora a las Universidades Populares, que tenían como objetivo dar una cultura general al obrero y ayudarlo en su especialización. Mariátegui llegó a la conclusión de que el movimiento liberador no se podía dar sin la participación dirigente y combativa del proletariado.

Dirige la revista *Amauta* (1926-1930), que en quechua quiere decir "sabio", "maestro", convirtiéndose realmente en maestra del pueblo peruano. En esta revista publica la mayor parte de sus artículos.

Entre sus principales obras figuran: *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, *La Escena Contemporánea*, *Peruanicemos al Perú*, *En defensa del Marxismo*, *Temas de Educación*.

Muere en 1930, cuando estaba en proceso la formación del Partido Comunista, en el que tuvo gran participación.

Mariátegui y su análisis de la educación peruana

Mariátegui hace un análisis de la sociedad peruana de su época. La educación juega un papel importante en la sociedad; hay una influencia mutua entre las dos¹. Hay una íntima relación entre economía y educación, que no se puede olvidar cuando se analiza la evolución de la educación.

1. Véase la Presentación de *Cuadernos de Educación*, n.º 1.

Mariátegui analiza las influencias que ha tenido la educación en el Perú.

a) Influencia española

La educación era un privilegio de unos pocos; existía un concepto aristocrático y literario con una marcada tendencia hacia los estudios humanísticos.

Toda la concepción de la educación era un reflejo de la concepción económico-social de la sociedad peruana. Era una sociedad feudal y aristocrática, en la que se desvalorizaba el trabajo, asociado a la servidumbre de los indios.

Mariátegui afirma: "La herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual. Era ante todo, una herencia económica y social... El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudal"².

b) Influencia francesa

Coincide con el desarrollo de un incipiente desarrollo capitalista. Es una educación cerrada al progreso, que refuerza la tendencia humanística implantada en el Perú por una aristocracia que mantiene sus privilegios y que quiere para sus hijos una educación elegantemente conservadora.

Este tipo de educación fracasó, porque no hubo un cambio de fondo sino de forma y era incompatible con el desarrollo que necesitaba el Perú.

c) Influencia norteamericana

Coincide la Reforma Educativa con el desarrollo de la economía capitalista peruana.

2. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Edit. Amauta, Lima, 1967, p. 92.

La reforma educativa propuesta, en la práctica no tuvo éxito; coexistía en el Perú, junto a un sistema capitalista, un sub-sistema feudal. La educación conservaba sus privilegios de clase; estaba garantizada la educación primaria para todos, pero restringida la educación media y superior a unos pocos.

Son expresivas las palabras de Mariátegui: "No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política"³.

Educación y trabajo

El autor peruano recuerda que en la sociedad incaica el ocio era un crimen y el trabajo su más alta virtud; por lo tanto, el pueblo peruano, heredero de esa sociedad, debe valorar el trabajo que es la fuerza que ha movido a la sociedad. Se lucha por construir una sociedad de trabajadores. Es en el trabajo, verdadera creación, donde se encontrará la liberación.

Esta es una reacción contra toda una corriente de la sociedad y de la educación peruanas, en las que el trabajo era considerado como servidumbre y donde se ponía de relieve una educación humanista. La verdadera educación no puede separar el trabajo intelectual del trabajo manual, ya que nuestra sociedad será una sociedad de productores y la escuela no puede ignorar esta realidad.

Economía y educación

Ante la visión de muchos intelectuales peruanos que consideraban que el problema educativo era, en

3. *Siete ensayos...*, p. 102.

última instancia, un problema filosófico, Mariátegui señala la íntima relación que existe entre Economía y Educación.

“El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre economía y enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las leyes económicas y sociales les han consentido.”⁴

Enseñanza única

Mariátegui se pronuncia contra el ideal proclamado para América de una educación laica, gratuita y obligatoria⁵, ya que no es sino una concepción demoliberal-burguesa, que aparece en la historia como un producto del liberalismo y el capitalismo.

A la educación laica gratuita y obligatoria, enfrenta la enseñanza única.

En la enseñanza única no habrá diferencias entre niños ricos y pobres; recibirán un solo tipo de educación y el proceso de selección, para continuar estudios superiores, se hará en base a las capacidades de los educandos y no, como en la escuela burguesa de hoy,

4. *Temas de Educación*, Edit. Amauta, Lima, 1970, p. 32.

5. La escuela laica ha sido utilizada como bandera de vanguardia, ocultando sus raíces liberales. Sobre este aspecto se puede consultar las indicaciones de G. Girardi en los números 24-25 de *Cuadernos de Educación*.

por su situación económica. Por supuesto, esta enseñanza sólo será posible en una sociedad diferente.

Libertad de enseñanza

La consigna de la libertad de enseñanza responde a los intereses de la clase dominante, que la reclama para sí cuando se ve en peligro; la Iglesia se ha presentado, también, como defensora de esta concepción liberal⁶.

El Estado, expresión de la clase dominante, no puede renunciar a dirigir la educación, ya que una de sus funciones es adecuar la enseñanza a las necesidades de esa clase. La escuela no puede ser apolítica y neutral⁷. Por lo tanto, la transformación de la escuela sólo puede venir con un orden nuevo.

Balance, en el aspecto educativo, del primer centenario de la República

Después de 80 años, el balance de la educación peruana que hizo Mariátegui tiene vigencia en la mayoría de los países latinoamericanos:

- a. El problema del analfabetismo indígena sigue intacto, porque la solución del problema no puede ser alfabetizar sino *educar*; esto sólo comenzará cuando se les libere de la servidumbre.
- b. Hay una gran desproporción entre los medios disponibles y las tareas por realizar.
- c. Hacen falta maestros. El rendimiento de las Escuelas Normales no es satisfactorio. No se vislumbra solución a corto plazo.

6. Véase el n.º 20 de *Cuadernos de Educación*.

7. Sobre este tema, nos parecen importantes los enfoques de G. Girardi, en los números 18-19 de *Cuadernos de Educación*.

d. El maestro de Escuela Primaria es menospreciado por el resto del país; su remuneración es sumamente baja en relación con los otros profesionales. Tampoco tiene asegurada la estabilidad mínima para un trabajo efectivo.

Como se puede comprender, y con las adaptaciones del caso, estos temas de hace ochenta años, conservan una lacerante actualidad para la Venezuela de hoy. Pero no podemos esquematizar el pensamiento de Mariátegui. Sería traicionarlo. Por eso, recomendamos al lector que se acerque directamente a los textos que editamos en esta entrega.

Consideraciones para Venezuela

Al presentar algunos escritos de Mariátegui al educador venezolano, no pretendemos hacer arqueología. Es decir, no intentamos desenterrar una serie de ideas que tuvieron validez en su tiempo y que hoy sean objetos de museo.

El interés que nos guía es diametralmente opuesto. Volvemos a Mariátegui porque creemos que estuvo dotado de sentido histórico. Esto significa que tuvo la excepcional lucidez de situar los problemas del Perú que vivió en el contexto necesario de su historia y en el marco más general del continente. Solamente de este modo la historia se convierte en profecía.

Sentimos la necesidad de que algo semejante se haga hoy en nuestra Venezuela. Interpretar nuestro desarrollo histórico, predecir nuestro futuro y comprometernos en su anticipación: tareas impostergables para todos los que esperamos un porvenir diferente. De esta manera se hace la historia viva y se evita la tentación de la arqueología

Pero nos atañe más directamente la historia de la educación. Todavía alentamos la esperanza de que se estudie en profundidad la complicada red de influencias históricas que gravitan sobre la educación de hoy en Venezuela. Tenemos que desentrañar las características de la cultura indígena, los rasgos de la enseñanza colonial, las incursiones europeas y la invasión de la empresa cultural norteamericana. Sin alcanzar nuestras propias raíces, será vana la intención de un diagnóstico y la proposición de una alternativa.

Es realmente lamentable cuántos talentos nacionales se empeñan en este momento en guerrillas marginales, temas secundarios y facciones estériles. No conocemos, y estamos deseando de estar equivocados, personas y equipos empeñados en construir armónica y orgánicamente las bases de una educación popular cimentada sobre una pedagogía clasista. Hay intentos, nada despreciables: pero o se refugian en una esfera idealista o evitan la confrontación con la historia real y concreta. Esta laguna de varios lustros puede dañar muy seriamente nuestro futuro.

Por otra parte, y ésta es una lección que recibimos de Mariátegui, todo estudio sobre la educación debe ir acompañado de una referencia continua a las condiciones de producción y a la superestructura política. La educación no es un fenómeno aislado ni puede reducirse al campo estrecho de la pedagogía.

Las relaciones enseñanza-economía son, por tanto, fundamentales. En ellas se descubre la estructuración de nuestro sistema escolar, la orientación de las carreras universitarias y las sucesivas reformas de la enseñanza.

Por otra parte, no podemos olvidar la otra relación fundamental: educación-política. La enseñanza laica no es una consigna que pueda propiciar cambios esen-

ciales, precisamente porque es garantía de las clases dominantes que se encuentran representadas en el Estado.

De aquí surge otra relación derivada: educación-trabajo. Solamente con unas nuevas relaciones económicas que tengan su expresión política, se comenzará a pensar seriamente en Venezuela sobre la necesidad de una educación estrechamente vinculada al trabajo. Entonces surgirá una verdadera armonía entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. Pero no podemos esperar pasivamente ese momento; estamos llamados a construirlo.

En este sentido, por mucho que abunden palabras y discursos, esta íntima relación entre educación y trabajo productivo es algo totalmente ausente de nuestro pensamiento, de nuestros planes y de nuestros programas. No tenemos costumbre de producir, no hay una tradición histórica productiva. Y por muy válidos que sean los nuevos repartos de nuestros recursos, no acabamos de afrontar la necesidad de variar esos recursos, de no hacerlos depender exclusivamente del subsuelo.

Nuestra edición

Hemos escogido los trabajos de Mariátegui, en su extensa obra, que tienen una relación más directa con la educación. Por las razones que hemos indicado, no se pueden separar de todo el pensamiento –histórico, socioeconómico y cultural– del autor peruano.

La primera parte que publicamos está tomada de su libro esencial: *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Los demás capítulos corresponden a una recopilación que se ha publicado bajo el título de *Temas de educación*.

Muchos de estos trabajos aparecieron originalmente como artículos de periódicos y revistas. En su lugar indicamos la publicación y la fecha en que se editaron.

Cuadernos de Educación

I. El proceso de la instrucción pública

1. La herencia colonial y las influencias francesa y norteamericana

Tres influencias se suceden en el proceso de la instrucción en la República: la influencia o mejor, la herencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. Pero sólo la española logra en su tiempo un dominio completo. Las otras dos se insertan mediocremente en el cuadro español, sin alterar demasiado sus líneas fundamentales.

La historia de la instrucción pública en el Perú se divide así en los tres períodos que señalan estas tres influencias¹. Los límites de cada período no son muy precisos. Pero en el Perú éste es un defecto común a casi todos los fenómenos y a casi todas las cosas. Hasta en los hombres rara vez se observa un contorno neto, un perfil categórico. Todo aparece siempre un poco borroso, un poco confuso.

En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superpo-

1. La participación de educadores belgas, alemanes, italianos, ingleses, etc., en el desarrollo de nuestra educación pública, es episódica y contingente y no implica una orientación de nuestra política educacional.

sición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados. El problema está en las raíces mismas de este Perú hijo de la conquista.

No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de otras naciones, impregnándolas de su sentimiento y su ambiente, y que de esta suerte enriquece, sin deformarlo, su espíritu nacional. Somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores. La República se siente y hasta se confiesa solidaria con el Virreinato. Como el Virreinato, la República es el Perú de los colonizadores, más que de los regnícolas. El sentimiento y el interés de las cuatro quintas partes de la población no juegan casi ningún rol en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones.

La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior. La República no se diferencia en este terreno del Virreinato.

España nos legó, de otro lado, un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza. Dentro de este concepto, que cerraba las puertas de la Universidad a los mestizos, la cultura era un privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a la instrucción. La enseñanza tenía por objeto formar clérigos y doctores.

La revolución de la independencia, alimentada de ideología jacobina, produjo temporalmente la adopción de principios igualitarios. Pero este igualitarismo verbal no tenía en mira realmente sino al criollo. Ignoraba al indio. La República, además, nacía en la miseria. No podía permitirse el lujo de una amplia política educativa.

La generosa concepción de Condorcet no se contó entre los pensamientos tomados en préstamo por nuestros liberales a la gran Revolución. Prácticamente subsistió, en ésta como en casi todas las cosas, la mentalidad colonial. Disminuida la efervescencia de la retórica y el sentimiento liberales, reapareció netamente el principio de privilegio.

El gobierno de 1831, que declaró la gratuidad de la enseñanza, fundaba esta medida que no llegó a actuar, en "la notoria decadencia de las fortunas particulares que había reducido a innumerables padres de familia a la amarga situación de no serles posible dar a sus hijos educación ilustrada, malográndose muchos jóvenes de talento"². Lo que preocupaba a ese gobierno, no era la necesidad de poner este grado de instrucción al alcance del pueblo. Era, según sus propias palabras, la urgencia de resolver un problema de las familias que habían sufrido desmedro en su fortuna.

La persistencia de la orientación literaria y retórica se manifiesta con la misma acentuación. Felipe Barreda y Laos señala como fundaciones típicas de los primeros lustros de la República las siguientes: el Colegio de la Trinidad de Huancayo, la Escuela de Filosofía y Latinidad de Huamachuco y las Cátedras de Filosofía, de Teología dogmática y la Jurisprudencia del Colegio de Moquegua³.

En el culto de las humanidades se confundían los liberales, la vieja aristocracia terrateniente y la joven burguesía urbana. Unos y otros se complacían en concebir las universidades y los colegios como unas fáabri-

2. Circular del ministro don Matías León, fechada el 19 de abril de 1831.

3. "Las reformas de la Instrucción Pública", discurso pronunciado en la apertura del año universitario de 1919. En la *Revista Universitaria* de 1919.

cas de gentes de letras y de leyes. Los liberales no gustaban menos de la retórica que los conservadores. No había quien reclamase una orientación práctica dirigida a estimular el trabajo, a empujar a los jóvenes al comercio y la industria. (Menos aún había quien reclamase una orientación democrática, destinada a franquear el acceso a la cultura a todos los individuos).

La herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual. Era ante todo, una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta. El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudales. La revolución de la independencia no había liquidado en el Perú este régimen y esta economía. No podía, por ende, haber cancelado sus ideas peculiares sobre la enseñanza.

El Dr. Manuel Vicente Villarán, que representa en el proceso y el debate de la instrucción pública peruana el pensamiento demoburgués, deplorando esta herencia, dijo en su discurso sobre las profesiones liberales hace un cuarto de siglo:

“El Perú debería ser por mil causas económicas y sociales, como han sido los Estados Unidos, tierra de labradores, de colonos, de mineros, de comerciantes, de hombres de trabajo; pero las fatalidades de la historia y la voluntad de los hombres han resuelto otra cosa, convirtiendo al país en centro literario, patria de intelectuales y semillero de burócratas. Pasemos la vista en torno de la sociedad y fijemos la atención en cualquiera familia: será una gran fortuna si logramos hallar entre sus miembros algún agricultor, comerciante, industrial o marino; pero es induda-

ble que habrá en ella algún abogado o médico, militar o empleado, magistrado o político, profesor o literato, periodista o poeta. Somos un pueblo donde ha entrado la manía de las naciones viejas y decadentes, la enfermedad de hablar y de escribir y no de obrar, de 'agitar palabras y no cosas', dolencia lamentable que constituye un signo de laxitud y de flaqueza.

Casi todos miramos con horror las profesiones activas que exigen voluntad enérgica y espíritu de lucha, porque no queremos combatir, sufrir, arriesgar y abrimos paso por nosotros mismos hacia el bienestar y la independencia. ¡Qué pocos se deciden a soterrarse en la montaña, a vivir en las punas, a recorrer nuestros mares, a explorar nuestros ríos, a irrigar nuestros campos, a aprovechar los tesoros de nuestras minas!

Hasta las manufacturas y el comercio, con sus riesgos y preocupaciones, nos atemorizan, y en cambio contemplamos engrosar año por año la multitud de los que anhelan a todo precio la tranquilidad, la seguridad, el semirreposo de los empleos públicos y las profesiones literarias. En ello somos estimulados, empujados por la sociedad entera. Todas las preferencias de los padres de familia son para los abogados, los doctores, los oficinistas, los literatos y los maestros. Así es que el saber se halla triunfante, la palabra y la pluma están en su edad de oro, y si el mal no es corregido pronto, el Perú va a ser como la China, la tierra prometida de los funcionarios y de los letrados."⁴

El estudio de la historia de la civilización capitalista, esclarece ampliamente las causas del estado social

4. M.V. Villarán, *Estudios sobre Educación Nacional*, pp. 8 y 9.

peruano, considerado por el doctor Villarán en el párrafo copiado.

España es una nación rezagada en el progreso capitalista. Hasta ahora, España no ha podido emanciparse del Medioevo. Mientras en Europa Central y Oriental, han sido abatidos como consecuencia de la guerra los últimos bastiones de la feudalidad, en España se mantienen todavía en pie, defendidos por la monarquía. Quienes ahondan hoy en la historia de España, descubren que a este país le ha faltado una cumplida revolución liberal y burguesa. En España el tercer estado no ha logrado nunca una victoria definitiva.

El capitalismo aparece cada vez más netamente como un fenómeno consustancial y solidario con el liberalismo y con el protestantismo. Esta no es, propiamente, un principio ni una teoría, sino más bien una observación experimental, empírica. Se constata que los pueblos en los cuales el capitalismo –industrialismo y maquinismo– ha alcanzado todo su desarrollo, son los pueblos anglosajones, liberales y protestantes⁵. Sólo en estos países la civilización capitalista se ha desarrollado plenamente.

España es entre las naciones latinas la que menos ha sabido adaptarse al capitalismo y al liberalismo. La famosa decadencia española, a la cual exegetas románticos atribuyen los más diversos y extraños orígenes, consiste simplemente en esta incapacidad. El clamor por la europeización de España ha sido un clamor por su asimilación a la Europa demoburguesa y capitalista.

Lógicamente, las colonias formadas por España en América tenían que resentirse de la misma debilidad. Se explica perfectamente el que las colonias de Inglate-

5. Es interesante y expresivo el que los reaccionarios franceses proclamen a Francia nación burguesa, más bien que capitalista.

rra, recibiesen los fermentos y las energías espirituales y materiales de un apogeo, mientras las colonias de España, nación encadenada a la tradición de la edad aristocrática, recibían los gérmenes y las taras de una decadencia.

El español trajo a la empresa de la colonización de América su espíritu medieval. Fue sólo un conquistador; no fue realmente un colonizador. Cuando España terminó de mandarnos conquistadores, empezó a mandarnos únicamente virreyes, clérigos y doctores.

Se piensa ahora que España experimentó su revolución burguesa en América. Su clase liberal y burguesa, sofocada en la metrópoli, se organizó en las colonias. La revolución española por esto se cumplió en las colonias y no en la metrópoli.

En el proceso histórico abierto por esta revolución, les tocó en consecuencia la mejor parte a los países donde los elementos de esa clase liberal y burguesa y de una economía congruente, eran más vitales y sólidos. En el Perú eran demasiado incipientes. Aquí, sobre los residuos dispersos, sobre los materiales disueltos de la economía y la sociedad incaicas, el Virreinato había edificado un régimen aristocrático y feudal que reproducía, con sus vicios y sin sus raíces, el de la decaída metrópoli.

La responsabilidad del estado social denunciado por el doctor Villarán en su discurso académico de 1900, corresponde, pues, fundamentalmente, a la herencia española. El doctor Villarán lo admitió en su tesis aunque su filiación civilista no le consentía excesiva independencia mental frente a una clase, como la representada por su partido, que tan inequívocamente desciende del Virreinato y se siente heredera de sus privilegios.

“La América, –escribía el doctor Villarán– no era colonia de trabajo y poblamiento sino de explotación. Los colonos españoles venían a buscar la riqueza fácil, ya formada, descubierta, que se obtiene sin la doble pena del trabajo y el ahorro, esa riqueza que es la apetecida por el aventurero, por el noble, por el soldado, por el soberano. Y en fin, ¿para qué trabajar si no era necesario? ¿No estaban allí los indios? ¿No eran numerosos y mansos, diligentes, sobrios, acostumbrados a la tierra y al clima?

Ahora bien, el indio siervo produjo al rico ocioso y dilapidador. Pero lo peor de todo fue que una fuerte asociación de ideas se estableció entre el trabajo y la servidumbre, porque de hecho no había trabajador que no fuera siervo. Un instinto, una repugnancia natural manchó toda labor pacífica y se llegó a pensar que trabajar era malo y deshonesto. Este instinto nos ha sido legado por nuestros abuelos como herencia orgánica. Tenemos, pues, por raza y nacimiento, el desdén al trabajo, el amor a la adquisición del dinero sin esfuerzo propio, la afición a la ociosidad agradable, el gusto a las fiestas y la tendencia al derroche.”⁶

Los Estados Unidos, son la obra del *pioneer*, el puritano y el judío, espíritus poseídos de una poderosa voluntad de potencia y orientados además hacia fines utilitarios y prácticos. En el Perú se estableció, en cambio, una raza que en su propio suelo no pudo ser más que una raza indolente y soñadora, pésimamente dotada para las empresas del industrialismo y del capitalismo. Los descendientes de esta raza, por otra parte, más que sus virtudes heredaron sus defectos.

6. *Ibíd.*, p. 27.

Esta tesis de la deficiencia de la raza española para liberarse del Medioevo y adaptarse a un siglo liberal y capitalista resulta cada día más corroborada por la interpretación científica de la historia⁷. Entre nosotros, demasiado inclinados siempre a un idealismo ramplón en la historiografía se afirma ahora un criterio realista a este respecto. César A. Ugarte, en su *Bosquejo de la Historia Económica del Perú* escribe lo que sigue:

“¿Cuál fue el contingente de energías que dio al Perú la nueva raza? La psicología del pueblo español del siglo XVI no era la más apropiada para el desenvolvimiento económico de una tierra abrupta e inexplorada. Pueblo guerrero y caballeresco, que acababa de salir de ocho siglos de lucha por la reconquista de su suelo y que se hallaba en pleno proceso de unificación política, carecía en el siglo XVI de las virtudes económicas, especialmente de la constancia para el trabajo y del espíritu del ahorro. Sus prejuicios nobiliarios y sus aficiones burocráticas le alejaban de los campos y de las industrias por juzgarlas ocupaciones de esclavos y villanos.

La mayor parte de los conquistadores y descubridores del siglo XVI, era gente desvalida; pero no les inspiraba el móvil de encontrar una tierra libre y rica para prosperar en ella con su esfuerzo paciente; guiábalos sólo la codicia de riquezas fáciles y fabulosas y el espíritu de aventura para alcanzar gloria y poderío. Y si al lado de esta masa ignorante y aventurera, venían algunos hombres de mayor cultura y valía, impulsaba a éstos la fe religiosa y el propósito de catequizar a los naturales.”⁸

7. España es el país de la Contrarreforma, y por ende el Estado antiliberal y antimoderno por excelencia.

8. C.A. Ugarte, *Bosquejo de la Historia Económica del Perú*.

El espíritu religioso en sí, a mi juicio, no fue un obstáculo para la organización económica de las colonias. Más espíritu religioso hubo en los puritanos de la Nueva Inglaterra. De él sacó precisamente Norteamérica la savia espiritual de su engrandecimiento económico. En cuanto a religiosidad, la colonización española no pecó de exceso.

* * *

La República, que heredó del Virreinato, esto es, de un régimen feudal y aristocrático, sus instituciones y métodos de instrucción pública, buscó en Francia los modelos de la reforma de la enseñanza tan luego como, esbozada la organización de una economía y una clase capitalistas, la gestión del nuevo Estado adquirió cierto impulso progresista y cierta aptitud ordenadora.

De este modo, a los vicios originales de la herencia española se añadieron los defectos de la influencia francesa que, en vez de venir a atenuar y corregir el concepto literario y retórico de la enseñanza transmitido a la República por el Virreinato, vino más bien a acentuarlo y complicarlo.

La civilización capitalista no ha logrado en Francia, como en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, un cabal desarrollo, entre otras razones, por lo inadecuado del sistema educacional francés. Todavía no se ha resuelto en esa nación —de la cual hemos copiado anacrónicamente tantas cosas—, problemas fundamentales como el de la escuela única primaria y el de la enseñanza técnica.

Estudiando detenidamente esta cuestión en su obra *Creer*, Herriot hace las siguientes constataciones:

"En verdad, conscientemente o no, hemos permanecido fieles a ese gusto de la cultura universal que parecía a nuestros padres el mejor medio de alcanzar la distinción del espíritu. El francés ama la idea general sin saber siempre lo que entiende por ese término. Nuestra prensa, nuestra elocuencia, se nutren de lugares comunes."⁹

"En pleno siglo XX no tenemos aún un plan de educación nacional. Las experiencias políticas a las que hemos estado condenados han reaccionado cada una a su manera sobre la enseñanza. Si se le mira desde un poco de altura, la mediocridad del esfuerzo tentado aparece lamentable."¹⁰

Y más adelante, después de recordar que Renán atribuía en parte la responsabilidad de las desventuras de 1870 a una instrucción pública cerrada a todo progreso convencida de haber dejado que el espíritu de Francia se malograra en la nulidad, Herriot agrega:

"Los hombres de 1848 habían concebido para nuestro país un programa de instrucción que no ha sido jamás ejecutado y ni siquiera comprendido. Nuestro maestro Constantino Pecqueur, lamentaba que la instrucción pública no fuese aún organizada socialmente, que el privilegio de nacimiento se prolongase en la educación de los niños."¹¹

Herriot, cuya ponderación democrática no puede ser contestada, suscribe a este respecto juicios sustentados por los *Compagnons de l'Université Nouvelle* y otros propugnadores de una radical reforma de la enseñan-

9. Edouard Herriot, *Creer*, p. 95.

10. *Ibíd.*, p. 125.

11. *Ibíd.*, p. 127.

za. Conforme a su esquema de la Historia de la Instrucción Pública de Francia, la revolución tuvo un amplio y nuevo ideario educacional.

“Con un vigor y una decisión de espíritu remarquables, Condorcet reclamaba para todos los ciudadanos todas las posibilidades de instrucción, la gratuidad de todos los grados, la triple cultura de las facultades físicas, intelectuales y morales.”

Pero después de Condorcet, vino Napoleón.

“La obra de 1808, escribe Herriot, es la antítesis del esfuerzo de 1792. En adelante los dos principios antagónicos no cesarán de luchar. Los encontraremos, así al uno como al otro, en la base de nuestras instituciones tan mal coordinadas todavía. Napoleón se ocupó sobre todo de la enseñanza secundaria que debía darle a sus funcionarios y oficiales. Nosotros lo estimamos en gran parte responsable de la larga ignorancia de nuestro pueblo en el curso del siglo XIX. Los hombres de 1793 habían tenido otras esperanzas. Hasta en los colegios y los liceos, nada que pueda despertar la libertad de la inteligencia; ni siquiera en la enseñanza superior, ninguna parte para el culto desinteresado de la ciencia o las letras.

La Tercera República ha podido desprender a las universidades de esta tutela y volver a la tradición de los pretendidos sectarios que crearon la Escuela Normal, el Conservatorio de Artes y Oficios o el Instituto. Pero no ha podido romper completamente con la concepción estrecha tendiente a aislar la cooperación universitaria del resto de la nación. Ha conservado del Imperio una afición exagerada a los grados, un respeto excesivo por los procedimientos que ha-

bían constituido la fuerza pero también el peligro de la educación de los jesuitas.”¹²

Esta es, según un estadista demoliberal de la burguesía francesa, la situación de la enseñanza en la nación de la cual, con desorientación deplorable hemos importado métodos y textos durante largos años. Le debemos este desacierto a la aristocracia virreinal que, disfrazada de burguesía republicana, ha mantenido en la República los fueros y los principios de orden colonial. Esta clase quiso para sus hijos ya que no la educación acremente dogmática de los colegios reales de la Metrópoli, la educación elegantemente conservadora de los colegios jesuitas de Francia de la restauración.

El Dr. M.V. Villarán, propugnador de la orientación norteamericana, denunció en 1908, en su tesis sobre la influencia extranjera en la educación, el error de inspirarse en Francia.

“Con toda su admirable intelectualidad, decía, ese país no ha podido aún modernizar, democratizar y unificar suficientemente su sistema y sus métodos de educación. Los escritores franceses de más nota son los primeros en reconocerlo.”¹³

Se apoya el Dr. Villarán en la opinión de Taine, de autoridad incontestable para los intelectuales civilistas a quienes le tocaba dirigirse.

La influencia francesa no está aún liquidada. Quedan aún de ella demasiados rezagos en los programas y, sobre todo, en el espíritu de la enseñanza secundaria y superior. Pero su ciclo ha concluido con la adopción

12. *Ibíd.*, pp. 120, 123 y 124.

13. M.V. Villarán, *op. cit.*, p. 74.

de modelos norteamericanos que caracteriza las últimas reformas. Su balance, pues, puede ser hecho. Ya sabemos por anticipado que arroja un pasivo enorme.

Hay que poner en su cuenta la responsabilidad del predominio de las profesiones liberales. Impotente para preparar una clase dirigente apta y sana, la enseñanza ha tenido en el Perú, para un criterio rigurosamente histórico, el vicio fundamental de su incongruencia con las necesidades de la evolución de la economía nacional y de su olvido de la existencia del factor indígena. Vale decir el mismo vicio que encontramos en casi todo proceso político de la República.

El período de reorganización económica del país sobre bases civilistas, inaugurado en 1895 por el gobierno de Piérola, trajo un período de revisión del régimen y métodos de la enseñanza. Recomendaba el trabajo de formación de una economía capitalista interrumpido por la guerra del 79 y sus consecuencias y, por tanto, se planteaba el problema de adaptar gradualmente la instrucción pública a las necesidades de esta economía en desenvolvimiento.

El Estado, que en sus tiempos de miseria o falencia abandonó obligadamente la enseñanza primaria a los municipios, reasumió este servicio. Con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores se preparó el cimiento de la escuela primaria pública, o mejor, popular, que hasta entonces no era sino rutinarismo y diletantismo criollos. Con el restablecimiento de la Escuela de Artes y Oficios se diseñó una ruta en orden a la enseñanza técnica.

Este período se caracteriza en la historia de la instrucción pública por su progresivo orientamiento hacia el modelo anglosajón. La reforma de la segunda enseñanza en 1902 fue el primer paso en tal sentido. Pero, limitada a un solo plano de la enseñanza, constituyó un

paso falso. El régimen civilista restablecido por Piérola no supo ni pudo dar una dirección segura a su política educacional. Sus intelectuales, educados en un gárrulo e hinchado verbalismo o en un erudicionismo linfático y académico, no tenían sino una mediocre habilidad de tinterillos. Sus caciques o capataces, cuando se elevaban sobre el nivel mental de un mero traficante de culís y caña de azúcar, permanecían demasiado adheridos a los más caducos prejuicios aristocráticos.

El doctor M.V. Villarán, aparece desde 1900 como el preconizador de una reforma coherente con el embrionario desarrollo capitalista del país. Su discurso de ese año sobre las profesiones liberales, fue la primera requisitoria eficaz contra el concepto literario y aristocrático de la enseñanza transmitido a la República por el Virreinato.

Este discurso condenaba al gaseoso y arcaico idealismo extranjero que hasta entonces había prevalecido en la enseñanza pública —reducida a la educación de los jóvenes “decentes”—, en el nombre de una concepción francamente materialista, o sea capitalista del progreso. Y concluía con la aserción de que era “urgente rehacer el sistema de nuestra educación en forma tal que produzca pocos diplomados y literatos y en cambio eduque hombres útiles, creadores de riqueza”.

“Los grandes pueblos europeos —agregaba— reforman hoy sus planes de instrucción adoptando generalmente el tipo de educación yanqui, porque comprenden que las necesidades de la época exigen, ante todo, hombres de empresa, y no literatos ni eruditos, y porque todos esos pueblos se hallan empeñados más o menos en la gran obra humana de extender a todas partes su comercio, su civilización y su raza. Así también nosotros, siguiendo el ejemplo de

las grandes naciones de Europa, debemos enmendar el equivocado rumbo que hemos dado a la educación nacional, a fin de producir hombres prácticos, industriales y enérgicos porque ellos son los que necesita la Patria para hacerse rica y por lo mismo fuerte.”¹⁴

La reforma de 1920 señala la victoria de la orientación preconizada por el doctor Villarán y, por tanto, el predominio de la influencia norteamericana. De un lado, la ley orgánica de enseñanza, en convencional vigor desde ese año, tiene su origen en un proyecto elaborado primero por una comisión que presidió Villarán y asesoró un técnico yanqui, el doctor Bard, destilado y refinado luego por otra comisión que encabezó también el doctor Villarán y rectificado finalmente por el doctor Bard, en su calidad de jefe de la misión norteamericana traído por el Gobierno para reorganizar la instrucción pública. De otro lado, la aplicación de los principios de la misma ley, fue confiada por algún tiempo a este equipo de técnicos yanquis.

La importación del método norteamericano no se explica, fundamentalmente, por el cansancio del verbalismo latinista sino por el impulso espiritual que determinaban la afirmación y el crecimiento de una economía capitalista. Este proceso histórico –que en el plano político produjo la caída de la oligarquía representativa de la casta feudal a causa de su ineptitud para devenir clase capitalista–, en el plano educacional impuso la definitiva adopción de una reforma pedagógica inspirada en el ejemplo de la nación de más próspero desarrollo industrial.

Se aborda, pues, con la reforma de 1920, una empresa congruente con el rumbo de la evolución his-

14. *Ibíd.*, p. 33.

tórica del país. Pero, como el movimiento político que canceló el dominio del viejo civilismo aristocrático, el movimiento educacional —paralelo y solidario a aquél— estaba destinado a detenerse. La ejecución de un programa demoliberal, resultaba en la práctica entrabada y sabotada por la subsistencia de un régimen de feudalidad en la mayor parte del país. No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política.

En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración.

Por estas razones, fracasó el experimento de la misión norteamericana. Por estas razones, sobre todo, la nueva ley orgánica quedó más bien como un programa teórico que como una pauta de acción.

Ni la organización ni la existencia de la enseñanza se conforman a la ley orgánica. El contraste, la distancia entre la ley y la práctica no pueden ser atenuados en sus puntos capitales. El doctor Bouroncle, en un estudio que nadie supondrá inspirado en propósitos negativos ni polémicos, apunta varias de las fallas y remiendos que se han sucedido en la accidentada historia de esta reforma.

“Un ligero análisis —escribe— de las actuales disposiciones legales y reglamentarias en materia de instrucción nos hace ver el gran número de las que no han tenido ni podían tener aplicación en la práctica. En primer término, la organización de la Dirección General y del Consejo Nacional de enseñanza ha sido reformada a mérito de una autorización legislativa,

suprimiéndose las direcciones regionales que eran las entidades ejecutivas con mayores atribuciones técnicas y administrativas en el ramo. Las direcciones y secciones han sido modificadas y los planes de estudio de enseñanza primaria y secundaria han tenido que ser revisados.

Las distintas clases de escuelas consideradas en la ley no se han tomado en cuenta y los exámenes y títulos preceptorales han necesitado ya una total reforma. Las categorías de escuelas no se han considerado, ni tampoco la complicada clasificación de los colegios que preconizó el reglamento de enseñanza secundaria. La Junta examinadora nacional ha sido reemplazada en sus funciones por la Dirección de Exámenes y Estudios y el sistema total ha sido modificado.

Y por último, la enseñanza superior, la que con más detalles organiza la ley, ha dado sólo parcial cumplimiento a sus mandatos. La Universidad de Escuelas Técnicas fracasó a las primeras tentativas de organización y las Escuelas Superiores de Agricultura, Ciencias Pedagógicas, Artes Industriales y Comercio, no han sido fundadas. El plan de estudios para la Universidad de San Marcos no ha tenido total aplicación y el Centro Estudiantil Universitario, para cuya dirección se contrató personal especial, no ha podido ni siquiera crearse. Y si examinamos los actuales reglamentos de enseñanza primaria y secundaria veremos asimismo un sinnúmero de disposiciones reformadas o sin aplicación.

Pocas leyes y reglamentos de los que se han dado en el Perú, han tenido tan pronta y diversa modificación al extremo de que los preceptos reformativos y aquellos que no se aplican están hoy en mayor número en la práctica escolar que los que aún

se conservan en vigencia en la ley y sus reglamentos".¹⁵

Esta es la crítica ponderada y prudente de un funcionario a quien mueve, como es natural, un espíritu de colaboración; pero no hacen falta otras constataciones, ni aun la de que no se consigue todavía dedicar a la enseñanza primaria el 10% de los ingresos fiscales ordenado por la ley para declarar la quiebra de la reforma de 1920¹⁶. Por otra parte, esta declaración ha sido implícitamente pronunciada por el Consejo Nacional de Enseñanza al acometer la revisión de la Ley Orgánica.

A los que en este debate ocupamos una posición ideológica revolucionaria nos toca constatar, ante todo, que la quiebra de la reforma de 1920, no depende de ambición excesiva ni del idealismo ultramoderno de sus postulados .

Bajo muchos aspectos, esa reforma se presenta restringida en su aspiración y conservadora en su alcance. Mantiene en la enseñanza, sin la menor atenuación sustancial, todos los privilegios de clase y de fortuna. No franquea los grados superiores de la enseñanza a los niños seleccionados por la escuela primaria, pues no encarga absolutamente a ésta dicha selección.

Confina a los niños de la clase proletaria en la instrucción primaria dividida, sin ningún fin selectivo, en común y profesional, y conserva a la escuela primaria privada, que separa desde la niñez, con rígida barrera, a las clases sociales y hasta a sus categorías.

15. Estudio del Dr. Bouroncle sobre "Cien años de política educacional", publicado en *La Prensa* el 9 de diciembre de 1924.

16. En 1926 los egresos fiscales del presupuesto sumaron Lp. 10.518.560 correspondiente a la instrucción Lp. 1.000.184, pero sólo Lp. 859.807 a la primaria.

Establece únicamente la gratuidad de la primera enseñanza sin sentar por lo menos el principio de que el acceso a la instrucción secundaria, que el Estado ofrece a un pequeño porcentaje con su antiguo sistema de becas, está reservado expresamente a los mejores. La ley orgánica, en cuanto a las becas, se expresa en términos extremadamente vagos, además de que no reconoce prácticamente el derecho de ser sostenidos por el Estado sino a los estudiantes que han ingresado ya a los colegios de segunda enseñanza.

Dice, en efecto, el artículo 254: "Por disposición reglamentaria, podrá exonerarse de derechos de enseñanza y de pensión en los internados de los colegios nacionales, como premio, a los jóvenes pobres, que se distingan por su capacidad, moralidad y dedicación al estudio. Estas becas serán otorgadas por el director regional a propuesta de la Junta de Profesores del Colegio respectivo"¹⁷.

Tantas limitaciones impiden considerar la reforma de 1920 aún como la reforma democrática, propugnada por el doctor Villarán en nombre de principios demoburgueses.

2. Ideologías en contraste

En la etapa de tanteos prácticos y escarceos teóricos, que condujo lentamente a la importación de sistemas y técnicos norteamericanos, el doctor Deustua representó la reacción del viejo espíritu aristocrático, más o menos ornamentada de idealismo moderno. El doctor Villarán formulaba en un lenguaje positivista el programa del civilismo burgués y, por ende, demolibe-

17. *Ley Orgánica de Enseñanza de 1920*, Edición Oficial, p. 84. Publicaciones del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina, *La Reforma Universitaria*, 6 tomos, 1926-27.

ral; el doctor Deustua encarnaba, bajo un indumento universitario y filosófico de factura moderna, la mentalidad del civilismo feudal, de los encomenderos virreinales. (Por algo se designaba con el nombre de civilismo histórico a una fracción del partido civil).

El verdadero sentido del diálogo Deustua-Villarán escapó a los glosadores y al auditorio de la época. Los sedicentes o ineptos partidos populares de entonces no supieron tomar posición doctrinal alguna frente a este debate. El pierolismo no era capaz de otra cosa que de una declamación monótona contra los impuestos y empréstitos —que estaban lejos de constituir toda la política económica del civilismo— aparte de las periódicas pláticas y proclamas de su califa sobre los conceptos de libertad, orden, patria, ciudadanía, etc.

El pretendido liberalismo no se diferenciaba del pierolismo, al cual por otra parte andaba acoplado, nada más que en un esporádico anticlericalismo masónico y una vaga y romántica reivindicación federalista. (La pobreza ideológica, la ramplonería intelectual de esta oposición sin más prestancia que la gloria trasnochada de su caudillo, permitió al civilismo acaparar el debate de uno de los más sustantivos problemas nacionales).

Sólo ahora, por lo demás, es históricamente posible esclarecer el sentido de esa polémica universitaria, frente a la cual Francisco García Calderón quiso asumir una de esas posiciones, eclécticas y conciliadoras hasta lo infinito, en las cuales es maestro su prudentísimo y un poco escéptico creticismo.

La posición ideológica del doctor Deustua en el debate de la instrucción pública ostentaba todos los atributos ornamentales necesarios para impresionar el temperamento huecamente retórico y declamatorio de nuestra gente intelectual. El doctor Deustua se presen-

taba en sus metafísicas disertaciones sobre la educación como un asertor de idealismo frente al positivismo de sus mesurados y complacientes contradictores. Y éstos, en vez de desnudar de su paramento filosófico el espíritu antidemocrático y antisocial de la concepción del doctor Deustua, preferían declarar su respetuoso acatamiento de los altos ideales que movían a este catedrático.

Fácil habría sido, sin embargo, demostrar que las ideas educacionales del doctor Deustua no representaban, en el fondo, una corriente de idealismo contemporáneo, sino la vieja mentalidad aristocrática de la casta latifundista. Pero nadie se encargó de esclarecer el verdadero sentido de la resistencia del doctor Deustua a una reforma más o menos democrática de la enseñanza.

El verbalismo universitario se perdía en los complicados caminos de la abstrusa doctrina del reaccionario profesor civilista. El debate, por otra parte, se desenvolvía exclusivamente dentro del partido civil, en el cual se contrastaban dos espíritus, el de la feudalidad y el del capitalismo, deformado y enervado el segundo por el primero.

Para identificar el pensamiento del doctor Deustua y percibir su fondo medieval y aristocrático, basta estudiar los prejuicios y supersticiones de que está nutrido. El doctor Deustua sustenta ideas antagónicas no sólo a los principios de la nueva educación, sino al espíritu mismo de la civilización capitalista. Su concepción del trabajo, por ejemplo, está en abierta pugna con la que desde hace tiempo rige el progreso humano. En uno de sus estudios de filosofía de la educación, el doctor Deustua expresaba sobre el trabajo el mismo concepto desdeñoso de los que en otros tiempos no consideraban carreras nobles y dignas sino las de las armas y las letras.

“Valor y trabajo, moralidad y egoísmo —escribían— son inseparables en el proceso integral de la voluntad, pero su rol, muy diferente en el tal proceso, lo es también ante el proceso de la educación. El valor libertad educa; la educación consiste en la realización de valores; pero el trabajo no educa; el trabajo enriquece, ilustra, da destreza con el hábito; pero está encadenado a móviles egoístas que constituyen la esclavitud del alma; el mismo móvil de la vocación por el trabajo que introduce en él la felicidad y la alegría, es egoísta como los demás; la libertad no nace de él; la libertad se la comunica el valor moral y estético.

La ciencia misma que en cierto modo educa disciplinando la actividad cognoscitiva, ordenándola con el método deductivo o favoreciendo su función intuitiva con sus inducciones, el llamado valor lógico no lleva al trabajo ese elemento de libertad que constituye la esencia de la personalidad humana. Puede el trabajo contribuir a la expansión del espíritu mediante la riqueza material que produce: pero esa expansión puede ser muchas veces signo del impulso ciego del egoísmo; podría decirse que lo es en la generalidad de los casos; y entonces no significa verdadera libertad; libertad interior, libertad moral o estética; la libertad que constituye el fin y el contenido de la educación.”¹⁸

Este concepto del trabajo, aunque sostenido por el doctor Deustua hace unos pocos lustros, es absolutamente medieval, netamente aristocrático. La civilización occidental reposa totalmente sobre el trabajo. La

18. *A propósito de un cuestionario sobre la reforma de la ley de instrucción*. Colección de artículos, 1914, Imp. M.A. Dávila, p. 56. Véase también *La cultura superior en Italia*, Lima, 1912. E. Rosay impresor. p. 145 y siguientes.

sociedad lucha por organizarse como una sociedad de trabajadores, de productores. No puede, por tanto, considerar el trabajo como una servidumbre. Tiene que exaltarlo y ennoblecerlo.

Y en esto no es posible ver un sentimiento interesado y exclusivo de la Civilización de Occidente. Tanto las investigaciones de la ciencia, como las intuiciones del espíritu, nos iluminan plenamente. El destino del hombre es la creación. Y el trabajo es creación, vale decir liberación. El hombre se realiza en su trabajo.

Debemos al esclavizamiento del hombre por la máquina y a la destrucción de los oficios por el industrialismo, la deformación del trabajo en sus fines y en su esencia. La requisitoria de los reformadores, desde John Ruskin hasta Rabindranath Tagore, reprocha vehementemente al capitalismo, el empleo embrutecedor de la máquina. El maquinismo, y sobre todo el taylorismo, han hecho odioso el trabajo. Pero sólo porque lo han degradado y rebajado, despojándolo de su virtud de creación.

Pierre Hamp, que ha escrito en libros admirables la epopeya del trabajo —*La peine des hommes*— ha dicho al respecto, palabras de rigurosa verdad:

“La grandeza del hombre se reduce a hacer bien su oficio. El viejo amor al oficio, malgrado la sociedad, es la salud social. La habilidad de las manos del hombre, no carece nunca de orgullo, ni siquiera en las labores más bajas. Si el desdén del trabajo existiera en cada uno, como lo sienten las gentes de manos blancas y si los obreros no continuasen en su oficio más que por coacción, sin encontrar en su obra ninguna complacencia del espíritu, la haraganería y la corrupción aniquilarían al pueblo desesperado.”¹⁹

19. F. Lefevre, *Une heure avec*, Deuxième serie, p. 172.

Tiene que ser éste también el principio que adopte una sociedad heredera del espíritu y la tradición de la sociedad incaica en la que el ocio era un crimen y el trabajo, cumplido amorosamente, la más alta virtud. El arcaico pensamiento del doctor Deustua, descartado de su ideología hasta por nuestra burguesía pálida y desorientada, desciende en cambio, en línea recta, de esa sociedad virreinal que un prudente "civilista" como el doctor Javier Prado nos describió como una sociedad de sensual molicie.

No sólo su concepto del trabajo denuncia el sentimiento aristocrático y reaccionario del doctor Deustua y precisa su posición ideológica en el debate de la instrucción pública. Son, ante todo, sus conceptos fundamentales de la enseñanza los que definen su tesis como una tesis de inspiración feudalista.

El doctor Deustua, en sus estudios, no se preocupaba casi sino de la educación de las clases elevadas o dirigentes. Todo el problema de la educación nacional residía para él en la educación de la "élite". Y, por supuesto, esta "élite" no era otra que la del privilegio hereditario. Por consiguiente, todos sus desvelos, todas sus premisas, estaban dedicadas a la enseñanza universitaria.

Ninguna actitud puede ser más contraria y adversa que ésta al pensamiento educacional moderno. El doctor Villarán, desde puntos de vista ortodoxamente burgueses, oponía con razón a la tesis del doctor Deustua el ejemplo de los Estados Unidos, recordando que "la escuela primaria fue allí la premisa y antecedente histórico de la secundaria; y el *College*, el precursor de la Universidad"²⁰. Hoy podríamos oponerle, desde puntos de vista más nuestros, el ejemplo de México,

20. M.V. Villarán, op. cit., p. 52.

país que, como dice Pedro Henríquez Ureña, no entiende hoy la cultura a la manera del siglo XIX.

“No se piensa en la cultura reinante –escribe Henríquez Ureña– en la época del capital disfrazado de liberalismo, cultura de *diletantes* exclusivistas, huerto cerrado donde se cultivan flores artificiales, torre de marfil donde se guardaba la ciencia muerta en los museos. Se piensa en la cultura social, ofrecida y dada realmente a todos y fundada en el trabajo: aprender es no sólo aprender a conocer sino igualmente aprender a hacer. No debe haber alta cultura, porque será falsa y efímera, donde no haya cultura popular.”²¹

¿Necesito decir que suscribo totalmente este concepto en abierto conflicto con el pensamiento del doctor Deustua?

El problema de la educación era situado por el doctor Deustua en un terreno puramente filosófico. La experiencia enseña que, en este terreno, con desdeñosa prescindencia de los factores de la realidad y de la historia, es imposible no sólo resolverlo sino conocerlo. El doctor Deustua se manifiesta indiferente a las relaciones de la enseñanza y de la economía. Más aún, respecto a la economía, muestra una incomprensión de idealista absoluto.

Su recetario, por esto, además de antidemocrático y antisocial, resulta antihistórico. El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo, si no es considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha estado en su método abstractamente idea-

21. P. Henríquez Ureña, *Utopía en América*.

lista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta, sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las menospreciadas, o simplemente ignoradas leyes económico-sociales, les han consentido.

El debate entre clásicos y modernos en la enseñanza no ha estado menos regido por el ritmo del desarrollo capitalista que el debate entre conservadores y liberales en la política. Los programas y los sistemas de educación pública, en la edad que ahora declina, han dependido de los intereses de la economía burguesa. La orientación realista o moderna ha sido impuesta, ante todo, por las necesidades del industrialismo. No en balde el industrialismo es el fenómeno peculiar y sustantivo de esta civilización que, dominada por sus consecuencias, reclama de la escuela más técnicos que ideólogos y más ingenieros que rectores.

La orientación anticientífica y antieconómica, en el debate de la enseñanza, pretende representar un idealismo superior; pero se trata de una metafísica de reaccionarios, opuesta y extraña a la dirección de la historia y que, por consiguiente, carece de todo valor concreto como fuerza de renovación y elevación humanas.

Los abogados y literatos procedentes de las aulas de humanidades preparados por una enseñanza retórica, pseudoidealista, han sido siempre mucho más inmorales que los técnicos provenientes de las facultades e institutos de ciencias. Y la actividad práctica y teórica o estética de los primeros lo ha contrastado frecuentemente al influjo de los más vulgares intereses o sentimientos conservadores.

Esto aparte de que el valor de la ciencia como estímulo de la especulación filosófica no puede ser desco-

nocido ni subestimado. La atmósfera de ideas de esta civilización debe a la ciencia, seguramente, mucho más que a las humanidades.

La solidaridad de la economía y la educación se revela concretamente en las ideas de los educadores que verdaderamente se han propuesto renovar la escuela: Pestalozzi, Froebel, etc., que han trabajado realmente por una renovación, han tenido en cuenta que la sociedad moderna tiende a ser, fundamentalmente, una sociedad de productores.

La Escuela del Trabajo representa un sentido nuevo de la enseñanza, un principio peculiar de una civilización de trabajadores. El Estado capitalista se ha guardado de adoptarlo y actuarlo plenamente. Se ha limitado a incorporar en la enseñanza primaria (enseñanza de clase) el "trabajo manual educativo". Ha sido en Rusia donde la Escuela del Trabajo ha sido elevada al primer plano en la política educacional. En Alemania la tendencia a ensayarla se ha apoyado principalmente en el predominio social-democrático de la época de la revolución.

Y la reforma más sustancial ha brotado así en el campo de la enseñanza primaria, mientras que, dominadas por el espíritu conservador de sus rectores, la enseñanza secundaria y la universitaria, constituyen aún un terreno poco propicio a todo intento de renovación radical y poco sensible a la nueva realidad económica.

Un concepto moderno de la escuela coloca en la misma categoría el trabajo manual y el trabajo intelectual. La vanidad de los rancios humanistas, alimentada de romanismo y aristocratismo, no puede avenirse con esta nivelación. En oposición al ideario de estos hombres de letras, la Escuela del Trabajo es un producto genuino, una concepción fundamental de una civilización creada por el trabajo y para el trabajo.

3. Resumen

En el discurso de este estudio no me he propuesto esclarecer sino los fundamentales lineamientos ideológicos y políticos del proceso de la instrucción pública en el Perú. He prescindido de su aspecto técnico que, además de no ser de mi competencia, se encuentra subordinado a principios teóricos y a necesidades políticas y económicas.

He constatado, por ejemplo, que la herencia española o colonial no consistía en un método pedagógico sino en un régimen económico-social. La influencia francesa se insertó, más tarde, en este cuadro, con la complacencia así de quienes miraban en Francia la patria de la libertad jacobina y republicana como de quienes se inspiraban en el pensamiento y la práctica de la restauración.

La influencia norteamericana se impuso finalmente, como una consecuencia de nuestro desarrollo capitalista al mismo tiempo que de la importación de capitales, técnicos e ideas yanquis.

Bajo el conflicto de ideologías y de influencias, se percibe claramente, en el último período, el contraste entre una creciente afirmación capitalista y la obstinada reacción feudalista y aristocrática, propugnadora la primera en la enseñanza de una orientación práctica, defensora la segunda de una orientación pseudoidealista.

Con el nacimiento de una corriente socialista y la aparición de una conciencia de clase en el proletariado urbano, interviene ahora en el debate un factor nuevo que modifica sustancialmente sus términos. La fundación de las universidades populares "González Prada", la adhesión de la juventud universitaria al principio de la socialización de la cultura, el ascendiente de un

nuevo ideario educacional sobre los maestros, etc., interrumpen definitivamente el erudito y académico diálogo entre el espíritu demo-liberal-burgués y el espíritu latifundista y aristocrático²².

El balance de la primera centuria de la República se cierra, en orden a la educación pública, con un enorme pasivo. El problema del analfabetismo indígena está casi intacto. El Estado no consigue hasta hoy difundir la escuela en todo el territorio de la República. La desproporción entre sus medios y el tamaño de la empresa, es enorme.

Para la actuación del modesto programa de educación popular, que autoriza el presupuesto, se carece de número suficiente de maestros. El porcentaje de normalistas en el personal de la enseñanza primaria alcanza a menos del 20%. Los rendimientos actuales de las Escuelas Normales no consienten demasiadas ilusiones sobre las posibilidades de resolver este problema en un plazo más o menos corto.

La carrera de maestros de primera enseñanza, sujeta todavía en el Perú a los vejámenes y las contaminaciones del gamonalismo y el caciquismo más estóridos y prepotentes, es una carrera de miseria. No les está aún asegurada a los maestros una estabilidad siquiera relativa. La queja de un representante a congreso, acostumbrado a encontrar a los maestros en su sumiso séquito de capituleros, pesa en el criterio oficial más que la hoja de servicios de un maestro recto y digno.

El problema del analfabetismo del indio resulta ser, en fin, un problema mucho mayor, que desborda del

22. Expresivas del orientamiento renovador de los normalistas son las publicaciones aparecidas en Lima y provincias en los últimos años: *La Revista Peruana de Educación*, Lima, 1926; *Revista del Maestro* y *Revista de Educación*, Tarma; *Ideario Pedagógico*, Arequipa; *El Educador Andino*, Puno.

restringido marco de un plan meramente pedagógico. Cada día se comprueba más que alfabetizar no es educar. La escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso real hacia su redención, tiene que ser el de abolir su servidumbre²³.

Esta es la tesis que sostienen en el Perú los autores de una renovación, entre los cuales se cuentan, en primera fila, muchos educadores jóvenes, cuyos puntos de vista aparecen ya distantes de los que, en mesurada aunque categórica oposición a la ideología colonial, sustentó hace veinticinco años el doctor M.V. Villarán con los mediocres resultados que hemos visto al examinar la génesis y desenvolvimiento de la reforma de 1920.

23. El Ministro de Instrucción, Dr. Oliveira, en un discurso pronunciado en el congreso en la legislatura de 1927, ha reconocido la vinculación del problema de la educación indígena y el problema de la tierra, aceptando una realidad eludida invariablemente por sus predecesores en ese cargo.

II. Introducción a un estudio sobre el problema de la educación pública¹

I

El debate sobre el proyectado Congreso Ibero-Americano de Intelectuales plantea, entre otros problemas, el de la educación pública en Hispano-América.

1. Este texto fue publicado en *Mundial*, Lima, 15 de mayo de 1925.

Como nota al final del último artículo de esta "Introducción a un Estudio sobre el Problema de la Educación Pública", J.C.M. escribió:

"Termina con este artículo -'Los maestros y las nuevas corrientes'- la serie de notas críticas sobre los principios generales de una reforma radical de la enseñanza en Hispanoamérica, tema del actual debate acerca de la proyectada reunión de un Congreso de Intelectuales Ibero-Americanos.

En la intención de su autor constituye toda esta serie sólo una 'Introducción a un Estudio sobre el Problema de la Educación Pública' como se intituló el primer artículo. Véase en los números anteriores de *Mundial* el artículo de introducción, 'La libertad de la Enseñanza', 'La Enseñanza y la Economía' y 'La Enseñanza única y Enseñanza de clase'.

En el artículo de recordación de Edwin Elmore ('El Idealismo de Edwin Elmore', *Mercurio Peruano*, Lima, n.º 89-90, noviembre-diciembre de 1925, incluido en *Peruanicemos al Perú*, vol. 11 de esta colección Popular), dedicó esta serie al escritor desaparecido en los

El cuestionario de la revista *Repertorio Americano* contiene estas dos preguntas: "¿Cree usted que la enseñanza debe unificarse, con determinados propósitos raciales, en los países latinos de nuestra América? ¿Estima usted prudente que nuestra América Latina tome una actitud determinada en su enseñanza ante el caso de los Estados Unidos del Norte?".

El grupo argentino que propugna la organización de una Unión Latinoamericana declara su adhesión al siguiente principio: "Extensión de la educación gratuita, laica y obligatoria y reforma universitaria integral". Invitado a opinar acerca de la fórmula argentina, quiero concretar, en dos o tres artículos, algunos puntos de vista esenciales respecto de todo el problema que esa fórmula se propone resolver.

II

La fórmula, en sí misma, dice y vale poco. La "educación gratuita, laica y obligatoria" es una usada receta del viejo ideario demo-liberal-burgués. Todos los radicaloides, todos los liberaloides de Hispanoamérica, la han inscrito en sus programas.

Intrínsecamente, este anciano principio no tiene, pues, ningún sentido renovador, ninguna potencia revolucionaria. Su fuerza, su vitalidad, residen íntegra-

siguientes términos: 'Por invitación suya escribí, en cinco artículos, una introducción al problema de la educación pública'. Elmore trabajaba por conseguir una contribución sustanciosa de los intelectuales peruanos al debate o estudio de los temas de nuestra América planteado por la Unión Latino-Americana de Buenos Aires y por *Repertorio Americano* de Costa Rica. Dichos artículos han merecido el honor de ser reproducidos en diversos órganos de la cultura americana. Quiero, por esto, dejar constancia de su origen. Y declarar que los dedico a la memoria de Elmore (N. del E.).

mente en el espíritu nuevo de los núcleos intelectuales de La Plata, Buenos Aires, etc. que esta vez lo sostienen.

Estos núcleos hablan de "extensión de la enseñanza laica". Es decir, suponen a la enseñanza laica una reforma adquirida ya por nuestra América. No la agitan como una reforma nueva, como una reforma virginal. La entienden como un sistema que, establecido incompletamente, necesita adquirir todo su desarrollo.

Pero, entonces, conviene considerar que la cuestión de la enseñanza laica no se plantea en los mismos términos en todos los pueblos hispanoamericanos.

En varios, este método o este principio, como prefiera calificársele, no ha sido ensayado todavía y la religión del Estado conserva intactos sus fueros en la enseñanza. Y, por consiguiente, ahí no se trata de extender la enseñanza laica sino de adoptarla. O sea de empeñar una batalla que puede conducir a la vanguardia a concentrar sus energías y sus elementos en un frente que ha perdido su valor estratégico e histórico.

III

De toda suerte, en materia de enseñanza laica, es preciso examinar la experiencia europea. Entre otras razones, porque la fórmula "educación gratuita, laica y obligatoria" pertenece literalmente no sólo a esa cultura occidental que Alfredo Palacios declara en descomposición sino, sobre todo, a su ciclo capitalista en evidente bancarrota.

En la escuela demo-liberal-burguesa, (cuya crisis genera el humor relativista y escéptico de la filosofía occidental contemporánea que nos abastece de las únicas pruebas de que disponemos de la decadencia de la civilización de Occidente), han aprendido esta fórmula las democracias iberoamericanas.

La escuela laica aparece en la historia como un producto natural del liberalismo y del capitalismo. En los países donde la Reforma concurrió a crear un clima histórico favorable al fenómeno capitalista, la iglesia protestante, impregnada de liberalismo, no ofreció resistencia al dominio espiritual de la burguesía. Movimientos históricos consustanciales no podían entrabarse ni contrariarse. Tendían, antes bien, a coordinar espontáneamente su dirección.

En cambio, en los países donde mantuvo más o menos intactas sus posiciones el catolicismo y, por ende, las condiciones históricas del orden capitalista tardaron en madurar, la iglesia romana, solidaria con la economía medieval y los privilegios aristocráticos, ejercitaba una influencia hostil a los intereses de la burguesía.

La iglesia profana, —coherente y lógica—, amparaba las ideas de Autoridad y Jerarquía en que se apoyaba el poder de la aristocracia. Contra estas ideas, la burguesía, que pugnaba por sustituir a la aristocracia en el rol de clase dominante, había inventado la idea de la Libertad. Sintiéndola contrastada por el catolicismo, tenía que reaccionar agriamente contra la Iglesia en los varios campos de su ascendiente espiritual y, en particular, en el de la educación pública.

El pensamiento burgués, en estas naciones donde no prendió la Reforma, no pudo detenerse en el libre examen y llegó, por tanto, fácilmente al ateísmo y a la irreligiosidad. El liberalismo, el jacobinismo del mundo latino adquirió, a causa de este conflicto entre la burguesía y la Iglesia, un espíritu acremente anti-religioso.

Se explica así la violencia de la lucha por la escuela laica en Francia y en Italia. Y en la misma España, donde la languidez y la flojedad del liberalismo, —que

coincidieron con un incipiente desarrollo capitalista—, no impidieron a los hombres de Estado liberales realizar, a pesar de la influencia de una dinastía católica, una política laicista.

Se explica así, también, el debilitamiento del laicismo que, en Francia como en Italia, ha seguido a la decadencia del liberalismo y de su beligerancia y, en especial, a los sucesivos compromisos de la iglesia romana con la democracia y sus instituciones y a la progresiva saturación democrática de la grey católica.

Se explica así, finalmente, la tendencia de la política reaccionaria a restablecer en la escuela la enseñanza religiosa y el clasicismo. Tendencia que, precisamente en Italia y en Francia, ha actuado sus propósitos en la reforma Gentile y la reforma Bérard. Decaídas las raíces históricas de enemistad y de su oposición, el Estado laico y la iglesia romana se reconcilian en la cuestión que antes los separaba más².

El término “escuela laica” designa, en consecuencia, una criatura del Estado demo-liberal-burgués que los hombres nuevos de nuestra América no se proponen, sin duda, ambicionar como máximo ideal para estos pueblos. La idea liberal, como las juventudes iberoamericanas lo proclaman frecuentemente, ha perdido su virtud original. Ha cumplido su función histórica. No se percibe en la crisis contemporánea ninguna señal de un posible renacimiento del liberalismo.

El episodio radical-socialista de Francia es, a este respecto, particularmente instructivo. Herriot ha sido batido, en parte, a causa de su esfuerzo por permanecer fiel a la tradición laicista del radicalismo. Y no obstante que ese esfuerzo fue asaz mesurado y elástico en sus fines y en sus medios.

2. Véase *Cuadernos de Educación* n.º 20.

IV

El balance de la "escuela laica" no justifica, de otro lado, un entusiasmo excesivo por esta vieja pieza del repertorio burgués. Jorge Sorel, varios años antes de la guerra, había denunciado ya su mediocridad. La moral laica, como Sorel con profundo espíritu filosófico observaba, carece de los elementos espirituales indispensables para crear caracteres heroicos y superiores. Es impotente, es inválida para producir valores eternos, valores sublimes. No satisface la necesidad de absoluto que existe en el fondo de toda inquietud humana. No da una respuesta a ninguna de las grandes interrogaciones del espíritu.

Tiene por objeto la formación de una humanidad laboriosa, mediocre y ovejuna. La educa en el culto de mitos endebles que naufragan en la gran marea contemporánea: la Democracia, el Progreso, la Evolución, etc. Adriano Tilgher, agudo crítico italiano, nutrido en este tema de filosofía soreliana, hace en uno de sus más sustanciosos ensayos una penetrante revisión de las responsabilidades de la escuela burguesa:

"Ahora que la crisis formidable, desencadenada por el conflicto mundial, va poco a poco revolucionando desde sus fundamentos el Estado moderno, ha llegado para la escuela del Estado el instante de producir ante la opinión pública los títulos que legitimen su derecho a la existencia.

Y se debe reconocer que si ha sido posible el espectáculo de una guerra, en la cual han estado empeñados todos los más grandes pueblos del mundo y que, sin embargo, no ha revelado ninguna de aquellas individualidades heroicas, maestras de energía, que las guerras del pasado, insignificantes

en parangón, revelaron en número grandísimo, esto se debe casi exclusivamente a la escuela de Estado y a su espíritu de cuartel, gris, nivelador, asfixiante."

Y, examinando la esencia misma de la escuela burguesa, agrega:

"La escuela del Estado es una de las tres instituciones, destruidas las cuales el Estado moderno, caracterizado por el monopolio económico, el centralismo administrativo y el absolutismo burocrático, queda subvertido desde sus cimientos. El cuartel y la burocracia son las otras dos.

Gracias a ellas, el Estado ha conseguido anular en el individuo la libertad del querer, la espontaneidad de la iniciativa, la originalidad del movimiento y a reducir la humanidad a una docilísima grey que no sabe pensar ni actuar sino conforme al signo y según la voluntad de sus pastores. Es, sobre todo, en la escuela donde el Estado moderno posee el más fuerte e irresistible rodillo compresor, con el cual aplana y nivela toda individualidad que se sienta autónoma e independiente."³

V

Si se tiene en cuenta que, en materia de relaciones entre el Estado y la Iglesia, los pueblos iberoamericanos, que heredaron de España la confesión católica, heredaron también los gérmenes de los problemas de los Estados latinos de Europa, se comprende perfectamente cómo y por qué la "educación laica" ha sido, como recuerdo al principio de este artículo, una de las

3. Véase *Cuadernos de Educación*, n.º 9.

reformas vehementes propugnadas por todos los radicaloides y liberaloides de nuestra América.

En los países donde ha llegado a funcionar una democracia de tipo occidental, la reforma ha sido forzosamente actuada. En los países donde ha subsistido un régimen de caudillaje apoyado en intereses feudales, no ha habido la misma necesidad de adoptarla. Este régimen ha preferido entenderse con la Iglesia, buena maestra del principio de autoridad, cuya influencia conservadora ha sido diestramente usada contra la influencia subversiva del liberalismo.

Los embrionarios Estados liberales nacidos de la revolución de la independencia, tardíos en consolidarse y desarrollarse, débiles para imponer a las masas sus propios mitos, han tenido que combinarlos y aliarlos con un rito religioso.

El tema de la "educación laica" debe ser discutido en Nuestra América a la luz de todos estos antecedentes. La nueva generación iberoamericana no puede contentarse con una chata y gastada fórmula del ideario liberal. La "escuela laica" –escuela burguesa– no es el ideal de la juventud poseída de un potente afán de renovación. El laicismo, como fin, es una pobre cosa. En Rusia, en México, en los pueblos que se transforman material y espiritualmente, la virtud renovadora y creadora de la escuela no reside en su carácter laico sino en su espíritu revolucionario. La revolución da ahí a la escuela su mito, su emoción, su misticismo, su religiosidad⁴.

4. Véase *Cuadernos de Educación*, n.º 4 y n.º 22.

III. La enseñanza y la economía¹

I

El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquélla. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las leyes económicas y sociales les han consentido².

El debate entre clásicos y modernos en la enseñanza, no ha estado menos regido por el desarrollo capitalista que el debate entre conservadores y liberales en la política. Los programas y los sistemas de educación pública han dependido de los intereses de la economía burguesa.

La orientación realista o moderna, por ejemplo, ha sido impuesta, ante todo, por las necesidades del industrialismo. No en balde el industrialismo es el

1. Publicado en *Mundial*, Lima, 29 de mayo de 1925.

2. Véase *Cuadernos de Educación*, n.ºs 18-19.

fenómeno peculiar y sustantivo de esta civilización que, dominada por sus consecuencias, reclama de la escuela más técnicos que ideólogos y más ingenieros que rectores.

Cuando Rabindranath Tagore, mirando con sus ojos orientales la civilización capitalista, descubre que ésta ha hecho del hombre un esclavo de la máquina, no arriba a una conclusión exagerada.

Pero estas consecuencias del capitalismo no han provocado generalmente de parte de los intelectuales, un esfuerzo inspirado en un efectivo propósito de restablecer el equilibrio entre lo moral y lo material.

Los intelectuales, en su mayoría, han hecho el juego de la reacción. No han sabido oponerse al presente sino en el nombre del pasado. Permeados de espíritu conservador y de mentalidad aristocrática, han sustentado, directa o indirectamente, las mismas ideas de los herederos o sucesores del régimen feudal. Han suscrito su vieja y simple receta de idealismo: los estudios clásicos.

Y la decadente burguesía europea, sin darse cuenta de que adoptaba una tesis contraria a su función histórica, ha buscado en esta receta un remedio para sus males. Ha maridado la enseñanza clásica con la enseñanza realista. Ha diferenciado la educación de sus políticos y literatos de la educación de sus ingenieros y comerciantes.

La política y la literatura, impotentes para gobernar la economía, han resultado así infectadas de rectores y humanístas cuya obra ha sido uno de los agentes más activos de la crisis contemporánea, que se caracteriza precisamente por una serie de contradicciones entre la política y la economía.

Jorge Sorel, en uno de los capítulos de su libro *La ruina del mundo antiguo*, denunciaba el parasitismo del

talento literario como una de las causas más serias de la corrupción de las clases ilustradas.

“El parasitismo del talento literario —escribía— no ha cesado de encontrarse sobre Europa y no parece que haya de desaparecer; cambia de formas, pero está alimentado por una tradición muy poderosa que ostenta principios de educación muy antigua y muy singulares.”

La experiencia moderna de los estudios clásicos no acredita absolutamente la tesis o, mejor dicho, el dogma que les atribuye el privilegio de formar espíritus idealistas y espíritus superiores. El idealismo que engendran es un idealismo reaccionario. Un idealismo contrario o extraño a la dirección de la historia y que, por consiguiente, de todo valor como fuerza de renovación y elevación humanas.

Los abogados y literatos procedentes de las facultades de Humanidades, han sido casi siempre mucho más inmorales que los técnicos provenientes de las facultades e institutos de Ciencia. Y la actividad práctica y teórica de estos últimos ha seguido el rumbo de la economía y de la civilización, mientras la actividad práctica, teórica o estética de los primeros lo ha contrastado frecuentemente, al influjo de los más vulgares intereses y sentimientos conservadores.

El valor de la ciencia como estimulante de la especulación filosófica no puede, por otra parte, ser desconocido ni desdeñado. La atmósfera de ideas de esta civilización debe a la Ciencia mucho más seguramente que a las Humanidades.

El clasicismo en fin no ha mirado tanto a Grecia como a Roma. En los países latinos o sedicentes latinos, sobre todos ha pugnado por mantener el culto de la

retórica y el derecho romanos. Y de lo que el romanismo representa específicamente en nuestro tiempo, la nueva generación hispanoamericana, a la que están dirigidos estos artículos, encuentra una exacta y cabal explicación en Italia. El fascismo italiano inspira totalmente su teoría y su praxis en la historia romana. Más aún, se supone predestinado para resucitar el Imperio Romano.

II

La tendencia conservadora del clasicismo en la enseñanza está desde hace mucho tiempo esclarecida. Las izquierdas, consciente o instintivamente, se han opuesto siempre a una restauración excesiva de los estudios clásicos. Aunque en verdad, esta oposición ha nacido, más que de una clara orientación revolucionaria, de ese positivismo optimista, tramontado y desacreditado hoy, que esperaba de la Ciencia la solución de todos los problemas humanos.

Entre los pensadores del socialismo, Jorge Sorel ha sido, sin duda, aquel que mejor ha percibido el mecanismo de la influencia conservadora de los estudios clásicos.

Sorel ha formulado así su pensamiento:

“El niño no sabe observar o bien observa mal; es preciso, pues, inculcarle costumbres de observación, y ésa debería ser la principal preocupación del maestro. A consecuencia de ese vicio natural, tenemos una tendencia constante a comprender mal los principios, a dejarnos engañar por falsas razones, a contentarnos con explicaciones vulgares y anticientíficas. Pero la educación clásica desarrolla en proporción enorme esos defectos de nuestra naturaleza y podemos espe-

rar un estado que yo llamo estado de disociación ideológica, en el cual hemos perdido el sentido de la realidad de las cosas.

Cuando la educación está dirigida hacia un fin práctico, cuando tiene por objeto conducirnos a ocupar un sitio en la vida económica, ese resultado deplorable no puede alcanzarse de una manera completa. La disociación ideológica no sólo hace los sofismas fácilmente aceptables, sino que impide ejercer toda crítica sobre nuestras operaciones intelectuales; ella es, pues, muy favorable a esa inversión de las funciones electivas que nos permite justificar todos nuestros actos. Ella desarrolla un egoísmo monstruoso que subordina toda consideración a los deseos de nuestro apetito y que nos hace apreciar los recursos puestos a nuestra disposición como un débil tributo rendido a nuestro talento.

En el medio económico podemos reclamar una parte igual socialmente a nuestro trabajo; pero por la disociación ideológica nos salimos del medio económico: reclamamos una parte en relación con nuestros talentos, es decir, pretendemos sobrellevar sobre la producción lo que apreciamos estar en relación con la dignidad de nuestro ingenio."

III

Los autores del clasicismo hacen reposar casi toda su doctrina sobre una base rígida y dogmática. Pretenden que la filología y la retórica clásica, únicas generadoras de idealismo, son además la mejor disciplina para la inteligencia.

Pero estas aserciones no resultan absolutamente comprobadas. Autorizados pedagogos modernos, a quienes no se puede acusar de sectarismo revolucionario

rio, las confutan con válidas razones, nutridas de su observación profesional.

Albert Girard, presidente de los *compagnons* de la Universidad Nueva, polemizando con los partidarios del latín a ultranza, escribe lo siguiente:

“Sin duda esta disciplina es excelente; pero ¿quién nos prueba que no valiesen otras igualmente? Se objetan los resultados inferiores de la sección sin latín. Pero en primer lugar, se encuentran en ella alumnos excelentes, y si son hoy más raros que antes, ¿no es porque se impulsa a los mejores a las secciones latinas? ¿Quién sabe lo que se obtendría con una igualdad de reclutamiento?

Aunque en este caso se revelase como inferior la sección moderna, aún habría que preguntarse si no se debía a que los métodos para la enseñanza de las lenguas vivas están todavía muy lejos de la perfección. La sección moderna, ni por su reclutamiento ni por sus métodos, ha llegado todavía al fin de sus posibilidades educadoras. ¿Tenemos derecho por esto a concluir apresuradamente contra ella? Científicamente esto es imposible. Nada prueba que no se pueda ejercitar las facultades del espíritu por medios análogos, y realizar así una de las condiciones de la unidad de la cultura.”

Coinciden en estos puntos de vista, esencialmente técnicos, los educadores que han creado en Alemania un nuevo tipo de escuela secundaria: la *Deutsche Oberschule*.

“Los partidarios de este tipo de escuela estiman que la cultura greco-latina no tiene privilegio educativo, que los jóvenes alemanes pueden encontrar de

una manera más directa, más popular y más democrática, en el mismo país en que han nacido, una cultura igual a la que cualquier otro establecimiento de segunda enseñanza" (M.P. Roques, *La Reforma Escolar en Alemania*).

IV

La solidaridad de la Economía y la Educación se revela, concretamente, en las ideas de los únicos educadores que verdaderamente se han propuesto renovar la escuela. Pestalozzi, Froebel, etc., que han trabajado realmente por una renovación, han tenido en cuenta que la sociedad moderna tiende a ser, sobre todo, una sociedad de productores. Su concepción de la enseñanza es sustancialmente moderna.

La Escuela del Trabajo representa un sentido de trabajadores. El Estado capitalista se ha guardado de adoptarlo y actuarlo plenamente. Se ha limitado a incorporar en la enseñanza primaria —enseñanza de clase— el "trabajo manual educativo". Ha sido en Rusia donde la Escuela del Trabajo ha sido elevada al primer plano en la política educacional.

En Alemania la tendencia a ensayarla se ha apoyado principalmente en el predominio socialista de la época de la revolución.

Singularmente ilustrativo y sintomático es el hecho de que esta reforma haya brotado en el campo de la enseñanza primaria. Este hecho nos demuestra claramente que, dominadas por el espíritu de sus rectores, la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria, constituyen aún un terreno poco favorable a todo intento de renovación y poco sensible a la nueva realidad económica.

Un concepto moderno de la escuela coloca en la misma categoría el trabajo manual y el trabajo intelectual. La vanidad de los rancios humanistas, alimentada de romanismo y de aristocracismo, no puede avenirse con esta nivelación. Malgrado la repugnancia de estos hombres de letras, la Escuela del Trabajo es producto genuino, una concepción fundamental de una civilización creada por el trabajo y para el trabajo.

V

¿Cómo se plantea esta cuestión en nuestra América? La gente que en este continente piensa y discurre con menos originalidad sobre los problemas americanos, manifiesta ya cierta frívola inclinación a recomendarnos los principios de la reforma Bérard y de la reforma Gentile. Forma parte de la incoherente y desorientada deliberación de la sección respectiva del último Congreso Científico Panamericano un voto que reclama la extensión o la restauración del latín en la instrucción media³.

Es de temer, en suma, que los gerentes de la educación pública de Nuestra América, no satisfechos de la experiencia de los métodos heredados de España, que tan eficazmente han entrabado el desarrollo de la economía hispanoamericana, consideren necesario injertar un poco de clasicismo marca Bérard o marca Gentile en los caóticos e inorgánicos programas de enseñanza de estos pueblos.

Pero los hombres nuevos de Hispanoamérica no deben dar las espaldas a la realidad. Nuestra América necesita más técnicos que rectores. El desarrollo de la

3. Véase el artículo "Un Congreso más panamericano que científico", en *Peruanicemos al Perú*, pp. 44-49, vol. 11 de esta serie popular (N. del E.).

economía hispanoamericana exige una orientación práctica y realista en la enseñanza.

El clasicismo no crearía mejores aptitudes mentales y morales. (Esta idea, en último análisis, resulta una nueva superstición reaccionaria). En cambio, sabotearía la formación de una mayor capacidad industrial y técnica.

IV. Enseñanza única y enseñanza de clase¹

I

Una de las aspiraciones contemporáneas que los organizadores de la Unión Latinoamericana deben incorporar en su programa es, a mi juicio, la de la enseñanza única. En la tendencia a la enseñanza única se resuelven y se condensan todas las otras tendencias de adaptación de la educación pública a las corrientes de nuestra época.

La idea de la escuela única no es, como la idea de la escuela laica, de inspiración esencialmente política. Sus raíces, sus orígenes, son absolutamente sociales. Es una idea que ha germinado en el suelo de la democracia; pero que se ha nutrido de la energía y del pensamiento de las capas pobres y de sus reivindicaciones.

La enseñanza, en el régimen demo-burgués, se caracteriza, sobre todo, como una enseñanza de clase. La escuela burguesa distingue y separa a los niños en dos clases diferentes. El niño proletario, cualquiera que sea su capacidad, no tiene prácticamente derecho, en la escuela burguesa, sino a una instrucción elemental.

El niño burgués, en cambio, también cualquiera que sea su capacidad, tiene derecho a la instrucción

1. Publicado en *Mundial*, Lima, 5 de junio de 1925.

secundaria y superior. La enseñanza, en este régimen, no sirve, pues, en ningún modo, para la selección de los mejores. De un lado, sofoca o ignora todas las inteligencias de la clase pobre; de otro lado, cultiva y diploma todas las mediocridades de las clases ricas. El vástago de un rico, nuevo o viejo, puede conquistar, por microcéfalo y estólido que sea, los grados y los brevets de la ciencia oficial que más le convengan o le atraigan.

Esta desigualdad, esta injusticia, —que no es sino un reflejo y una consecuencia, en el mundo de la enseñanza de la desigualdad y de la injusticia que rigen en el mundo de la economía— han sido denunciadas y condenadas, ante todo, por quienes combaten el orden económico y burgués en el nombre de un orden nuevo.

Pero han sido también denunciadas y condenadas así mismo por quienes, sin interesarse por la suerte de las reivindicaciones proletarias y socialistas, se preocupan de los medios de renovar el espíritu y la estructura de la educación pública. Los educadores reformistas patrocinan la escuela única.

Y los propios políticos y teóricos de la democracia burguesa la reconocen y proclaman como un ideal democrático. Herriot, por ejemplo, es uno de los fautores.

Pertenecen a Péguy, un notable y honrado demócrata, estas palabras inscritas en su programa por los *compagnons* de la Universidad Nueva:

“¿Por qué la desigualdad ante la instrucción y ante la cultura; por qué esta desigualdad social; por qué esta injusticia; por qué esta iniquidad; por qué la enseñanza superior casi cerrada; por qué la alta cultura casi prohibida a los pobres, a los miserables, a los hijos del pueblo? Si sólo estuviese monopolizada la segunda enseñanza, no se daría sino un mal menor; pero en Francia y en la sociedad moderna es

el casi inevitable camino para ascender a la enseñanza superior, a la alta cultura.”

II

En Alemania, donde, como ya he remarcado, la Revolución de 1918 inauguró una era de experimentos renovadores en la enseñanza, la escuela única fue colocada en el primer plano de la reforma. La idea de la escuela única aparecía consustancial y solidaria con la idea de una democracia social.

Examinando los principios generales de la reforma escolar en Alemania escribe uno de sus críticos en un libro citado en uno de mis anteriores artículos:

“El lema de los reformadores es el de la *Einheitschule*. Como su nombre lo indica, la *Einheitschule* es un sistema escolar unitario. La idea democrática no permite mantener en la sociedad compartimentos, estancos, castas. Los individuos son libres e iguales y todos tienen el mismo derecho a desarrollarse mediante la cultura.

Los niños deben, pues, instruirse juntos en la escuela comunal; no debe haber escuelas de ricos y escuelas de pobres. Al cabo de algunos años de instrucción recibida en común se revelan las aptitudes del niño y debe entonces comenzar una diferenciación y una multiplicación de las escuelas en escuelas primarias superiores, escuelas técnicas y liceos clásicos o modernos. Pero no será por el hecho del nacimiento o de la fortuna por el que se envíe al niño a ésta o a la otra especie de escuela; cada uno frecuentará aquella en que, dadas sus disposiciones naturales, pueda llevar sus facultades al máximum de desenvolvimiento.”

El plan de los reformadores de la educación pública en Alemania franqueaba los más altos grados de la cultura a los más capaces. Concebía los estudios primarios y complementarios como un medio de selección. Y, en su empeño de salvar todas las inteligencias acreedoras a un escogido destino, ni aún a esta selección le concedía un valor definitivo. Juzgaban necesario que los alumnos mediocres de la enseñanza secundaria pudiesen ser devueltos a las escuelas populares. Y que la comunicación de un compartimento de la enseñanza a otro no estuviese entrabada en ningún sentido.

Mas la fortuna de esta reforma de la enseñanza no era independiente de la fortuna de la revolución política. Los reformadores de la enseñanza en Alemania podían trazar estos planes y esbozar estos sistemas merced a la asunción al poder de los socialistas. Su programa de igualdad en la educación pública conseguía ser actuado gracias a que un partido de masas proletarias, interesado en su ejecución, gobernaba Alemania. La reacción en la política tenía que traer aparejada la reacción en la enseñanza.

III

Los *compagnons* de la Universidad Nueva de Francia propugnan también, con gran copia de razones, la democratización de la enseñanza mediante la escuela única, destinada a suprimir los privilegios de clase. La escuela única es la primera y la más esencial de sus reivindicaciones.

Pero incurren en el error de suponer que esta reforma, mejor dicho, esta revolución, puede cumplirse indiferentemente a la política. Reclaman la escuela única "para mezclar en una misma familia de hermanos la masa de los franceses de mañana, para darles a

todos la misma religión social, y también para que la selección de las inteligencias, operación esencial a la vida de una democracia, se ejerza sobre el conjunto de nuestras niñas, sin distinción de origen". Los *compagnons* tienen la ingenuidad de creer que la burguesía puede, casi de buen grado, renunciar a sus privilegios en la educación pública.

La historia contemporánea ofrece, entre tanto, demasiadas pruebas de que a la escuela única no se llegará sino en un nuevo orden social. Y de que, mientras la burguesía conserve sus actuales posiciones en el poder, las conservará igualmente en la enseñanza.

La burguesía no se rendirá nunca a las elocuentes razones morales de los educadores y de los pensadores de la democracia. Una igualdad que no existe en el plano de la economía y de la política no puede tampoco existir en el plano de la cultura. Se trata de una nivelación lógica dentro de una democracia pura, pero absurda dentro de una democracia burguesa. Y estamos enterados de que la democracia pura es, en nuestros tiempos, una abstracción.

Práctica y concretamente, no es posible hablar sino de la democracia burguesa o capitalista.

Lunatcharsky es el primer ministro de instrucción pública que ha adoptado plenamente el principio de la escuela única. ¿No les dice nada este hecho histórico a los pedagogos que trabajan por el mismo principio en las democracias capitalistas? Entre los estadistas de la burguesía, la escuela única encontrará más de un amante platónico. No encontrará ninguno que sepa y pueda desposarla.

IV

En Nuestra América, como en Europa y como en los Estados Unidos, la enseñanza obedece a los intereses del orden social y económico. La escuela carece, técnicamente, de orientaciones netas; pero, si en algo no se equivoca, es en su función de escuela de clases. Sobre todo en los países económica y políticamente menos evolucionados, donde el espíritu de clase suele ser, brutal y medievalmente, espíritu de casta.

La cultura es en Nuestra América un privilegio mas absoluto aún de la burguesía que en Europa. En Europa el Estado tiene que dar, al menos, una satisfacción formal a los demócratas que le exigen fidelidad a sus principios democráticos. En consecuencia, concede a algunos alumnos de la escuela gratuita y obligatoria de los pobres, los medios de escalar las gradas de la enseñanza secundaria y universitaria.

En estos países las becas no tienen la misma finalidad. Son exclusivamente un favor reservado a la clientela y a la burocracia del partido dominante.

Los propios pensadores de la burguesía hispanoamericana que más preocupados se muestran por el porvenir cultural del continente no se cuidan de disimular, en cuanto a la enseñanza, sus sentimientos de clase.

Francisco García Calderón, en un capítulo de su libro *La Creación de un Continente* sobre la educación y el medio, después de ponderar, con medida francesa, las ventajas y los defectos de una orientación realista y una orientación idealista de la enseñanza y después de balancearse prudentemente entre una y otra tendencia, arriba a esta conclusión:

“En síntesis, un doble movimiento de cultura de las clases superiores y de educación popular transformará a las naciones hispanoamericanas. La instrucción de la muchedumbre en escuelas de artes y oficios, la superioridad numérica de ingenieros, agricultores y comerciantes sobre abogados y médicos; especialistas en todos los órdenes de la administración, hacendistas de seria cultura, una élite preparada en las universidades, poetas y prosadores resultado de severa selección, tal es el ideal para nuestras democracias”.

Rectifiquemos. Tal es, sin duda, el ideal de la burguesía “ilustrada” de Hispanoamérica y de su distinguido pensador. Tal no es, absolutamente, el ideal de la nueva generación iberoamericana. García Calderón —inequívocamente conservador en su ideología, en su temperamento, en su formación intelectual—, quiere que la cultura continúe acaparada, con un poco de más método, por las “clases superiores”.

Para la “muchedumbre” pide solamente un poco de educación popular. La última meta de la instrucción del pueblo deben ser, en su concepto, las escuelas de artes y oficios. El autor de *La Creación de un Continente* milita, inconfundiblemente, en las filas enemigas de la escuela única.

La nueva generación hispanoamericana piensa de otro modo. Lo testimonian claramente los núcleos de vanguardia de México, de la Argentina, del Uruguay, etc. Los acreditan las Universidades Populares y las inquietudes estudiantiles.

La equilibrada receta de García Calderón puede servir para un ideario de uso externo de la burguesía conservadora. Es extraña al pensamiento y al espíritu de la juventud de Hispanoamérica.

V. La libertad de la enseñanza¹

I

La libertad de la enseñanza. He ahí otro programa u otra fórmula que cuenta con muchas adhesiones y muchos consensos. Pero he allí también otra idea sobre cuyo valor práctico conviene meditar más hondamente. La libertad de la enseñanza parece, a primera vista, el *desiderátum* hacia el cual deben tender todos los esfuerzos renovadores.

Mas el ideario de los hombres que se proponen transformar nuestra América no puede nutrirse de ficciones. Nada importa, en la historia, el valor abstracto de una idea. Lo que importa es su valor concreto. Sobre todo para nuestra América que tanto ha menester de ideales concretos.

Acerca de la significación actual de la "libertad de la enseñanza" no carecemos de hecho instructivo. Uno de los más considerables es, sin duda, la entusiasta adhesión dada a este principio por los políticos católicos en Italia y en Francia. El partido popular italiano lo ha sostenido como la más sustantiva de sus reivindicaciones.

La iglesia romana, sagaz y flexible en movimientos, se presenta como uno de los mayores campeones de la

1. Publicado en *Mundial*, Lima, 22 de mayo de 1925.

“libertad de la enseñanza”. A la escuela laica opone la escuela libre. ¿Sucede, tal vez, que en el ocaso del liberalismo, la iglesia romana, defensora tradicional de la autoridad y la jerarquía, deviene a su vez liberal?

No nos entretengamos en sutiles averiguaciones. La política de la Iglesia frente al Estado demo-liberal quedó definida hace muchos años en la célebre respuesta de Veillot al maligno liberal que se asombraba de que un católico de ortodoxa y rígida estirpe, se convirtiese en un defensor de la herética libertad: “En el nombre de tus principios, te la declaro; en el nombre de los míos, te la niego”. De completo acuerdo con Veillot, los católicos de esta época no reclaman la libertad de la enseñanza sino ahí donde tienen que luchar contra la laicidad. Ahí donde la enseñanza no es laica sino católica, la Iglesia confiesa categóricamente la escuela libre.

Naturalmente este hecho no desvaloriza en sí la “libertad de enseñanza”. Pero nos ayuda a comprender lo relativo y lo convencional de esta fórmula, en cuya defensa coinciden por diversos caminos, los custodios hieráticos de la Tradición y no pocos caballeros andantes de la Utopía. Veamos la suerte de los trabajos de estos renovadores.

II

Francia nos ofrece a este respecto un interesante caso. ¿Quién no sabe algo del movimiento de los *compagnons* de la Universidad Nueva? Este movimiento nació en las trincheras. Fue un fenómeno de la desmovilización. Muchos universitarios y maestros combatientes, sacudidos por la emoción de la guerra y de la victoria, volvieron del frente animados por un vigoroso afán de renovación. Se sintieron destinados a la construcción de la Universidad Nueva.

En los *compagnons* de la Francia antigua, en los obreros de las catedrales del Medioevo, buscaron inspiración y modelo. La Universidad Nueva designaba en su espíritu y en su intención, el edificio de toda la enseñanza y de toda la escuela. Los *compagnons* se proponían reorganizar totalmente la educación pública. Y rehacer íntegramente, en la escuela, la democracia francesa.

La guerra los había hecho heroicos y fuertes. La guerra les había dado voluntad combativa y *élan* revolucionario.

“Es preciso –escribían– reconstruir la casa desde los cimientos al tejado. No os hagáis, maestros, ilusiones. Es preciso innovarlo todo, unir y cimentar todo. Es preciso rehacer las ideas, los programas, los métodos y el reclutamiento. Vale más ayudarnos que oponernos a la fuerza de la inercia: ayudarnos a organizar nuestra reforma que imponernos vuestra experiencia. Vuestra experiencia es vuestra tradición y vuestra tradición muere con la gran guerra. Seamos claros. No son los profesores de 1900 los que harán la Francia de 1950.”

¿Cómo realizar esta reforma?

“La doctrina nueva, respondían los compañeros, quiere una institución nueva. Entre el Estado omnipotente y centralizador, indiferente a las vidas interiores, y los ciudadanos impotentes, aislados, enconados, es necesario introducir un término medio: la asociación, la organización corporativa.

Es necesario, entre el Estado y el individuo, la *corporación de la enseñanza*, de toda la enseñanza, primaria, secundaria, superior, profesional, la corporación en cada región, lo mismo que, entre la capital

centralizada y abstracta, y los departamentos, otras que nos preparen las nuevas provincias.

Al lado de un Parlamento político que es un anacronismo y de un sindicalismo revolucionario, que es una incógnita, queremos crear poderes nuevos. No queremos ese pasado ni ese porvenir violento. No queremos que la vida se fije en fórmulas políticas, ni se precipite en desencadenamientos instintivos. Queremos que se organice en corporación."

Este programa de los *compagnons*, no obstante que proclamaba la falencia del Parlamento y propugnaba la reorganización de la enseñanza sobre una base sindicalista, estaba lejos de ser un programa revolucionario. A análoga descalificación del Parlamento arribaban, sin esfuerzo, no pocos hombres de gobierno de Europa, Walter Rathenau, por ejemplo. Rathenau precisamente, en su esquema del nuevo Estado, planteaba la necesidad de crear el Estado educador como un organismo distinto del Estado económico y del Estado político. Los "compañeros" de la Universidad Nueva parecían encontrar todo malo en la enseñanza, pero sólo en la enseñanza.

Su consciencia de los problemas de Francia era demasiado genial, demasiado corporativa. Educados en la escuela de la democracia conservaban todas sus supersticiones. No habían conseguido librarse casi de ninguno de sus prejuicios. "Queremos una enseñanza democrática. La nuestra, en realidad, no lo era aunque se esforzase mucho por parecerlo".

Así escribían estos reformadores evidentemente llenos de buenas y sanas intenciones, pero no menos evidentemente ingenuos en cuanto a los medios de traducirlas en actos. No averiguaban cómo, una vez organizada la corporación de la enseñanza, podrían actuar su programa.

Se complacían en hacer esta constatación:

“El Estado ha fracasado en su empeño de hacerlo y centralizarlo todo, no pidiendo al individuo sino su obediencia y sumisión. Su inmensa empresa de gestión ha superado sus fuerzas y sus capacidades, pero no ha cedido en sus pretensiones. Por eso hoy, en lugar de actuar como un estimulante es, con frecuencia, un obstáculo y los intereses de cuya protección se ha encargado languidecen. Este es un fenómeno general.”

¿Aguardaban los *compagnons* una voluntaria abdicación del Estado en favor de su sindicato? ¿Creían que el Estado, por amor a la democracia pura, acabaría depositando en sus manos el poder de reformar la enseñanza?

La historia, en todo caso, tuvo un curso muy diverso. Las elecciones de la Victoria entregaron ese poder en 1919 a los políticos, ebrios de chovinismo y autoritarismo, del bloque nacional. Y estos políticos, en el gobierno, no tomaron absolutamente en cuenta los generosos planes de los autores de la Universidad Nueva, tachados *a priori* por su concomitancia con las ideas de hombres como Edouard Herriot y Ferdinand Buisson, en desgracia entonces.

León Bérard reformó la enseñanza secundaria, sin consultar a los simpáticos *compagnons*, no en el sentido democrático que estos preconizaban sino en un sentido conservador, concordante con los gustos de la fauna reaccionaria y aristocrática. El bloque nacional se preparaba ya a pasar a la reforma de la enseñanza primaria cuando los electores, cansados de su dominio, decidieron arrojarlos del gobierno.

Pero tampoco las elecciones del año último inauguraron la era democrática prevista por los *compagnons*. Estas elecciones elevaron a la presidencia del gabinete a un eminente normalista, a un amigo de la Universidad Nueva, a un partidario de la escuela única. Mas lo pusieron frente a demasiados problemas de urgencia. Y Herriot no pudo dedicar mucho tiempo a la enseñanza.

Revistando la batalla de los *compagnons*, C. Freinet escribía hace poco en una revista francesa, lo que sigue:

“Los Compañeros de la Universidad Nueva son una fuerza, es decir, no son capaces de imponer sus puntos de vista. Y esto depende de que no han podido organizar la unidad del cuerpo de maestros.

Habían establecido en todos sus detalles, el plan de futura catedral. Pero les han faltado los *compagnons* que debían edificar la piedra sobre piedra. Y no podía ser de otro modo pues era en nombre de principios moribundos que se llamaba a los obreros a la acción.”

III

En Alemania, la revolución creó una situación favorable a la reforma de la enseñanza. Invitó a los maestros y a los pedagogos, —en los cuales maduraba desde antes de la guerra una conciencia nueva, especialmente en cuanto a la enseñanza elemental y post-elemental—, a ensayar sus más audaces ideales. La revolución había abatido al viejo régimen. Sobre sus ruinas, iba a elevar un edificio nuevo.

En la enseñanza, como en todos los campos, la renovación podría ser total. La Constitución de Weimar se inspiró en la mentalidad y en la ideología de los

reformadores más conspicuos de la escuela alemana. Estableció la obligatoriedad y la gratuidad de la educación popular hasta la edad de 18 años. Proclamó el derecho de los más capaces a la educación media y universitaria. Admitió el principio de la libertad de enseñanza.

Pero ni aún en teoría este principio obtuvo en Weimar una aceptación plena. La nueva constitución alemana demarca con cuidado sus confines.

Un comentarista de este capítulo de la carta de Weimar precisa así esta limitación:

“En realidad lo que asegura la Constitución en esta declaración del artículo 142, es que el Estado velará porque se asegure a todo ciudadano y a todo niño la educación que crea concorde con sus conceptos filosóficos y con su religión o que juzguen necesaria los padres, y también, porque los maestros eduquen de acuerdo con su ciencia y conciencia, sin quebrar esos mismos conceptos particulares.

Pero asimismo, esto tiene un límite, puesto que la Constitución ordena que en todas las escuelas los esfuerzos tiendan a desarrollar, dentro del espíritu de nacionalidad alemana y de la reconciliación de los pueblos, la educación moral, los sentimientos cívicos, el valor personal y profesional.

Vale decir, que hay conceptos filosóficos cuya enseñanza no cabe dentro de la Constitución, que le fija fines determinados, y los fines marcados por esta disposición coartan la libertad de enseñanza en gran manera” (*La Reforma Escolar en Alemania*, Edición de La Lectura. Serie de “Educación Contemporánea”).

Por otra parte, es interesante constatar que las mayores innovaciones de la reforma educacional ale-

mana han sido las efectuadas en la enseñanza primaria y complementaria: "escuela del trabajo", "comunidad escolar", etc. En este sector la voluntad de renovación ha encontrado muchos colaboradores.

Y la reforma ha progresado, sobre todo, —como lo remarca el libro que acabo de citar—, en Sajonia, Turingia y Hamburgo. O sea en los Estados donde ha prevalecido la influencia política de los socialistas y comunistas.

En la Universidad ha persistido el espíritu del viejo régimen. Minorías enérgicas y valientes de maestros y estudiantes han tratado de reemplazarlo por el espíritu de la nueva Alemania. Pero la Universidad ha seguido siendo la ciudadela de la reacción. La Universidad y la República no han logrado entenderse. Y no ha faltado quien declare indispensable para la salud del régimen republicano una temporal clausura de las Universidades del Reich. Todo esto a pesar del principio de la libertad de la enseñanza sancionado en Weimar.

IV

La libertad de enseñanza no es, pues, sino una ficción. Es una utopía que la historia desahucia. El Estado, cualquiera que él sea, no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública. ¿Por qué? Por la razón notoria de que el Estado es el órgano de la clase dominante. Tiene, por ende, la función de conformar la enseñanza con las necesidades de esta clase social.

La escuela del Estado educa a la juventud contemporánea en los principios de la burguesía. Las confesiones religiosas han adaptado su enseñanza a los mismos principios. En todos los conflictos entre los intereses de la clase dominante y el método o las ideas de la educación pública, el Estado interviene para restablecer el

equilibrio a favor de aquella. Únicamente en los períodos en que los fines del Estado y de la Escuela se conciertan íntima y regularmente, es posible la ilusión de una autonomía, espiritual e intelectual al menos, de la enseñanza.

Los hombres de vanguardia de Hispanoamérica no deben enamorarse de un miraje. Deben hundir la mirada en la realidad. Vano es todo esfuerzo mental por concebir la escuela apolítica, la escuela neutral. La escuela del orden burgués seguirá siendo escuela burguesa. La escuela nueva vendrá con el orden nuevo. La prueba más fehaciente de esta verdad nos la ofrece nuestra época. La crisis de la enseñanza coincide universalmente con una crisis política².

2. Véase *Cuadernos de Educación*, n.ºs 12-13.

The first part of the paper discusses the
 importance of the study and the
 objectives of the research. It also
 describes the methodology used in the
 study and the results of the
 analysis. The second part of the
 paper discusses the implications of the
 findings and the conclusions of the
 study.

VI. Los maestros y las nuevas corrientes¹

I

Ninguna categoría de trabajadores intelectuales aparece tan naturalmente destinada a dar su adhesión a las nuevas ideas como la de los maestros de primera enseñanza. En mis artículos precedentes, me he referido, más de una vez, al espíritu de clase que distingue y separa la enseñanza primaria de la enseñanza secundaria y superior.

La escuela, a causa de ese espíritu, no sólo diferencia a la clase burguesa de las clases pobres en la cultura y en la vida. Diferencia, igualmente, a los maestros de una clase de los maestros de la otra. El maestro primario se siente próximo al pueblo. El maestro del Liceo o de la Universidad se siente dentro de la burguesía. Es además, en la enseñanza primaria, donde se produce, generalmente, el tipo puro, el tipo profesional de educador. El maestro primario es sólo maestro, es sólo enseñante, en tanto que el profesor del Liceo o de la Universidad es, al mismo tiempo, literato o político. La docencia secundaria y universitaria, tanto por su función como por su estructura, tiende a crear una burocracia conservadora.

1. Publicado en *Mundial*, Lima, 12 de junio de 1925.

En los países hispanoamericanos, especialmente en los menos evolucionados, esta diferencia se acentúa y se ahonda. En la docencia secundaria y universitaria domina el diletantismo. El profesor universitario, sobre todo, es simultáneamente abogado, parlamentario, latifundista. La cátedra constituye una mera estación de su vida cotidiana.

La enseñanza es un suplemento o un complemento intelectual de su actividad práctica, política, forense o mercantil. El maestro primario, en tanto, aunque no sea sino modesta e imperfectamente, tiene siempre una vida de profesional. Su formación y su ambiente lo desconectan, por otra parte, de los intereses egoístas de la clase conservadora.

El maestro primario hispanoamericano procede del pueblo, más específicamente, de la pequeña burguesía. La Escuela Normal lo prepara y lo educa para una función abnegada, sin ambiciones de bienestar económico. Lo destina a dar a los niños pobres la instrucción elemental –gratuita y obligatoria– del Estado. El normalista sabe, por adelantado, que el Estado remunerará mal su fatiga. La enseñanza primaria –enseñanza para el proletariado– proletariza a sus funcionarios.

El Estado condena a sus maestros a una perenne estrechez pecuniaria. Les niega casi completamente todo medio de elevación económica o cultural y les cierra toda perspectiva de acceso a una categoría superior. De un lado, carecen los maestros de posibilidades de bienestar económico; de otro lado, carecen de posibilidades de progreso científico. Sus estudios de la Escuela Normal no les franquean las puertas de la Universidad. Su sino puede confinarlos en un pueblecito primitivo donde vegetarán oscuramente, a merced de un cacique o de un diputado, sin libros ni revistas, segregados del

movimiento cultural, desprovistos de elementos de estudio.

En el espíritu de estos trabajadores intelectuales, extraño a toda concupiscencia comercial, a todo arribismo económico, prenden fácilmente los ideales de los forjadores de un nuevo estado social. Nada lo mancomuna a los intereses del régimen capitalista. Su vida, su pobreza, su trabajo, los confunde con la masa proletaria.

A estos trabajadores, sensibles a la emoción revolucionaria, permeables a las ideas renovadoras, deben dirigirse, por consiguiente, los intelectuales y los estudiantes de vanguardia. En sus filas reclutará la vanguardia más y mejores elementos que entre los pedantescos profesores y los egotistas literatos que detentan la representación oficial de la Inteligencia y de la Cultura.

II

De la sensibilidad de los educadores a los anhelos de renovación social tenemos muchas y muy fehacientes pruebas.

Las escuelas normales han abastecido al socialismo de un conspicuo número de organizadores y conductores de ambos sexos. Ramsay Mac Donald, por ejemplo, ha sido un preceptor. En Italia he encontrado en los primeros rangos del proletariado a innumerables maestros y maestras. En Francia he constatado el mismo fenómeno. Colaboran en "Clarté" varios educadores de filiación revolucionaria. La misma filiación tiene la revista *L'Ecole Emancipée*, órgano de la Federación de la Enseñanza, dirigida por un grupo de maestros jóvenes.

Los estudiantes de la Escuela Normal Superior de París han sido, recientemente, los primeros en responder a los histéricos alardes fascistas de los estudiantes

de la reaccionaria facultad de Derecho de la Sorbona, discípulos de los escritores monarquistas de *L'Action Francaise*.

El propio movimiento de los Compañeros de la Universidad Nueva acusa en el cuerpo de educadores franceses un estado de ánimo pleno de inquietud. Ese movimiento ha sido indeciso en sus medios, difuso en sus proposiciones, pero categórico en su voluntad de renovación. No ha sabido romper con la tradición y, en particular, con los intereses conservadores. No ha logrado liberarse de las supersticiones burguesas anidadas en la psicología y la mentalidad de sus animadores. Pero ha declarado claramente su adhesión a la idea de una democracia social, de una democracia verdadera, aunque no haya acertado a definir el modo de realizarla.

La doctrina y el método pedagógico de Pestalozzi y Froebel, —nutridos de los sentimientos e inspirados en las necesidades de una civilización de productores— han tenido, como se remarca a la luz de la experiencia contemporánea, una profunda significación revolucionaria. Y los reformadores de la educación en Alemania han salido también de las filas de los educadores.

III

La idea sostenida por los *compagnons de l'Université Nouvelle* de que una nueva organización de la enseñanza debe ser, técnicamente al menos, la obra de un sindicato, en el cual se agrupen todas las categorías de maestros, no es en sí una idea errónea. Lo es cuando supone que una revolución en la enseñanza puede operarse dentro del marco del viejo orden social. Lo es cuando coloca el sindicato de maestros, o la corporación de la enseñanza, en un plano superior y distinto de los demás sindicatos de trabajadores.

Para que los educadores pueden reorganizar la enseñanza sobre bases nuevas es necesario que sepan antes ser un sindicato, moverse como un sindicato, funcionar como un sindicato. Y es necesario que sepan entender la solidaridad histórica de su corporación con las otras corporaciones que trabajan por reorganizar, sobre bases nuevas también, todo el orden social.

Esta cuestión debe ser el tema del diálogo de los intelectuales de vanguardia con los educadores de vanguardia. (En la corporación de maestros la existencia de una vanguardia es evidente, es indudable). El programa de una reforma universitaria integral sería incompleto si no comprendiese las reivindicaciones de esta corporación.

Hay que abrir los estudios universitarios a los diplomados de la Escuela Normal. Hay que abatir las vallas que incomunican al profesorado primario con la Universidad, bloqueándolo dentro de los rígidos confines de la primera enseñanza. Que los normalistas entren a la Universidad. Pero no para aburguesarse en sus aulas sino para revolucionarlas. He ahí un hermoso programa para la juventud de Hispanoamérica, para la Unión Latinoamericana. Diferenciar el problema de la Universidad del problema de la escuela es caer en un viejo prejuicio de clase. No existe un problema de la Universidad independiente de un problema de la escuela primaria y secundaria. Existe un problema de la educación pública que abarca todos sus departamentos y comprende todos sus grados.

IV

El modesto preceptor, el oscuro maestro del hijo del obrero y del campesino necesita comprender y sentir su responsabilidad en la creación de un orden nuevo. Su labor, según su rumbo, puede apresurarla y facilitarla o

puede retardarla. Ese orden nuevo ennoblecerá y dignificará al maestro de mañana. Tiene, por ende, derecho a la adhesión del maestro de hoy.

De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad. La servidumbre de la escuela a un cacique de provincia no pesa únicamente sobre la dignidad de los que aprenden. Pesa, ante todo, sobre la dignidad de los que enseñan.

Ningún maestro honrado, ningún maestro joven, que medite en esta verdad, puede ser indiferente a sus sugerencias. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales y de los hombres que quieran dar a la sociedad una forma más justa y a la civilización un sentido más humano.