



César Chávez Taborga

SENTIDO Y FORMAS DE UNA OBRA PEDAGÓGICA

1995

© Rolando Diez de Medina, 2006
La Paz – Bolivia

INDICE

Dedicatoria

Explicación

Leimotiv

Prólogo 1: "... *Un talento creador capaz de plantear proyectos de validez continental*"

Prólogo 2: "... *Honra a la Universidad, a Venezuela y a la América Latina*"

Prólogo 3: "... *Honra al Magisterio boliviano y a la Nación entera*"

Tema primero: TAMAYO Y GUZMÁN EN EL DEBATE PEDAGÓGICO BOLIVIANO

Tema segundo: DOCTRINA Y PRACTICA DE LA ESCUELA ÚNICA

Tema tercero: GUIDO VILLA-GÓMEZ Y EL PRAGMATISMO PEDAGÓGICO

Tema cuarto: PARA UNA NUEVA FORMACIÓN DOCENTE

Tema quinto: LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN BOLIVIA

Tema sexto: PERFIL PARA UNA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Tema séptimo: REFORMA CURRICULAR PARA DOCENTE

Tema octavo: NUEVOS MAESTROS PARA BOLIVIA

Tema noveno: EDUCACIÓN Y CULTURA PARA LA INTEGRACIÓN NACIONAL

CONCIERTO DE PALABRAS:

- Pedagogía y política en nuestro tiempo
- Para una pedagogía de la democracia
- Sentido democrático y ético de la docencia
- Razón técnica y razón humanística en la educación
- Legado histórico y conciencia de estudiante

A Beba,
serena luz
en mi camino.

EXPLICACIÓN

Entrego aquí, reunidos en forma de libro, gran parte de los ensayos y estudios pedagógicos con los cuales obtuve el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello", otorgado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), en Washington, en septiembre de 1984.

Los otros materiales —encuestas, planes de investigación, programas de asignaturas pedagógicas, guías metodológicas de estudio, esquemas curriculares, todos de carácter universitario— no integran estos volúmenes y esperan, resignados, otra oportunidad para ser puestos en manos de quienes se interesan, de veras, por la educación y la docencia en nuestro país.

Entre tanto, que la entrega de estos papeles justifique —si es justificable, naturalmente— la manera de haber concebido y realizado mi tarea de maestro, tanto en Bolivia como en otras geografías entrañables, a las cuales llegué por razones de estudio, por invitación expresa, o por exilios políticos.

Junto con estas páginas, entrego también mi agradecimiento mayor a la Universidad de Los Andes, de Mérida, en Venezuela, por haberme acogido como educador y haber estimulado, durante años, mi que hacer docente.



La Paz, septiembre de 1995.

Ninguno de estos ensayos está acabado: no lo estarán mientras yo viva y piense y tenga algo que añadir a lo por mí escrito, vivido y pensado.

MARIÁTEGUI

"...Un talento creador capaz de plantear proyectos de validez continental..."

Señor Don
César Chávez Taborga
Apartado Postal 79
MÉRIDA, Venezuela

Distinguido y admirado Profesor:

La alegría de recibir en esta fecha su amable tarjeta y las dos publicaciones que ha tenido la bondad de remitirme, se ha mezclado con la pesadumbre de no haber podido incluir esos dos trabajos en mi libro que felizmente había llegado a sus manos con la información de lo único cuyo que pude conseguir en este rincón de la más entrañable mediterraneidad. Otros a su turno lo harán valorando en dimensión latinoamericana trabajos tan valiosos.

"Evocación y mensaje" es un documento vivo y latente, pleno de emocionalidad evocativa y riquísimo de pensamiento conductor, para asimilación saludable no sólo de maestros o educadores sino de cualesquier ciudadanos interesados en el porvenir del mundo. Esta obra, fuera de su contenido conceptual, tiene también excelencias literarias muy propias de su temperamento beniano y de su sensibilidad humanística.

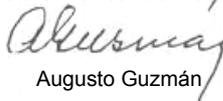
El otro trabajo sobre el texto didáctico universitario, a pesar de ser yo lego en la materia, me ha parecido de extraordinario valor instrumental, habida buena cuenta de la certera observación que Ud. hace sobre la función educativa de las universidades. Ciertamente es que ellas mismas ejercen esa función sin asumir plena conciencia de su ejercicio por el prejuicio de suponer que la educación del estudiante acaba en el bachillerato.

Creo sinceramente que Venezuela al acoger en su destierro al más eminente de los maestros bolivianos, ha hecho un gran servicio a la comunidad intelectual latinoamericana, pues ha permitido que desde un país libre de las dictaduras militares, que todavía oprimen a algunos pueblos del Sur, se manifieste un talento creador capaz de plantear eficazmente proyectos, iniciativas y trabajos de validez continental.

Está Ud. en buena marcha y no debe aflojar el paso. ¿No lo han llamado al país? ¿Es que siempre en Bolivia los intelectuales serios están demás?

Dadas las impresiones que contiene esta carta, ella puede ser publicada si a Ud. le place Don César.

Gracias por sus trabajos tan amablemente dedicados. Un abrazo firme de felicitación y cordialidad.


Augusto Guzmán

1 de diciembre de 1983.

"...Honra a la Universidad, a Venezuela ya la América Latina... "

*Prof César Chávez Taborga,
Apreciado maestro y amigo:*

He recibido con profunda satisfacción y podría decir que sin sorpresa, la agradable noticia del premio con que lo distinguiera el Consejo. Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la Organización de Estados Americanos.

Ese alto honor, que honra a la Universidad de Los Andes, a Venezuela y a América Latina en uno de sus educadores más esclarecidos, sólo puede ser interpretado como oportuno y justo reconocimiento a una trayectoria de lucha vigorosa e indeclinable por elevar el espíritu de la Patria grande a través de la tesonera labor docente.

Vientos nuevos y frescos parecen soplar en dirección al Norte. Crece la esperanza cuando un hombre que a entregado su vida a la brega por la justicia social con la única herramienta de una concepción renovadora de la educación, obtiene en la Organización de los Estados Americanos este sobresaliente reconocimiento.

La Universidad de Los Andes se enorgullece de contarlo entre sus más destacados maestros y reitera, a través de su Rector, el compromiso sincero de apoyar todas aquellas iniciativas transformadoras en el campo de la educación, que conduzcan hacia nuevos horizontes de progreso social y cultural a nuestros pueblos.

Al expresarles mis sentimientos de consideración, respeto, estima y solidaridad, me suscribo de usted, atentamente.

Pedro Rincón Gutiérrez.
Rector

Carta 2409/70. 6 .1. Mérida, 7 de septiembre, 1984.

"...Honra al Magisterio boliviano y a la Nación en era...

*Prof. César Chávez Taborga
Apartado 79
MÉRIDA, Venezuela.*

A nombre del Gobierno Constitucional y mío propio, transmito a usted la profunda satisfacción de nuestro pueblo y sus instituciones representativas por haber merecido el premio "Andrés Bello" de la O EA por su labor pedagógica, distinción que honra al Magisterio boliviano y a la Nación entera, al tiempo que exalta sus méritos de educador y de ciudadano siempre identificado con las más nobles aspiraciones de nuestra América. Reciba nuestras congratulaciones y el deseo de que su trabajo siga beneficiando a nuestros, pueblos. Atte.

Dr. Hernán Siles Zuazo
Presidente Constitucional
de la República de Bolivia

Radiograma 113/104. La Paz" 4 de agosto, 1984

TEMA PRIMERO

TAMAYO Y GUZMÁN EN EL DEBATE PEDAGÓGICO

"No basta decir la verdad hay que defenderla; y cuando son la indiferencia y la ineptitud sus verdaderas enemigas, hay que clavarlas a martillazos en las cabezas rebeldes":

TAMAYO

I

Recogida en el regazo de su varia y difícil geografía, Bolivia padece, desde 1880, el grave problema de su mediterraneidad causado por la mano aleva de las oligarquías del huano y del salitre. Prisionera ya bajo el severo perfil de sus montañas, su vida colectiva es caótica, contradictoria, con evidentes gérmenes de descomposición social.

El tránsito del siglo XIX al siglo XX ofrece, por ello mismo, un clima propicio para el pensar ideológico y la acción "revolucionaria". Viviendo una tensa atmósfera política, grávida de inquietud Bolivia expresa su voluntad de "ser", su anhelo de persistir y de caminar en el tiempo.

La naciente burguesía criolla, alimentada por el fenómeno minero, remueve conciencias y agita espíritus⁽¹⁾ en torno de una *praxis* y de un *élan* nuevos: el Liberalismo, hijo legítimo del proceso capitalista y del racionalismo europeos. Esta nueva clase trae incitaciones burguesas y quiere disputar, como en Europa, los derechos y beneficios a la aristocracia terrateniente, incapaz ahora de servir, por el ascenso de los tiempos, las nuevas relaciones de producción y las "modernas" preocupaciones culturales. Y puesto que para realizar sus aspiraciones se toma imperioso cambiar el régimen político, en 1898 se lanza, arrogante, a "destruir" las caducas raíces del feudalismo trasplantado, vestido hoy con el ropaje no ya del huano y del salitre, sino con el de la plata y del estaño. No otro sentido tiene, en nuestra realidad histórica, la llamada Revolución Federal, que enfrenta intereses económicos entre los caudillos del Norte y del Sur de la República.

Triunfante en la Revolución, la pequeña burguesía trata, con los ímpetus propios de todo grupo social en ascenso, de renovar instituciones y de reorientar conciencias para implantar el *demos* liberal. Economía, cultura, educación, asfixiadas hasta entonces por la mentalidad conservadora del gamonalismo, se siente sacudida, como en ninguna otra época, por el mercado económico y espiritual de Europa. Creyente de la razón, devota de la ciencia, amante del mercado, la feudal-burguesía proclama su fe en la educación y la enseñanza, acaso porque de éstas depende, en gran parte, su consolidación o su fuga del poder.

Ansiosa de formar su propia *intelligentsia* y su *esprit de corps* en el magisterio nacional, el Gobierno envía a Europa a Daniel Sánchez-Bustamante, Felipe S. Guzmán y Fabián Vaca Chávez para que estudien los sistemas educativos de Francia, Bélgica, Suiza, Inglaterra y Alemania, a fin de que pudieran contratar una misión destinada a fundar una escuela normal en el país y reorganizar posteriormente la enseñanza pública. Sánchez Bustamante contrata en Bruselas, para este objeto, por consejo del sabio Alexis Sluys, al joven pedagogo Georges Rouma, conocido ya en Bélgica, Francia y Suiza por sus trabajos científicos al lado de

(o) Este trabajo fue publicado originalmente en *MINKHA, Revista de Estudios Pedagógicos*- 8 (1961): 13-39 (LA PAZ, Bolivia), bajo el título "A Medio Siglo de una Polémica Pedagógica". Después, en la revista *NUEVOS RUMBOS*-26 (1961): 33-60 (*Sucre*, Bolivia). Para la presente publicación, se le ha cambiado el título y se han introducido pequeñas correcciones para actualizarlo, con destino a la antología del Pensamiento Pedagógico Boliviano que publicará la Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello".

(1) El general Eliodoro Camacho, en 1885 definía ya muy claramente la doctrina y el programa del Partido liberal: "El liberalismo tiene por base fundamental la libertad, o sea la legítima expansión de todas las actividades sociales en sentido del progreso. Mas él no entiende por libertad la facultad que el hombre tiene de hacer todo lo que le agrada, sino todo lo justo y bueno [...] Los principios que sustenta la escuela liberal se cifran en los derechos individuales que amparan la vida, la libertad, el honor y la propiedad del hombre, en la soberanía del pueblo, el sufragio popular consciente y depurado, la descentralización administrativa y municipal, la concentración y la unidad política, la tolerancia de opiniones, la instrucción obligatoria para el pueblo y gratuita por el Estado, la libertad de palabra, la libertad de prensa, la libertad de asociación, la libertad de trabajo, la libertad de inviolabilidad de la conciencia". —Ver BAUTISTA SAAVEDRA. *La Democracia en Nuestra Historia*, González y Medina, La Paz, 1921, pág. 171 Y 172.

II

El ambiente intelectual boliviano del último decenio del siglo pasado y primero del presente, está influido por el romanticismo y el realismo en literatura, de la misma manera que por el positivismo y el naturalismo en filosofía y sociología. Las lejanas metrópolis europeas: París, Londres y Madrid, y en América, Buenos Aires —eco vivo de Francia y de Italia—, son las que nutren las inquietudes espirituales tanto de la casta feudal cuanto de la pequeña burguesía. Una y otra tienen puesta el alma en el viejo continente, y sobre todo en ese París embriagante, paraíso del placer y cuna del arte ochocentista, que por el sólo hecho de visitarlo el latinoamericano adquiere "prestigio", mucho más si actúa al lado de los Rubén Darío, Gómez Carrillo, García Calderón, Blanco Fombona, Manuel Ugarte, en los círculos intelectuales y bohemios de Montmatre, Montparnasse y el Quartier Latín.

Pero en esta evasión espiritual del boliviano hacia las metrópolis de ultramar, se advierte dos actitudes diferentes, consubstanciales sin embargo al mismo espíritu burgués: *contemplativa* la primera y *asimilativa* la segunda. Representada por la casta oligárquico-feudal en descenso, la actitud "contemplativa" no penetra en los secretos y resortes que animan la cultura gala, y se va por lo paramental y adjetivo: importar el perfume y la champaña, tanto como imitar teatros y *foyers*, parques y plazas, arcos y torres a lo parisense, y glorietas y paseos a lo versallesco, fue su más viva y fundamental preocupación.

La "asimilativa" por el contrario, actitud de la feudal-burguesía, busca y trata de sorprender los contenidos y las formas de la cultura francesa: gusta de jugar con la ideas y los enunciados, así en arte como en economía, en sociología como en política, segura de que interpreta el "espíritu del siglo", que aunque desvanecido ya en París, es novedoso sin embargo para Bolivia y América. Munido ahora del utilaje del romanticismo y del realismo por una parte, y del positivismo y naturalismo por otra, el intelectual boliviano se preocupa por estudiar los problemas nacionales y por "interpretar" el *phatos* indígena y mestizo.

Si Lamartine, Baudelaire, Dumas, Hugo y especialmente Zola —voces que se entrecruzan y conciertan en el ambiente nacional— son los maestros en las letras; Comte, Spencer, Fouillée, Gobineau, Le Bon, Guyau, Renan, Taine y Tarde, entre otros, hacen de pontífices del pensamiento filosófico, sociológico, político, moral y estético. De Madrid nos vienen, débilmente en su mayoría, los mensajes de Unamuno, Maeztu, Costa, Altamira, Picavea, representantes de algunas de las direcciones culturales de la Península, coincidentes o divergentes del positivismo. La generación boliviana, criatura del liberalismo, que asimila en sus variados matices estas orientaciones, la forman, a fines de siglo, Belisario Díaz Romero, José María Camacho, Benjamín Fernández, Samuel Oropeza, Alberto Gutiérrez, Zoilo Flores, José Vicente Ochoa, Valentín Abecia, Pedro Kramer, Ignacio Terán, entre los más ponderados. Y a principios del siglo XX, Daniel Sánchez Bustamante, Bautista Saavedra, Daniel Salamanca, Jaime Mendoza, Eduardo Diez de Medina, Juan F. Bedregal, José Eduardo Guerra, Gregario Reynolds, Humberto Muñoz Cornejo, Demetrio Canelas, Abel Alarcón, Armando Chirveches, Claudio Peñaranda, Víctor Muñoz Reyes, Rigoberto Paredes, Felipe S. Guzmán, Gustavo Adolfo Otero, Roberto Zapata, Alcides Arguedas y Fabián Vaca Chávez.

De esta última promoción sobresalen, en el campo de los estudios sociológicos, Sánchez-Bustamante, Saavedra, Mendoza, Zapata y, sobre todo, Arguedas. Franz Tamayo, aunque pertenece a la misma generación, frecuenta otras lecturas y otros autores; se orienta en otras disciplinas, cultiva otros gustos⁽³⁾ y define su concepción sociológica de manera distinta de la de sus contemporáneos. Mientras los primeros enderezan su proa hacia París, Londres o Madrid,

(2) Rouma había escrito ya dos libros altamente científicos y fundamentales en pedagogía: *Le Langage Grapbique de l'Enfant*, inspirado en el sistema de Lamprecht, y *La Parole et les troubles de la Parole*, bajo la dirección de Decroly. La obra de Rouma en Bolivia no ha sido, todavía, debidamente estudiada. Obra fecunda y múltiple la suya, realizada en medio del más cristalizado conservantismo, ha tenido una honda gravitación pedagógica en el país, y merece, por ello, ser analizada en todos sus alcances y contornos. Quienes se han referido a ella lo han hecho para combatirla o para defenderla apasionadamente, pero no para estudiarla en fondo de su tiempo.

(3) "La biblioteca (de Tamayo), traída en parte de Berlín, Londres o París, en parte de Madrid y Buenos Aires, contiene soberbios libros en varias lenguas y esmeradas ediciones [...] Homero, Platón, incitan al tipo apolíneo. Shakespeare y Pascal a la conciencia fáustica [...] Sófocles da la medida clásica. Praxíteles la forma. Gracián y Montequieu depuran la expresión ya decantada en los textos de Tácito, Marcial y Cicerón. [...] Fluye el claro diálogo socrático junto al análisis geométrico de Aristóteles. [...] Hay un voltear de espaldas al romanticismo galo: ni Hugo ni Lamartine ni Alfredo de Vigny. Más bien la estirpe nórdica de ojos fríos y hondísimos que esconden el enigma. Lutero, Leibnitz, Goethe, Novalis, Schopenhauer, Nietzsche, Kant y otros nocturnos que saben de toda la ciencia de la vida [...] La trilogía de los novelistas estupendos: Balzac, Tolstoi, Dostoiewski. Saltos bruscos de Pitágoras a Horacio y del Ariosto a Calderón. Cuervos negros de Leopardi, Poe y Kierkegaard". FERNANDO DIEZ DE MEDINA, *Franz Tamayo, Hechicero del Ande*, Edito Puerta del Sol, La Paz, págs. 56-57 .

Tamayo tiende velas hacia el Berlín energético y nervios.

En el pensamiento social del "hechicero del Ande" confluyen varias orientaciones que él las pulimenta, las funde y las refunde, con su genio, en su sangre y en su alma. Kant, Hegel, Goethe, Fichte, y sobre todo Nietzsche y Ratzel, abren surcos y siembran semillas vitalistas en el ancho paisaje de su espíritu. Pero también —¡sí, también!, ¿y por qué no?— lo hacen, en alguna medida, Montesquieu y el "ingratísimo Rousseau"...

III

La atmósfera pedagógica de la Bolivia de principios de siglo está impregnada todavía del espíritu conservador y marcada con el sello de la mentalidad escolástica, herencias de la Colonia. Y aunque ya se sienten síntomas de renovación metodológica, la técnica de la enseñanza sigue comprometida por la concepción medieval del fenómeno educativo. La tarea del Gobierno, encaminada a romper esta herencia española, no es nada fácil y por ello cobra significación histórica. Ese anhelo de renovación "encuentra vallas insuperables en el misoneísmo de nuestro pueblo, pegado, como la ostra a la roca, a sus añejos prejuicios, a sus viejas y gastadas costumbres, a su fe de carbonero, que no discierne ni medita, aceptando como verdad absoluta las afirmaciones escolásticas de una enseñanza medieval y persistiendo, tristemente, en el nefando maridaje de la religión, que es fe, con la ciencia, que es investigación racional"(4).

Es éste el panorama que predomina en la educación cuando llega a Bolivia Georges Rouma y funda, el 6 de junio de 1909, la Escuela Normal, hoy Escuela Nacional de Maestros. Al año siguiente, Tamayo emprende su campaña pedagógica desde *El Diario* de La Paz, el 3 de julio de 1910, con editoriales que titula, sucesivamente: "Las Grandes Orientaciones de la Instrucción Pública", "El Bovaryismo Científico en Materia Pedagógica", "Creación de la Pedagogía Nacional" que viene subdividiendo en temas como: "Un Paralelo", "La Raza", "Lo que se debe Enseñar", "Cómo se debe Enseñar", "El carácter nacional", "Valor de la Historia", "Valor de la Ciencia" y "La Energía".

Estos editoriales son reunidos, el mismo año, en un volumen que intitula *Creación de la Pedagogía Nacional*(5), preñado de sugerencias de todo orden. En su "Advertencia" Tamayo dice, entre satisfecho y dolorido:

"Este, lector, es un doble libro, Libro de batalla y libro de reflexión... Bien habría deseado escribir un libro más sereno pero ni los tiempos ni las gentes en medio de que vivimos lo han permitido [...] Con todo, a través del desorden aparente, hay una idea maestra, real y segura, que es como la médula que derrama en cada una de sus páginas todo el calor y la vida que extrañamente se ha transmutado en la gruesa polémica de prensa que todos conocen"

Tamayo no volvió más sobre este libro ni sobre estos temas, y el resto de su obra es filosófica y literaria, inspirada en los clásicos griegos y en las mitologías helénica y nórdica(6).

IV

A partir del tercer editorial de *El Diario* aparece en *La Época*, periódico de la misma ciudad, un artículo de respuesta, origen de la polémica, firmado por Leopoldo Segal, seudónimo de Felipe S. Guzmán, quien había acompañado a Sánchez-Bustamante a Europa en calidad de Secretario de la Comisión Pedagógica. Guzmán responde a Tamayo en veintidós artículos, los mismos que reúne, también en 1910, en otro volumen bajo el título de *El Problema Pedagógico*

(4) Editorial de *El Comercio* de Bolivia, La Paz, 7/VII/1910.

(5) FRANZ TAMAYO, *Creación de la Pedagogía Nacional*, segunda edición, La Paz, 1944 (Impresión: Talleres Gráficos Hays Bells, Buenos Aires, 22;V/1944,223 págs.

(6) Tamayo nace en La paz en 1879 y muere en 1956. Su obra sociológica y pedagógica no ha sido, que sepamos, objeto de un atento y sistemático estudio, como lo ha sido, por ejemplo, su producción literaria. Pueden mencionarse, a este respecto, los trabajos de Rosendo Villalobos, José Eduardo Guerra, Roberto Prudencio, Fernando Díez de Medina, Guillermo Francovich, Nicolás Fernández Naranjo, Carlos Medinaceli, Luis Felipe Vilela, Dora G. de Fernández, Anuro Vilela, Harold Osborne, etc.

En lo que se refiere a su obra socio-pedagógica, pocos han intentado hacerlo. Apenas si han hurgado el terna, a pesar de sus condiciones de estudiosos, Humberto Guzmán Arce, Federico Blanco Catacora, Félix Eguino Zaballa, Fausto Reinaga y Augusto Pacheco. Los que se han ocupado de Tamayo, a excepción de Díez de Medina y de Reinaga, ha sido casi siempre para ponderado y crear alrededor suyo, una suerte de tabú algunas veces, o de franca idolatría otras.

en Bolivia(7), que vino a constituir algo así como el pensamiento oficial del liberalismo en materia educativa.

Tamayo manifiesta que ha seguido, atentamente, en el curso de los últimos diez años, la evolución de la idea de instrucción en Bolivia, y ha llegado a persuadirse de que "se navega sin brújula y sin oriente en la materia".

Partiendo de "criterios falsos y pueriles" —dice—, se ha creído que la pedagogía debía ir a estudiarse en Europa para aplicarla después a Bolivia, sin darse cuenta de que la historia es irreversible: "no se repite jamás, ni en política ni en nada". "Nuestro problema pedagógico —sentencia categóricamente— no debe ir a resolverse en Europa ni en parte alguna, sino en Bolivia. Lo que hay que estudiar no son métodos extraños, sino el alma de nuestra raza, que es trabajo de verdadera creación. Son los resortes íntimos de nuestra vida interior y de nuestra historia los que el pedagogo debe tratar de descubrir".

Luego plantea estas interrogantes: "...¿Hay una sola página sobre psicología boliviana? ¿Hay una sola observación, una sola experiencia en este delicadísimo terreno? ¿Ha sorprendido el pedagogo algo de la finísima trama de que está tejida nuestra alma nacional? ¿Sabe ya cuáles son las diferenciales de nuestra raza respecto de otras, histórica y socialmente hablando?".

Graves interrogantes son éstas que ni el pedagogo ni el sociólogo podrán desdeñar el día en que intenten, con renovada fe, orientarse en el problema educativo boliviano para darle adecuada solución. Porque, hablando *a priori* hay, según Tamayo, "un alma yanqui y un alma japonesa, que son cosa distinta de las europeas" y es este alma, substratum de nuestra personalidad, lo que se debe buscar y estudiar entre nosotros si deseamos navegar "con brújula y oriente" en el campo pedagógico.

Guzmán, por su parte, piensa que "...la tarea de nuestra educación será la de proporcionar la mayor facilidad para adaptarse a una forma de civilización encuadrada al *espíritu* de nuestro siglo". Pero ¿cuál es, para Guzmán, esa civilización que representa el "espíritu de nuestro siglo"? Esa civilización "no es otra que la europea", porque en Europa "es donde se practican las ideas generosas: altruismo, verdad, justicia, factores de progreso humano". Guzmán piensa, como Tamayo, que si bien es un error copiar modelos pedagógicos fielmente, difiere al afirmar que es "Necia pretensión el querer crear una pedagogía completamente original", ya que "Los pueblos incipientes no pueden formar un carácter apartado del *ideal universal* de cultura en todos los órdenes. Su tendencia es de *asimilación* más que de creación de una modalidad típica, sui-géneris, única". En este sentido lo prudente, lo racional, según Guzmán, es tomar de los países más adelantados lo que pueda servir al nuestro, adaptándolo en virtud de los factores climáticos, etnográficos y, sobre todo, de los fenómenos psicosociológicos de la herencia, el medio físico y la composición étnica.

Abordando otra fase del problema, Tamayo sostiene que influidos por los prejuicios del siglo XVIII francés, derivados, sobre todo, de "los sueños del ingrato Rousseau", se confía "en el valor absoluto de la instrucción"(8), que supone llevar, por los métodos más adecuados, un bagaje de conocimiento al cerebro del educando. Pero no se trata de esto, precisamente. No se trata de armar o de ornar la inteligencia. "Se trata —dice Tamayo— de la materia misma de la vida, de la energía hecha hombre, de ese substratum de todo edificio individual o colectivo", porque "La más viva y directa manifestación de esta región del hombre, no son las ideas ni los conocimientos; son las costumbres. Y las costumbres no son otra cosa que el régimen de la voluntad, la educación, el desarrollo, y en su caso, la creación de la voluntad".

(7) FELIPE S. GUZMÁN, *El problema Pedagógico en Bolivia*, La Paz. 1910 (Sin pie de imprenta), 192 págs. Guzmán nace en La Paz en 1879 y muere en 1933. Abogado de profesión se dedica al periodismo, a la enseñanza y la política, habiendo sido catedrático de Universidad, Inspector de Instrucción, Diputado, Senador, Ministro de Educación y finalmente Presidente Interino de la República. Ha escrito varias obras, casi todas de divulgación pedagógica. Entre ellas: *La Educación del carácter Nacional* (1908), *Informaciones sobre la Educación en Europa y Sud América* (1910). *Los Factores de la Cultura Comercial Modernas* (1911), y *Acción Funcionaria Educativa* (1916).

(8) Aunque éste no es el lugar apropiado para examinar, de nuestra parte, las ideas de Tamayo, porque eso corresponde a un estudio que preparamos, no podemos menos de hacer una rápida observación: Aquí Tamayo no interpreta lealmente a Rousseau porque le atribuye una concepción que no es la suya: la de identificar "educación" con "instrucción". Justamente Rousseau distinguió muy bien ambos términos por su objeto. Su concepto de educación es claro cuando respecto de su discípulo dice "...qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente"... "Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera. j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre: il sera premièrement homme" (ROUSSREIJ: *Emile ou de l'Éducation*, Garnier, París, 1951). La limitación de Rousseau estuvo, indudablemente, en concebir con criterio individualista, muy propio de su siglo, una educación partiendo del niño y para el niño y no de las condiciones históricas y sociales que modelan la sociedad en que ese niño vive y se desarrolla.

Así es como llegan, según Tamayo, a oponerse dos órdenes de ideas, dos conceptos diferentes, el de educación y "el de instrucción, que no debe confundirse nunca, representando, como representan, cosas tan distintas de suyo. La instrucción es *objetiva*, luego es intrascendente; la educación, por el contrario, es *subjetiva* y por ello trascendente, derivada de la abismática profundidad del alma y del carácter. En este sentido la educación es *subyacente* de la instrucción y están equivocados quienes piensan que la instrucción supone la educación.

Planteado así el problema, fluye para Tamayo esta conclusión: *"Necesitamos, pues, crear la pedagogía nacional, es decir una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos, y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales"*.

Tomando la primera parte de la exposición, Guzmán aclara que "la educación abarca la instrucción en sus formas privadas y pública, y que es el término general para expresar cuanto se refiere a la cultura integral; no puede por consiguiente, ser "subyacente" de la instrucción". Y cogiendo otro aspecto del argumento de Tamayo, quien había sostenido que "la más grave e importante de las cuestiones es la instrucción pública", Guzmán se pregunta, no menos gravemente: "... si no se debe confiar en el valor de la instrucción y (si) sus resultados son "intrascendentes", " ¿cómo es posible que constituya la más grave e importante de las cuestiones?" Tamayo debe, por lo tanto, "rectificar su concepto de que la educación es subyacente de la instrucción".

Observada la terminología, Guzmán no acepta una pedagogía tal cual Tamayo la concibe. Y replica enfáticamente: "Figuraos una pedagogía con arreglo a nuestras costumbres. Sería, sencillamente, la prohibición absoluta del agua como medio de aseo, la inmovilidad física, la suciedad en todo, el aprendizaje de todas las novenas y letanías existentes; y si, para colmo, esa pedagogía se confecciona con arreglo a nuestras naturales tendencias y gustos, nos veríamos en la precisión de fomentar el alcoholismo, la holgazanería, le envidia, el egoísmo, la mentira y, sobre todo, la maldad. Y para estar en armonía con los gustos del país, impondríamos que la música escolar sea quejumbrosa y doliente, que se prefiera en pintura los colores chillones y en poesía lo sentimental. Con semejante pedagogía, netamente boliviana, es muy posible que nuestra alma no tenga similar en el mundo".

* * *

Pero ¿cómo hacer posible la creación de la pedagogía nacional? ¿Con qué técnicas, con qué procedimientos? ¿Hay acaso equipos y laboratorios de psicología? Y de adquirirlos ¿quién los manejaría? ¿Tenemos acaso profesionales preparados? Tamayo ha sostenido que "si no tenemos sabios nacionales y los necesitamos urgentemente, hay que buscarlos fuera [...]. La creación de la pedagogía nacional no puede menos que hacerse bajo la dirección de una eminencia europea", ya que el país no cuenta ni siquiera con regulares bachilleres, menos aún con profesores capaces de emprender una tarea tan grande y tan compleja.

"La cuestión sería —agrega Tamayo— no mandar nuestros pedagogos a Europa, sino traer sabios capaces de estudiar las bases de la pedagogía boliviana", exigiendo que pongan al servicio del país, en estos estudios, toda la experiencia científica europea. En otras palabras, Tamayo cree que "el sólo medio de apresurar la civilización de nuestros países nuevos es ponerlos en inmediato contrato con el esfuerzo y el pensamiento europeos", tal cual lo hicieron Argentina, Chile y Brasil a su debido tiempo.

Acusado por Guzmán de contradicción en su tesis de principio, Tamayo aclara su pensamiento: " ¿Que nos hemos contradicho? No tal —responde. Cuando pedimos el contingente extranjero, no pedimos profesores que vengan a enseñarnos una ciencia, sino sabios que vengan a crear un método, y en suma, nos enseñen el arte de enseñar", cosa diferente de suyo. Y agrega: "... en el porvenir el mejor maestro del boliviano 'tiene que ser boliviano; hoy es el peor que puede darse, pues a priori podemos decir que no sabe enseñar".

Pero esto no es todo: Hay otro ángulo del problema. Una cosa es, para Tamayo, la aplicación de métodos hecha por bolivianos en Bolivia, y otra muy distinta, la aplicación de iguales métodos hecha por extranjeros en Bolivia. El europeo, aunque desconozca en algún grado las condiciones generales y particulares del país, trabajará mejor que el boliviano, y los resultados serían en definitiva, siempre mayores y siempre mejores. ¿Acaso no se ha visto cómo se profesa entre nosotros y cómo se trabaja en Cambridge, en Oxford, en La Sorbona? Pero nuestros pedagogos, habiendo estado en Londres no conocieron ni de visu Cambridge, la Universidad de mayor prestigio en el mundo. Ahora juzgad de nuestros comisionados a Europa.

¿Cambridge, Oxford, La Sorbana? ... Visitarlas ¿para qué? —pregunta Guzmán. "Conocer esos centros de alta cultura, lo mismo que las universidades de Bologna, Jena, Edimburgo, Upsala, Berlín y Nueva York no significa nada, si no se ha hecho estudios regulares en ellas, y aún en este caso esos estudios no encontrarían campo en Bolivia, donde antes que esté regularmente resuelto el problema de la enseñanza primaria, no se puede pensar en la secundaria, mucho menos en la superior". Quienes piden todo esto, hablan de memoria; no se ubican en nuestra propia realidad; no saben compulsar serenamente nuestro estado de evolución cultural ni las propias posibilidades del país. "Así creen que importando *sabios europeos* para que elaboren una pedagogía boliviana, estaría resuelto el problema", sin darse cuenta de que careciendo el país "de recursos suficientes para crear hermosas escuelas, adquirir material científico y mobiliario, y retribuir debidamente al personal de enseñanza, no daremos jamás un paso adelante".

Retornando ahora el asunto de la polémica —el de cómo crear la pedagogía boliviana, olvidado por unos instantes— Guzmán está de acuerdo con Tamayo en reconocer que "No hay colectividad que no posea un carácter, un alma que le distingue especialmente. Precisar ese carácter es descubrir la psicología nacional, base de toda asimilación pedagógica". Y agrega: son los experimentos hechos en laboratorios y gabinetes los únicos que nos lleven a conocer y definir el alma boliviana. Pero como esto —verdad irrecusable— no es factible de realización inmediata, Guzmán propone emplear técnicas elementales, sencillas: "...confeccionar formularios y distribuirlos entre los educadores a fin de que inscriban sus observaciones, acopien datos estadísticos y reúnan toda clase de muestras capaces de hacernos conocer el proceso moral, físico e intelectual del niño boliviano". La obra no es tan difícil como se piensa —continúa Guzmán. Lo que ocurre es que "a fuerza de suponernos enteramente raros en el mundo, damos al estudio de la psicología nacional una importancia superior a la que en realidad tiene", y pensamos, con nuestro complejo de inferioridad, que esa tarea "sólo pueden acometer la los sabios extranjeros"...

Por lo demás, para Guzmán hay, dentro de la realidad pedagógica universal, experiencias que pueden ser tomadas como válidas para la educación boliviana. Así la gimnasia sueca, los polígonos de tiro alemanes, los baños escolares suizos, las colonias escolares belgas, los juegos educativos franceses, la música escolar italiana, del mismo modo como lo hicieron Argentina, Chile y el Uruguay.

¡Pero esto es *bovarysismo pedagógico!* —acusa Tamayo. ¿Y qué es, en qué consiste el bovarysismo?(9) "Consiste en aparentar —explica Tamayo— respecto de sí mismo y de los demás, una cosa que no es realmente, y es la simulación de todo, sin poseer naturalmente, nada de ello". En el caso presente "se trata de la simulación de la ciencia pedagógica"... Y los simuladores se caracterizan por tener "una pobreza radial y fundial de inteligencia científica [...] Son inteligencias pobres y perezosas, incapaces de hacer un verdadero trabajo científico [...] Indudablemente se ocupan de ciencia; pero las tareas están invertidas: son los libros que obran sobre las inteligencias, y no las inteligencias sobre los libros, sobre la vida y sobre todo [...] Poseen todos los demás talentos, sobre todo uno: el de calco y el de plagio".

En vano habíamos hablado de crear la pedagogía nacional —prosigue Tamayo. Se nos responde ahora que ello se logrará con fichas y cuestionarios escolares. ¿Quién los confeccionará y quiénes los interpretarán de ser confeccionados? ¿El Ministro...? ¿El Oficial Mayor tal vez...? ¡Qué pretensión y qué comedia! Se nos habla también de polígonos de tiro, de gimnasia sueca, de baños suizos y otros embelecocos. "Así es cómo conciben el problema educativo en Bolivia los pedantes, los plagiadores, los bovárycos. ¡Qué plaga libresca y qué infecundidad mental!".

Hablábamos de la creación de la pedagogía de acuerdo con nuestras costumbres y gustos, y los pedagogos afirman que ésa sería una "pedagogía desastrosa", porque "no conocemos el aseo, no gustamos del movimiento físico, tan proficuo a la salud; que tendemos a entregarnos a ejercicios piadosos, tendencia que acusaría un natural fanático; que somos alcohólicos, holgazanes, envidiosos, egoístas y, sobre todo, perversos. Que nuestra música es quejumbrosa (¡oh Chopin!, ¡oh Bethoven!); que en pintura se prefiere los colores chillones y en poesía lo sentimental (¡oh Heine!, ¡oh Sófocles!)".

(9) "...término creado por Jules de Gaultier (*Le Bovarysme*, 1902) para designar "el poder que tiene el hombre de concebirse distinto de lo que es" y por consiguiente, de forjarse una personalidad ficticia, de representar un papel que se obstina en sostener a pesar de su verdadera naturaleza y a pesar de los hechos. Este término está sacado del nombre de Emma Bovary, que J. de Gaultier consideraba como un ejemplo característico de esta ilusión (FLAUBERT, *Madame Bovary*, 1857)",- Ver. LALANDE. Vocabulario Técnico y Crítico de la Filosofía, El Ateneo, Buenos Aires, 1953, pág. 149.

"Así se juzga y así se nos interpreta. Verdad es que tenemos que dirigimos al universal personaje llamado por Remy de Gourmont: *celui-qui-ne-comprend-pas*", porque ninguno de nuestros argumentos, ninguna de nuestras ideas ha querido interpretarse en su sentido y orientación cabales. "Hacer una pedagogía boliviana conforme a nuestras costumbres y gustos, no quiere decir hacerla según nuestros vicios, porque de vicios no vive ni se engrandece una raza".

Tamayo continúa: "¡Alcoholismo, fanatismo, egoísmo! He ahí los argumentos del cretinismo pedagógico. Todos lugares comunes y *clichés* que está en boca de todos los filisteos del pensamiento boliviano, desde hace cincuenta años [...] Pero lo que los beocios de todos los tiempos no han soñado siquiera, es el descubrimiento, el estudio de todas las virtudes y fuerzas de la raza, la investigación de todos sus elementos de vida psicológica, la misteriosa y fina trama de esfuerzo y actividades, de acciones y reacciones interiores que constituyen la vida misma de la nación".

Planteado así el problema, Tamayo piensa que por encima de todo y en todas partes, para crear una pedagogía científica hay que tener en cuenta algo que lo supone y presupone todo, y que todo lo condiciona: el *niño*. Y suelta esta conclusión de cuño rousseauiano: "El niño escolar que un día será joven universitario, es y debe ser la materia prima y primordial de toda pedagogía. Toda tentativa, todo ensayo convergen hacia él; todo resultado, toda esperanza irradian de él. Todas las ciencias y las artes no tienen más objeto que él, y él mismo es sujeto exclusivo de toda evolución, de todo fenómeno pedagógico: Todo por él y para él; nada fuera de él".

¡Cosas sabidas, lugares comunes verdaderas de perogrullo! —responde Guzmán. Lo que se necesita saber no es si el niño constituye "la materia prima y primordial" de la educación; "es si las virtudes o los vicios constituyen nuestro carácter nacional [...] Si son las virtudes, entonces en nada diferimos de los pueblos civilizados; por lo tanto es inútil crear una pedagogía típica especial, habiendo como hay geniales trabajos aplicables a tal grado de cultura. Pero si son los vicios, es claro que la pedagogía no se hará según nuestras costumbres, gustos y tendencias, sino tomando un modelo real o imaginario, y propendiendo a corregir y neutralizar esos vicios".

Esperábamos —continúa Guzmán— que el escritor de *El Diario* nos hubiera dado las "ideas-maestras" para orientar la pedagogía. Pero como tal cosa no la hemos conseguido, nosotros osamos proponer como *fin*es de la educación boliviana "*la verdad el bien, el trabajo y la belleza*", que constituyen "el ideal de la humanidad", porque resulta vano y "Absurdo pretender educar o instruir un pueblo con arreglo a ideas que no corresponden a su momento histórico", al espíritu de su tiempo.

¿Ideal de la humanidad? ...¡Error! j Y error gravísimo! —bjeta Tamayo. Tratándose de la creación de la pedagogía nacional, "el boliviano debe hacerse consciente de su fuerza, más ajustada a la lucha por la vida que a la idealidad de una armonía metafísica". Hay que destruir de una vez y para siempre ese complejo, ese ramillete de prejuicios: "verdad", "belleza", "altruismo", propio de la fantasía de algunos ideólogos modernos: Tarde, Fouillée, Guyeau, Amiel, todos enfermos de moralismo sentimental y decadente. "¿Dónde ha existido, dónde se ha realizado ese ideal de la humanidad? ¿Tal vez en Inglaterra a propósito de Irlanda y de la India? ¿Quizás en Alemania y Rusia) un a propósito de Polonia? ¿Quizás en Italia a propósito Abisinia? "... ¡¡Hablad de altruismo en Inglaterra, el país de la conquista sabia, y en EE.UU., el país de los monopolios devoradores!"

"¡Ideal de la Humanidad!... Esa es una irrealidad que no ha existido nunca sino como producto artificial y falso del romanticismo francés (¡oh ingratisimo Rousseau!) y que las nacionales no han practicado jamás, ni hoy ni antes". ¿Qué tipo de vida lo ha cultivado? ¿Qué razas?.. "¿Tal vez el sensualismo estético y espléndido del Renacimiento Italiano? ¿O el egoísmo sabio, triste y puritano de Inglaterra? ¿O el imperialismo brutal, erudito, minucioso y hambriento de Alemania? O el pompadorismo afeminado y refinado del siglo dieciocho francés?"

Puesto que este ideal no ha tenido ejecución en parte alguna, en pueblo alguno así del Viejo como del Nuevo mundo, Tamayo propone este pensamiento rector: "... el nuevo oráculo delfico que habrá que gravar ese sobre la portada de nuestras escuelas, no será el de *haceos sabios* sino el de *haceos fuertes*". Porque en realidad, "esta es la solución del problema total de la vida; este es el sentido del siglo en que vivimos".

El replicante de *La Época* interroga a su vez: ¿Que no ha existido jamás ni se ha practicado nunca este ideal? ¿Y qué representan, entonces, la convivencia y la paz ganadas por la humanidad desde los tiempos bárbaros hasta los actuales?" Y si él no ha existido en toda su plenitud, es indudable que la humanidad marcha en su conquista. "Pero predicad el egoísmo, la maldad y la astucia maquiavélica como orientaciones de la pedagogía nacional y convertiréis el país en una horda de ladrones y bandidos [...] Si en Estados Unidos hay monopolios y ésta es la medida de la lucha que se aconseja, (habrá de recordarse que) el León de Iberia y la Francia monárquica también monopolizaron vidas y haciendas, pero llegaron los años 1809 y 1789 y esos monopolios cayeron a balazos!".

Pero entonces ¿qué es lo que se debe hacer? "¿Qué pretendéis hacer del boliviano —pregunta Tamayo: un soldado, un ciudadano, un sabio, un hombre modestamente útil o un refinado superior?" Porque no todo se puede ser y hacer a la vez. "¿Perseguís verdaderamente una cultura? ¿Cuál? ¿Será ésta sobre todo científica, moral o religiosa?". Seguramente pretendéis "darle el ingenio francés, la fecundidad italiana, la superioridad muscular y moral inglesa; la riqueza yanqui, el valor japonés, la cultura de ideas helénica... y la pregunta queda en pie: ¿Qué se hará del boliviano?"

La educación moderna —responde Guzmán— es integral, es armónica, y tiende a formar "hombres completos y aptos desde el punto de vista moral, intelectual y físico; lo que quiere decir que es preciso enseñar ciencias, moral, gimnasia a un tiempo". "Las necesidades del país, por otra parte, son múltiples. No sólo son soldados, ciudadanos y sabios los que hay que formar, sino también obreros, magistrados y artistas". Porque, según principios sociológicos, "de la división social de trabajo nace la armonía, y de la armonía, el progreso".

Además, según Guzmán, hay que enseñar la moralidad, que depende más del carácter que de la inteligencia; hay que enseñar las ciencias, aplicándolas al comercio y la industria, factores del progreso material; hay que enseñar hábitos de trabajo, de orden, de disciplina, como normas de una actividad consciente.

Tamayo observa y argumenta: Bajo el punto de vista estrictamente instructivo, el problema se plantea así: la destrucción del analfabetismo nacional, misión de la escuela primaria. Saber leer, escribir y contar, es ya un grande beneficio. Diez veces más escuelas, diez veces más maestros, y al fin de cuentas, diez veces menos analfabetismo. El alfabeto no puede menos que ser un bien en cualquier parte, como que las grandes naciones han comenzado a practicarlo y difundirlo al máximo.

¿Pero eso es todo? ¿Está resuelto el problema? No, en manera alguna. Es un problema muy más complejo de lo que se imagina. "Tenemos —señala Tamayo— una parte considerable de la nación que ha vencido el analfabetismo. ¿Sabéis cuál es? Es el cholo, el mestizo elector de nuestros comicios populares. Ese sabe leer, escribir y contar, y ha llegado a ser político, abogado, juez de provincia, cura de aldea, burócrata en todas partes. ¿Estáis satisfechos de él?" El cholo es todo eso y algo más: un logrero, resorte inmediato de todas nuestras revoluciones. "En resumen, socialmente hablando, es o tiende a ser parasitario; políticamente, ha sido o puede ser un peligro, como factor económico su exponente es bajísimo: el cholo recibe más de lo que da". Y el cholo es producto de la instrucción primaria en Bolivia!.

Guzmán, afecto siempre a mirar el fenómeno educativo con ojos de pedagogo antes que de sociólogo, dice que instrucción y educación son fases de un mismo proceso. ¿Por qué esa tendencia a separarlas? Error lamentable. "El alfabetismo no se reduce a saber leer, escribir y contar; hay en su enseñanza finalidades educativas que no olvida la metodología moderna: la formación del juicio, del razonamiento, de la observación y la intuición que son de gran trascendencia para la vida". Quien no está instruido ni educado, vegeta y fracasa siempre.

* * *

Hombre de disciplina intelectual, acostumbrado al manejo de las ideas, espíritu combativo, grande y hábil polemista, Tamayo no se entretiene en metodologías del todo sabidas. Quiere hacer sociología, y sociología del indio, del mestizo y del blanco bolivianos. Quiere hurgar los restos íntimos de nuestra vida colectiva.

Para plantear sus tesis finales, Tamayo dirige ahora sus observaciones y meditaciones en tomo de la Raza, la Geografía y la Historia, fuentes de esa energía sobre la cual se edifica toda ciencia y todo arte. Al abordar el problema étnico, Tamayo manifiesta que "históricamente no existe raza pura y sin mezcla, y los grupos humanos que hoy acusan mayor unidad morfológica, son los que mayores y más profundas influencias y cambios étnicos han sufrido". ¿Cuál es, entonces, su concepto de raza?

"Allí donde donde existen un padre y una madre generan —dice—, allí existe ya una raza; allí podéis buscar y comprobar ya una ley biológica, que como tal, estáis en el derecho de esperar que se repita y permanezca, tantas veces cuantas las condiciones que la han manifestado vuelvan a presentarse las mismas". Porque "desde que hay un grupo humano que permanece en la historia y genera en la naturaleza, dentro de un marco de condiciones especiales, propias y permanentes, entonces hay raza, y entonces, hay carácter nacional".

¿Pero qué es, cómo es, de qué manera se manifiesta el carácter nacional? Precisad, concretad —demanda Guzmán—. Y Tamayo concreta: el carácter nacional existe en todas partes, en todas las manifestaciones del pueblo y de la nación: "...en la inteligencia, sobre todo en las costumbres, en los gustos y tendencias, en sus afinidades y repulsiones". Es absurdo, es erróneo negar su existencia, pues él existe en el grupo más elemental, en la tribu más salvaje, en la horda más primitiva. "Sabed una cosa, una cosa por todas: donde hay vida hay carácter".

El que en Bolivia se lleve una vida triste y miserable, a la cual corresponde, paralelamente, una débil manifestación de las fuerzas volitivas, no se desprende de ahí que no exista carácter nacional, o que se pierda la fe en él, representando como representa la vida misma. Esa vida en la que, según Goethe, hay que creer siempre como si fuera "el evangelio de todo hombre y de toda nación dignos de ser y quedar nación y hombre".

Lo fundamental es, por consiguiente, tratándose de educación, "despertar la conciencia nacional que equivale a despertar las energías de la raza", y nuestro norte debe ser el que "el boliviano sepa lo que quiere y quiera lo que sepa". La existencia de nuestro carácter se prueba, por otra parte, en la propia historia de Bolivia, especialmente en su período convulsivo. "No son seguramente la energía ni la voluntad que faltan. Al revés, a veces el investigador se encuentra con un tal derroche que es de asombrarse cómo se puede despilfarrar la energía durante tanto tiempo, sin mostrar históricamente una fuente y un proceso visibles de recuperación".

Concretada por Tamayo la existencia del carácter, así en el individuo como en la sociedad, y en sus alternativas de ascenso y depresión, Guzmán le opone criterios de valor: "...la fuerza de voluntad supone carácter, y el carácter disciplina; esto es, la facultad de gobernarse a sí mismo, de perseverar y vencer". Y si éstas son las expresiones positivas del carácter, fuerza es concluir que el boliviano no lo tiene, o lo tiene en muy escaso grado, porque "las rebeliones y los golpes de cuartel, revelan en él toda ausencia de disciplina interior, toda voluntad para dominarse a sí mismo" y perseverar en sentido del progreso nacional.

* * *

Tamayo busca ahora un paralelo con el mestizo alfabetizado: el indio analfabeto. Y plantea un problema de principio: "¿Qué hace el indio por el estado? Todo. ¿Qué hace el estado por el indio? ¡Nada!". El indio tiene virtudes que no posee el cholo, menos el blanco descastado. Es autónomo y fuerte, es concreto y disciplinado. Se basta a sí mismo, vive por sí y para sí. Obra y calla, y su silencio es fortaleza interior, dominio de sí mismo. El indio tiene, "aunque en grado primitivo e ingenuo, todo el esfuerzo combinado que demanda la vida social organizada y constante: es constructor de su casa, labrador de su campo, tejedor de su estofa y cortador de su traje; fabrica sus propios utensilios, es mercader, industrial y viajero a la vez". Es también autodidacto, maestro de sí mismo: "concibe lo que ejecuta, realiza lo que combina". El indio posee el más alto grado de responsabilidad social que le viene desde antiguo: "...es el único que, en medio de esta chacota que llamamos República, toma a lo serio la tarea humana por excelencia: producir, producir incesantemente en cualquier forma, ya sea labor agrícola o minera, ya sea trabajo rústico o servicio manual dentro de la economía urbana". Toda su labor es fecunda, productiva, no obstante de "su depresión histórica, de su indignidad social, de su pobreza, de su aislamiento, en medio del olvido de los indiferentes, de la hostilidad del blanco, del desprecio de los imbéciles". Cerrado y concentrado en su grande interioridad, alejado de todo y de todos, "El indio es el verdadero depositario de la energía nacional".

¡Indio idealizado, mistificado! —piensa Guzmán. Es ciertamente la gran mayoría de la población boliviana. Y aunque su acción es útil en el campo de la agricultura y la minería, no es un factor positivo para el desarrollo de la cultura. Lo poco que ahora es, lo debe, incluso, al blanco. Pero no tiene que quedar en ese estado. Hay que salvarlo "alfabetizándolo y cruzándolo con otras razas", porque "Tarde o temprano el impulso de la civilización llegará hasta él para aplastarlo o levantarlo"...

Esta es la realidad. Y no hay que hacerse ilusiones. "No puede decirse del indio que desarrolla sus energías en sentido de provocar una modificación en su vida y el aumento consiguiente en sus necesidades [...] Ese bastarse a sí mismo que otros ven como signo de

grandeza es prueba más bien de un rudimentarismo que lo coloca muy lejos de la civilización europea". El indio no prevé el porvenir, no mira más que el presente, si lo mira. "La historia de esta patria nada le debe, y si es obrero en los campos y brazo industrial en las ciudades, es porque ha sido sacado en parte de su rutina estacionaria, por el elemento europeo que es el que le dirige y le explota".

Con criterio de esclavista más que de liberal, Guzmán traza ahora, como buen "bovarysta", este cuadro que se diría inspirado en las doctrinas del viejo Aristóteles: "...el indio no reacciona, no tiene la más elemental conciencia de sí mismo [...] No se rebela, no discierne, no medita; obedece pasivamente como un acémila". "Su condición de esclavo está en armonía con su naturaleza [...] No está en su sangre la pretensión de superar al blanco. Cree sinceramente que su misión es servir y obedecer a sus amos"...

¿Servir y obedecer?... —se encoge Tamayo. Así juzgan del indio los "plagiarios y bovárycos", los resentidos, los que no tienen el menor espíritu de observación: ..."Son los eternos difamadores de la raza. ¡Triples cretinos!"

A través de todos los tiempos, el indio ha sido siempre "rebelde a toda su misión", y contemporáneamente, "el divorcio en que vive respecto al blanco, en parte es incomprensión de éste, en parte voluntario alejamiento suyo". Comparativamente, el indio es más libre y autónomo que el blanco y el mestizo juntos. "Si por libertad e independencia se entienden en la mayor medida y proporción ser dueño y señor de sí mismo, el indio es el que mayor suma de libertad posee, en el sentido subjetivo, que es el más alto, en el caso dado".

Esta su libertad y esta su independencia —dice Tamayo— son tan sólo comparables con las que poseen, desde la adolescencia, el hombre y la mujer ingleses. Todo lo contrario se observa, en cambio, en nuestras familias de blancos y mestizos, donde "el hijo es más esclavo de sus vicios y necesita incondicionalmente de sus padres para mantenerlos", en tanto que "el indio es más señor de sus virtudes, y está más en aptitud de darse el lujo de llamarse libre, lo que no puede el blanco, esclavo de sus vicios y prejuicios".

"Todo miente en Bolivia. Todos se mienten. Se vive de irrealidad y de mentira". Y es imperioso decir la verdad, "pese a quien pese y duela a quien duela", si es que ha de fundarse y fundamentarse una pedagogía nacional. "¿Habéis soñado por un momento —pregunta Tamayo— lo que significaría civilizar al indio, si tan espléndido ideal fuera realizable de inmediato? ¿Sabéis lo quedaría ponerle en estado de aprovecharse directamente de todos los medios de vida de la civilización europea, de todo género de conocimientos e instrumentos? ¡Eso sería vuestra ruina irremediable e incontenible! ¡Eso sería habilitar al verdadero poseedor de la fuerza y de la energía, a sacudirse de todo parasitismo, a sacudirse de vosotros, como la grey refortalecida y ruborizada se sacude de la piojería epidémica! ¡Adiós todo bovarismo pedagógico! ¡Adiós parasitismo gubernativo y legislativo!"

Pero Guzmán, a quien ya se ha calificado de "pedante", de "miope", de "bovarysta", de "plagiario", de "cretino", de "beocio", continúa en la polémica a pesar de todo. No recoge adjetivos. Ahora sostiene que para redimir al indio no es necesario sacarlo de su medio, separarlo de la agricultura. Se puede darle "una educación moral, intelectual y social en su propio ambiente", a fin de desarrollar sus aptitudes y tendencias. No cree que el indio civilizado se convierta, como sostiene Tamayo, en enemigo del blanco. Al contrario, sería su gran colaborador. "El indio puesto en posesión de conocimientos modernos —dice Guzmán, habilitado para vivir conscientemente y con otra clase de hábitos, sería el factor más poderoso para el rápido engrandecimiento de la nación [...] Si el indio produce hoy como diez, civilizado producirá como cien. Civilizamos al indio sin temores ni vacilación".

* * *

Según Tamayo, el proceso histórico de la Conquista puso frente a frente "al blanco puro y al indio puro", o sea dos razas en conflicto, cada cual con experiencias históricas distintas. De este encuentro de razas que no es otra cosa que "un duelo de sangres", la superioridad "entendida" y "convencional" del blanco se hizo patente, en razón de que el español traía una herencia secular de cálculo y experiencia. "El blanco sabía más por viejo que por sabio, y prevaleía más por astuto que por fuerte", ya que su sangre era una de "mendigos hambrientos, descastados y feroces", y allí donde fue "llevó el germen de la inmoralidad y la descomposición histórica". Pero como una raza no puede vivir indefinidamente de "expedientes gastados" como los de español, la energía fisiológica del indio terminó por imponerse. "La fuerza personal de su sangre es tal que, sea con quien se cruce, sus caracteres físicos persisten de tal manera que sólo a la tercera o cuarta generación comienza a verse una desviación del tipo primitivo. La primera generación de indio y blanco acusa la más perfecta derrota del blanco". Y son estas razas fuertes las que terminarán un día por imponerse y prevaler en la historia.

Guzmán, por su parte, inspirado en las concepciones de Gobineau, cree que hay razas privilegiadas que han demostrado su superioridad en la realización de la cultura. Tal la aria que se desenvuelve en el concierto germánico. "La historia nos enseña que la humanidad debe todos sus progresos a la raza arya que es blanca [...] Este fenómeno demuestra que en la lucha universal de razas, la victoria corresponderá siempre a la blanca, en cuyo espíritu deben fundirse las razas inferiores" si es que no quieren quedar postergadas en la cultura y en la historia.

De acuerdo, ¿Pero de qué blanco estáis hablando? — interroga Tamayo. Y vuelve a preguntar: "¿Del que está haciendo la grande Alemania futura, del que ha hecho la grande Inglaterra de hoy? ¿O habláis del blanco sudamericano pobre, vicioso, degenerado, perezoso, chacotero e insustancial?". Porque es necesario admitir que el blanco de nuestra América, si existe, es del todo diferente del europeo, y no caben comparaciones. "Allí tenéis otro de los inconvenientes del bovarismo libresco".

Otro, sin embargo, es el caso boliviano. Aquí el problema, por las naturales condiciones del país, se plantea de modo diferente porque muy otras son las características psicológicas del blanco y del cholo. "¿Queréis que os diga, señores bolivianos, una asombrosa verdad insospechada e infinitamente fecundada en consecuencias para nuestra educación nacional? El indio se desmoraliza y se corrompe al aproximarse a vosotros, a vuestra civilización, a vuestras costumbres, a vuestros prejuicios; y de honesto labrador o minero, pretende ser ya empleado público, es decir, parásito nacional".

No tal. Guzmán cree que lo sostenido por Tamayo es un "solemne absurdo". Al contrario, el indio letrado al aproximarse al blanco "vigoriza su personalidad" Y desarrolla sus cualidades Y virtudes, si es que las tiene. Y aunque "los efectos de esta vigorización no se producen en el mismo indio ni tampoco en el cholo hecho alfabeto, se producen en la raza, en sus posteriores evoluciones a través del tiempo y del espacio". Si lo que sostiene Tamayo fuera evidente, entonces "no habría medio de hacer entrar la virtud blanca en el cuerpo cobrizo del indio"

* * *

Y ahora, ¿cuál es la fuerza de la Geografía? ¿Cuál su genio y su misterio? "La tierra — dice Tamayo— hace al hombre, y en este sentido la tierra no sólo es el polvo que se huella, sino el aire que se respira y el círculo físico en que se vive". Y como la tierra tiene un poder misterioso que anima al árbol que germina y al hombre que sobre ella genera", es en la tierra que hay que estudiar al hombre buscando "la última razón de su pensamiento, de su obra, de su moralidad", puesto que "no son las naciones que poseen la tierra, sino al revés, las tierras que poseen al hombre".

Todo hombre que emigra lleva en sí el genio de la tierra, y por eso se podría decir, un poco metafóricamente, que "la lucha de sangres no es otra cosa que la lucha de medios". La sangre resiste pero la geografía se impone. El emigrado entonces va renunciando cada vez más a su primitiva personalidad para adquirir otra nueva. Tal ocurre con el criollo latinoamericano. "El blanco, nativo ya de nuestra América, por puro que se hubiese conservado, comienza al cabo de algunas generaciones a revelar y reflejar en sí esta influencia del medio", que se traduce en las costumbres, en los hábitos, en la política, en la literatura, en la música.

Otras son, sin embargo, las cualidades y virtudes del mestizo. Producto de sangre y de medios diferentes, el pensamiento mestizo, aunque sigue siendo europeo, cobra otros matices: es infantil, incipiente, desordenado; en tanto que la inteligencia, exponente particular suyo, se manifiesta "en la facilidad comprensiva, la espontaneidad, la vivacidad, el sentido de las formas, la misma fecundidad"... Pero en cambio no ha heredado la voluntad europea, tan fecunda y trascendente. En el mestizo, "ya sea obrero o artista, escritor o arquitecto, soldado o legislador, sus concepciones y sus obras, sus actos y sus palabras están siempre desnudos de toda personalidad", y por ello es que su inteligencia parece una de mendigo, o una que quiere vivir siempre de prestado "porque realmente no sabe adueñarse de los materiales y herramientas que la vida ofrece y hacerlos suyos para su propio servicio y provecho, e imponerles de veras su sello y su voluntad".

El indio, por su parte, tiene otra figura y otro carácter. Es hijo de la geografía. El paisaje andino ha hecho del aymara lo que es, con sus cualidades y defectos. "La tierra es magra, vasta y solitaria"... —dice Tamayo. Está integrada por "altas y dilatadas llanuras de un clima extremado y rudo" que hace difícil la vida misma. "En ninguna parte se siente menos la dulzura de vivir como en estas altas mesetas", limitadas en su despliegue por "colosales montañas escarpadas que son como fortalezas naturales y también como naturales prisiones"...

De la rudeza y pavora de la montaña y la meseta "se desprende un vago sufrimiento, que no es más que la traducción de la gran dificultad de la vida bajo este cielo". Sin embargo, aquí el hombre vive y genera, aquí se hace y rehace la historia, se pliega y repliega el tiempo. "El alma de la tierra ha pasado a la raza con toda su grandeza, su soledad, que a veces parece desolación y su fundamental sufrimiento", sin que nada alivie el pánico de vivir. "Lo mismo que estos altiplanos, el alma humana está como amurallada y es impenetrable e inaccesible [...] La soledad andina se ha convertido en soledad aymara".

En este paisaje, tan avaro como es, el indio persiste y resiste con una vocación extraña. La *persistencia* y la *resistencia* son, para Tamayo, virtud y defecto en el carácter de la raza; polos positivo y negativo en la contextura somática y espiritual de este monumento humano que es el kolla. "No sólo es el cuerpo que *persiste* histórica y fisiológicamente la hablando; también el hombre interior, es decir, la voluntad, la intención, la acción humana por excelencia, persiste característicamente. El indio *quiere* con la misma constancia que perdura". Por su parte la *resistencia*, lado negativo de su personalidad, cobra tal dimensión y tal profundidad que el menos observador se sorprende. El alma india es un "alma replegada y revertida sobre sí misma", y aunque la actividad exterior del mundo sacude y solicita al hombre, "el indio está e como cerrado, y si llega a dar, nunca llega a darse [...] El indio *resiste* con la misma tenacidad que *persiste*".

De aquí arrancan y se explican los rasgos psicológicos del armara. Desprovisto de una inteligencia abierta y clara, es más una voluntad y un carácter, ajeno por completo a todo ensueño lírico, y a toda metafísica. : "En vano se buscará en la raza —dice Tamayo— los matices típicos de una inteligencia superior, como se la encuentra en otras estirpes. Ni el ingenio y sutileza helénica, ni la claridad y brillantez gálicas, ni la fecundidad y facundia italianas, ni la profundidad española, ni la solidez británica". Nada de esto existe en el alma de la raza aymara".

* * *

Ahora ya se vislumbran las intenciones pedagógicas de Tamayo, respecto del indio y del mestizo bolivianos. Ha necesitado caminar nerviosamente en diferentes rutas y por diversos paisajes, para darnos sus conclusiones sobre lo que *debe* hacerse del boliviano, partiendo de este principio normativo: "El indio demanda una pedagogía de amor y de paciencia; el mestizo una pedagogía disciplinaria, regimentativa e intelectual; y si debemos precisar más, la una debe ser pedagogía más bien instructiva, la otra más bien educativa. La base de operaciones en el indio es su carácter, en el mestizo su inteligencia".

Un régimen pedagógico adecuado y una adecuada orientación psicológica, harán del indio un buen agricultor, un excelente minero, un soldado ideal. Pero "soldado, minero, labrador, esto es ya el indio, y lo es de manera inmejorable, en cuanto puede serlo, alguien que ignora todo, y de quien nadie se cura sino para explotarle". Más tarde podría llegar a ser explorador, constructor, ingeniero, maestro de escuela; y más tarde aún, hipotéticamente la raza nos daría tácticos, estrategas y grandes capitanes; y mucho más tarde, hombres de Estado, gobernantes y grandes patricios.

¿Y qué se haría del mestizo? Teniendo en cuenta su natural inteligencia, puede ser un excelente artesano, un buen comerciante, un hábil obrero manual; pero más tarde del mestizo saldrían buenos abogados, a médicos, profesores, escritores, y muy más tarde aún, excelentes artistas, por su sensibilidad y su sentido de o la forma.

Pero Tamayo piensa que el objeto de toda pedagogía y de todo esfuerzo bolivianos no debe ser, c sin embargo, "ni la ciencia, ni la riqueza, ni la misma felicidad nacionales, sino la energía nacional, a todo trance, a pesar de todo, en todo y para todos". Porque t hay que convenir que si no se cultiva la energía, todo está irremediamente perdido. Las naciones no viven sino alimentadas por su propia energía y sostenidas por su propia fuerza. Desprendiéndose cada vez más del humanismo fáustico de Goethe, Tamayo nos traza ahora, con la inspiración y la convicción del Nietzsche, este cuadro de objetivos que no rehusarían suscribir, treinta años después, ni los Hitler ni los Mussolini del tiempo neurótico y rabioso.

"Hay que enseñar el orgullo personal y señorial, que más tarde se traducirá en orgullo nacional; hay que enseñar el amor de la acción en todas sus formas, y combatir la pereza de la raza [...] Hay que enseñar que es vano esperar cosa alguna de otro que de nosotros mismos, y que somos nuestra propia fuente y debemos ser nuestra propia brújula. Hay que enseñar a reaccionar de la histórica depresión en que vivimos. La raza está deprimida, encobardecida y estupefacta [...] Hay que enseñar que no hay más que una doctrina: la máxima expansión de la vida, como individuo o como nación; hay que enseñar que no hay interés que está por encima del de la vida; que hay que sacrificar la misma vida en pro de un interés superior y más trascendente de la vida [...] Hay que enseñar la audacia sabia y la osadía inteligente, que son como una

fecunda irreverencia de todo. Las cosas quieren ser dominadas y la naturaleza quiere ser vencida [...] Hay que osar, hay que perseverar, y el atrevimiento es cosa que hay que comenzar a enseñar en nuestras escuelas"...

Para finalizar, Guzmán dice que Tamayo "Ha buscado temas pedagógicos para lucir su estudiada retórica, siendo así que pudo contar y loar las grandes virtudes que duermen en el fondo del indio en odas de corte metafísico para las que más de una vez ha mostrado extraordinarias aptitudes"; pero que es loable "su esfuerzo por plantear el tema que más afecta al porvenir de Bolivia". Sin embargo acusa, a su turno, al autor de *Creación de la Pedagogía Nacional* de ser él mismo "bováryco" y falta de originalidad. Pues los principios, los ideales educativos propugnados por Tamayo se encuentran, según Guzmán, consignados en los programas y prospectos de las escuelas alemanas, inglesas y holandesas, y especialmente en los libros *La Norvége*, *La Suéde* y *Le Danemark*, publicados con motivo de la Exposición Universal de París, realizada en 1900. Guzmán termina la polémica con esta sentencia que pretende ser irónica: "... la verdad es que tuvo razón cuando dijo que de mentiras se vive en Bolivia".

V

He ahí los puntos de vista doctrinarios de dos hombres que intentaron, a comienzos de siglo, definir las bases y orientaciones para la creación de la pedagogía nacional. Con prosa altamente depurada, estilo brillante, palabra lúcida y enfática el primero — cualidades infrecuentes en los escritores nacionales—; y con estilo llano y sereno y tono apagado el segundo, ambos abordaron un tema grave y trascendente para la vida boliviana; pero uno y otro fueron víctimas de sus intereses de clase y de sus limitaciones ideológicas. Ligados como estaban al feudalismo y a la casta terrateniente, sus enfoques nos dieron la vieja imagen idealista de la educación y no quisieron comprender que "el problema del indio tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra".

Espíritu torcidamente liberal el uno, poseído de un neopositivismo mal cultivado y peor digerido; inteligencia excepcional pero extraviada en el océano morbosos del energetismo germánico el otro, ambos ideólogos fueron nacistas a su manera, liberales a su modo, y los dos padecieron del prejuicio de la sangre como creadora y maestra de la historia.

Esto explica por qué, a cincuenta años de esta polémica, la educación boliviana no ha sido orientada científicamente ni ha penetrado en la entraña misma de nuestro pueblo, y Bolivia sigue portando el más abultado fardo del analfabetismo en América y el mundo. El indio por su parte, raíz profunda de la nacionalidad —aunque un poco sacudido de su secular explotación por la dinámica y revolucionaria de los últimos años—, continúa siendo una realidad indescifrada, un hombre incomprendido que "acullica" su miseria, su soledad y su ignorancia en la verde falda de los valles y en la mano abierta y áspera de la Meseta Andina.



Sucre, septiembre de 1960

DOCTRINA Y PRÁCTICA DE LA ESCUELA ÚNICA

"La escuela única, en su significación más radical, es un ideal socialista y no prosperará sino en un ambiente socialista"

Aguayo.

I

INTRODUCCIÓN

En los primeros meses del año pasado, la prensa vino registrando, con loable actitud, artículos de diversos autores destinados a discutir y señalar los fundamentos de la Escuela Única, con motivo de haberla incorporado en un proyecto de reforma educacional.

Tanto porque en ese debate se dio a la Escuela Única una interpretación orientada, antes que a definir y solucionar los problemas educativos del país, a justificar y mantener el actual estado de cosas(1), cuanto porque ahora se propone implantarla para coadyuvar al proceso de liberación nacional, intentaremos su definición a la luz de sus principios, de la estructuración del sistema institucional y aún de la práctica que ella supone.

Para ello, sin embargo, es necesario examinar, desde el comienzo, algunos conceptos generales, hace tiempo proclamados y difundidos por la pedagogía profesoral y oficialista que desorienta, inclusive, a quienes militan en la izquierda del magisterio boliviano. Acaso consigamos, de este modo, marcar jalones que contribuyan a la mejor definición de tan grande y complejo problema, difícil, por lo demás, de ser abordado íntegramente en los escasos límites de una conferencia.

II

LA NUEVA PEDAGOGÍA Y LA NUEVA EDUCACIÓN

John Dewey —él más calificado pedagogo demoliberal de nuestro tiempo, y para quien, al parecer, los términos pedagogía y educación se identifican(2)— ha sostenido, últimamente, que la educación vive todavía una etapa precientífica y pretécnica(3). Ello, sin embargo, no invalida el concepto, como definición general, de que la Pedagogía es la Ciencia de la Educación.

(1) Ver el informe de la Comisión para el Estudio de Proyecto de Estatuto de Educación, presidida por don Casto Rojas e integrado por Javier Paz Campero, Eduardo Sáenz García, Enrique Valdivieso, Manuel Elías Paredes y otros. Después de afirmar que en los países totalitarios y comunistas la Escuela Única es la que persigue fines políticos de acuerdo con sus respectivas ideologías", y que "en Bolivia no rige tal concepto" porque "la democracia boliviana es única y uniforme", ya que "no tiene divergencias raciales, ni clasistas, excepción hecha del estado retardatario de las poblaciones rurales", porque se organice "de acuerdo con los principios democráticos y las finalidades bolivianas", a través de "la estructuración orgánica y armoniosa de la enseñanza desde los jardines de niños hasta la Universidad, con planes y programas uniformes.- *El Diario*, La Paz, 30 de enero de 1952.

(2) Algunos autores, como es conocido, diferencian Pedagogía y Educación. Y en efecto, mientras *Pedagogía* es el conjunto de principios, normas y técnicas aplicables al niño y su ambiente escolar, lo mismo que a la materia cultural, para la función educativa, *Educación* es, propiamente, el resultado de la obra pedagógica. En sentido más amplio, la educación es un producto social, inherente a la vida misma, que deriva del proceso de relaciones sociales en forma refleja: economía, usos, costumbres, creencias, ideologías, lenguaje, en constante flujo y reflujo, asimilación y desasimilación. Esta diferencia se percibe mejor desde el punto de vista temporal: la educación es tan antigua como la sociedad humana, en tanto que la pedagogía es propia del pensamiento científico contemporáneo.

(3) "Desde el punto de vista externo, ha habido un gran cambio en las materias enseñadas y en el modo de enseñarlas, pero cuando se examinan estos cambios críticamente, se encuentran que en gran medida consisten en concesiones eventuales y adaptación a las condiciones y situaciones que en forma más imperiosa presenta el mundo contemporáneo. Las normas y los métodos de control en la educación son aún en gran parte los de una época precientífica y pretécnica".- *El hombre y sus Problemas*, edito Paidós, Buenos Aires, 1952, pág. 33.

Valorar, pues, la novedad que se le atribuye no sólo como fundamentación y aplicación científica, sino como teoría y realización social, es el objeto de este capítulo. Y en efecto, si prescindimos de su significación clásica y la examinamos en sí misma, por su contenido, el atributo de *nueva* radica, en lo fundamental, en la calidad científica que ha adquirido con la incorporación a su estructura de ciencias como la Biología, la Psicología, la Antropología, la Etnografía, la Sociología y otras.

Elo ha traído, correlativamente, dos cosas fundamentales: de una parte el enunciado de principios tales como "individualidad", libertad", "actividad", "vitalización", "globalización", "socialización", no exentos de idealismo y prejuicios de clase; y de otra, una inversión de los términos bipolares que actúan en la escuela: el maestro, y el alumno, colocando a éste en el centro de la actividad pedagógica. Comentando el segundo aspecto, Dewey escribe: "Es un cambio, una revolución, muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol. En este caso el niño se convierte en el Sol, hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; él es el centro respecto del cual se organizan"(4). Pero esta revolución —al parecer íntima para el proceso educativo, tomando en cuenta la materia cultural y la técnica metodológica para servir los "intereses" del niño— debióse, más que todo, a la necesidad de adaptar la educación a la época capitalista, a fin de asegurarle una vigencia mayor.

En el campo social, la ingenuidad de la nueva pedagogía consiste, como advierte el marxismo, en pretender, desde la escuela y por la escuela, la transformación de las costumbres y las relaciones sociales para formar el *hombre nuevo*, conservando, empero, la estructura económica de la sociedad y suprimiendo la lucha de clases. "El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica —decía, entre nosotros, Mariátegui—. 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 en que las leyes económicas y sociales les han consentido"(5).

Por lo demás, sabido es que, a pesar de su calidad científica, esta pedagogía no ha podido liberarse de la filosofía idealista y de cierta beatitud escolástica. Y sólo cuando en su investigación y su práctica se oriente por la ciencia experimental, merecerá, sin disputa, el atributo de *nueva*. Para entonces, y sólo para entonces, será válida la definición de Jesualdo: "Una pedagogía... es *nueva* en su tiempo, para su tiempo, mientras los elementos que la integran o vertebran continúan siendo objeto de experimentaciones o ensayos, y no se incorporan definitivamente en el juego de la función educativa"(6).

Y si la educación es, como fenómeno social, una necesidad inherente a la vida del hombre, ha existido, naturalmente, en todo tiempo y lugar. Sin embargo su proceso histórico —aquél que se desatiende un tanto de las elucubraciones y que, por el contrario, registra los cambios producidos dialécticamente — merece, acaso, ser revalorado.

Luzuriaga —que con Ferrière y Aguayo son los panegiristas de la educación nueva— expresa: "Pero aún siendo la nueva educación la expresión más cabal de la educación de nuestro tiempo, no quiere decirse que sea un fenómeno peculiar y privativo de él, sino que, por el contrario, es común a todas las épocas y a todos los pueblos", puesto que "La historia de la educación no es en realidad más que la historia de los movimientos innovadores que se han sucedido en el transcurso del tiempo" (7).

Más adelante, fundamenta: "No hay más que recordar, al efecto, lo que en el mundo clásico representan las ideas y métodos pedagógicos innovadores de Sócrates y Platón, frente a la educación tradicional griega; o las ideas renovadoras de Cicerón y Quintiliano, respecto a la educación romana. Y en el mundo moderno, basta señalar las concepciones de los pedagogos humanistas del Renacimiento — Erasmo, Vives, Ascham, Montaigne —, frente a la educación medieval; las revolucionarias de Rousseau y Pestalozzi frente a la educación de su tiempo, y las concepciones integradoras de nuestro siglo frente al intelectualismo del XIX".

Esta manera de ver el proceso histórico de la nueva educación, no carece de sentido para un investigador atento al pensamiento reformista en pedagogía. Pero si tuviera que valorarse a

(4) DEWEY, *La Escuela y la Sociedad*, Librería Beltrán, Madrid, 1929, pág. 55. 76

(5) MARIATEGUI, *Defensa del Marxismo y otros Temas*, Ediciones Nacionales y Extranjeras, Santiago, 1928, pág. 152.

(6) JESUALDO, *Los fundamentos de la Nueva Pedagogía*, Edit. Americalee, Buenos Aires, 1943, pág. 16. 77

(7) LUZURIAGA, *La Educación Nueva*, Losada, Buenos Aires, 1949, pág. 12.

través de un nuevo tipo humano para una sociedad transformada desde su estructura, es obvio que sólo en dos períodos históricos la educación puede calificarse de nueva "cuando la sociedad primitiva se dividió en clases y cuando la burguesía del siglo XVIII substituyó al feudalismo"(8). Pero, a su vez, esta "nueva educación" —grata, por lo demás, a los filósofos y pedagogos burgueses — ¿es *nueva* para nuestro tiempo y nuestra sociedad, si su *base* de sustentación está en crisis profunda, a consecuencia del devenir histórico?

Naturalmente que no. La *nueva* educación —aquella cuya pedagogía opone otros principios, otros valores, otras realizaciones, para otra sociedad— no será posible sino con el advenimiento de un nuevo orden social, el socialista. "Ninguna reforma pedagógica fundamental —ha dicho acertadamente Ponce—, puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que reclama"(9).

III

ESCUELA ACTIVA Y ESCUELA ÚNICA

Pero hay más. La argumentación pedagógica profesoral ha insistido, con demasiada frecuencia, en la dualidad de conceptos que, según ella, entrañan los términos *Escuela Activa* y *Escuela Única*. Luzuriaga dice, por ejemplo: "Los dos conceptos básicos de la educación de nuestro tiempo, son los que pueden expresarse con las palabras "escuela activa" y "escuela única". Aquella se refiere al contenido, a la vida interna de las instituciones educativas; la última afecta más bien a la *forma*, a la organización exterior de éstas. La "escuela activa" es ante todo una concepción pedagógica-psicológica; la "escuela única" es fundamentalmente una aspiración pedagógico-social"(10).

Producto de la incompreensión del socialismo, la argumentación es, en verdad, poco convincente. Para el pensamiento revolucionario en pedagogía, los conceptos "escuela activa" y "escuela única" —, como se los quiere llamar, "pedagógico-psicológico" y "pedagógico-social" — se funden y confunden para un solo y único proceso: la educación integral. ¿O es que —según los teóricos de la "nueva educación"— el concepto "pedagógico-social" es solamente una "forma" y no un *contenido*?

Afirmar, pues, que la Escuela Única "afecta más bien a la *forma*, a la organización exterior" de las instituciones educativas, negándole, por su concepción socialista, su carácter científico-psicológico, es colocarse en una posición reaccionaria como investigador de las corrientes pedagógicas contemporáneas. Si solamente es una armazón, un paramento, ¿por qué, entonces, la Escuela Única no se ha establecido en la sociedad burguesa?

Pero si quisiéramos ver claramente la significación y el valor concreto, objetivo, de ambas escuelas en el campo de la realización pedagógica actual, teniendo en cuenta la coexistencia de dos sociedades, diríamos: *el concepto de Escuela Única, en la sociedad socialista, supone el de Escuela Activa; en cambio el de ésta, en la sociedad capitalista, no supone el de aquélla*. En efecto: incapaz de implantar la Escuela Única para servir ideales superiores de convivencia humana, llevando al hombre hacia su formación integral y su completa liberación, la sociedad capitalista se ha contentado sólo con la Escuela Activa, que en la práctica se ha tornado privilegiada y aristocratizante.

IV

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ESCUELA ÚNICA

El intento de algunos autores de buscar el origen de la Escuela Única en Platón, Comenio o Pestalozzi, es un error de interpretación histórica. La Escuela Única, tal cual se la concibe, no es producto sino de una definición ideológica no alcanzada por aquéllos, a pesar de haber percibido, cada cual en su época, las contradicciones económicas y sociales en el proceso educativo. Pero así como la lucha consciente del proletariado no se desarrolla, en la sociedad dividida en clases, sino en un momento determinado de la historia(11), así la Escuela Única no aparece, en la sociedad burguesa sino en el período en que el capitalismo recrudece las diferencias educativas y los maestros devienen conscientes de su destino histórico.

(8) ANÍBAL, PONCE, *Educación y Lucha de Clases*, Talleres Gráficos Iglesias y Materia, Buenos Aires, 1950, pág. 261.

(9) A. PONCE, Ob. at. Pág. 273.

(10) LUZURIAGA, *La Escuela única*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid 1931, pág. 6.

(11) "Cuando se estudian los orígenes de las clases sociales hay una tendencia a suponer que aparecen *en seguida* la lucha consciente entre las clases. La lucha de clases propiamente dicha no se desarrolla, sin embargo, sino en un momento determinado de la evolución de la sociedad dividida en clases y requiere, por lo tanto, un largo período preliminar en que si bien existen ya las contradicciones entre los intereses de las clases, no se manifiestan sino de manera obscura e insidiosa".- A. PONCE, Ob. cit., pág. 79.

Y si es verdad que su movimiento generador en Europa, a principios de siglo, estuvo regido por el pensamiento revolucionario de las masas, no es menos evidente que la pequeña burguesía participó en él, unas veces para llevarlo adelante, como en Alemania; otras, como en Francia, para desviarlo y aun detenerlo⁽¹²⁾. Esta lucha, que persiste hasta hoy, no se debe, sin embargo, sino al desigual desarrollo capitalista y a las presiones políticas que le son inherentes en cada nación y en cada pueblo.

Insistir en el hecho de que la educación en la sociedad capitalista es un privilegio determinado por el mayor o menor grado de riqueza de las clases sociales, apenas si es necesario frente a la realidad. "Cuando al llegar a la clase *segunda* me decidí por el profesorado —anota Witte, recordando sus estudios en Alemania—, se me planteó el problema de si debería ser maestro primario, de segunda enseñanza o universitario. Si alcancé a ser profesor de segunda enseñanza, dependió de la posición económica de mi padre. Tenía medios que me permitieron estudiar, aun cuando en ciertas ocasiones esto suponía para él un sacrificio... Si hubiera poseído una fortuna mayor, no me habría sido difícil llegar a ser profesor universitario"⁽¹³⁾.

En el plano de la educación primaria, elemental, la tragedia es aún mayor. Aguayo, refiriéndose a las causas que determinaron el movimiento en favor de la Escuela Única, y que la burguesía llama "democratización" de la enseñanza, afirma que en Europa "existían, dos tipos de escuelas oficiales: el de la escuela popular o gratuita, destinada a la instrucción de la clase dirigida o proletaria, y el de la burguesa o de paga, abierta sólo a la clase dirigente"⁽¹⁴⁾. Mas como a la escuela "popular" no pueden asistir los niños proletarios, porque desde temprano en su mayoría encuéntrase sometidos, como observa Kenitz, a la doble explotación del "trabajo asalariado" y del "trabajo doméstico", resulta que la escuela primaria gratuita y obligatoria, proclamada por la burguesía desde la Revolución Francesa, no ha tenido de hecho valor real, habiendo demostrado, por el contrario, su incapacidad y su fracaso⁽¹⁵⁾.

1. ALEMANIA: GENERADORA DEL MOVIMIENTO

El movimiento generador de la Escuela Única, históricamente considerado, comienza antes de la Primera Guerra. Sociológicamente, como movimiento organizado y sistemático, se desarrolla después. Y es en Alemania donde nace y alcanza mayor extensión, mayor profundidad. Concebido por el magisterio primario y por los partidos políticos de izquierda, tiene como programa el reconocimiento de las capacidades intrínsecas del alumno, suprimiendo todo privilegio en la educación, bien sea de orden económico, social, político o religioso.

Dos instituciones progresistas, la "*Deutsche Lehrerverein*", con Jorge Kerschensteiner y Johannes Tews como dirigentes, y el "*Bund Entschiedener Schulreformer*", con Siegfried Kawerau y Paul Oestreich por líderes, los presiden interpretando, cada una de su manera, el anhelo de las masas. La primera institución, en su Asamblea de 1918, propugna "La escuela única, desde el kindergarten a la universidad, y en ella, el derecho indiscutible de cada niño a su formación y educación en la medida de sus capacidades, sin referencia a la riqueza, clase social y creencias de los padres". Pide, además, en lo *económico*: gratuidad de la enseñanza y del material escolar para todos, y comida y vestido para los sin fortuna; en lo *profesional*: preparación uniforme, clasificación y sueldo básico para el magisterio; y en lo *administrativo*: creación de un sistema escolar orgánico, unitario, regido por una autoridad nacional y asesorado por un Consejo, compuesto no sólo por maestros, sino también por personas interesadas en la educación⁽¹⁶⁾.

Sin excluir la tesis anterior, el "Bund Entschiedener Schulreformer" plantea la supresión de las escuelas particulares, tanto religiosas como extraconfesionales, y proclama la Escuela del Trabajo, donde "toda actividad sea un reflejo de la propia vida..., con centros de enseñanza al aire libre, donde sea permitido gozar de la proximidad del bosque y el campo, tener jardín, corral y establo anexos"... para que "el trabajo escolar deje de ser un juego y se convierta en elemento de producción"⁽¹⁷⁾.

(12) La clase media o pequeña burguesía, por su situación centrista entre la burguesía y el proletariado, es inestimable, sin definición ideológica. "Tironeada de un lado por la burguesía, atraída del otro por el proletariado, la pequeña burguesía constituye una clase turbia, indecisa y vacilante".- A. PONCE, Ob. cit. 287.

(13) ERICH WITTE y EVERAROO BACKHEUYSER, *La Escuela Única*, Edit. labor, Barcelona, 1933, pág. 13.

(14) A. AGUAYO, *Filosofía y Nuevas Orientaciones de la Educación*, edito Cultural, La Habana, 1932, pág. 86.

(15) "...la escuela democrática, liberal y progresista, ha fracasado por no haber podido superar los inconvenientes y las contradicciones sociales lógicas".-JESUALDO, Ob. cit., pág. 19.

(16) LUZURIAGA, *La Escuela única* Pág. 62.

(17) Nota aclaratoria de LUIS SÁNCHEZ SARTO, en *La Escuela Única*, de WITTE- BACKHEUSER, pág. 53.

Estas y otras declaraciones, significativas unas, intrascendentes otras, muestran, sin embargo, el proceso de definición de la Escuela Única. Y allí donde la conciencia revolucionaria está más desarrollada como en Hamburgo, Sajonia, Turingia y el propio Berlín, con su Karl Marx-Schule, es donde alcanza mejores intentos de realización, al margen de la dirección del Estado.

Posteriormente, cuando las condiciones sociales y políticas llevan a este país a proclamar la República, muchos de los puntos de vista de los reformadores son consagrados por la Constitución de Weimar⁽¹⁸⁾. Y aunque es verdad que estas conquistas jurídicas, somos casi todas las que se obtienen en las sociedades capitalistas, son nominales en la práctica, demuestran, a pesar de todo, la sensibilidad del Estado frente a las necesidades educativas. Empero, la ascensión al poder del Nazismo corta de raíz todo ulterior desenvolvimiento de la Escuela Única, a tal grado que la convierte en instrumento de opresión racial, donde "es necesario inculcar el odio a los demás hombres; el amor a la guerra y a la violencia organizada; la indiferencia ante la muerte y la crueldad más refinada como sistema de convencimiento "⁽¹⁹⁾.

2. EL MOVIMIENTO EN FRANCIA

Si en Alemania, como hemos visto, el movimiento nace de las bases del magisterio, en Francia, en cambio, surge de los claustros universitarios. Allí tiene una orientación revolucionaria, acá progresista. Esta inversión del pensamiento y la acción reformista, se explica por el proceso económico de la sociedad. Mientras en Alemania la revolución industrial ha proletariado a los maestros, en Francia, en tanto, no ha conseguido agudizar las relaciones de producción, y los educadores, especialmente universitarios, se mantienen fieles al pensamiento burgués dominante en la vida política y cultural del país⁽²⁰⁾.

Sin mencionar a Edouard Herriot, dirigente del Partido Radical Socialista, y a Ferdinand Buisson, liberal consecuente con el *laicismo*, ambos vinculados al magisterio, *Les Compagnons de l'Université Nouvelle*, con dirigentes como Cazamian, Girard, Carré, Patou y Doyen, constituyen, sin duda, la agrupación más seria que enarbola la bandera de la Escuela Única.

Salidos de los campos de batalla, piensan que la guerra es producto de la mala educación. Reformar la enseñanza —¡pero sólo la enseñanza!—, es "crear una Francia nueva", con "un poder espiritual nuevo", y conseguir, así, que "el siglo XX sea la gran época democrática, como el siglo XVIII fue la gran época monárquica y el XIII, la gran época feudal"⁽²¹⁾.

Después de su manifiesto de 1919 logran, en 1922, reunirse en Asamblea y darse una "Doctrina Nueva ". Al enunciarla, declaran que no se contentarán "con reformas parciales, sean materiales o morales", y que ya "no serán los profesores y las ideas de 1900 los que harán la Francia de 1950". Sin embargo, su ideal es "hacer una reforma que, sin romper con el pasado, utilice todas las fuerzas agitadas por la guerra para darle forma y realidad". Esta solidaridad con el pasado, la invocan recordando la época catedralicia en que "Ninguna enseñanza primaria, de ningún país, tenía maestros más inteligentes, más instruídos y más devotos que los nuestros";... en que "Ninguna enseñanza superior, de ningún país, tenía la elevación de la nuestra", con una Universidad donde "se cuidaban, se condensaban y se decían mejor las lecciones y los cursos"...

(18) "La enseñanza pública se ha de estructurar orgánicamente. Sobre una escuela básica común, se levantan las escuelas medias y secundarios. Para esta organización sirve de norma la multiplicidad de profesiones, y el ingreso de un niño en una escuela lo determinan sus disposiciones y aficiones, y no la posición económica y social o la confesión religiosa de sus padres".- Art. 146 de la Constitución, citado por RICHARD WICKERT, en su *Historia de la Pedagogía*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1930, pág. 224.

(19) Suplemento de J. S. VAIDÉS, en *Historia de la Pedagogía*, de AUGUSTO MESSER, Edit. Pavlov, México D.F. 1945, pág. 261.

(20) "También en las cuestiones económicas y sociales era la situación esencialmente distinta de la que dominaba en los demás Estados. La población de país consistía en su mayor parte en pequeños labradores y burgueses; un bienestar moderado, fundado en los ricos tesoros del fecundo suelo, dominaba en Francia. El ideal del francés medio era la vida del pequeño rentista, que hasta los cincuenta años aproximadamente, reúne lo necesario para vivir, con moderadas pretensiones, de las rentas de su capital. Esta clase media de aldeanos, pequeños burgueses y rentistas constituía en la vida política de la tercera república la fuerza decisiva. En lo político era generalmente republicana y democrática; en lo económico era conservadora. La industrialización del país caminaba más lentamente que en Inglaterra y que en Alemania y abarca propiamente unos cuantos distritos muy determinados de país. También la clase obrera industrial carecía de la organización que tenía en otros países, ni tampoco estaba uniformemente influida por ideas socialistas".- ERICH BRANDENBURG, en *Historia Universal*, Tomo X: *La Época del Imperialismo*, Espasa-Galpe, Madrid, 1936, pág. 227.

(21) Los "*Compañeros*" de la *Universidad Nueva y la Escuela Única*, Ediciones de La Lectura, Madrid, 1928, pág. 7. Este libro, en que *Les Compagnons* exponen su doctrina, nos sirve de guía para comentar el movimiento de la Escuela Única en Francia, en el período de pre y post-guerra.

Pero sugestionados, a su vez, por el desarrollo capitalista de Alemania y los Estados Unidos, advierten que "*El problema de mañana es un problema de producción*", y que tarea de la enseñanza, especialmente universitaria, es "Dar, en el sentido más amplio de la palabra, productores al país". Esta producción no es, sin embargo, como pudiera creerse, la puramente económica, "porque este término implica, desde Carlos Marx, un cierto materialismo que repudiamos"(22). Es apenas "el modo de aumentar *la actividad francesa*", esa "actividad que llama Aristóteles *poética*: la producción bajo todas sus formas, la actividad creadora". O sea, en otros términos —según el propio filósofo— el "ocio digno" que da a la clases "virtuosas toda actividad y elevación", ya que "la virtud es incompatible con una vida de obrero y de artesano"(23).

De este modo instituyen, pues, el principio de que "*la escuela del porvenir será una armoniosa síntesis del pensamiento francés y del realismo anglosajón*". Luego proclaman la Escuela Única que, según ellos, "es la escuela primaria para todos, los hijos de los burgueses, de los obreros o de los campesinos; es la escuela primaria pública y gratuita, convertida en base obligatoria de toda enseñanza". Ella "encaminará a los alumnos, de una parte, a las humanidades, y de otra, a la enseñanza democrática será, al mismo tiempo, un procedimiento de *selección*... La Universidad nueva reclutará la nueva minoría escogida", porque "es preciso que gobiernen los mejores y que gobiernen en interés de todos".

Y como si esto no bastara para declararse solidarios y aún defensores de los intereses de la burguesía, confiesan categóricamente: "La escuela única no es irreconciliable con la escuela libre. No queremos sacrificar la enseñanza libre, y con ella la libertad de los padres que deben tener abierta esa puerta a un *régimen especial* para sus hijos, distinto del uniforme y neutro del Estado". Y agregan: "... estos establecimientos libres tienen otra finalidad, más específica: *satisfacer las necesidades religiosas, que son un asunto individual*"...

¿Y cuál es el instrumento para realizar esta doctrina? "Entre el Estado omnipotente y centralizador, indiferente a las vidas interiores, y los ciudadanos impotentes, aislados, es preciso introducir un término medio: *la asociación, la organización corporativa*", Formada por "toda la enseñanza primaria, secundaria, superior y profesional", estará "ligada con los órganos directivos de las agrupaciones comerciales e industriales; con los representantes oficiales de las grandes confesiones religiosas; con los poderes públicos de todas las categorías; con los padres de los alumnos", para servir de *gerente* de la Universidad y de toda la enseñanza.

Ubicados entre el pasado y el presente, no quieren ligarse ni a los partidos políticos ni a los sindicatos, para mejorar y llevar adelante su programa. "Al lado de un parlamento político, que es un anacronismo, y de un sindicalismo revolucionario, que es una incógnita —dicen—, queremos crear poderes nuevos. No queremos ese pasado ni tampoco ese porvenir violento".

La definición que hace Aníbal Ponce del espíritu y la acción del pequeño burgués, nunca será mejor aplicada que a estos reformadores: "Abierto a las innovaciones, pero deseoso de implantarlas dentro de la ponderación, el pequeño burgués no alcanza a comprender que la educación no es un fenómeno accidental dentro de una sociedad de clases, y que para renovarla de verdad se necesita nada menos que transformar *desde la base* el sistema económico que la sustenta. Tal perspectiva lo horroriza y no puede entrar en sus planes para nada; pero como no es sordo a las voces de su tiempo, prefiere creer que dentro del *capitalismo* se llegará, mediante retoques paulatinos, a transformar la sociedad"(24).

3. EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN LEIPZIG

Qué distinta, en cambio, la concepción de las Jornadas Pedagógicas de Leipzig, realizadas en 1928. En aquella ciudad —cuna, como se dijo, de Guillermo Liebknecht, Rosa Luxemburgo y Franz Mehring, campeones del movimiento obrero alemán— reunieron

(22) "El francés tiene una tendencia a estimar, acaso con demasiada exclusividad, las cualidades intelectuales y particularmente las cualidades lógicas... El hombre inteligente goza allí de un gran prestigio, sobre todo si posee el arte de expresarse con soltura y claridad. Por esta razón, muchos permanecen en Francia apegados a una enseñanza y a una formación muy literaria".- ALBERTO MILLOT, *Las Grandes Tendencias de la Pedagogía Contemporánea*, Uteha, México, 1941, pág. 10.

(23) "¿Cuál es el fin supremo de la educación para Platón? Formar *guardianes de Estado* que sepan ordenar y obedecer según *la justicia*. Pero, ¿qué es la justicia para Platón? La justicia es una armonía: una armonía que el individuo debe mantener dentro de sí acordando la sabiduría, la fuerza y la prudencia y que la *sociedad* debe realizar también entre las tres "virtudes" que corresponden a las *clases* en que se divide: *la sabiduría* de los filósofos, *la fuerza* de los guerreros, la *prudencia* de los trabajadores... Que cada clase cumpla, pues, con la virtud que le es privativa: que los filósofos piensen, que los guerreros luchen y que los obreros trabajen para los filósofos y los guerreros".- A PONCE, ob. cit., pág. 79.

(24) Ob. cit., pág. 288.

pedagogos de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza, como Meta Kraus-Fessel, Max Doering, Ernesto Hierl, por Alemania; Moore, por Inglaterra, Freinet, por Francia; y Pitrak, Shulguin, Chatski y Pinkevich, por la Unión Soviética.

Sin la timidez mal disimulada de la "Asociación de Maestros Alemanes" y de la "Liga de Reformadores Radicales de la Escuela" y sin los prejuicios y el ropaje declamatorio de "Los Compañeros de la Universidad Nueva", estos teóricos de la educación del mañana comienzan estudiando la sociedad capitalista, y en ella la situación real del niño proletario, desde los puntos de vista económico, social, político, religioso, educativo y psicológico. Sus conclusiones evidencian, desde luego, que en la sociedad burguesa no se ha realizado, de hecho, la Escuela Única, abierta igualmente a todos, por existir diferentes clases de escuelas para diferentes clases sociales⁽²⁵⁾, siendo el hijo de la clase trabajadora el mendigo de la educación. He ahí por qué, no con infundada razón, Kraus-Fessel hace suyo el anatema de Rosa Luxemburgo: "Cuando llegue el día, en que se cierre la historia de la sociedad capitalista y se enumeren todos sus crímenes, sometiéndolos a juicio definitivo de una Humanidad mejor, estamos persuadidos de que, de todos sus crímenes, el que más ha de pesar en la balanza de la Historia es el largo tormento de que han sido víctimas los niños proletarios"⁽²⁶⁾.

V

LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS

El *fundamento filosófico* de la pedagogía socialista y, por tanto, de la Escuela Única, no es otro que el materialismo dialéctico. Concepción unitaria de las leyes generales de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, él rige, como teoría y práctica científicas, todo el proceso educativo, así en lo individual como en lo social, partiendo del principio de que la *existencia* es lo primero y la conciencia lo secundario.

Dentro de la problemática dialéctica la educación es, pues, una superestructura asentada sobre la *base*. Pero como toda superestructura no es pasiva respecto de su base, la educación juega un papel importante, ya sea ayudando a la formación y consolidación de aquélla, o ya reobrando para coadyuvar a su transformación.

Su intención filosófica es formar un tipo humano tan completo como sea posible, mediante una *educación integral*. Es decir, dar al hombre la cultura necesaria para conocer interpretar el mundo y la realidad, al mismo tiempo que capacitarlo con una profesión o especialidad para ganarse dignamente la vida. Pinkevich dice, por ello, que "El desarrollo de las cualidades nativas es tan sólo la mitad de la labor educadora. No basta con elevar el cuerpo y la mente a cierto grado de perfección; el individuo desarrollado debe comprender el universo en que vive; debe comprender el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre; y debe estar capacitado para abrirse camino en ese mundo"⁽²⁷⁾, modificándolo incesantemente, para hacer realidad el postulado de Marx: "De cada uno, según sus capacidades; a cada uno, según sus necesidades".

De otra parte, tiende a la supresión del antagonismo entre el trabajo material y el trabajo intelectual, tan acentuado en la sociedad capitalista. Pero interesados en conservar lo, algunos teóricos han interpretado, a su modo, este postulado. Unos, alegando la imposibilidad de suprimir "en sí" las diferencias naturales entre los "creadores" y los "productores". Otros, como Ortega y Gasset, lamentando el "achatamiento" de la cultura por la extensión del saber a las masas...

Acaso para rectificar tales interpretaciones —idealistas la primera, conservadora la segunda—, Stalin había escrito: "Algunos creen que se puede llegar a suprimir la oposición entre el trabajo intelectual y el trabajo manual con una cierta igualación cultural y técnica entre los trabajadores intelectuales y manuales, *reduciendo* el nivel cultural y técnico de los ingenieros y técnicos, de los trabajadores intelectuales, hasta el nivel de los obreros de calificación media... En realidad, no se puede llegar a suprimir la oposición entre el trabajo intelectual y el trabajo manual

(25) "Hay que notar, en primer término, que la sociedad capitalista carece de la escuela única, tal como la entiende el régimen soviético. No existe ningún país donde las clases privilegiadas no tengan su escuela privilegiada, bien sea dentro del sistema escolar del Estado o merced a la organización de escuelas privadas de tipos diferentes", - PISTRAK: *Pedagogía Proletaria*, Documentos de las Jornadas Pedagógicas de Leipzig, Ediciones de la Federación de Maestros de Chile, Santiago, 1932, pág. 35.

(26) *Pedagogía Proletaria*, pág. 5.

(27) PINKEVICH, *Las Modernas Teorías Pedagógicas*, Ediciones Fuente Cultural, México, D. F. pág. 6.

sino, elevando el nivel cultural y técnico de la clase obrera hasta el de los ingenieros y técnicos"(28).

El *fundamento trabajo* ha sido y es otra de las cuestiones más debatidas desde principios de siglo. Coincidiendo el auge capitalista con el desarrollo de la psicología funcional de Dewey y Claparède, la desorientación con respecto al *trabajo* en la escuela ha sido cada vez más acentuada. Unos, concibiéndolo como instrumento de simple actividad motora, como Lay y Sharrelmann; otros, asignándole un valor especial como método y materia de enseñanza, tales Kerschensteinér, Sikinger y Seidel; y los más avanzados como Dewey, Oestreich y Kropotkin, considerándolo como principio pedagógico, método de acción y aun, en cierto modo, forma productiva(29).

La cabal comprensión del problema radica, en realidad, en dilucidar tres puntos fundamentales: primero, saber *qué es* el trabajo en sí; segundo, *qué significación* tiene como método pedagógico; y tercero, *qué finalidades* persigue en el proceso económico y social, según la sociedad. Para esto, acaso baste confrontar la opinión de Dewey con los puntos de vista del socialismo.

"Debemos concebir el trabajo en metal o madera, y el tejido y la costura o la cocina, no como estudios especiales —dice el pedagogo norteamericano—, sino como métodos de vida", convirtiendo la escuela en "una comunidad en miniatura, en una sociedad embrionaria". Ello permitirá a los alumnos, de una parte, "el manejo científico de los materiales y procesos naturales", para lograr "una mayor inteligencia de cómo se trabaja en el mundo", y de otra, "seguir el proceso de la humanidad a través de la historia, obteniendo también un conocimiento de los materiales utilizados y de los principios mecánicos que se aplicaron"(30). Al tratar la educación para la vida industrial, aboga, sin embargo, por su productividad. "El alumno que sabe que ha de dejar la escuela al terminar el octavo grado, puede comenzar ahora a especializarse en las salas de trabajo de alguna sección... El valor de la preparación práctica de los alumnos aumenta grandemente por el hecho de que toda la labor que se hace es productiva"(31).

Por su parte, Marx había dicho: "El trabajo es un proceso que se realiza entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre, merced a su propia actividad, inicia, regula y controla las reacciones materiales entre él y la naturaleza... La encara poniendo en movimiento brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apropiarse los productos de aquélla en una forma adecuada a sus necesidades. Al actuar así sobre el mundo exterior y modificarlo, modifica, al mismo tiempo, su propia naturaleza... El proceso del trabajo, resulta en sus factores más elementales una actividad a un fin, ejercitada para la producción de valores de uso"...(32).

De aquí, entonces, que las diferencias radiquen, cuando menos, en que el socialismo reconoce al trabajo: a) su valor dialéctico, operando sobre la naturaleza y sobre el hombre; b) su valor científico, para la comprensión no sólo de "cómo se trabaja en el mundo", sino también cómo se explota al hombre en el mundo; c) su valor pedagógico, como "método de vida" pero también como condición esencial de la vida misma; d) su valor productivo, creando materiales de uso y de consumo; y e) su valor social, como medio de construir una nueva y particular sociedad.

El *fundamento económico*, aunque implícito en los valores del trabajo, tiene una categoría específica en el proceso de la educación socialista. Consecuencia de la máquina de vapor, del uso del carbón, del petróleo, de la electricidad, la revolución industrial es, sin duda, el fenómeno sustantivo y peculiar de nuestro tiempo, así en el mundo capitalista como en el socialista. Con

(28) LENIN-STALIN, *Sobre la Literatura y el Arte*, edito Calamina, La Plata, 1946, pág. 155.

"En la fase *superior* de la Sociedad Comunista, cuando haya desaparecido la avasalladora subordinación de los individuos a la división del trabajo, y con ésta el antagonismo entre el trabajo intelectual y el trabajo manual; cuando el trabajo se convierta no sólo en medio de vida, sino en la primer condición de la existencia, cuando con el desarrollo universal de los individuos crezcan las fuerzas productivas y las fuentes de la riqueza colectiva broten con más abundancia, sólo entonces el estrecho horizonte del derecho burgués podrá ser superado y la sociedad podrá escribir en su bandera: De cada uno según su capacidad, a cada uno según sus necesidades". - MARX, *Crítica del Programa de Gotba*, Lautaro, Buenos Aires, 1946, pág. 85.

(29) Ver la clasificación de PENKEVICH en Ob. cit. pág. 164. Igualmente la que hace JOSÉ MILLART entre los pedagogos-sociólogos y los pedagogos-spsicobiólogos, en *La Escuela del Trabajo*, Edit. Losada, Buenos Aires, 1949, pág. 24.

(30) DEWEY, *La Escuela y la Sociedad*, págs. 30-37.

(31) DEWEY, *Las Escuelas de Mañana*, Edit. Losada, Buenos Aires, 1950, págs. 162-64.

(32) Citado por PINKEVICH, en *Las Modernas Teorías Pedagógicas*, pág. 160.

finalidades diferentes en uno y otro, no puede desconocerse que ella ha repercutido intensamente en la educación y la cultura en general.

Para el socialismo, sin embargo, esta revolución económica es inherente a su propia doctrina, puesto que el individuo, antes que dedicarse a filosofar, necesita satisfacer previamente sus necesidades materiales. Así podrá ascender, como decía Engels, del "reino de la necesidad" al "reino de la libertad".

Por consiguiente, la Escuela Única a través de todo su sistema tiende a formar —en base de una orientación vocacional y una educación profesional—, obreros calificados, técnicos, ingenieros, economistas, matemáticos, físicos, científicos en general, más bien que filósofos y literatos, para servir la producción industrial socializada, según sean las riquezas naturales del país y sus propias necesidades, en el proceso de su desarrollo.

¿Quiere decir esto, empero, que las llamadas "ciencias del espíritu" no tienen cabida, no merecen atención y cultivo? En modo alguno. El humanismo que se cultiva de acuerdo con las capacidades y aptitudes individuales, responderá, eso sí, al momento histórico que se vive, y será, por tanto, depurado, vital y socialmente necesario. "Ese nuevo humanismo —interpreta Luis Reissig—, será la más alta expresión de la vida social que lo cree; y no brotará al conjuro de palabras seráficas, sino que saldrá de esa misma vida social, que es donde se libran siempre los gigantescos conflictos dialécticos, que a través de siglos y de milenios cambian el rostro de las cosas, del tiempo y de los hombres"(33).

El *fundamento social* no puede ser bien comprendido si no es analizado según las clases sociales. Pero estas clases, a su vez, no alcanzan definición exacta sino a través de la economía, de la función que desempeñan en el proceso de las relaciones de producción(34).

En nuestro mundo, por la presencia de clases bien diferenciadas y antagónicas, la educación y la cultura en general son clasistas: tienen extensión y profundidad diferentes para la burguesía como para el proletariado. Ciencia, arte, literatura, filosofía, técnica, todo está en manos de la clase afortunada y dirigente. Pinkevich, aplicando, por ello, una conocida tesis de Marx, sostiene que "Si de toda la historia de la sociedad puede decirse que no ha sido otra cosa que la historia de la lucha de clases, esa lucha de clases no ha repercutido en parte alguna con tanta precisión e intensidad como en la enseñanza"(35). Y cuando Pistrak, por su parte, observa que la lucha por la "escuela única" es una nueva habilidad de la burguesía que tiene por objeto "extraer e incorporarse las cabezas más incapaces del proletariado llevándolas hasta la Universidad", para formar elementos desclasados y reaccionarios, mientras "el acceso a la enseñanza superior está cerrado a todos los demás"(36), no hace, en modo alguno, una afirmación exagerada. La Escuela Única, al propugnar un sistema educativo abierto para todos, asentado sobre la base de una economía socializada que garantice la libertad del individuo y la efectiva igualdad de oportunidades, sin distinciones de orden racial, social o de sexo, pretende, en primer lugar, la abolición de la educación de clase.

Luego, al sostener la socialización de la cultura, tienden a formar una fuerte personalidad social, conscientemente solidaria, capaz de comprender y estimar lo sagrado que son los intereses de la comunidad. Su intención pedagógica más clara, más definida, es "*desarrollar al hombre, primero como miembro de una, sociedad y luego como individuo*"(37), pues que sólo en ella y a través de ella, el hombre alcanza su exacta definición social. "Es la sociedad, en efecto —afirma Durkheim—, quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros; es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a molestarnos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más elevados"(38).

(33) LUIS REISSIG, *Educación para la Vida Nacional*, Edito Losada Buenos Aires, 1946, pág. 8.

(34) "¿Qué son las clases en general? Es lo que permite a una parte de la sociedad apropiarse del trabajo de la otra. Si una parte de la sociedad se apropia de la tierra, hay una clase de terratenientes y otra de campesinos. Si una parte de la sociedad posee las fábricas y las usinas, los títulos y los capitales, mientras que la otra trabaja en estas fábricas, hay una clase capitalista y un proletariado".- LENIN, *Sobre la Literatura y el Arte*, pág. 147.

(35) *Pedagogía Proletaria*, pág. 69.

(36) *Pedagogía Proletaria*, pág. 48.

(37) PINKEVICH, *Las Modernas Teorías Pedagógicas*, pág. 33.

(38) DURKHEIM, *Educación y Sociología*, Espasa-Calpe SA, Madrid, pág. 77.

El fundamento político es, acaso, el más debatido en los últimos tiempos. Nunca como ahora, por la coexistencia de dos sociedades, la lucha ideológica fue tan intensa y apasionada en la educación.

Sin embargo, hay quienes argumentan que la escuela debe ser "apolítica", debe ser neutral. Pero estos teóricos del "castillo de naipes", sostienen un principio desahuciado por la historia. Para comprobarlo, bien que bastan dos observaciones objetivas: primera, enclavada en la sociedad dividida "en clases, la escuela no ha sido ni es más que el reflejo y la consecuencia natural del medio ambiente que la nutre, siempre heterogéneo, agitado, beligerante, por las necesidades y preocupaciones de esas clases, según sean sus condiciones materiales de existencia; y segunda, siendo la educación un sistema organizado, dirigido y sostenido por el Estado, lleva impreso hasta en su mecanismo administrativo el ideal político de la clase dirigente para mantener el orden social establecido(39).

He ahí, pues, por qué Lenin sostenía: "La escuela no debe estar ni fuera de la vida ni fuera de la política". Cerrar los ojos ante la naturaleza y la realidad político-social y erigir en principio la "neutralidad", no pasa de ser, por cierto, más que una condorosa imaginación. En la lucha contemporánea, los educadores norteamericanos, desde Dewey hasta Bode ¿no sostienen, acaso, que la educación debe servir los "ideales" de la democracia, que es como decir los intereses de la sociedad capitalista(40). "La educación americana —dice en un manifiesto el Teachers College de la Columbia University(41)—, no puede pretender ser neutral en este gran objetivo social. *Nuestras escuelas deben destinarse deliberadamente a ofrecer una educación en y para la democracia*".

Y si es evidente, que ayer, como observaba Mariátegui, "El debate entre clásicos y modernos en la enseñanza no estuvo menos regido por el desarrollo capitalista que el debate entre liberales y conservadores en la política", ahora en que el capitalismo deviene caduco como sistema económico-social, el debate pedagógico se libra entre liberales y socialistas: entre la burguesía que al decaer niega, y el proletariado que al insurgir afirma.

Otro de los fundamentos de la Escuela Única es el *laicismo*. Para comprenderlo y valorarlo, se necesita nada menos que examinar y comprender la actitud de la Iglesia y del Estado juntos, porque ambos han sido, en el curso de la historia, aliados en acción y pensamiento. Tanto, que la existencia del uno apenas si se explica sin la presencia de la otra. Por caminos diferentes, han estado de acuerdo en una misma intención político-social: conservar la tradición, detener el avance de la sociedad, poniéndose al servicio de las clases privilegiadas(42).

Desde entonces, se ha menguado su reputación dogmática por el avance de la ciencia, no ha perdido en cambio su influencia política y espiritual en las filas de la burguesía. El debate instaurado desde la Revolución Francesa para arrebatarle su derecho a la enseñanza, aunque triunfó con la Tercera República, ese triunfo fue tan parcial que, como dijera un pensador, equivale más bien a una derrota.

Es, pues, por esta su incapacidad que ha planteado el laicismo como "neutralidad". A esta neutralidad le ha fijado tres posibles soluciones: primera, dejar la enseñanza religiosa fuera de los programas, pero no de la escuela, pues los ministros tendrían derecho para enseñar en ella sus diferentes cultos, segunda no admitir ninguna enseñanza religiosa en la escuela, pues los ministros tendrían derecho para enseñar en ella sus diferentes cultos; segunda, no admitir ninguna enseñanza religiosa en la escuela, pero dar un día o algunas horas en la semana

(39) "El concepto de evolución histórica nos ha mostrado, en efecto, que la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y en la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia".- PONCE, ob. cit., Pág. 272.

(40) "Creo que debemos aprender una cosa de los estados antidemocráticos de Europa, y es que deberíamos tomar tan seriamente la preparación de los miembros de nuestra sociedad para las obligaciones y responsabilidades de la democracia, como ellos toman en serio la transformación de los pensamientos, espíritus y caracteres de sus pueblos para sus fines e ideales".- DEWEY; *El hombre y sus problemas*, pág. 40.- De BOYD H. BODE, ver *Teorías Educativas Modernas*, Uteha, México, D. F., 1941, cap. I.

(41) Citado por LUZURIAGA, en *Historia de la Educación Pública*, edito losada, Buenos Aires, 1946, pág. 213.

(42) "En la Edad Media la actividad militar, el manejo del crédito, la producción agraria; la cultura, la asistencia social, la justicia, son los más importantes núcleos de prestigio y de poder que la Iglesia entera, o algunas de las fracciones del clero, se ha preocupado en dominar".- INCHAUSTI-SARTIAUX, *Orígenes del Poder Económico de la Iglesia*, Ediciones Pavlov, México, D.F., 1944, pág. 142.

para que los niños visiten las iglesias(43); y tercera, no aceptar la enseñanza confesional, pero sí incorporar la religión como "materia cultural" en la cátedras de Historia y Filosofía(44).

En las soluciones propuestas radica, por cierto, la diferencia entre *neutralidad* y *laicización*. Mientras la primera es producto de una asexualidad idéntica al "apoliticismo", la segunda es consecuencia, no ya del racionalismo francés, sino de una reflexión científica, ajena a toda concepción metafísica y teológica del universo y de sus leyes.

La *coeducación*, para un criterio socialista, es por donde debe comenzar la igualdad del hombre y la mujer. Es evidente sí que en nuestra sociedad, dados los prejuicios impuestos por la moral y la propia práctica social conservadora, el tema ha sido considerado, antes que como instrumento de igualdad de derechos y de oportunidades para la liberación de la mujer, como algo que pretende deformar nuestra vida de relación social.

Y en efecto, para atacar la coeducación se ha recurrido, cuando menos, a tres fuentes: la moral, la naturaleza psico-biológica de los sexos y aun la práctica misma de la educación. El reparo moral más serio, es presumir que la coeducación llevará al relajamiento sexual y a la corrupción prematura. Pero esa moral, acostumbrada a forjarse una imagen idílica de la mujer, arrancada más bien de las elucubraciones metafísicas que de la vida social misma, olvida, en primer lugar, que "desde el punto de vista de la pedagogía sexual —como observa Alberto Moll—, la separación de los sexos está también erizada de escollos"; y en segundo lugar, que la degeneración sexual y la perversión moral, especialmente de la adolescencia, son consecuencias de un estado económico-social determinado.

En el campo bio-psíquico la argumentación socorrida es la de Compayré, sosteniendo que la coeducación "lleva a afeminar a los chicos y a dar aires hombrunos a las chicas, desviando a unos y a otras de su verdadero destino de la vida"(45). Naturalmente que si se la concibe como Clarke, "deseando que niños y niñas aprendan las mismas cosas, al mismo tiempo, en el mismo lugar, por la misma facultad, con los mismos métodos y bajo el mismo régimen"(46), la observación de Compayré tendría fundamento. Mas la coeducación, en el sistema de la Escuela Única, sólo aspira a la cooperación, la lealtad, la confraternidad, la sociabilidad, la formación de una personalidad sin prejuicios y con alta comprensión de la vida, para luego incorporar a la mujer en la práctica económica, cultural y política de la sociedad(47). Un pedagogo socialista dice: "Nosotros consideramos a los hombres y mujeres como trabajadores de valor idéntico en la sociedad humana, que están llamados a laborar juntos, a ayudarse mutuamente en la lucha común y a marchar unidos por los derroteros que conducen al progreso social"(48).

El *fundamento psicológico* afirma el principio de que la conciencia, el pensamiento, la sensación, son formas superiores de la materia en movimiento. Rechaza, por consiguiente, el dualismo psicofísico espíritu-materia, que es todavía una de las supervivencias de la psicología idealista, metafísica. La ciencia ha demostrado, empero, que el fenómeno psíquico no es independiente del fenómeno biológico. Lo psíquico —dialécticamente considerado— es la expresión subjetiva de lo físico; es decir, la expresión introspectiva de los procesos fisiológicos.

De otra parte, al reconocer la existencia del mundo material fuera de la mente, independientemente de la conciencia, sostiene que las ideas y las sensaciones son reflejos de ese mundo. Lenin escribe, al respecto: "Para todo naturalista no desorientado por la filosofía profesoral, así como para todo materialista, la sensación es, en realidad, el vínculo directo de la conciencia con el mundo exterior en un hecho de conciencia". Y agrega: "Nuestras sensaciones, nuestra conciencia, son sólo la *imagen* del mundo exterior"(49).

(43) FRAY, BUISSON y otros. *La Escuela Laica*, Edit. Losada, Buenos Aires, 1945, pág. 30.

(44) ROBERTO MUNIZAGA, *Educación y Política* Edit. Santiago 1943, pág. 67.- Para ver los fundamentos científicos de la pedagogía en torno a la religión en la escuela consultar de JOSÉ ANTONIO ENCINAS, *Higiene Mental*, Ediciones Ercilla, Santiago, 1946, Cap. XVII; *La Religión y el Niño*.

(45) Citado por PINKEVICH, Ob. cit., pág. 142.

(46) Citado por LAFORA-COMAS, en *La Educación Sexual y Coeducación de los Sexos*, Edit. Losada, Buenos Aires, 1947, pág. 108.

(47) En la Unión Soviética, después de 25 años de experiencia coeducativa a través de todo el sistema, se ha logrado tales aspiraciones. "El principio de igualdad del hombre y la mujer, poco a poco hizo su camino en la conciencia económica y cultural del país". De otra parte, esta experiencia ha permitido "tomar en consideración las particularidades fisiológicas de los adolescentes de ambos sexos, y de crear para cada uno de ellos, por medio de establecimientos separados, las condiciones propias a su completo desarrollo físico y hasta una mejor preparación para la vida práctica"- *Enseignement et Systeme Scolaire en U.R.S.S., Cahiers d' Etudes Soviétiques*. No. 3, París 1949, pág. 12.

(48) PINKEVICH, Ob. dt., pág. 142.

(49) LENIN, *Materialismo y Empiriocriticismo*, Ediciones en lengua Extranjera, Moscú, 1948, págs. 42 y 64,

De este modo, la naturaleza psicológica es objetiva-subjetiva, por diferentes que sean las reacciones individuales. La psicología objetiva —mensurable, controlable—; y la subjetiva —solamente estimable, apreciable— proporcionan los datos necesarios para determinar, en la medida de lo posible, las aptitudes y vocación de los educandos y darles, primero, la orientación educativa, luego, la profesión o especialidad correspondiente. Así la enseñanza socialista se torna, como toda enseñanza científica, una enseñanza individualizada.

VI

ESTRUCTURA Y PRÁCTICA DEL SISTEMA

Hay que destacar, en primer término, que la Escuela Única no es, como han sostenido algunos pedagogos, únicamente la Escuela Primaria, sobre la cual se asientan las demás instituciones escolares. El hecho de que a partir de determinado ciclo grado hasta el cual se ha impartido una enseñanza básica y uniforme, se diversifiquen y multipliquen las instituciones educativas, no implica, en modo alguno, la tesis anterior. Para la concepción socialista, la Escuela Única comprende todo el sistema educativo, desde el kindergarten hasta la universidad, sin solución de continuidad.

Dos fundamentos generales rigen la construcción del sistema escolar: la *uniformidad* y la *multiplicidad*. Así estará de acuerdo con la dinámica social, según sea su mayor o menor grado de complejidad. "La sociedad, a medida que se complica —afirma un sociólogo— ha menester para mantener y perpetuar su unidad de la diversificación de las funciones sobre la base de un ideal común: uniforme y diferencia, pero, especializando, coordina, completa y armoniza, de modo que, al par que las semejanzas esenciales reclamadas por la vida colectiva, se asegure la persistencia de esas diversidades impuestas por la división del trabajo social, que es una de las causas más activas de la diferenciación de los grupos"(50).

En otros términos, el sistema educativo, para ser eficiente, se estructura teniendo en cuenta sus dos direcciones: la vertical y la horizontal (51). *La estructuración vertical*, que arranca de las casas-cunas o del kindergarten hasta la universidad, supone una graduación y jerarquización tales, que respondan al desarrollo y las necesidades bio-psíquicas del educando para llevarlo hacia su más alto grado de perfeccionamiento.

En cambio, *la estructuración horizontal*, de suyo implica la multiplicación y diversificación de las instituciones educativas —llámense escuelas, colegios, institutos— para servir las capacidades intrínsecas del estudiante y la propias necesidades del país, en cuanto a su vida económica, espiritual, cultural, social, política y administrativa.

Así organizado el sistema, el principio de *unidad se refiere a que una sola dirección filosófica, una sola definición pedagógica lo rige desde la base hasta la cúspide*, coordinándose en sus contenidos programáticos y en su organización externa, tanto vertical como horizontalmente, para que los alumnos puedan pasar, sin dificultades, de un establecimiento a otro y de un grado a otro, en armonía con sus inclinaciones, capacidades y aptitudes.

Para completar el sentido y la intención de nuestra conferencia, tócanos referimos, en breve revista, a la vida interna de la Escuela y a sus relaciones con la Comunidad. En el primer caso, si la Escuela es un "mundo de vida y para la vida", su organización y su práctica está regidas por el trabajo. La enseñanza teórica y aplicada —enseñanza politécnica se diría— no puede menos, pues, que contar con campos de cultivo y de recreo, con fábricas, talleres, laboratorios y bibliotecas, con equipos de radio y de cine educativos, instrumentos éstos que llevan a los niños y a los jóvenes a ser verdaderos investigadores, ejecutores, creadores y, en una palabra, seres que sienten las pulsaciones de la construcción de una vida social superada.

Centrada, de otra parte, en la Comunidad, la Escuela no sólo que se nutre, se satura, se vitaliza por la participación directa en sus actividades, sino que, por la misma ley de la interdependencia social, le brinda lo mejor de sus directivas, de sus pensamientos, de sus

(50) FERNANDO DE AZEVEDO, *Sociología de la Educación Fondo Cultural Económico*, México, 1942, pág. 260.

(51) "La superposición jerarquizada de escuetas, de acuerdo con los grados de enseñanza, que corresponden más o menos a tres etapas de crecimiento humano (infancia, adolescencia, juventud) o la sucesión cronológica de las edades, y que va desde los jardines de la infancia a los institutos superiores y universidades, constituye la estructura *vertical del sistema*. Pero en cada una de las secciones se distribuyen al mismo nivel escuelas o cursos de especies diferentes, aunque del mismo grado. Es lo que podría llamarse *estructuración horizontal del sistema*."- Azevedo, Ob. cit., pág. 262.

anhelos y de su vida, para sugerirle nuevas formas de existencia y de conciencia humanas(52).

Examinados como han sido los fundamentos, la estructuración y aun la práctica de la Escuela Única, acaso pueda ya definírsela diciendo:

Escuela Única es aquel sistema laico, coeducativo, obligatorio y gratuito que, diversificado, orgánico y coordinado en su contenido y su estructura desde el kindergarten hasta la universidad, ofrece a la sociedad todas las oportunidades para la formación integral de sus miembros, de acuerdo con sus capacidades y aptitudes y sin distinciones de orden étnico y social, pero sí con una definida orientación hacia la cabal comprensión de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, mediante una enseñanza gradual, vitalizada y socializada que haga posible, a través del trabajo, la producción diversificada para satisfacer las necesidades del país inherentes a su proceso histórico.

En esto consisten -independientemente de los factores de Organización y Administración-, la doctrina y la práctica de la Escuela Única. Para implantar esta Escuela y ponerla al servicio de una sociedad determinada, se necesita, cuando menos, que esta sociedad haya creado, de acuerdo con la clase trabajadora, las condiciones históricas indispensables.

Concluimos este ya largo recorrido con las palabras de Mauricio Lacroix: "La Escuela Única es todavía esa inmensa esperanza cantada por el poeta Francisco Porché. Para que esta esperanza se convierta en realidad, es preciso la colaboración de los que aspiran a más justicia, mediante una mayor cultura, dentro de una mayor libertad "(53).

(52) Los pedagogos norteamericanos han señalado cinco principios para mantener la interdependencia entre la Escuela y la Comunidad. Ellos son: "1.- La escuela debe operar como centro educativo para los adultos; 2.- La escuela debe utilizar los recursos de la sociedad para vigorizar el programa tradicional; 3.- La escuela debe centrar su programa sobre un estudio de la estructura de la comunidad, de sus procesos y sus problemas;4.- La escuela debe mejorar la comunidad por la participación en sus actividades; y 5.- La escuela debe dirigir la coordinación de los esfuerzos educativos de la comunidad".- RIVLIN Y SCHUELER, *Enciclopedia de la Educación Moderna*, Losada, Buenos Aires, 1946, tomo 1, pág. 194.

(53) MAURICIO LACROIX, *La Escuela única*, Ediciones de La Lectura, Madrid, 1928, pág. 101.

*
*

[Inicio](#)

© Rolando Diez de Medina, 2006
La Paz – Bolivia