

César Chávez Taborga

**SENTIDO Y FORMAS
DE UNA OBRA PEDAGÓGICA**

TOMO I

1995

© Rolando Díez de Medina, 2010. La Paz-Bolivia

INDICE

I

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
Prólogo: Nuevo maestro, nueva educación.....

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.

MARIATEGUI

"...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 suyo 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 y a 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 contarle 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 expresarle 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 entera..."

*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 OEA 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 clavarla 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 aleve 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.

-
- (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".

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 Decroly, Binet, Claparède y Lamprecht⁽²⁾

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 Latin.

-
- (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 agrade, 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*, Gonzáles y Medina, La Paz, 1921, pág. 171 y 172.
 - (2) Rouma había escrito ya dos libros altamente científicos y fundamentales en pedagogía: *Le Langage Graphique 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.

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 parisiense, 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, 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"...

(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 Montesquieu 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 .

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

(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/IV/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.

reúne, también en 1910, en otro volumen bajo el título de *El Problema Pedagógico 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: altruísmo, 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

(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" (ROUSSEAU: *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.

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".

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 Sorbona? ... 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 suponerlos 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 *bovaryismo pedagógico*! —acusa Tamayo. ¿Y qué es, en qué consiste el bovaryismo?⁽⁹⁾ "Consiste en aparentar —explica Tamayo— respecto de sí mismo y de los demás,

(9) "...término creado por Jules de Gaultier (*Le Bovaryisme*, 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.

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 Beethoven!); que en pintura se prefiere los colores chillones y en poesía lo sentimental (¡oh Heine!, ¡oh Sófocles!)".

"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 rousseauniano: "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 fines 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! ¡Y error gravísimo! -objeta 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 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 pompadourismo 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 délfico 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 ésa 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 torno 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 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? Preciad, 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 incompreensión 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 irrealdad 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 bovarysismo 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 prevalecer 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 ariana 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 aymara. 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 stirpes. 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 explotarlo". 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, 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 hay que convenir que si no se cultiva la energía, todo está irremediablemente 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 falto 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 Suède* 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 incomprometido 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

SEGUNDO TEMA:

DOCTRINA Y PRÁCTICA DE LA ESCUELA ÚNICA

*“La escuela única, en su
significación más radical, es un
ideal socialista y no progresará 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

(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.

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.

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.

Ello 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⁾.

(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.

(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

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 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

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

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

(9) A. PONCE, *Ob.cit.* Pág. 273.

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

"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.

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⁾.

(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.

(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.

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⁾.

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

(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.

(18) "La enseñanza pública se ha de estructurar orgánicamente. Sobre una escuela básica común, se levantan las escuelas medias y secundarias. 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.

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. Allá 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 instruidos 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"...

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

(19) Suplemento de J. S. VALDÉS, 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.

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⁾.

(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.

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— reuniéronse 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.

(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.

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 "achataamiento" 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 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⁾.

(28) LENIN-STALIN, *Sobre la Literatura y el Arte*, edit. 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-psicobiólogos, 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.

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 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,

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

⁽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.

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⁾.

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

(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.

(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.

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 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

(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.

(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*.

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⁾.

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

(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.

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

(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.

(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 I, pág. 194.

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).

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

TEMA TERCERO

GUIDO VILLA-GOMEZ Y EL PRAGMATISMO PEDAGOGICO

PERFIL: SCHERZO PRIMO

La historia de la educación boliviana no ha recogido, todavía, con esmero, la vida y la obra de muchos de sus protagonistas. Puede que ello ocurra por muchos factores: falta de información, carencia de documentación compilada, de repertorios bibliográficos, negligencia, prejuicios políticos o, lo más probable, escasez de recursos económicos. Lo cierto es que hay, en este orden, un vacío lamentable. Y no es que se carezca de valores docentes, que los hay en cada generación, incluso con presencia y reconocimiento internacional.

Uno de esos nombres, es el de Guido Villa-Gómez Loma. Nacido en la ciudad de Sucre el 28 de febrero de 1917, tuvo por padres a Don Edmundo Villa-Gómez y a Doña Nieves Loma, oriundos de Potosí. Guido cursó sus estudios primarios y secundarios en el colegio "Sagrado Corazón", de la misma ciudad. Después, en 1935, su temprana vocación docente le llevó a las aulas de la Escuela Nacional de Maestros, también de Sucre, de donde egresa con el diploma de Maestro Normalista de Educación Primaria, en 1938.

La presencia de Guido Villa-Gómez en el escenario de la educación boliviana, es de alta significación teórica dentro de una de las corrientes pedagógicas contemporáneas. Aunque ejerció la docencia como maestro, supervisor y catedrático, su ascendencia y su gravitación en el magisterio se debieron, en gran medida, a que dirigió por más de 20 años el Instituto de

* El presente estudio fue solicitado por la Secretaria Ejecutiva del Convenio "ANDRES BELLO", con sede en Bogotá, para integrar la "Antología del Pensamiento Pedagógico de los Países del Convenio", No formó parte, entonces, de los materiales para el Concurso del Premio Interamericano de Educación convocado por la O.E.A, en 1984.

Investigaciones Pedagógicas de Sucre, que él contribuyó a fundar en 1940 bajo el liderazgo del pedagogo Alfredo Vargas Pórcel. Se debió, también, a que desempeñó la Asesoría Técnica del Ministerio de Educación en varias ocasiones y a que fue, después, fundador de Planeamiento Educativo y su director hasta 1968, año en que falleció.

Pero en Villa-Gómez hubo algo más que eso: fue el gran dirigente sindical del magisterio. Elegido, primero, como Secretario de Gobierno de la Federación de Maestros de Chuquisaca (1954-1956), fue después Secretario Ejecutivo de la Confederación de Maestros Urbanos de Bolivia (1956-1960). Asistido de una formación humanística moderna, inauguró, en la dirección sindical, un estilo nuevo de relacionamiento y concertación mediante el "diálogo digno", la exposición documentada y la consulta democrática.

FISIONOMÍA DE LA CIUDAD

Para el tiempo en que Villa-Gómez nace y ve la luz por primera vez, Sucre, la capital de la República, era una ciudad de "corte señorial", enfeudada y aristocratizante. Había sido sede de la famosa Audiencia de Charcas durante la Colonia y mantenía -disminuidos naturalmente- algunos de los estratos sociales conservadores y prejuiciosos. Pero tenía también -como la sigue teniendo todavía- a la prestigiosa Universidad Mayor de San Francisco Xavier en cuyo seno se formaron los doctores altoperuanos y se cultivaron, por contradicción, las ideas de emancipación y libertad que irradiaron en el Continente en mayo de 1809.

Esta fisonomía de Sucre fue conservada, casi intacta, hasta muy entrada la República y fue modificándose sólo después de concluida la Guerra del Chaco con el Paraguay (1932-1935). Las "nuevas ideas" y un comportamiento diferente de las clases sociales se dan en Bolivia y, a consecuencia de ello, nacen los partidos políticos modernos, a partir de 1940. Para ser más exactos, habría que decir que el cambio fundamental se logra con la Revolución Nacional de 1952.

ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Al contexto sociocultural de comienzos de siglo vino a sumarse, con grandes auspicios, la fundación de la primera Escuela Normal de Preceptores y Profesores de la República, el 6 de junio de 1909, en el gobierno liberal de Don Ismael Montes (militar y abogado). Era el tiempo en que Bolivia comenzaba a mirar a Europa con distinta óptica de como la vieron los feudales en el poder. Para esta fundación, el gobierno envía a ese continente a Don Daniel Sánchez Bustamante, Fabián Vaca Chávez y Felipe Segundo Guzmán, quienes después de visitar Londres, Berlín y París, se detienen en Bruselas, que gozaba de un renombrado prestigio en la educación. Aquí contratan, por consejo del sabio Alexis Slius, al joven pedagogo Georges Rouma. La misión belga la integran, sucesivamente, pedagogos y humanistas de primera línea, egresados de las Escuelas Normales Superiores y de las Universidades de Bruselas y París. Y también de Lisboa.

A partir de 1936, o sea después de la Guerra, la Normal se transforma en Escuela Nacional de Maestros, con nuevas estructuras académicas y diferentes especialidades, bajo la dirección del profesor Saúl Mendoza Mendoza. Y con otra Misión belga, esta vez integrada por el pedagogo René Halconrúy y el psicólogo Ernest Godenir, que permaneció de 1938 a 1948.

PRESTIGIO DEL MAGISTERIO

Era comprensible, entonces, que el magisterio en Bolivia tuviera por ese tiempo -y por mucho tiempo después, sin duda- un rango profesional de alto nivel y perteneciera a un estrato social de clase media superior. Un historiador, formado en la misma Escuela Nacional de Maestros -el Dr. Hugo Poppe Entrambasaguas- ofrece este cuadro de la capital de la República de antes de la guerra: "Un núcleo de propietarios de bienes rústicos, de algunas fábricas y de la banca y el comercio -sostiene el profesional Poppe¹- basaba su predominio social en tradiciones coloniales y en gran medida en el usufructo del poder y de la mano de obra gratuita del pongueaje y mitinaje, propios de la servidumbre de la gleba".

1 Carta personal del Dr. Hugo Poppe Entrambasaguas al autor de este trabajo, de fecha 9 de septiembre de 1994.

Pero el docente historiador quiere ubicar en ese contexto al segmento social del magisterio de esa época: "Había una clase media empobrecida y otra alta. De esta última salía una especie de aristocracia intelectual (y) profesional, en la que puede ubicarse a sectores directivos del magisterio, con destacados representantes, todos de maneras cultas, que vestían con elegancia y tenían una autoestimación muy alta. Los profesores de la Escuela Normal formaban un estamento destacado de este sector". Ser normalista representaba, por lo tanto, poseer un título profesional de jerarquía y prestigio.

Guido Villa-Gómez Loma -con un padre de posibilidades económicas, pues era importador de muebles europeos- pertenecía, sin duda, a ese estrato social señalado por Poppe Entrambasaguas. Pero Guido, además, tuvo unas dotes personales muy singulares: talento claro, espíritu reflexivo, capacidad de estudio, sensibilidad estética y vocación literaria reflejada en toda su escritura (prosa y verso). Guillermo Francovich, antiguo Rector de la Universidad de Sucre, entrega este certero perfil de Villa-Gómez: "De mediana estatura, de finos rasgos quechuas en el rostro pálido, tenía una elegancia natural y una permanente cortesía. Caballeroso, sin pretensiones ni vanidades, ocultaba detrás de la sonrisa con que siempre acogía a las gentes, una especie de timidez, una pudorosa modestia, que constituía el fondo de su temperamento. Era, sin embargo, jovial y lleno de amor a la vida, sentimientos que recibieron el estímulo de Olga Roig, su esposa, que trajo para él el don de la belleza así como los de su alegría y de su grande sociabilidad" 2.

PRIMEROS PASOS Y ESPECIALIZACIÓN

A todos nos ha ocurrido seguramente lo mismo, cuando se nos entrega el primer *memorandum* para hacemos cargo de un aula y su grupo de niños, no ya como practicantes, sino como "maestros de curso": toda la emoción late y reclama una dosis mayor de oxígeno para comenzar el primer tema ante la mirada inquieta de sus primeros alumnos. Algo de esto debió de ocurrirle a Guido Villa-Gómez cuando se le entregó una de las aulas de la escuela" Alonso de Ibáñez" de Potosí.

Al año siguiente, en 1939, es trasladado a la escuela de Sachapera, en la localidad de Yacuiba, en el Sudeste del país. Posteriormente, es profesor de la Escuela Normal Rural de Canasmoro, en el risueño valle del departamento de Tarija. Ascendido de jerarquía, pasa después a ser Visitador de Educación Provincial en el Gran Chaco. Y en 1940 forma parte del equipo de maestros que tuvo por misión fundar el Departamento de Medidas y Eficiencia Escolar, bajo la dirección del pedagogo Alfredo Vargas, quien había regresado al país después de dos años de estudios en la Universidad de Bruselas.

Inteligente y sistemático en su trabajo, sobresale en el estudio y tratamiento de las técnicas de investigación del rendimiento escolar, función primordial y especializada de ese Departamento. Así Villa-Gómez se hizo acreedor, en 1943, a una beca de dos años otorgada por el Consejo Nacional de Educación para estudiar en el Instituto de Pesquisas Educacionais de Río de Janeiro, bajo la dirección del pedagogo Lourenço Filho y la supervisión de la psicóloga Noemí da Silveira Rudolfer. Concluidos sus estudios, regresa a Bolivia con la especialidad de Técnico en Educación y con certificados de Psicología del Niño, Métodos Estadísticos, Organización Escolar, y Orientación Educativa y Profesional, que hacen de él :un maestro completo, bien formado.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

A su retorno de Río, el profesor Villa-Gómez es contratado como Investigador por el Servicio Interamericano de Educación (SCIDE), de La Paz. Después, en 1947, se reintegra Departamento de Medidas. Y luego de algunos años, al jubilarse Alfredo Vargas, asume la dirección en 1950.

2 Instituto Boliviano de Cultura: *El Pensamiento Pedagógico de Guido Villa-Gómez*: Prólogo de Guillermo Francovich. Talleres de Artes Gráficas del Colegio "Don Bosco". La Paz, 1979, p. 6.

Con la experiencia recogida en Brasil, diseña nuevas tareas para esa institución que a partir de entonces toma el nombre de Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Realiza, con su equipo, algunas investigaciones sobre comprensión de la lectura en varias escuelas de Sucre y Oruro; y en las mismas escuelas promueve otras investigaciones sobre el razonamiento en aritmética. De otra parte, continúa con la tarea de tomar los exámenes de ingreso para las escuelas normales de Sucre y La Paz, aplicando baterías de tests de inteligencia y de personalidad y las pruebas objetivas sobre matemáticas, lenguaje, física, química, además de historia y geografía. Con visión amplia, orienta la labor del Instituto hacia una tarea de envergadura y responsabilidad: la posible reforma de educación boliviana, que será la temática de su mayor preocupación, a partir de 1950.

REVOLUCIÓN Y REFORMA EDUCATIVA

Después de las reformas introducidas al esquema pedagógico por los gobiernos liberales en las primeras décadas del presente siglo, es al Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) al que corresponde la gran tarea de reformar la educación (con poca fortuna, sin embargo, por los Golpes de Estado que lo derrocan del poder una y otra vez).

Producida la Revolución Nacional de 1952, el gobierno del Dr. Víctor Paz Estenssoro nacionaliza las minas, decreta la reforma agraria, instituye el voto universal y se crea así un contexto ideal para la reforma educativa. Por ello, la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza, presidida por la profesora Aurora Valda de Viaña, en fecha 10 de junio solicita al Gobierno la Reforma Integral y Orgánica de la Educación Pública, razón por la cual se dicta el D.S. 03441 de fecha 30 del mismo mes, organizando la Comisión Nacional respectiva.

Habría que anotar que esa Confederación y la Universidad Técnica de Oruro auspician un ciclo de Jornadas Pedagógicas del 8 de agosto al 12 de septiembre para prefigurar los fundamentos y las bases de esa Reforma. Son convocados, por ello, intelectuales y pedagogos de reconocido prestigio a fin de entregar a la Comisión⁴ criterios que contribuyen a esclarecer democráticamente el problema educativo boliviano. Entre los participantes de las Jornadas, ocho integran esa comisión: el escritor Fernando Diez de Medina; José Antonio Arze, Gastón Vilar Casso y Humberto Quezada Arce, representando a la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza; Faustino Suárez Arnez, elegido por la Comisión como Secretario General; Ricardo Bohórquez Ramírez, Secretario de la Presidencia; y *Guido Villa-Gómez* y César Chávez Taborga, elegidos como Jefe y Secretario del Departamento Pedagógico Asesor de la Comisión.

Al cabo de cuatro meses, se entrega al Gobierno el proyecto de Código de la Educación Boliviana, con 325 artículos. Es aprobado por el Gabinete el 20 de enero de 1955, en la ciudad de

3 Entre los participantes de las Jornadas Pedagógicas figuran Felipe Iñiguez Medrano, Vicente Donoso Tórrez, José Antonio Arze, Luis Carranza Siles, César Chávez Taborga, Humberto Quezada Arce, Guido Villa-Gómez, Humberto Bilbao La Vieja, Oscar Frerking Salas, Arturo Urquidí Morales, Benjamín Torrico Prado, Humberto Cartagena, Gastón Vilar Casso, Josermo Murillo Vacarrea, Fernando Bravo James, Ricardo Bohórquez Ramírez, Francisco Chávez Portillo, Jaime Carranza Siles y Aurora Valda de Viaña. Ver revista UNIVERSIDAD, año n, No. 3, Oruro, Bolivia, p. 329.

4 De acuerdo con el D.S. 03504, de 22 de septiembre de 1953, los miembros natos de la Comisión de Reforma de la Educación, fueron: Fernando Diez de Medina, Representante de la Presidencia de la República; Representantes del Ministerio de Educación, presbítero Armando Gutiérrez Granier y Julio Lairana Sandoval; Representantes del Ministerio de Asuntos Campesinos, Leónidas Calvimontes y Vicente Lema Pizarroso; Representantes de la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza, José Antonio Arze, Gastón Vilar Casso y Humberto Quezada Arce; Representante de la Confederación Obrera Boliviana, José Pereira Claure; Representante de los Consejos Universitarios, Manuel Durán Padilla; Representante de la Confederación Universitaria Boliviana, Mario Guzmán Galarza; Representante de los Colegios Particulares, Huáscar Cajías K. Ver *Código de la Educación Boliviana*, Ministerio de Educación y Bellas Artes, La Paz, Bolivia, 1955, p. 15-16.

Sucre, en homenaje a la Escuela Nacional de Maestros. Hay que destacar que el primer esquema de estructura de la nueva educación boliviana, fue presentado por Villa-Gómez y complementado con los aportes del Dr. José Antonio Arze. El Departamento Asesor entregó, además, los proyectos de Escalafón del Magisterio; Bases para la Nueva Formación de Maestros; Normas para la Elaboración de Programas Escolares; Bases para una Reforma de la Educación Boliviana; y recomendaciones para una Campaña Nacional de Alfabetización, entre otros documentos, elaborados por Villa-Gómez, en su mayoría.

EL PRAGMÁTICO DOCTRINARIO

El magisterio de las primeras promociones, sobre todo, tuvo una formación intelectual y profesional que podría calificarse de excelente. Respondía, en todo caso, a una clara influencia europea, especialmente francesa, dejada por la Misión belga, pero también al clima espiritual que se vivía en América Latina desde la fundación de nuestras repúblicas en el siglo XIX. El Liceo Francés tuvo, por ello, entre nosotros, una marcada significación educativa.

La pedagogía norteamericana carecía de presencia en Bolivia y sólo se la advierte después de la segunda Guerra Mundial, en 1945. Pero se da más bien a nivel oficial y no en el cuerpo del profesorado nacional. El caso de Guido Villa-Gómez resulta, en este sentido, un tanto excepcional y hay que explicarlo razonadamente. Hombre de pensamiento como lo fue y casi siempre vinculado al contexto ministerial, tuvo necesidad, desde temprano, de asirse a una concepción que fundamentara su quehacer educativo. Y se fue por el Pragmatismo Pedagógico de raíz norteamericana. No el de Williams James, cargado de conductismo watsoniano y menos todavía el de Pierce, fundado en la lógica matemática y en los primeros aportes de la teoría semiótica.

Villa-Gómez se fue, más bien, por la versión pragmática de John Dewey, más pedagógica, que después tomará el nombre de "Instrumentalismo" y que se basa en los resultados de la experiencia y la reconstrucción de la experiencia, como método válido para buscar y encontrar *la verdad* según la conveniencia de quien la busca. En otros términos, ofrecer "oportunidades para comprobar sus ideas por sus aplicaciones, aclarando así su significación y descubriendo por sí mismo su validez".

En el ámbito escolar, adquiere carácter experimental porque se convierte en teoría del "crecimiento", de la "actividad" -el famoso *learning by doing* que fundamenta las escuelas nuevas contemporáneas- y concibe al niño con "necesidades", "intereses" y "derechos" propios. La misma "experiencia" se convierte en negativa cuando trunca el desenvolvimiento de ulteriores experiencias. Desde este punto de vista, las materias del plan de estudios sólo deben constituir "sugerencias" para el desarrollo de *actividades* posibles y optativas. La "libertad de elección", prefigurada en la optatividad, es el germen, según Dewey, de toda autonomía y toda democracia en esa "sociedad en miniatura" que es la escuela.

Convencido de la practicidad de estas ideas -que por otra parte ya habían alcanzado resonancia en Europa occidental y en la misma escuela soviética- Guido Villa-Gómez las asimila, difunde y aplica a la realidad boliviana para buscar el cambio educativo. Por ello "Democracia y educación", "Filosofía de la educación", "Los valores educativos", "El hombre y sus problemas", "La reconstrucción de la filosofía" y hasta esas obras primerizas y experimentales de Dewey como "La escuela y la sociedad", "El niño y el programa escolar" y "Las escuelas de mañana", fueron libros de su permanente consulta y meditación.

Le sirvieron también los estudios y experiencias de Kilpatrick, Washburne, Kandel, Thorndike, Boyd H. Bode y otros que conforman el cuadro más lúcido de la pedagogía norteamericana. Por ello en toda la obra escrita pero dispersa -además de la extraviada- que deja Villa-Gómez, se advierte la influencia del pedagogo y filósofo norteamericano y de otras direcciones pragmatistas. Cabe tener presente, sin embargo, que en el pedagogo boliviano hubo

siempre una inteligencia madura que le permitió entregar aportes sistemáticos y creadores derivados de la realidad nacional. Sus proyectos de reforma tuvieron, por ello, esa luz y esa raigambre.

Sería injusto, por eso, decir como se vino diciendo, que Villa-Gómez sólo se nutría del pragmatismo. Inteligencia abierta la suya, supo recorrer con entusiasmo los diversos paisajes de la Escuela Nueva y la Pedagogía Activa. Fueron maestros de su consulta Decroly, Claparede Ferrière, entre los precursores. Y también Piaget, Bovet, Cousinet y Freinet, como innovadores, sin que falten los de la pedagogía social con Kerschensteiner, Durkheim y Karl Mannheim. Y, por el lado de la pedagogía socialista, se encuentran la Krupskaya, Blonsky, Schulguin y Pinkevich. Esto hace que Villa-Gómez sea, acaso, el maestro más informado y el mejor formado del magisterio boliviano.

EL INVESTIGADOR

En todo buen maestro, así como hay una dosis de literato, hay también un espíritu científico y objetivo para interrogar y descubrir los secretos que guardan la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Y sus interrogaciones están orientadas a encontrar respuestas a los problemas de la educación, fundamentalmente. Guido Villa-Gómez poseía ese espíritu. Y uno de los problemas que más le inquietó, fue el de la lectura en los niños y en los adolescentes, por razones profesionales, como es lógico.

"Cuando una nación aspira sinceramente a realizar esa forma superior de vida pública que se llama democracia -sostenía con plena convicción de maestro y ciudadano- tiene que servirse de la lectura para despertar la conciencia social y conseguir la maduración política de la ciudadanía". Con esta doctrina metida en su conciencia, se entregó algún tiempo a investigar la lectura como problema, tanto en Primaria como en Secundaria. Para ello se sirvió de las pruebas y exámenes que se tomaban anualmente a los alumnos de 5º y 6º vencidos de educación Secundaria que postulaban a los institutos y escuelas normales de Sucre y La Paz. Una prueba aplicada a 257 alumnos, dio los siguientes resultados:

- 6 (sólo 6) resolvieron los 9 puntos;
- 25 resolvieron 8 puntos;
- 22 resolvieron 7 puntos;
- 34 resolvieron 6 puntos;
- 44 resolvieron 5 puntos;
- 43 resolvieron 4 puntos;
- 38 resolvieron 3 puntos;
- 22 resolvieron 2 puntos;
- 14 resolvieron 1 punto;
- 9 no supieron resolver ningún punto!

Advierte Villa-Gómez que la prueba de lectura fue una de las más sencillas, porque para su cabal ejecución no se requirió ni informaciones previas, ni evocación de datos, ni aplicación de reglas. Fue, simplemente, la búsqueda de las ideas contenidas en el texto que estuvo a la vista de los sujetos. A pesar de lo elemental de la prueba, los resultados fueron mediocres y a veces pésimos. El cuadro siguiente ilustra los hechos:

- De los 257 alumnos de 5º y 6º curso de secundaria, sólo 6 -es decir, el 2%, aproximadamente- han sido capaces de comportarse como buenos lectores, asimilando todas las ideas contenidas en el trozo. 121 alumnos -es decir, el 47%, aproximadamente- se clasificaron como lectores mediocres, capaces de reconocer cuando menos la mitad de las ideas leídas. Otros 121 alumnos -es decir, otro 47%, aproximadamente- demostraron un rendimiento tan escaso, que fueron reprobados por falta de un dominio aceptable de la lectura. Y en el extremo inferior de esa

escala, 9 alumnos, -es decir, un 4% aproximadamente- probaron ser absolutamente incapaces de captar ninguna idea del material leído.

Tales datos no pueden dejar de ser impresionantes para los maestros y para la administración escolar, porque revelan que no menos de 50% de los alumnos del ciclo secundario, carecen de la efectiva habilidad de lectura para su promoción a los estudios superiores. Y dentro de ese 50%, el 4% de los alumnos egresados del ciclo secundario está compuesto por alumnos que se comportan como analfabetos funcionales, como analfabetos para todo uso práctico. Interpretado en sus inferencias y en sus alcances estadísticos, este hecho vendría a significar que nuestra escuela primaria, con sus seis cursos, y nuestra escuela secundaria, con otros seis cursos, producen, al cabo de doce años de acción educativa, nada menos que un 4% de analfabetos. ¡Analfabetos que tienen, todavía, la opción de ganar ostentosamente el título de Bachilleres!

No queremos, ni debemos dar visos sensacionales a esta confrontación. Pero cumplimos el deber de exponerla clara y lealmente, porque contiene, en su grave sentido, un toque de alerta para nuestra responsabilidad de educadores.

"Por eso dijimos, al comenzar -comenta Villa-Gómez- que la revolución, para ser auténtica, tiene que cumplirse en el vasto campo de la educación, y en el plano específico de la lectura, porque ésta, cuando se difunda en su pleno sentido humano y civilizador, será un arma para la gran contienda del pueblo boliviano contra la ignorancia, contra la miseria y contra todas las formas de opresión y servidumbre".

Confieso, por mi parte, que el impacto entre nosotros fue de alarma y de estupor. Para entonces era yo un investigador de planta del Instituto y las investigaciones de esta naturaleza corrían a cargo de nuestra área de trabajo.

EL PLANIFICADOR

La Revolución Nacional es el hecho más profundo y trascendente de la historia boliviana. Ella penetra y sacude las distintas esferas de la realidad. A pesar de ello no se había hablado de planificación de la educación, sino después de 1956. Entre las voces que lo hicieron, estuvo un editorial de *MINKHA, Revista de Estudios Pedagógicos*, editada por el Ministerio de Educación y Bellas Artes y fundada y dirigida por el profesor César Chávez Taborga. Ese editorial se tituló, justamente, *"Planificación Educativa"*, y hacía consideraciones puntuales sobre el tema.

La primera concreción se da en el *Plan de Fomento a la Educación Nacional*, elaborado por los profesores César Chávez Taborga y Hernán Rico Quiroga, a solicitud del Ministro de Educación Fernando Diez de Medina, en 1958 ⁵. Poco después, en la gestión ministerial del Dr. José Fellmann Velarde (1960-1962), el profesor Guido Villa-Gómez, en su calidad de Asesor Técnico de ese Ministerio, emprende la tarea de estudiar y formular la *Planificación Integral de la Educación*, en un cuerpo orgánico, y también en varios estudios complementarios. Parte del trabajo de Villa-Gómez es incorporado al *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social* que se entregó al país en 1962, durante el gobierno del Dr. Paz Estenssoro.

Villa-Gómez no fue un pedagogo dedicado exclusivamente a la planificación educativa, de modo sistemático, como tampoco fue un reformador burocrático. Pero supo ser reformador y planificador cuando la dinámica educativa así lo exigía. Por ello su obra en estas áreas se encuentra un tanto dispersa, pero siempre coherente y oportuna.

Uno de los aportes más significativos lo ofrece con motivo de la realización del Primer Congreso Nacional de Alto Nivel sobre la Educación, llevado a cabo en La Paz, del 16 al 27 de

5 MINKHA, Revista de Estudios Pedagógicos. No. 6, tercer trimestre (1957): 5 (La Paz, Bolivia).

6 Ministerio de Educación y Bellas Artes: *Plan de Fomento de la Educación Nacional*. Editorial Don Bosco, La Paz, 1958, 163 p.

octubre de 1967. Concurrieron a él personalidades de Estados Unidos de América, Costa Rica, Colombia, Perú y la OEA. En esta oportunidad Guido Villa-Gómez, Coordinador del Comité de Planificación, expuso en una meditada conferencia, sus puntos de vista sobre "Una Nueva Estructura de la Educación Boliviana para el Desarrollo Nacional", puntualizando en primera instancia:

*"Se reconoce que la educación, en todos los países del mundo contemporáneo, es la mayor empresa estatal. La mayor en primer término, por el número de la clientela que atiende, que es el enorme volumen de los efectivos escolares; por los recursos humanos de que se sirve, que son las numerosas legiones del magisterio; y por la creciente inversión de capitales que supone su sostenimiento. Por otra parte, la educación es una empresa singular por la calidad de la materia prima que atiende: el hombre mismo"*⁷.

a. Factores Integrantes

Los sistemas escolares para su debida estructuración y funcionamiento, tienen necesidad de afirmarse en factores de diversa naturaleza y de distinto poder. Para Villa-Gómez, esos factores ascienden a 11, entre los fundamentales. Por razones de espacio, optamos por un resumen a fin de que no queden sin mención.

En primer lugar, están la *filosofía* y la *política*. Ellas son las que fundamentan los principios básicos que explican la razón de ser del sistema escolar, sus objetivos y funciones. El *segundo* factor se expresa en la organización funcional de niveles, que conforman su estructura y que se expresan en dos direcciones: la vertical, que acompaña al crecimiento del alumno en sus diferentes etapas; y la horizontal, considerando la diversidad de necesidades sociales y la riqueza de aptitudes que pueden desarrollarse en el educando.

Pero como todo sistema escolar necesita servir mejor al crecimiento poblacional, el *tercer* factor tiene relación directa con la expansión de la red escolar a fin de reclutar anualmente a los contingentes de niños escolarizables. Y en directa relación con este crecimiento, está el *cuarto* factor: la formación de los recursos humanos para el servicio docente, administrativo y directivo. El *quinto* factor es la regulación de la admisión, clasificación, distribución, orientación y promoción de los alumnos.

En el *sexto* factor Villa-Gómez coloca a los contenidos educativos, que están compuestos por los conocimientos y las informaciones tomados de la cultura, de la técnica y de la ciencia en cada época. Pero forman también este contenido, las conductas, los hábitos, junto con ideales y motivaciones. Y siguiendo el esquema, está el *séptimo* factor referido a los métodos de enseñanza, de orientación, de disciplina, de evaluación y los materiales didácticos y tecnológicos que aceleran y masifican el proceso educativo.

El *octavo* factor es el que tiene que ver con la capacidad física o infraestructura del sistema: edificios, instalaciones, mobiliario, bibliotecas, laboratorios y talleres. En cambio, el *noveno* factor es el tiempo asignado a la ejecución del sistema: horarios, experiencias curriculares y extracurriculares, y otros. Y el *décimo*, es el referente al financiamiento del presupuesto y a la determinación de costos para cumplir con los programas curriculares. Finalmente, Villa-Gómez describe el *undécimo* factor como el que rige la investigación, experimentación y evaluación para examinar la eficacia del sistema escolar.

b. Interrelación del Sistema con la Sociedad

Desde un punto de vista exclusivamente teórico, los factores han sido ya enunciados por el planificador. Sin embargo, sostiene que el sistema educativo "no existe en el vacío" y sólo se mantiene y funciona por los insumos que le ofrece la sociedad que lo contiene y por los aportes

que la escuela entrega a la sociedad, de modo que escuela y sociedad co-existen dentro de una dinámica histórica global.

La escuela -y uso el término en sentido genérico- así servida por la sociedad, tiene obligaciones ineludibles para con ella en tanto institución educativa y cultural. Villa-Gómez anota el compromiso en los siguientes términos:

"El sistema educativo está comprometido, a su vez, a entregar en beneficio de la sociedad un conjunto de actitudes e ideales inculcados en la conciencia de los alumnos que han pasado por el proceso escolar. Estas actitudes e ideales tienden a la conservación o la renovación de la cultura tradicional vigente y tienen consecuencias sociales y económicas. A través de ellas se produce la movilidad social y la sociedad deja de ser estática. Cuanto más educada es una sociedad, más dinámico es su reino social".

"Está ya probado el impacto del proceso educativo en el cambio social, pero además está implícito también un resultado de carácter económico. Los alumnos que pasan por el proceso educativo aprenden a sentir nuevas necesidades, aspiran a una mejor vida, a mejores formas de vivienda, de vestimenta, de alimentación, ampliándose así el mercado interno de consumo. Esto tiene una significación trascendental para el desarrollo económico, porque si no hay demanda para el consumo, no hay posibilidad efectiva de desarrollo industrial interno".

"A través del dominio tecnológico, que requiere una formación educativa altamente especializada en el nivel universitario, y sobre todo a través de la función investigadora que debe ser propia de las universidades, se está produciendo una aceleración sorprendente en los procesos económicos, industriales y sociales de los países avanzados. Finalmente, otro producto del sistema educativo, es la formación de una inteligencia superior, es decir, el aprovechamiento óptimo de los talentos humanos, lo cual no sería posible mientras se mantenga un sistema restringido y selectivo de la educación".

c. Educación y Pirámide Ocupacional.

Sin duda que economía y educación, además de ser dos sectores de la realidad, son también dos áreas culturales que coexisten y se explican recíprocamente en el proceso de desarrollo de las sociedades humanas. La fuerza laboral se organiza por la percepción del salario en la estructura ocupacional de los países. Pero esa estructura ocupacional está dependiendo, funcionalmente, de los aprendizajes y experiencias que se han logrado en los sistemas escolares.

Toda planificación de la educación (o mejor, todo planificador de ella), debe tener como base la estructura ocupacional existente para poder proyectarla en una nueva pirámide que suponga calificación de aprendizaje nuevos y remuneración económica adecuada. Villa-Gómez, como planificador, ofrece una lúcida explicación de este problema:

"Al reconocer estas interrelaciones que se producen entre el sector educativo y el sector económico se ha evidenciado, en primer término, que la estructura ocupacional de un país tiende a configurarse como una pirámide en cuya base están los obreros sin calificación: luego siguen los de mediana calificación, los calificados, los técnicos medios y los técnicos superiores. Esta estructura es propia de las sociedades estáticas. En la pirámide educacional hay también una muy amplia base de analfabetismo, luego una difusión incompleta de la educación primaria; una difusión menor de la educación media; una difusión aún menor de la educación técnica y una, aún menor, de la educación superior o universitaria. Por lo tanto estas dos pirámides está simétricamente correspondientes entre sí. A la estructura ocupacional de la sociedad estática corresponde la estructura escolar mencionada".

Pero el planificador que hubo en Villa-Gómez supo siempre explicar los problemas por el método comparativo para destacar, objetivamente, las bondades y los defectos de uno y otro sistema. En el presente caso, examina las posibilidades funcionales de una escuela primaria, de un

colegio secundario o de un sistema universitario, con dos o tres alternativas. Esto, además de respetar las vocaciones intrínsecas de los educandos para mejorar su calificación y por lo tanto superar las escalas de la pirámide económica. Su análisis es correcto y su proposición adecuada.

"En los países desarrollados, la amplia base que antes sustentaba toda la pirámide ocupacional -el obrero sin calificación está sufriendo restricciones cada vez mayores y los otros dos sectores que estaban anteriormente restringidos en la pirámide- obreros calificados y técnicos medios -tienden a ensancharse, adquiriendo un contorno ovoidal. Si esto ha ocurrido con la estructura ocupacional es indudable que lo mismo está ocurriendo con la estructura escolar. De un modo general, hay dos tipos principales de sistemas educativos vigente en el mundo contemporáneo: a) sobre la base de una escuela primaria de variable duración -entre cuatro y siete años- se estructura un nivel denominado dualista, ya que ofrece cuando menos dos, a veces tres, alternativas a los alumnos egresados de la escuela primaria. Las mismas son, la secundaria académica y la escuela técnica".

*"Al mismo tiempo, sobre estos dos caminos posibles se estructura un nivel superior también restringido y generalmente sólo relacionado con la secundaria académica y no con la educación técnica. Este sistema corresponde a la sociedad estática y tradicional porque cumple sus fines y porque está destinado a mantener el orden social pre-existente; b) el sistema de educación media comprensiva, unificada, que tiende a retener mayor tiempo al educando en una formación común y general, durante un período que varía de dos a tres años adicionales a la escuela primaria, pero que tiene como la escuela primaria una tendencia a la formación general no diversificada. Esta educación **comprensiva** se ha hecho imprescindible en el ámbito de la sociedad moderna donde la movilidad social producida por un mayor incremento de la educación ha logrado superar las tendencias tradicionales. Por tanto los sistemas escolares modernos pugnan por reunir en un sólo bloque de formación estas dos grandes dimensiones de la civilización contemporánea o técnica".*

d. Estrategias y Proposiciones

Después de las consideraciones expuestas, Villa-Gómez ensaya determinadas proposiciones para Bolivia, ateniéndose, sobre todo, a las condiciones económicas y a la estructura ocupacional del país. La escuela debe ser reestructurada para abarcar contingentes mayores de población escolarizable, pero también para promover el desarrollo de las aptitudes y capacidades de los alumnos, siguiendo, más o menos, la orientación de la escuela *comprehensive* inglesa. Sus razonamientos son los siguientes:

"Si el punto de partida de países como el nuestro es de un bajísimo índice de escolarización, que actualmente no llega ni a los dos años de educación primaria boliviana, una escuela de seis años es en verdad todavía una meta utópica. Lo aconsejable, sería estructurar de tal modo el sistema educativo que haya una primera base más económica, más flexible, más accesible a toda la población y que esté constituida de cuatro años de formación básica, tanto en el sector rural como en el sector urbano".

"Este primer nivel debe ser complementado por un nivel de orientación, ya que es imprescindible que en el transcurso del proceso educativo haya una estación específicamente destinada a orientar al educando, y que ayude a la formación del niño de acuerdo con sus propias capacidades personales. Luego viene la formación técnica que es imprescindible y que tratará de introducir al educando al mundo de los procesos técnicos elementales y darles una formación tal que les permita ser consumidores discretos de la técnica elemental en cuanto esta técnica es un componente de la vida moderna".

"Al mismo tiempo debe ser reconocido y observado por sus educadores para que al término de este nivel de orientación pueda, en base a la observación, ser recomendado para seguir en el sub-ciclo de una educación secundaria verdaderamente académica de alto nivel humanista. Esta educación humanística es imprescindible para todos los países y quizá en mayor grado para los países en desarrollo, ya que ella forma los futuros dirigentes de la sociedad".

EL REFORMADOR

Espíritu creativo el de Villa-Gómez, estuvo presente en todas las actividades emprendidas por él, ya literarias o ya pedagógicas. En el campo educativo su mayor aspiración estuvo orientada a cambiar los objetivos y las estructuras de nuestro sistema escolar. Era un convencido de su rezago y de su inoperancia, y por ello fue siempre un suscitador de iniciativas para reformarlo.

Antes de la Revolución Nacional de 1952, propiciaba reuniones con el personal técnico del Instituto de Investigaciones Pedagógicas para examinar el estado actual de la escuela boliviana y derivar líneas de trabajo para su reforma. Y cuando llegó la oportunidad para hacer lo, se entregó a la tarea con entereza y convicción.

Su interés fundamental fue determinar el contexto sociohistórico en el que se producía la Reforma de la Educación (septiembre de 1953 -enero de 1954). Con un entusiasmo por todo lo que se vivía en esos momentos, el pedagogo boliviano entregaba esta reflexión al iniciar una ponencia sobre "Bases para una Reforma de la Educación Boliviana" ⁸.

*"La Historia nos enseña que toda revolución, para ser auténtica, tiene que cumplirse en dos planos paralelos: en el plano objetivo de la sociedad, con medidas de orden político, social y económico; y en el plano íntimo del hombre, con una intensa acción educativa destinada a promover ese nuevo estado de conciencia, esa retemplada voluntad, que darán hondura y permanencia al ideal revolucionario, a través de las generaciones, en la mente y en el corazón del pueblo. Numerosos ejemplos demuestran, con clara evidencia, esta verdad histórica: **revolución y educación no son más que dos fases conexas de un mismo proceso de transformación social.**"*

Así, las revoluciones más eminentes de nuestra era, la Francesa y la Rusa, tuvieron que crear, para consolidarse, los justicieros sistemas de la educación popular".

Con una percepción clara del acontecer nacional, el reformador señala con objetividad los factores .necesarios sobre los que hay que reflexionar y trabajar, para hacer posible la Reforma. Y señala los siguientes:

Primero, el planteamiento filosófico; después, el planteamiento nacional; enseguida, el sociológico, el psicológico, el pedagógico, el político, el administrativo, el estadístico, el financiero y el docente (olvidó, al parecer, el factor estudiantil, de primera importancia en este caso). Y concluye con estas palabras, para inducir a un cierto meditar: "La debida consideración de cada uno de estos aspectos demandaría, en verdad, un penetrante y extenso tratamiento", y señala su dificultad. Pero sostiene, al propio tiempo, que "tal procedimiento se toma necesario porque solamente de la percepción simultánea y unificada de estos factores, se podrá inferir un cuerpo de bases que sustenten la reforma de la educación boliviana" ⁹.

a. El Sentido Nacional de la Educación

En Villa-Gómez había una clara conciencia de lo nacional como ingrediente del contenido educativo y como orientación filosófica del quehacer pedagógico. Su pragmatismo tenía ese enfoque y esa determinación:

8 Guido Villa-Gómez: "Bases para una Reforma de la Educación Boliviana", MINKHA, *Revista de Estudios Pedagógicos-1* (1956): 10-26, (La Paz, Bolivia)
9 Villa-Gómez, Rey. cit., p.11-12.

"Entre fines del pasado siglo y principios del presente, los conductores del pueblo americano, alucinados por el progreso europeo, creyeron de buena fe que podrían igualarlo con el aparatoso establecimiento de universidades a la alemana, de liceos a la francesa, de escuelas a la inglesa... Tamaño error de perspectiva histórica es, hasta hoy, uno de los factores responsables del retardo de nuestras escuelas, que han permanecido, durante largos decenios, influidas por la marca foránea y aisladas de la comunidad natal. Ahora, todos los países de esta América se empeñan en determinar, con ayuda de la ciencia universal, los caracteres genuinos de cada nación, para remodelar, en función de esos caracteres, el sentido y los alcances de la educación nacional".

Esa reforma de que habla Villa-Gómez deberá descansar en ciertos supuestos que le darán norte y fundamento. En un intento de aproximación a esa problemática dirige su análisis a cuatro planteamientos básicos: el sociológico, el psicológico, el filosófico y el pedagógico. Todos ellos, para este autor, conducen a sustentar la obra del maestro y del Estado, en un esfuerzo por concretar lo que somos y lo que podremos llegar a ser.

b. Factor Sociológico

Una de las técnicas más estimadas por la pedagogía pragmática, es el tratamiento del hecho comparado para ver si la comparación le ofrece alguna ventaja positiva. Villa-Gómez, afecto a esta disciplina, recurre a la "educación comparada", en moda hace algunas décadas, y traza un "paralelo" entre Bélgica y Bolivia para examinar, con criterio sociológico, la labor de la Misión belga en Bolivia, que tiene los antecedentes que se enuncian:

Don Franz Tamayo, que había estudiado en Alemania y que ejercía para entonces la dirección de "El Diario" de La Paz, inicia en 1910 una brillante campaña contra la decisión del gobierno. Su leitmotiv fue enunciado muy claramente: *"Nuestro problema pedagógico no debe resolverse en Europa ni en parte alguna, sino en Bolivia"*. *"Tampoco se resolverá importando sabios europeos"*¹⁰, todo en abierta alusión a la Misión belga. Pero esta Misión continuó su obra por 18 años, formando maestros y reorganizando el sistema escolar.

En análisis que hace Guido Villa-Gómez está fundado en estos hechos y será ilustrativo reproducir algunos de sus argumentos:

- *"Bélgica, país superpoblado, presenta un índice demográfico de 290 habitantes por kilómetro cuadrado; Bolivia, país despoblado, escasamente alcanza un índice de 3 habitantes por kilómetro cuadrado.*
- *En Bélgica, a tan elevada densidad demográfica corresponde una exhaustiva ocupación y una equitativa distribución del territorio, que ha determinado el completo aprovechamiento de los recursos naturales por un creciente desarrollo industrial. En Bolivia, a la mínima densidad demográfica corresponde una secular persistencia del latifundio feudal y un rudimentario desenvolvimiento de las técnicas de producción industrial.*
- *Bélgica es una potencia económica que se autoabastece con su producción interna, y coloca en el mercado mundial las manufacturas de su gran industria; Bolivia desempeña, en el plano de la economía, el papel de colonia monoprodutora de materias primas, que entrega a la industria extranjera para cubrir las necesidades de su consumo interno.*
- *Bélgica, tras una obra de siglos ha integrado sus diversos componentes étnicos y culturales en una neta unidad nacional; en Bolivia está inconcluso el proceso de mestizaje racial o cultural, destinado a refundir, algún día, los agregados criollos e indio, por ahora tan heterogéneos que forman, en verdad, dos aisladas naciones superpuestas en el mismo suelo.*

10

Franz Tamayo: Oración de la Pedagogía Nacional, Biblioteca del Sesquicentenario de la República. La Paz, Bolivia, 1975, p.10

- *En Bélgica, un orden social y político estable, una iglesia creyente y operante, y una tradición cultural enriquecida en siglos, proveen al individuo de una indirecta formación educativa, tanto o más eficaz que la impartida por la escuela; en Bolivia, un precario orden social y político, una iglesia de atenuado celo, y una incipiente tradición cultural, son factores inválidos para estimular la espontánea formación del individuo, que por ello necesita, en mayor medida, el auxilio de la educación propiamente escolar.*
- *Bélgica y Bolivia eran y son, pues, dos naciones peculiares, fisonomizadas por esos cuadros socio-económicos tan extremadamente contrapuestas. Una pedagogía responsable y científica, tenía que extraer del vivo fondo de esas dos sociedades dispares -tal como sostuvo Tamayo- sendos sistemas educativos, funcionalmente ajustados a una y otra realidad social".*

Después de esta lectura, queda la impresión de los gobiernos liberales cometieron el máximo error educativo al haber entregado la formación de maestros a la Misión belga. El análisis ofrecido por Villa-Gómez, con ser de gran objetividad, es susceptible, sin embargo, de un enfoque más cauteloso y reflexivo.

Aunque la técnica empleada es de innegable inspiración pragmática, el pedagogo boliviano tendría que haber buscado otra alternativa, pues el remedo de lo europeo era el signo de la época y el norte de la política liberal en nuestra América. Un análisis menos "sesgado" tendría que haber examinado lo que era para entonces la escuela boliviana y haberlo comparado "comprensivamente" con los aportes de Rouma. Esa Misión formó maestros altamente calificados para el país, y la escuela boliviana fue renovada y ganó concursos en el plano internacional. La acusación más severa que podría hacerse a la gestión belga, sería más bien que dedicó todo su esfuerzo a formar maestros para la clase media de las ciudades capitales, con descuido de la masa campesina del país. Pero no sería muy sensato cargar con esa acusación a la Misión belga sino a los gobiernos de turno porque, en definitiva, esa orientación obedecía a una "política educativa" de clase social y no de métodos pedagógicos.

c. Factor Psicológico

Como en todo, en educación se presentaron teóricos y aún científicos que tomaron posición sobre los factores determinantes del hecho educativo. Nadie podría negar, en nuestros días, sin embargo, la influencia que la psicología ha tomado en la explicación del fenómeno educativo y de los procesos del aprendizaje en niños, jóvenes y adultos. Hemos visto ya cómo Villa- Gómez ha sido un crítico severo de la Misión belga desde el punto de vista sociológico. Pero en lo que respecta a su influencia en la explicación psicológica, de los aprendizajes, le reconoce sus bondades (que las tuvo, sin duda, en alto grado):

- *"Al encargarse de la formación regular y técnica del maestro boliviano, la Misión belga despertó en él una conciencia profesional iluminada, por vez primera, por una concepción científica de la educación, por una teoría general y un estudio experimental del desarrollo infantil, y por una fundamentación psicológica de los procesos de la enseñanza. Un serio proyecto de reforma tendrá que restablecer, con valor duradero, muchos de esos principios y normas, que ahora se encuentran desfigurados por una confusa rutina. A todo nuestro sistema educativo, en su conjunto, le corresponderá pues, la ineludible responsabilidad de favorecer la realización de la personalidad del educando, con constantes incentivos que promuevan:*
- *Su desarrollo físico, por el cuidado de la salud, la alimentación y los hábitos de vida higiénica;*
- *Su desarrollo mental, por el ejercicio del pensamiento reflexivo, como método general de aprendizaje y de solución de todos los problemas;*

- *Su desarrollo social, por el cultivo de un espíritu de sociabilidad y cooperación, que le haga sentirse partícipe solidario, útil y responsable de un orden de vida democrática;*
- *Su desarrollo cultural, por la adquisición de los instrumentos básicos del conocimiento, que le sirva para comprender la herencia cultural de la nación, para aproximarse progresivamente a la cultura universal, y para aprovechar los productos de la civilización contemporánea.*
- *Su desarrollo moral por la firme formación del carácter y la consciente apreciación de los valores humanos, sociales y espirituales, que rigen la conducta y las relaciones con los demás;*
- *Su desarrollo emocional, por un equilibrio de los sentimientos fundamentales, que le ayuden a dominar razonablemente los impulsos determinantes del comportamiento;*
- *Su desarrollo estético, por la estimación de los valores estéticos y el cultivo de las aptitudes artísticas, que completan el pleno desenvolvimiento de la personalidad" .*

d. Factor Filosófico

Abordar el problema filosófico de la educación, es tema de hondas reflexiones. Se trata, cuando menos, de intentar una explicación antropológica del sujeto educable (en tanto educable); del sujeto educador (en tanto educador) y de la relación esencial que se da entre ambos sujetos y en el proceso de *educar* (si el educar realmente se da). Pero quedaría tal vez, el ensayar una aproximación al ser que es, ontológicamente, el hombre y su relación con el mundo. Y yendo más adelante, una explicación dialéctica sobre el vínculo educando-educador, que casi nunca se examina en la teoría educativa entre nosotros.

El profesor Villa-Gómez, maestro de formación científica piensa que el *método pragmático* es el más adecuado para este examen y este enfoque. Lo mira como una sucesión de respuestas que van desentrañando la temática educativa, sin asumir empero la explicación antropológica ni dialéctica del hecho pedagógico y del fenómeno educativo. Es interesante, por ello, detenerse un poco en sus planteamientos del deber-ser y del valor por el análisis de los conceptos de realidad:

*"Nuestra escuela, para tornarse consciente de sí misma, para reconocer su sentido, sus poderes y sus límites, tiene que definir y adoptar al igual que todas las escuelas del mundo, una definida filosofía educativa. Entre los diversos criterios filosóficos que pueden orientarla, ninguno sería, acaso, más ventajoso y cabal que la inspiración del **método pragmático**. Tiene éste el acierto de eludir las especulaciones metafísicas, para arrancar del hecho real e inmediato los principios que han de regir la acción. Por el examen de los conceptos de realidad, encuentra y determina los conceptos de valor: por el objetivo reconocimiento de lo que es, llega a la ideal figuración de lo que debe ser.*

"El primer problema que se plante en una pragmática filosofía educativa, es el atañadero a los fines de la escuela. Si planteamos ese problema en los términos de nuestra realidad, habremos de preguntarnos:

¿Para qué funcionan nuestras escuelas, qué objetivos persiguen y realizan?

- *Las escuelas bolivianas funcionan para enseñar las materias, es decir para difundir en la población una determinada cultura general. En el actual sistema escolar, todo está dirigido hacia ese fin: la organización administrativa; los programas, los métodos, los materiales y los exámenes; el ambiente de las escuelas; la formación de los maestros y la actitud de los alumnos.*

Se torna urgente, entonces, la redefinición de los objetivos de nuestro sistema escolar. Una filosofía pragmática nos pondrá a salvo de los fines puramente ideales y difusos, como la Sabiduría, la Bondad, el Amor o la Belleza..! y nos llevará a encontrar las fuentes de los objetivos en los objetivos mismos en que ha de obrar la educación: el niño y la sociedad, el ciudadano y la nación.

Los rápidos e inevitables cambios que se operan en todas las órdenes de la sociedad contemporánea, originan tensiones y conflictos que amenazan quebrantar la íntima unidad de sus componentes. La escuela que no tiende a regular el proceso de la transformación social, y a resguardar la cohesión permanente por encima de las divisiones de grupo y clase, no es una escuela adecuada para la sociedad democrática. Para servir a esa sociedad, la escuela deberá tornarse igualmente accesible al rico y al pobre, al blanco o al indio, al culto y al ignorante, al intelectual, y al obrero, a fin de cultivar en todos una ecúanime tendencia a la solidaridad y a la recíproca comprensión, que hagan posible el advenimiento de un orden social más justo".

e. Factor Pedagógico

Con un discurso meditado, Villa-Gómez ha recorrido un largo trecho buscando los antecedentes que puedan validar su planteamiento pedagógico. Y es aquí donde demuestra un dominio teórico de la educación, ensayando ciertas proposiciones para el tratamiento de definición del sistema escolar y de la educación popular:

"Cuando la sociología educativa contribuya a reconocer la situación y las tendencias de la comunidad real y viva, compleja y cambiante en la que ha de funcionar un sistema escolar; cuando la psicología educativa señale la naturaleza, el proceso y las direcciones del desarrollo individual; cuando la filosofía educativa, interpretando esos dos antecedentes primordiales, el sociológico y psicológico, determine las finalidades generales y específicas de la educación nacional, entonces, y sólo entonces ha de corresponderle a la pedagogía proyectar, organizar y promover el conjunto de medios, de orden escolar y extraescolar, destinados a conseguir la progresiva realización de las finalidades enunciadas.

Si los conductores del país, y los propios maestros, no se deciden a buscar y encontrar una respuesta próxima y certera para estas preguntas, nuestro sistema escolar correrá el riesgo de quedar definitivamente indiferente al drama y a la dinámica de la vida nacional".

En la temática pedagógica, Villa-Gómez plantea el problema de los Programas Escolares, sus Requisitos, sus Tendencias, sus Objetivos, los Contenidos, su Organización, las Sugerencias Didácticas y los Criterios de Evaluación. Aquí no concluyen, sin embargo, los criterios sobre Reforma y Planificación que Villa-Gómez ha venido manejando en el transcurso de 1958 a 1968, año en que falleció. En el pensamiento de este pedagogo esos términos forman una unidad dialéctica para el caso boliviano, como se verá más adelante.

REFORMA ESTANCADA

El Código de la Educación fue la expresión más cabal de la Reforma. A pesar de las innovaciones introducidas en él, o acaso por eso mismo, no fue debidamente interpretado en sus alcances teóricos ni en sus formulaciones técnicas. Con mucha razón Guido Villa-Gómez hacía, en 1960, la siguiente crítica a la educación y denunciaba los factores que le postergaron:

"Instalada en edificios inadecuados y ruinosos; sostenida con mezquinos regateos de un presupuesto paupérrimo; materialmente inaccesible para no menos del 70% de la población escolarizable, urbana y rural; servida por un magisterio indignamente remunerado, desprovisto de incentivos para la consagración al trabajo y al perfeccionamiento profesional, y constituido por una gruesa proporción de personal lego en

la técnica docente; marginada de la compleja interacción de los factores sociales, económicos, políticos, culturales y humanos que deciden el destino del país; rezagada en el ritmo de las hondas transformaciones que se operan en el contorno nacional y mundial; insensible a las justicieras demandas y aspiraciones del pueblo; y siempre preterida y subestimada en la esfera de las atenciones estatales, la educación pública carece de eficiencia para participar en la incesante construcción y reconstrucción de la sociedad boliviana".

EL CONGRESO PEDAGÓGICO

a. Suscripción de Convenio

La Federación de Maestros Urbanos de Bolivia -surgida en Sucre en 1956- estuvo dirigida por los Ejecutivos Nacionales Guido Villa-Gómez, Roberto Alvarado y Hugo Poppe Entrambasaguas. En su plataforma figuraba el afirmar los derechos del maestro, defender y consolidar la reforma educativa limpiándola de la intromisión política secante, y conseguir que el magisterio organizado participara activamente, con su voto, en la designación de las autoridades nacionales de educación. Surge, para ello, la idea de organizar el Primer Congreso Pedagógico Nacional y Villa-Gómez tiene a su cargo la redacción de la Convocatoria, lo que ocurre en junio de 1958. La convocatoria no obtiene, sin embargo, la venia del Gobierno y el congreso se va postergando año tras año.

La coyuntura se presentó con el ascenso presidencial (segundo período) del Dr. Paz Estenssoro, en agosto de 1960. En el nuevo gabinete ministerial ocupa la cartera de Educación y Bellas Artes el Dr. José Fellman Velarde, uno de los hombres más influyentes del partido de gobierno (MNR). La Federación Nacional de Maestros Urbanos -dirigida ahora por los profesores Ángel Mendoza Justiniano, Adela Navia Zubieta y Adán Rioja Pérez- y la Federación de Maestros de La Paz dirigida por el profesor Guido Mendoza Brito logran la firma de Convenio Interinstitucional con el Ministerio. Por ese instrumento legal se consigue la renovación total del personal superior de la Dirección General de la Educación con docentes elegidos por el Magisterio Nacional¹¹. Se logra, asimismo, la aprobación ministerial de la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional, por el cual Villa-Gómez había luchado desde el 58. Por este mismo Convenio, el profesor Villa-Gómez se encarga, a partir de ese momento, de preparar una serie de documentos en su calidad de Asesor Técnico del Ministerio recientemente designado¹².

b. Reglamentación del Código

Para interpretar el cuerpo doctrinal de ese instrumento jurídico y para emprender las realizaciones básicas de la Reforma, ya se había dado el primer paso estratégico: la designación de los personeros de la Dirección General de Educación por el voto del magisterio nacional. Faltaba, sin embargo, algo que hiciese "legible" los alcances del Código, y a esa tarea se dio el nuevo Asesor Técnico del Ministerio. Por la autoridad profesional del autor, al Reglamento se lo denominó por el magisterio "*Plan Villa-Gómez*" que debía ser estudiado y aprobado por el Congreso Pedagógico.

¿En qué consistía, fundamentalmente?

-
- 11 Por la trascendencia que tuvo este equipo en el proceso de aplicación de la Reforma, junto al profesor Guido Villa-Gómez quien es designado Asesor Técnico del Ministerio, el equipo elegido por las bases del magisterio, tienen los siguientes nombres: Humberto Quezada Arce, Director General de Educación; César Chávez Taborga, Director Nacional de Formación Docente; Luís Navarro Díaz, Director Nacional de Educación Preescolar y Primaria; Gastón Vila Caso, Director Nacional de Educación Secundaria; Fernando Nogales Castro, Director Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos; y otros.
 - 12 Villa-Gómez, Guido. "Sentido, alcance y fundamentos del proyecto de reforma educativa". *Mensaje al educador boliviano* 5 (1964): 8 Noviembre (La Paz, Bolivia).

El esquema diseñado por el Código para la estructura académica del sistema escolar, comprendía 6 años de Primaria y 6 de Secundaria. Pero el esquema de Villa-Gómez, sin contradecir los años de escolaridad fijados en 12, introducía sub divisiones en un esquema de 4+4+4, no sólo para dinamizar los tramos, sino fundamentalmente para dotarle de capacidades destinadas a enriquecer su desarrollo y sus posibilidades de exploración vocacional. De este modo el tramo escolar sería de tres ciclos: el primero, destinado a la educación básica; el segundo, a la orientación vocacional; y el tercero, al bachillerato, que sería de dos clases: el Humanístico y el Técnico, diversificado en cinco ramas: Industrial, Agropecuario, Comercial y Administrativo, de Técnica Femenina, y Artístico¹³.

En lo que se refiere a la nueva estructura del sistema, habría que destacar la importancia del *Ciclo de Orientación* que se introduce como una innovación. El "Plan "Villa-Gómez" le señala una organización que reúne los 2 últimos cursos de educación primaria y los 2 primeros de educación secundaria (2+2). Pero le fija igualmente los grados que debe tener, el tipo de educación que debe impartir y el tiempo lectivo semanal que debe disponer. Como se sabe, este tipo de educación es de mucha importancia en la orientación vocacional para los estudios escolares, pero también de una complejidad muy grande, expuesto, por lo tanto, a fracasos inmediatos si no es bien implementado.

c. Otros documentos para el Congreso

El Congreso Pedagógico se convirtió, a partir de su convocatoria, en el proyecto de máximo interés para el magisterio y el propio Ministerio. Su gestor se hizo cargo de la elaboración de numerosos documentos importantes, entre ellos: el Cuestionario-guía para la evaluación de la educación primaria y la educación media, a fin de contar con investigaciones confiables para apoyar no sólo el Código de la Educación sino proyectar una serie de reglamentos que garanticen su ejecución integral.

Los Cuestionarios-guía elaborados por Villa-Gómez son de una alta calidad pedagógica, nunca realizados ni antes ni después en la historia de la educación boliviana. Traducen no sólo la capacidad técnica del autor sino, fundamentalmente, su formación profesional. En el plano de la educación primaria, esos cuestionarios se refieren a los siguientes aspectos:

- La fundamentación de los Objetivos con relación a la Realidad Nacional.
- Los procesos del desarrollo individual de los alumnos.
- Los fundamentos de la realidad cultural.

Pero después, se examina la interrelación de esos mismos objetivos con la estructura del Plan de Estudios, con la Estructura de los Programas de asignaturas y, finalmente, con los Contenidos de cada materia: Lenguaje, Aritmética, el Medio Natural, el Medio Social, la Educación Artística, la Educación Prevocacional y las Actividades Complementarias ¹⁴.

Si hay algo que lamentar de veras en la educación boliviana, es que tanto en los gobiernos de facto como en los democráticos, se han venido sucediendo contra-reformas y reformas de educación, pero a nadie se le ha ocurrido aplicar esos Cuestionario-guías para recoger información técnica de alto valor pedagógico. Pero ni siquiera el Congreso de 1970, lo hizo. Tampoco la ya "famosa" Reforma Educativa de 1994.

d. Realización del Congreso

Al fin, después de 12 años de postergación, el Congreso Pedagógico se realizó en La Paz, del 12 al 24 de enero de 1970, con la agenda, un tanto modificada, que preparó Villa-Gómez en

13 Instituto Boliviano de Cultura. op. cit., p. 290.

14 MINKHA, *Revista de Estudios Pedagógicos*-8 (1961): 61.74 (La Paz, Bolivia).

1960. Se volvió a convocar lo durante el gobierno del Dr. Adolfo Siles Salinas, en agosto de 1969. Pero se realizó en enero de 1970, durante el gobierno del Gral. Ovando Candia y el Ministerio de Mariano Baptista Gumucio. Lo presidió el profesor Tito Maceda Espina, Secretario Ejecutivo de la Federación Nacional de Maestros Urbanos. Todo discurrió conforme a la Convocatoria. Sólo que Villa-Gómez fue el gran ausente: había muerto el 23 de mayo de 1968.

EL DIRIGENTE SINDICAL

He dicho ya que en Villa-Gómez no sólo había un talento educador, había también, con igual capacidad y solvencia, un líder sindical del magisterio. El clima que vivía Bolivia por entonces, debido a la revolución de Abril, era propicio para la organización y conducción de masas en todos los sectores sociales. Así, en mayo de 1954, sale elegido Secretario de Gobierno de la Federación Departamental de Maestros de Chuquisaca (capital Sucre).

Aquí comienza el liderazgo sindical de Villa- Gómez, cada vez más intenso, con mayores ámbitos y jerarquías. Pronto se lo verá convertido en Presidente de Primer Congreso Nacional de Maestros Urbanos de Bolivia, realizado en la ciudad de Sucre, del 4 al 9 de junio de 1956. De este Congreso Villa-Gómez saldrá electo miembro del Consejo Directivo del Comité Central Ejecutivo de la Federación Nacional de Maestros Urbanos de Bolivia, juntamente con los profesores Hugo Poppe Entrambasaguas y Roberto Alvarado Daza. Los tres, con igual jerarquía y con las mismas responsabilidades, durarían en sus funciones 4 años sin derecho a renuncia.

SU ESTILO

Guido Villa-Gómez, inicia un nuevo estilo en la conducción sindical. No es hombre para huelgas ni enfrentamientos boxeriles: razonador y delicado en su trato, gusta del diálogo, de la exposición teórica y de la argumentación técnica, con datos y cifras en la mano, como corresponde a un educador. Es difícil, por ello, que se le venza en la asamblea -que supo conducir democráticamente y con decencia- o con sofismas de carácter político, como es usual en los hombres de Gobierno. Sencillo y de voz modulada, nunca usó el tono alto ni el ademán ligero para hacerse entender y persuadir. Supo escuchar con oído atento a sus colegas y a quienes le adversaban, que fueron pocos, pero fueron. Un líder sindical, en fin, lleno de dignidad en su comportamiento y en su expresión elocutiva.

El tono reflexivo y el mensaje ético que contienen sus discursos de dirigente sindical -y también de conductor de la educación porque en él jamás hubo desdoblamiento de circunstancias- tendrían que ser recogidos y revalorados para entregarlos a las nuevas generaciones de docentes. Una muestra lo constituye su alocución primera cuando fue electo Secretario Ejecutivo de la Federación Nacional de Maestros:

"La base de la unidad docente reside, ante todo, en el fiel y reciproco reconocimiento de que cada miembro sindical es una plena persona humana, dueña de profesar la ideología o el credo que libremente elija. Las ideologías políticas y los credos religiosos son dignos y respetables en cuanto a tendencias que definen la actitud individual. Pero se tornan condenables cuando pretenden parcializar la acción sindical, cuando pretenden despojar al hombre de su atributo esencial de la persona, que es el pensamiento reflexivo, la posición crítica ante él mismo, ante la sociedad, ante la cultura, ante la conciencia, ante la naturaleza y aún ante Dios".

Sin duda que en Villa-Gómez, como demócrata militante, estuvo presente un rasgo esencial de su pensamiento: el pragmatismo, concebido en términos filosóficos y técnicos, sin dejar de recoger, en la práctica, algunas sugerencias del funcionalismo mertoniano:

"El sindicalismo, como generosa conquista de la sociedad de nuestro siglo es un sistema coherente de derechos y deberes. Nos ofrece atribuciones y garantías, pero nos señala también indeclinables responsabilidades, junto con la función básica de conducir las relaciones de nuestra clase con las demás, ubicándola funcionalmente en el orden social y resguardando sus legítimos intereses. Nuestro sindicato debe desempeñar una íntima función complementaria, pero no por ello menos importante: la de promover la progresiva eficiencia del grupo por el continuo perfeccionamiento individual, social y técnico de sus miembros. Propongámonos concebir y ejecutar la educación como uno de los instrumentos de la justicia social, como un método válido para la reestructuración de las sociedades".

Cuando las luchas internas del magisterio se agudizaban por efecto de las posiciones ideológicas y políticas, el Secretario Ejecutivo Nacional recurría a la persuasión, recordando al maestro la conducta ética y moral que está obligado a guardar por la dignidad de su magisterio y la responsabilidad social que le es inherente.

"Es necesario recordar a los maestros aquella regla de oro de la conducta profesional: que cuando militen en bandas antagónicas no olviden jamás el respeto que todo educador se debe a sí mismo y a los demás, porque la forma y el fondo de sus actitudes debe aproximarse a la norma ejemplar. Si en el medio social predominan, deplorablemente, el encono fanático, la agresividad instintiva y la fácil propensión a la intriga, el insulto y la calumnia, el maestro está imperativamente obligado a proscribir esos malos usos, para demostrar que el mejor método de confrontar tesis contrarias es la razonada discusión; y el mejor método de definir decisiones colectivas, es la democrática consulta a la voluntad de las mayorías" 15.

El magisterio, en cualquier país, es un estamento social muy difícil de conducir. No sólo hay en él un profesionalismo heterogéneo por los ciclos, áreas y especialidades. También hay un cultivo intelectual y político bastante desarrollado. Esto indica que no es fácil el papel de líder, sobre todo en Bolivia, país diverso, con clases sociales contrastantes.

EL ENSAYISTA

No es frecuente, pero se da. Manejar los procesos del educar, entraña una dosis de creatividad y de estética pedagógica, emparentadas, por donde se le mire, con la creación plástica y literaria. Al fin y al cabo todo concurre -con grados y técnicas diferentes, es cierto- a la formación espiritual del hombre, enriqueciendo su sensibilidad y su visión del mundo. Sobre todo ahora, tiempo de voces estridentes y de acciones caóticas, que exigen saberse orientar para producir el adecuado mensaje educativo.

Guido Villa-Gómez, maestro y literato, supo transitar, con éxito, esa atmósfera de la vida boliviana. Estudioso como era, su cultura se reflejaba en todo y en todas las circunstancias. Fue un intelectual de veras, de los más cultivados, con un pulcro manejo del lenguaje y una adjetivación precisa y novedosa.

Lector de clásicos y modernos, supo tener sus ídolos, más allá de lo pedagógico. Uno de ellos, el que influyó mayormente en su prosa, fue José-Enrique Rodó, a quien admiraba por su idealismo político y su estética depurada. En poesía, le sedujeron Góngora y Lope de Vega, pero también Rubén Darío, Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Jorge Guillén y, sobre todo, García Lorca, con influencias en su propia poesía, junto a Campero Echazú.

Un género cultivado con acierto por el pedagogo boliviano fue, sin duda, el *ensayo*: el pedagógico y el literario, fundamentalmente. "Tres glosas al tema de la hispanidad", "Teoría de la Bandera", "Pedagogía misional de los Jesuitas en Mojos y Chiquitos" y "Perspectivas socioculturales de la Educación", pueden ser muestras significativas en el campo educativo.

15 Instituto Boliviano de Cultura: op. cit., p. 20 y 55.

Pero donde se expresó con prosa viva, elegante, cargada de sugerencias estéticas, fue en el ensayo literario, esa "literatura de ideas" cultivada por muy pocos en nuestra América. *Paraíso Recobrado* es un libro inédito (¡lamentablemente inédito!) sobre la vida y el paisaje de Río de Janeiro. Lo tituló "Alegoría Carioca" y es realmente alegórico cubierto de símbolos y de vivencia cálida. Sobre "La Bahía de Guanabara", ofrece esta acuarela evocativa:

"ESCENARIO de grandiosos panoramas, esta América virgen tiene ríos ensanchados como mares, naciones dilatadas como mundos, y una ciudad sin par, asentada en el extraordinario litoral que reúne todos los paisajes: Mar y selva, bahía y lago, arroyo y cascada, archipiélago y serranía. Si los conquistadores españoles creyeron encontrar "Mares Dulces" en las desmesuradas corrientes del Amazonas y del Plata, los navegantes lusitanos -en recíproco trance de alucinación- confundieron con una desembocadura fluvial el extenso mar cautivo en la Bahía de Guanabara. Y el río que faltaba en el múltiple contorno de la ciudad única, fluye, desde entonces, en el ideal paisaje de su nombre: Río de Janeiro"

Pero Villa-Gómez, enamorado de los caminos, se detiene en cada panorama y en cada hecho ofrecido por la naturaleza, y siente la tentación de agarrar el pincel expresionista para entregar un lienzo compuesto de forma y color, cielo y luz y lejanía. Traza así este boceto paradisíaco de la misma Guanabara:

"Hay en el suelo de las Américas dos moluscos ciclópeos, caprichosamente estilizados por el cincel primordial de la naturaleza. Al norte, la trompa de caracol del Gran Cañón del Colorado, labrada por el río de tornasoladas espirales de basalto, que horada el abismo para formar la imponente estructura de un templo subterráneo, donde se presiente -¡como nunca!- la sobrecogedora presencia de un dios desconocido... Y al sur, la valva de madreperla de la Bahía de Guanabara, recinto de un paraíso marítimo custodiado por míticas figuras de esfinges y sirenas, de focas y delfines, que surgieron del mar y se petrificaron en las moles roqueñas de la costa. Frontera ondulante entre el vago país de la selva y el enigma encantado del Océano, la Bahía confunde árboles y olas en el mágico laberinto de sus riberas salvajes y sus trescientas islas felices".

Páginas expresivas son también "Imágenes Fluminenses", con castillos y bageles, rondas de sirenas, torsos de dioses sepultados en horas crepusculares. Y me da ganas de citar, igualmente, ese duelo librado entre "La Ciudad y la Selva", cada una luciendo sus armas y estrategias de dominio, a pleno sol, o con la complicidad de un silencio nocturno y malicioso.

EL POETA

Quienes estuvimos, por algunos años, cerca del quehacer de Guido Villa-Gómez, supimos de su mundo interior y de la carga de voces que rompía, a veces, esa muralla pedagógica que lo tuvo siempre prisionero. Enamorado de la vida, supo decir con pudor y lenguaje creativo sus estados de alma. Escribió para el niño, la mujer, el mar y la montaña con soltura y con un frescor imaginativo extraordinariamente humano. En su juventud estuvo asistido, de lejos -¡y quién no lo estuvo, en ese tiempo!- por los elementos nerudianos del poema enamorado y del verso marinero con caracolas, algas, musgos "y peces sorprendidos"...

Esa fue una estación breve, inevitable: Sin embargo, el mar tuvo para Villa-Gómez, en su edad madura, reminiscencias entrañables de una y otra manera. Un soneto bien logrado -entre los muchos que dedicó al mar- sería "TU MANO", con ola, fragancia y lejanía:

*Tu mano, grácilmente, sobre el firme
vaso de greda de mi mano, abría
su frescura de flor, o descubría
amenazas de garra para herirme.*

*Mas tuve que marchar y desasirme
de esa raíz que el corazón me hendía.
Y al partir vi tu mano en lejanía,
volando como un ala a despedirme.*

*Vagando junto al mar, pensé en tu mano:
flor, y garra, y raíz, y vuelo vano,
inútil para unir nuestras distancias.*

*Tendida playa fue mi mano sola.
Y sobre ella jugó tu mano de ola,
bañándola con líricas fragancias.*

Después -siempre hay un cambio en la escritura de los poetas- vino el romance con sus inagotables posibilidades de expresión. Primero García Lorca y su gitanería andaluza, su ruedo de "toros celestes" y su teatro cuajado de sensualidad metafórica. El poeta chuquisaqueño capta su esencia y la mantiene en estado fermental, como diría un filósofo de nuestro entorno latinoamericano.

Más tarde, durante su intensa estancia tarijeña, Villa-Gómez se contagia entero del humor y del sabor chapacos que se ofrecen en un costumbrismo elocutivo de ascendencia castellana, muy pegajoso por su pausa y su dejo campesino. Octavio Campero Echazú, poeta mayor del valle tarijeño, es el maestro del romance chapaco con toda su intención y colorido. Fue profesor de Guido en la Escuela Nacional de Maestros y después su amigo entrañable. Villa-Gómez le sigue en su lenguaje y en algunos momentos en la temática misma, aunque con recursos expresivos propios y diferentes. Logra así un romance limpio, ágil y sugerente. Esta "COPLA CHAPACA" teje insinuaciones emotivas:

*-¿Qué vientos trajeron
el polen del ritmo
hasta el verde tálamo
del surco nativo? ...*

*¡Ay, la tierra -grávida
de música- quiso
cantar y la copla
voló del sembrío!*

*Voló sobre el cielo,
voló sobre el limo
con las alas húmedas
de aurora y rocío.*

*Fue tan alto, a veces,
que del vuelo lírico
tornó con un gajo
de sol en el pico.*

*Y lánguidamente
-pajaro cansino-
se posó en la copa
de un churqui florido.*

*Y bebió en la copa
un vino amarillo
de zumos de valle
y olor campesino.*

*Cántame esa copla
mocita de Pinos
-risa que se quiebra
de pronto en gemido-
la que amamantaron
tus pechos huidizos
con leche de penas
y alegres suspiros.*

*Cántame esa copla
de tono impreciso,
mitad epigrama,
mitad viejo idilio.*

*¡Tú eres la tonada,
mocita de Pinos:
corazón de copla,
música de limo!*

Pero hay más, mucho más en el romance nativo de Villa-Gómez. Otras muestras dirán claramente su identificación y su vivencia del valle tarijeño. Del "ROMANCILLO DEL BAILE REDONDO" entresaco algunos versos de la vieja siembra: "Carnaval bate un pandero / ensortijado de estrellas!". "La sarta prieta de mozas/en la pampa serpentea,/ y airosamente sus talles/ruedan al son de la rueda".

*Moza, tu fresca alegría
tiene olor a hierba buena.
Dame la flor de amancaya
que está en la flor de tu oreja.*

*¡Ayjuna, que están maduros
los membrillos de tus senos!
¡Huelen a campo y a río
las "chilcas" de tus cabellos!*

*(El cascabel de los "churquis"
es carnaval en el viento)*

*¡Don Carnaval sopla el "er'ke"
sonoro de cuatro vientos!*

*Sobre la tarde las nubes
bailan en círculo eléctrico.*

*La música de tormenta
dobla la "caja" del trueno.*

*La lluvia canta las coplas
del carnaval de los cielos.
(¡Moza chapaca del Valle
dame la mano y bailemos!)*

Guido Villa-Gómez, maestro y poeta, muere tempranamente, sin tiempo para ordenar papeles y entregar los a la imprenta. Serán otras manos las que tengan esa tarea primordial y

generosa. La educación y la cultura del país lo vienen reclamando con voz imperativa, antes de que el tiempo sonámbulo se adueñe de su obra y la entregue al olvido.



La Paz, 20 de septiembre '95.

TEMA CUARTO:

PARA UNA NUEVA FORMACIÓN DOCENTE

Es la primera vez, desde que se fundara en 1909 la Escuela Nacional de Maestros, que los profesores de las Escuelas Normales Urbanas de la República se reúnen, bajo una inspiración renovadora, para dialogar sobre los problemas fundamentales de la educación normal y sobre la necesidad de profesionalizar al magisterio interino del país.

Desde comienzos de siglo hasta el presente, nuestro sistema escolar ha venido desenvolviéndose dentro de los moldes pedagógicos y administrativos que nos dejara la Misión belga, presidida por el grande espíritu de Georges Rouma, teórico y realizador de la ideología educativa del régimen liberal en Bolivia. Ese ordenamiento pedagógico, de raigambre positivista, caló tan hondamente en la institucionalidad boliviana y en el alma misma de nuestra educación pública, que a pesar de los cincuenta y dos años transcurridos aún nos cuesta trabajo sacudirnos de esa herencia, por mucho que el tiempo haya puesto sobre ella, en el último decenio sobre todo, algunos signos de franco anacronismo en relación con la realidad nacional.

Si la obra educativa es reflejo de los intereses de los partidos políticos y de las clases sociales en el Poder, el esquema escolar trazado por Rouma no ha podido ser más consecuente con la ideología de la clase y del gobierno que representaba. Pero ahora que el país está viviendo un intenso período de mudanzas, ahora que está experimentando una saludable transformación en sus relaciones económicas, sociales y políticas, el régimen pedagógico del liberalismo carece ya de vitalidad y de eficacia, porque otras son las necesidades colectivas, diversos los problemas que se plantean, diferentes los objetivos que se persiguen, y distintos los ideales que presiden el destino del pueblo boliviano.

Las reformas de la educación nunca fueron obras del azar ni obedecieron al capricho ciego de los hombres. Fueron siempre expresiones de las necesidades y de los requerimientos del flujo y reflujo de la Historia, del incesante vivir y parecer engendrado por la dinámica social. Y en Bolivia esa dinámica, sangre de la Historia, es la que reclama con insistencia un replanteamiento de la orientación pedagógica y una reestructuración del sistema escolar, para hacer que la escuela no quede rezagada, como hasta hoy, en el ancho y complejo cuadro de las instituciones públicas, y sea ella, por el contrario, la que asuma la responsabilidad de consolidar el proceso revolucionario que el pueblo se ha impuesto con duro sacrificio.

Pero, por dónde comenzar la reforma de la educación pública para ponerla en armonía con las necesidades sociales y culturales de la realidad nacional y con la imperativa obligación de superar el feudalismo material y espiritual que aún aqueja al país? ¿Es que puede hacerse la reforma de un sistema pedagógico sin reformar previamente al maestro que ha de interpretarla y realizarla? Porque entendemos que la reforma de la educación debe partir de la formación de un nuevo tipo de maestro, hemos encaminado nuestros esfuerzos hacia la reforma de las Escuelas Normales Urbanas. Y a ello obedece, fundamentalmente, la realización de este Primer Seminario Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Docente, con los auspicios del Ministerio y de la UNESCO. En este Seminario tendremos que examinar las causas que vienen determinando el bajo

rendimiento de nuestro sistema escolar, y en una atrevida actitud renovadora debemos sentar las bases para la reorganización y reestructuración de las Escuelas Normales, de modo que el profesional por ellas formado haga de la escuela boliviana una escuela nacional, democrática, científica y productiva.

La tendencia que habrá de darse a la reforma será de carácter cualitativo, exigiendo al nuevo maestro una mayor preparación humanística y una mejor capacitación pedagógica y técnica. En los últimos años nos preocupó, sobre todo, la formación masiva del magisterio, y a ello dirigimos nuestro empeño porque así lo requerían las necesidades de la educación urbana. Entre 1960 y 1962 se han dado al país 1.351 normalistas y entre 1963 y 1965 egresarán aproximadamente 3.700 maestros, lo que significa que en seis años, se habrá entregado al servicio de la educación un poco más de 5.000 docentes. Si tenemos en cuenta que en cincuenta años egresó un total de 6.964 maestros urbanos habremos de aceptar que en seis años hemos producido lo que se produjo en más de medio siglo. De esta confrontación cuantitativa nace pues la necesidad de una reforma cualitativa de las instituciones de formación docente en el país.

Otra de las tareas asignadas a este Seminario es la de estudiar, a la luz de las experiencias recogidas en los dos últimos años, las bases de una política orientada a resolver la profesionalización docente de los maestros interinos. En la composición del magisterio urbano de la República, sobre un total de 12.762 maestros, 5.798 carecen de título profesional. Haciéndonos cargo de este problema con la Dirección General de Educación, en 1961 creamos, con carácter permanente, las Secciones de Profesionalización en el Instituto Normal "Enrique Finot" de Santa Cruz de la Sierra. Aunque esa experiencia ha tenido ya sus frutos de innegable valor, estimamos sin embargo que el ritmo con que marcha es demasiado lento frente al volumen del problema a resolver. Es necesario, por consiguiente, buscar otras vías para acelerar la profesionalización docente de los maestros interinos, abriéndoles franca y lealmente las puertas de todas las Escuelas Normales, y llevándoles, después, la pedagogía al seno mismo donde trabajan.

Paralelamente a esta labor se ha planeado la realización de cursos de capacitación pedagógica para maestros interinos en los distritos escolares en los que el porcentaje es muy elevado, como Pando, Beni, Riberalta, Tarija, Sudeste y Parapetí. Para esos mismos distritos también se ha previsto la realización de cursos de capacitación técnica para directores de educación primaria, ya que el director de escuela está llamado a jugar un papel de primer orden en la reforma para asegurar la cosecha de mejores frutos en la educación pública.

La realización de todos estos Cursos y la reunión del Segundo Seminario Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Docente, tendrán lugar el próximo año de 1963, con la cooperación financiera de UNICEF, institución a la que debemos expresar, públicamente, nuestro agradecimiento. En igual forma y con igual aliento, agradezco personalmente la cooperación técnica del eminente pedagogo Emilio Uzcátegui, identificado como lo está con los ideales de nuestra reforma y con las necesidades educativas de Bolivia. También debo agradecer, por idénticos motivos, al Director General de Educación profesor Humberto Quezada Arce, y al profesor Guido Villa-Gómez, Asesor Técnico del Ministerio de Educación.

Con la fe puesta en el éxito de estas deliberaciones, a las que asisten los profesores más representativos y calificados de la República, doy por inauguradas las labores de este Primer Seminario que vivirá en nuestro recuerdo como vive nuestra esperanza de renovación pedagógica en bien del magisterio y de la educación boliviana.



LA PAZ.(Bolivia), 17 de diciembre de 1962.

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN BOLIVIA

I

Entre los aportes más valiosos que el siglo XIX ha dado a la cultura contemporánea está, sin duda, la Sociología. Producto genuino del positivismo, esta disciplina nació bajo el signo de una realidad social agudizada, emergente de las relaciones y contradicciones de la sociedad capitalista. El ritmo ascensional de las masas y su directa participación en la vida política y económica, originaron el predominio de lo colectivo sobre lo individual. El pensamiento social de principios del siglo XIX, recogiendo, de una parte, algunos fundamentos del racionalismo y del materialismo empírico, y observando, de otra, los fenómenos derivados de la revolución industrial, tenía por fuerza que romper los moldes de la filosofía escolástica y de la concepción idealista.

El positivismo es, sociológicamente considerado, la actitud mental y espiritual de la naciente burguesía industrial. Su interpretación del mundo, opuesta, en gran medida, a la concepción metafísica que se tenía de la naturaleza y la sociedad, contribuyó decisivamente al desarrollo de la ciencia y de la cultura de nuestros días. Ajeno al conocimiento *a priori*, a toda fundamentación gnoseológica, intentó reducir el conocer a experiencias objetivas, mediante la observación controlada, para clasificar los fenómenos naturales y sociales teniendo en vista sus relaciones de coexistencia, sucesión y semejanza. Emilio Littré, uno de los más esclarecidos discípulos de Comte, anota que la aspiración del positivismo es "dar a la filosofía el método positivo de las ciencias y a las ciencias la idea de conjunto de la filosofía". Siempre en pugna, por lo menos al comienzo, con la tradición filosófica de entonces, declara que "El mundo está constituido por la materia y por las fuerzas de la materia y por las fuerzas de la materia: la materia, cuyo origen y cuya esencia no son inaccesibles; y las fuerzas que son immanentes en la materia"¹.

De este modo el positivismo no persiguió la explicación de las "causas primeras" ni el "fin de las cosas". Su postulado fue no admitir nada que no sea la *realidad* de los hechos y las *relaciones* de los hechos, para explicarse el ser de la naturaleza y el devenir de la sociedad. Este método, aplicado a la investigación de los fenómenos del mundo material, es el único que podrá, tarde o temprano, según su propio sentir, resolver los problemas fundamentales de la organización de la sociedad.

La Sociología, creación original de Comte, no podía ser sino la disciplina sistematizada y sistematizadora de la concepción positivista en el campo de las ciencias sociales. Comte le asignó un valor fundamental, a tal grado que en su sistema de jerarquización de las ciencias la ubica entre aquéllos que han alcanzado la "*positividad*" del pensamiento, como diría Ferrater Mora. Influida por el mecanicismo, la metodología de la nueva ciencia comprende dos aspectos esenciales: la *estática* y la *dinámica* -el reposo y el movimiento- que conforman, en el aspecto político-institucional, los principios de "*orden*" y "*progreso*" de la sociedad humana.

Así concebida y estructurada, la Sociología se abre campo, penosamente en el cuadro de las ciencias sociales, en la misma medida que el propio positivismo. Los ulteriores esfuerzos de Spencer -pese a su declarada "oposición" a Comte- por fundamentarla como ciencia natural, siguiendo las sugerencias del organismo, deciden a darle un definitivo y grande prestigio, no alcanzado por ninguna de las disciplinas contemporáneas, tales como la Biología y la Pedagogía.

Mas el reflujo que se opera en todo pensamiento y en todas las corrientes ideológicas, por el hecho mismo de que el pensamiento es, en gran parte, un fenómeno social, hace que la

(⁰) Publicado en el N° 42 de MINKHA Revista de Estudios Pedagógicos La Paz, Bolivia.

1 Littré: Prefacio a Principios de Filosofía Positiva, por Augusto Comte, España .Moderna, Madrid, s/f.

Sociología entre en un periodo de "descrédito", simultáneo al declive del positivismo y del naturalismo, a fines del siglo pasado. Los factores concurrentes fueron diversos primero, la vaguedad del objeto de su estudio, referido a la sociedad en forma general e indeterminada; y segundo, su prescindencia, en el análisis, del contenido subjetivo de la vida humana. Aparte de estas objeciones, pueden enunciarse causas propiamente ideológicas. De una parte, la concepción materialista de la historia, fundamentada por Marx y Engels, al descubrir rasgos idealistas y mecanicistas en las teorías de Comte y Spencer, limitó los alcances de la Sociología y la ubicó entre las disciplinas abstractas, destinada, como otras muchas, a mantener el *statu* que de la sociedad capitalista y de la burguesía como clase social. De otra parte, el neokantismo, de inspiración y textura idealista, le reprocha su falta de "esencialidad" en la determinación del fenómeno social y en la explicación integral del hecho humano.

Sin embargo, todas estas objeciones y críticas han sido en el fondo, beneficiosas para una mejor fundamentación de la Sociología como ciencia, porque han dado lugar al enriquecimiento de sus funciones y de su problemática. Durkheim, Halbwachs, Lévy-Bruhl, Bouglé -entre los principales, pertenecientes a la llamada escuela francesa- han sido quienes, recogiendo esas objeciones y esclareciendo el "fenómeno social" y la "conciencia colectiva", imprimieron a la Sociología nuevos rumbos y nuevas atribuciones. Aunque el fenómeno social y la conciencia colectiva pueden provenir, y provienen, de hecho, de las relaciones de los grupos humanos con la economía, la política, la filosofía, el derecho, la geografía, la educación, constituyen, sin embargo, una realidad *específica*, no incluida ni estudiada sistemáticamente por ninguna de estas ciencias particulares. Delimitadas las fronteras, señaladas las necesarias conexiones con estas ciencias, el objeto de la Sociología ha sido clarificado: el estudio científico de los fenómenos que se producen en las relaciones de las clases, las castas, los grupos y las instituciones sociales, descubriendo y explicando los factores materiales y espirituales que determinan y condicionan su nacimiento, desarrollo y muerte en el seno de la sociedad.

La Sociología, tal cual se la entiende hoy, no pretende, pues, ser una ciencia-síntesis o superciencia que incursione, arbitrariamente, en el contenido mismo de todas las ciencias sociales particulares, disputándoles el objeto de su investigación. Pero, dadas las relaciones y conexiones que mantiene con todas ellas y según sea el campo al que dirija su indagación, derivan las ramas en que se divide: Sociología Económica, Sociología Política, Sociología Jurídica, Sociología Pedagógica, Sociología de la Cultura, Sociología del Arte, Sociología del Conocimiento. O también, según las áreas geográficas a que se aplique Sociología Urbana, Sociología Rural.

Naturalmente que la Sociología, como la Política, la Economía, el Derecho, la Pedagogía, está hoy sufriendo las consecuencias históricas de la lucha ideológica y de la pugna filosófica, ya que nuestra sociedad y nuestra época atraviesan por una profunda y angustiada crisis. Las escuelas sociológicas contemporáneas, que apuntan en las más diversas direcciones tratando de defender cada cual "su" verdad, son la resultante de esa crisis, fenómeno característico de nuestro tiempo.

II

Bolivia es, en América, un país de contrastes, excepcionalmente fecundo para la indagación sociológica. Su estratégica situación en el Continente, que la hace "tierra de contactos"...; su desvertebrada geografía y sus contrapuestos paisajes, en los que habitan diversos grupos étnicos con estadios culturales diferentes; su fuerte tradición histórica, proveniente de civilizaciones y culturas nativas milenarias; su peculiar estructura económica, en la que se dan tipos y formas de producción que van desde la recolectora hasta la semifeudal y capitalista; sus definidas clases sociales, con problemas y aspiraciones antagónicas que fundamentan la lucha ideológica; los diversos tipos de psicología de sus habitantes, influidos por el medio geográfico y por las condiciones materiales de existencia, son temas y motivos de singular interés para el sociólogo y aún para el investigador empírico.

A pesar de esta riqueza de sugerencias, nuestro país no tiene, en sentido estricto, un reconocido equipo de sociólogos profesionales. Con todo, los pocos intelectuales que se han dedicado a la investigación de nuestro pasado o de nuestra realidad, o que se han inspirado en la

temática social para hacer literatura, marcan etapas y tendencias más o menos claras en el pensamiento social boliviano. Gustavo Adolfo Otero hace, a este respecto, una justa apreciación cuando anota: "Ese paisaje permite establecer que la cultura boliviana ha desplazado las tendencias de la sociología en diversas direcciones, de tal modo que es posible decir que en Bolivia hay sociología, pero no sociólogos"². Para Otero el fenómeno "es debido a que la inteligencia boliviana ha debido cumplir y sigue cumpliendo funciones proteicas, sin que sus minorías estudiantiles hayan podido realizar la misión de la técnica y de la especialidad". Esto que se aprecia como una causa determinante, nos parece, sin embargo, más bien un efecto de las condiciones materiales por las que ha atravesado la sociedad boliviana, y que han impreso caracteres singulares a su desarrollo histórico. La especialización en los campos de la ciencia y la cultura -fenómeno que se produce por la acentuada división social del trabajo- no es propia de los pueblos semicoloniales y dependientes como Bolivia, sino de países que han logrado superar su estructura económica y sus relaciones de producción.

* * *

La Sociología es profesada en Bolivia sólo en la universidad, y, salvando excepciones, con un carácter excesivamente académico. Por ello, más que una disciplina científica orientada a la investigación y comprensión de los problemas nacionales, constituye una materia retórica y verbalista, "deleite intelectual" de abogados y literatos. Su enseñanza data de fines del siglo pasado y comienzos del presente, en tres de las universidades más antiguas y prestigiosas del país. Ismael Vásquez dicta esta materia en 1985, en la Universidad de "San Simón" de Cochabamba; en 1900, Daniel Sánchez Bustamante en la Universidad de "San Andrés" de La Paz; y en 1904, José María Urdininea en la Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca. De entonces a esta fecha, ha sido introducida y generalizada en todas las universidades, preferente- mente en las facultades de Derecho. Aunque en la actualidad existe una confesada conciencia sobre la necesidad de uniformar sus contenidos y sus técnicas de enseñanza -especialmente a partir del Primer Congreso Nacional de Sociología, reunido en La Paz, en 1952- los programas que rigen esta materia no responden a esa aspiración, y se estructuran sobre todo, según las preferencias y orientaciones de los propios catedráticos.

Un cuadro general, incompleto, acaso, de quienes han tenido a su cargo la enseñanza de la Sociología en las distintas universidades bolivianas, puede ser el siguiente: Universidad de Chuquisaca: José María Urdininea, Desiderio A. Rivero, Luis Arce Lacaze, Teodomiro Camacho, Vicente Donoso Torres, Alberto Zelada, José Antonio Arze y actualmente Roberto Alvarado Daza; Universidad de La Paz: Daniel Sánchez Bustamante, Rodolfo Soria Galvarro, Franz Tamayo, Luis Arce Lacaze, Teodomiro Camacho, Eduardo Rodríguez Vásquez, Enrique Arias, Roberto Zapata, Teddy Hartmann, Juan Francisco Bedregal, Humberto Palza, Francisco Lazcano Soruco, José Antonio Arze y actualmente Gastón Araoz Lévy; Universidad de Cochabamba: Ismael Vásquez, José Durán Iriarte, Rafael Canedo, José Torrico Sierra, José Antonio Arze y actualmente Arturo Urquidí Morales; Universidad de Potosí: Alfredo Arratia, Hugo Bohórquez R., Octavio Lazo de la Vega y actualmente Eliodoro Pereira; Universidad de Oruro: Josemo Murillo Vacaraza, Adhémar Dick J., Julio Garret A., Ramiro Condarco M., Jaime Urcullo Reyes y actualmente Felipe Iñiguez Medrano; Universidad de Santa Cruz: Hernando Sanabria Fernández, desde 1945; Universidad de Tarija: Renán Castrillo Justiniano y actualmente Jaime Trigo Paz. Saliendo del marco estrictamente universitario, en Cochabamba dicta Sociología, en la Escuela Superior de Guerra, Humberto Guzmán Arze.

2 Otero: *Las Tendencias de la Sociología Boliviana*, suplemento literario "La Razón", de La Paz, 10/XII/50.

3 Las fuentes de que nos hemos servido para hacer esta reseña histórica sobre las personas que enseñaron Sociología, son: Humberto Palza, *La Sociología en la Universidad Boliviana*, en "Boletín del Instituto de Sociología", N° 2, Buenos Aires, 1943, Págs. 89-96; Roberto Alvarado, *La Enseñanza de la Sociología en la Universidad de Chuquisaca*, en "Boletín del Instituto de Sociología", N° 5, Buenos Aires, 1947, Págs. 73-78; y Alfredo Poviña, Sociología, Edit. Assandra, Córdoba, 1954, Cap. "La Sociología Latino-Americana", Págs. 216-232.

De los profesores citados, pocos son quienes han escrito obras didácticas sobre su materia o relacionada con ella, como fruto del ejercicio de cátedra. Entre esos pocos, está Daniel Sánchez Bustamante, una de las mentalidades más esclarecidas y "el más sociólogo de los sociólogos de la primera hornada en Bolivia", como la califica Humberto Palza.

Afiliado por doctrina al positivismo, Sánchez Bustamante publicó *Principios de Sociología*, obra que ratifica sus preferencias por Comte y especialmente por Spencer, pero que también deja sentir sus simpatías por Tarde y Giddins. Después de analizar las distintas escuelas sociológicas reinantes en el siglo pasado, exponiendo sus fundamentos teóricos, define a la Sociología como "la ciencia que tiene por objeto el estudio de la estructura y funciones de la Sociedad considerada como un todo, a fin de establecer las leyes y causas del proceso y la vida sociales"⁴. En esta, definición está, en verdad, resumida claramente la posición positivista del autor, por lo menos en cuanto a esta disciplina. Luego, con criterio un tanto original, piensa que la historia de la Sociología ha atravesado por tres fases "La primera, economista, en la cual eran los investigadores de la ciencia de la riqueza los que se creían dueños del secreto social, considerando esa riqueza como el fin único de las sociedades; la segunda, naturalista, que da una explicación exagerada a las teorías de selección, lucha por la vida, herencia y organicismo, haciendo de la Biología la base de la ciencia de los conglomerados humanos: y la tercera, que contiene las exageraciones economistas y naturalistas y que trata de enseñar también el valor de los factores psicológicos y morales, buscando la definición del fenómeno social como específico y diferente de los fenómenos mecánicos, orgánicos o económicos".

Ensayando una interpretación de la doctrina de este sociólogo, Francovich escribe: "El positivismo de Sánchez Bustamante no era el de Comte. Mantenía el inflexible naturalismo de éste; tenía la confianza absoluta en la ciencia de los positivistas, pero la ventana abierta por el "incognoscible" spenciariano, así como su filiación modernista, le permitieron adoptar una posición idealista más conforme con su temperamento personal"⁵.

Roberto Zapata es otro de los expositores y sistematizadores de la Sociología en nuestro país. Profesó en la Universidad de La Paz, en dos períodos: 1919-1923 y 1936-1940, y es, junto con José Antonio Arze y Arturo Urquidi, el que mayor tiempo ha ejercido la cátedra. Resultado del primer período de su magisterio es *Curso de Sociología*, obra que llegó a tener, en su tiempo, bastante aceptación entre los aficionados a esta ciencia. Zapata estructuró su texto en dos partes generales: en la primera, expone los antecedentes, las relaciones y los problemas de la Sociología; y en la segunda, los fundamentos de la Sociología Biológica, la Sociología Psicológica, la Sociológica Dinámica y el Origen y Evolución de los Hechos Sociales.

Tanto el esquema como la exposición de la problemática sociológica, parecen estar tomados, en sus líneas generales, de las obras del norteamericano Franklin H. Giddins y del peruano Mariano H. Cornejo, los nombres más representativos de la sociología americana de principios de siglo. Zapata es un expositor sencillo, prudente, sin pretensiones científicas ni doctrinales, a tal grado que él mismo no ensaya, por su cuenta, ninguna definición de Sociología. Inspirado sobre todo en Cornejo, analiza sistemáticamente algunos temas de la sociología latinoamericana en su aspecto histórico. En el último capítulo presenta el "fenómeno social" desde muchos puntos de vista: económico, religioso, familiar, jurídico, político, artístico, moral, científico, etc.

La obra consagra, además, algunas páginas a la "Sociedad Boliviana"; en las que, siguiendo el realismo sociológico, enfoca los problemas derivados de la geografía, la hidrografía y la estructura económica del país. "La agricultura -escribe- rinde sus productos en una forma

4 Daniel Sánchez Bustamante: *Principios de Sociología*, Imp. Artística, La Paz, 1903, Págs. 14.

5 Guillermo Francovich: *El Pensamiento en el Siglo XX*, Fondo de Cultura Económica, México, 1956, Pág. 30.

rutinaria, propia de los tiempos del coloniaje; no es aventurado afirmar que bajo la dominación incásica se preocupaba mayormente la comunidad de los trabajos agrarios. Persisten los latifundios o extensas fincas, cultivados por los colonos indígenas, bajo el sistema medioeval de la aparcería: distribúyense lotes de tierra a los colonos, para que los cultiven por su cuenta, con la obligación de trabajar algunos días de la semana en beneficio de la hacienda del patrón, prestándole incluso en su domicilio urbano servicios personales; son así tales colonos verdaderos siervos de la gleba, adheridos al terruño"⁶.

Después de Zapata, Teddy Hartmann es quien ejerce la cátedra durante el lapso 1924-1925. Liberal convicto y confeso, Hartmann tiene arrogancias doctrinales y pretensiones científicas. Ha publicado *Sociología Pura y Aplicada*, que responde a una orientación naturalista, más cerca de Spencer que de Comte, pero, "más próximo de Ingenieros que de Spencer. Con estilo ágil y claridad expositiva, comienza su libro con una "Introducción Científica" sobre los orígenes de la vida, fundamentando sus puntos de vista con los aportes de la Astronomía, la Astrofísica, la Física, la Química y la Biología. Naturalismo, organicismo, evolucionismo, mendelismo, y hasta esa especie tan desacreditada de neomalthusianismo, son teorías que le inspiran, aunque al final se decida por la escuela biológica.

Hartmann acepta las ideas de Spencer, pero no es un organicista franco sino un biólogo al modo de Ingenieros, sin llegar a conciliar esta tendencia con el materialismo histórico como lo hizo el pensador argentino. La sociedad no es para él ni un superorganismo ni un organismo inferior: es simplemente "un agregado biológico" con manifestaciones psicológicas. "Admitiendo que la sociedad no es un organismo, sobre toda la exageración con que se la ha estudiado, creo que es susceptible de acciones y reacciones experimentadas por los seres vivos; no hay, pues, error ni extralimitación cuando se encomienda a la Biología el estudio de su vida fenomenal"⁷. No queriendo, por otra parte, dar una definición propia sobre Sociología, toma como suya la de Ingenieros, influida, en su primer tiempo, como se sabe, de darwinismo: "La Sociología es una ciencia natural que estudia la evolución general de la especie humana y la evolución particular de los grupos que la componen".

Para sus acotaciones de sociología aplicada, Hartmann recurre frecuentemente al tema boliviano, y piensa que la investigación de nuestro pasado y nuestro presente darán la explicación de nuestro futuro. En este sentido, Arguedas y Marcos Beltrán Avila son quienes están realizando una obra positiva, en contraste con las fantasías y las hipótesis deleznable de un Posnansky. Y aludiendo, acaso, a Villamil de Rada, cree que otro tanto se podría decir de ciertos hombres muy meritorios, sin duda, pero no han pasado de ser meramente teóricos. "Estos hombres hablan de las ruinas de Europa, África, Asia y América sin haber salido de este terruño, y se ocupan de lingüística y filología comparada sin conocer el latín ni menos el griego o el sánscrito".

Eliodoro Pereira es, al parecer, el introductor de la cátedra en la Universidad de Potosí hacia el año 1925. Con breves períodos de receso, ha venido profesándola hasta la fecha, habiendo impartido sus enseñanzas a varias generaciones de estudiantes. Alejado de la cátedra, un día revisa apuntes, completa capítulos y da a luz *Las Bases Científicas de la Sociología*, con el propósito de "salvar dudas y coadyuvar a la orientación universitaria que requieren nuestros jóvenes estudiantes del país". En la composición de la obra, "el autor ha hecho lo posible en estructurar un plan propio, no ha seguido a ningún otro nacional o extranjero".

Para Pereira la "Sociología es la ciencia que tiene por objeto el conocimiento de los hechos sociales y sus leyes, destinada a prever los acontecimientos futuros, dentro del campo de las probabilidades de la evolución social"⁸. En este sentido, "el sociólogo es el filósofo de la historia de su pueblo", el mismo que partiendo del "conocimiento profundo de las cuestiones sociales que

6 Roberto Zapata: *Curso de Sociología*, La Paz, 1924, Pág. 232.

7 Teddy Hartmann: *Sociología Pura y Aplicada*, Edit. Renacimiento, La: Paz, 1926, Pág. 52.

8 Eliodoro E. Pereira: *Las Bases Científicas de la Sociología*, Imp. "Universitaria", Potosí, 1947, Pág. 49. 209

atañen a un país determinado sobre su raza, geografía, demografía, tradición, lengua y costumbres", puede "no sólo precisar las leyes sociales que corresponden a dicha sociedad, sino ir más allá, guiando su camino con las luces de su pensamiento como lo hicieron los sabios de la Hélade, para poder con alguna probabilidad predecir su futura grandeza o decadencia".

En un decidido aunque no logrado afán de originalidad, Pereira elabora conceptos imprecisos y hace afirmaciones no siempre respaldadas por una leal y auténtica confrontación de las teorías y doctrinas que expone. Según él, Comte, De Greef, Schaeffle y Eloutheropulos han coincidido, los cuatro, en afirmar que "La Sociología como ciencia únicamente puede ser determinada de antemano como el estudio de la coexistencia de los hombres". En cuanto a las relaciones de la Sociología con las demás ciencias, escribe: "Para concluir diremos que la Economía Política está considerada explícitamente como una ciencia social y está subordinada a la Sociología, como también se hallan subordinadas a éstas todas las demás denominadas Ciencias Sociales". Y en lo que respecta a la finalidad de la Política, anota: "Ante todo, ¿qué es lo que persigue la Política? La organización artificial de un determinado grupo social, llámese Estado o pueblo, a base de una representación de individuos que la dirija con el nombre de Gobierno".

De otra parte, interpretando el marxismo señala: "Carlos Marx aparece con su teoría que se titula: Materialismo Económico o Materialismo de la Historia, que explica que el origen de la sociedad no obedece sino a la lucha por la vida"... y que "Es evidente que Marx con la teoría económica de la *supervalía*, ha impulsado la corriente comunista teniendo el más firme apoyo en Federico La Salle".

* * *

Junto a los profesores meramente académicos, en el país han surgido investigadores que han cultivado y cultivan la sociografía boliviana. Para éstos la cátedra no ha constituido solamente una tribuna de exposición teórica y doctrinal; ha sido, ante todo, instrumento de indagación y explicación del origen y desenvolvimiento de la organización social del antiguo Perú. Alberto Zelada, Arturo Urquidí y José Antonio Arze son, en este orden, los nombres más representativos.

Zelada, profesor en la Universidad de Chuquisaca entre 1933 y 1936, tiene un libro intitulado *El Kollasuyo*, que constituye uno de los estudios monográficos más completos de la sociología boliviana. Inspirado en Saavedra, sostiene que los aynaras fueron los elementos primigenios de la organización social del Kollasuyo, y que "la conquista incaica no logró destruir la esencia misma de la vida kolla, sino que moldeó su existencia dentro de nuevas modalidades, haciendo que el Kollasuyo fuese, dentro del Gran Imperio, no únicamente un agregado geográfico o material, sino un agregado viviente y dinámico, con profundas infiltraciones en la raigambre de la vida incásica"⁹.

Hombres de fuerte y definida personalidad, cuyas expresiones más significativas son su religión y su idioma, los kollas conservaron su unidad espiritual, que devino unidad histórica, a pesar de las conquistas quechua y española. "En el Kollasuyo considerado como unidad y en el kolla individualmente tomado, tiene que reconocerse la existencia de un espíritu interno, producto de sus propias influencias y resultado de sus capacidades espirituales y de organización". Según Zelada, el pueblo kolla no atravesó por la etapa del nomadismo. La hostilidad del paisaje andino determinó su sedentarismo, lo que influyó para que lograra, desde el comienzo, un espíritu gregario, un sentido de comunidad y un profundo sentimiento de la tierra, que dieron por resultado su unidad histórica.

Para Zelada el *ayllu* -o gens peruana, como también se le denomina- "fue un sistema de vida en comunidad entre miembros vinculados por tres lazos distintos: religioso, económico y consanguíneo, apareciendo posteriormente el vínculo político". Esta forma de apreciar la evolución del *ayllu* parece ser la más acertada desde el punto de vista sociológico. Sin embargo el autor, al intentar la caracterización del proceso evolutivo, pierde la perspectiva al sostener que la *familia* constituye el origen del desarrollo de las sociedades humanas. Con ese criterio, escribe: "Si como

es sabido la familia es el comienzo de la organización de las sociedades, determinando su evolución en las formas progresivas de la horda, la fratria o clan, la gens, la ciudad y el Estado, entre los kollas y quechuas estas sucesivas formas se caracterizan por la evolución del ayllu que se origina en la familia..." Mas la familia -o mejor dicho la conciencia de familia, que es lo que sociológicamente interesa reconocer y destacar como fenómeno social- es producto de un lento y progresivo desarrollo del "nosotros" hacia el "yo", hacia la individualidad, en las organizaciones gentilicias. Por otra parte, Zelada introduce una otra confusión al pensar que *fratria* y *clan* tienen significaciones idénticas y son sinónimos, olvidando que *fratria*, según Morgan, es la reunión de varios gens (matriarcales y patriarcales, que para el caso no interesa), del mismo modo que la agrupación de fratrias da origen a la *tribu*.

Arturo Urquidi Morales es, después de José Antonio Arze, el sociólogo profesional de tendencia marxista que ha hecho contribuciones valiosísimas a la sociografía nacional. Profesor en la Universidad de Cochabamba desde 1936, tiene a la fecha, además de su libro *Labor Universitaria*, cuatro ensayos publicados: *Etnografía Boliviana*, *La Comunidad Indígena*, *Reflexiones sobre el Censo de 1950* y últimamente *Bases Sociológicas de la Reforma Agraria*. Investigador documentado, reflexivo, analista, sólo es comparable con sociólogos como el boliviano Bautista Saavedra y los peruanos Hildebrando Castro Pozo y Luís E. Valcárcel, a quienes se une por similares preocupaciones pero de quienes se separa por el enfoque doctrinal.

Sus concepciones sobre el origen de la sociedad peruana siguen la línea del materialismo histórico. Contrariamente a Zelada, Urquidi sostiene que los primitivos peruanos debieron atravesar por una etapa de nomadismo, propia de todas las colectividades prehistóricas, hasta llegar a sedentarizarse en virtud del conocimiento previo del ambiente geográfico y de los productos de la fauna y la flora andinas, que habrían de proporcionarles alimento y abrigo. Conocida y determinada la "despensa natural", surge la vivienda común que diera origen a la cohesión más estrecha del grupo y a la estructuración social. "Podemos decir que es en este momento cuando recién surge el *clan* peruano, propiamente dicho, ya que esta fase de la evolución social supone la concurrencia de los siguientes factores: apropiación de una base geográfica determinada, en la cual se inicia el cultivo del suelo; coexistencia de individuos que se atribuyen una ascendencia común y se hallan ligados por un mismo vínculo *totémico* y por una misma organización económica, mas o menos desenvuelta"¹⁰.

Tal es, en su concepto, el origen del *ayllu* y de la marca peruanos. El crecimiento de estas dos instituciones .es simultáneo pero lento, ya que el jefe del grupo gentilicio -*ayllucamayoc*- era al mismo tiempo jefe político -*llactacamayoc*- de la localidad o aldea. Mas el aumento de los miembros del ayllu dio lugar al nacimiento de *fratrias*, que llegaron a escindirse del tronco común, aunque sin formar marcas independientes o autónomas. El proceso de concentración de fratrias originó, con el tiempo, la formación de *marcas*, las mismas que, fusionándose, dan paso a la formación de *llajtas* o ciudades, conocidas como "nación" por los conquistadores españoles.

En su estudio sobre las *Bases Sociológicas de la Reforma Agraria*, Urquidi vuelve al tema de la sociedad gentilicia, y sostiene que *clan* y *gens* no son formaciones sociales distintas, sino modalidades o fases estructurales de una misma sociedad, con la diferencia de que la primera se desenvuelve en el núcleo cognaticio y la segunda en el agnaticio.

Su planteamiento sobre el problema agrario boliviano no consiste en mantener el "socialismo innato" del indígena ni en transformar las comunidades en "cooperativas socialistas", como se había planteado en el Perú, porque ambas tesis no hacen otra cosa que favorecer las formas burguesas de producción, en tanto no se liquide la estructura y las funciones del feudalismo en el campo. Las cooperativas, dentro de la estructura de la actual sociedad, por gravitación natural evolucionan hacia el capitalismo, mas no hacia la organización socialista auténtica. Las razones que expone a este respecto, son:

10 Arturo Urquidi Morales: *La Comunidad Indígena*, Imprenta Universitaria, Cochabamba, 1941, Pág. 15.

- 1º. Las cooperativas, dentro del régimen capitalista, están basadas en la propiedad privada de la tierra, en el dominio particular de los medios de producción y
- 2º. Las cooperativas, en cierta fase de su desarrollo, originan, necesariamente, un antagonismo de clase entre la burguesía agrícola y el proletariado rural.

Si la existencia de la comunidad y del latifundio son productos del régimen agrícola y de la subsistencia de la feudalidad en el campo, la transformación que se impone, en las actuales circunstancias, "tendrá que consistir, necesariamente, en la liquidación de estas formas arcaicas y feudales de producción, para ingresar en un régimen capitalista en cuanto a la organización de la propiedad y el trabajo agrícolas, como fase transitoria hacia estadios superiores de evolución"¹¹

La clasificación que Urquidí hace de la propiedad agrícola, señalando las características y consecuencias sociales de la pequeña, mediana y gran propiedad, es otra de las contribuciones más efectivas al problema de la tierra y del campesino en Bolivia, y la Reforma Agraria le debe, en este orden de cosas, los fundamentos doctrinales y los criterios técnicos de mayor aliento.

El sociólogo profesional más representativo del país y uno de los más caracterizados de América, es, por múltiples razones, José Antonio Arze. Hombre de amplia cultura, de profundas convicciones revolucionarias, de miraje universal, de gran capacidad síntesis, Arze es el sociólogo vocacional cuyos afanes y preocupaciones se dirigen a dar a la Sociología una fundamentación científico-dialéctica y una problemática original, siguiendo las bases teóricas del marxismo.

La obra de Arze es vasta y múltiple, aunque lamentablemente dispersa en folletos, revistas y periódicos. Ensayista original, el tema boliviano y la Sociología General le deben algunos de los más significativos aportes de interpretación y de esquematización científica. Algunos de los títulos que informan su obra, son los siguientes: *Bosquejo Sociodialéctico de la Historia de Bolivia. Interpretación Marxista de la Sociología Boliviana, Proceso de la Educación Boliviana, Sociografía del Inkario, Historia de la Educación Boliviana durante la República. Hacia la Creación de un Instituto Sociográfico de América Latina, Programas Unificados para la Enseñanza de la Sociología en Bolivia. Temario para el Primer Congreso Boliviano de Sociología, Fines y Medios de la Reforma Educacional Boliviana, Panorama de la Organización de la Sociedad Boliviana de Sociología*, y sobre todo, sus dos cuadros sinópticos: *Problemática General de las Ciencias, de la Sociología y del Marxismo, y Panorama de Sociografía de Bolivia*.

En su estudio *¿Fue Socialista o Comunista el Imperio Inkaico?* -destinado a refutar los puntos de vista liberales de Luís Baudin, autor del libro *El Imperio Socialista de los Incas*- sustenta tesis opuestas, incluso, a las de Mariátegui y Haya de la Torre, quienes califican de *comunista* al Imperio Inkaico. En concepto de Arze la sociedad incaica no pudo ser ni socialista ni comunista, ya que "... el socialismo exige como base una técnica productiva avanzada y el imperio la tenía sumamente rudimentaria; el socialismo exige, para su implantación, la previa presencia de un proletariado que es consecuencia de la gran industria, y el Inkanato desconocía esta clase social; el socialismo tiende a una efectiva *igualdad* de todos los seres humanos, a emanciparlos económicamente preparando así las condiciones de la libertad del individuo en sus más altas manifestaciones, todo lo cual culmina en la racionalización de la vida social como resultado de la acción inteligente y libre de todos los componentes de la sociedad; en el Imperio inkaico [por el contrario], el fundamento de la organización es la *desigualdad* entre la élite sojuzgante y la gran masa; ésta, por lo tanto, carece de verdadera libertad e interviene en el proceso social con pasividad de autómatas, ya que la función racionalizadora es atributo de la aristocracia"¹².

¹¹ Anuro Urquidí Morales: *Bases Sociológicas de la Reforma Agraria*, "Revista Jurídica", Nos. 63-66, Pág. 154-220. Órgano de la Universidad de San Simón de Cochabamba, 1953.

¹² José Antonio Arze: *Sociografía del Inkario*, Editorial "Fénix", La Paz, 1952, Pág. 23.

Pero la contribución más seria de Arze está, sin duda, en su *Problemática General de las Ciencias, de la Sociología y del Marxismo*, que publicara, en forma de cuadro sinóptico, en 1949, como resultado del ejercicio de cátedra en la Universidad de "San Andrés" de La Paz.

Con respecto a la ciencia en general, Arze plantea los siguientes problemas fundamentales: I.- ¿Qué es el Universo y qué es la Sociedad Humana?; II.- ¿Desde qué puntos de vista se puede conocer la realidad universal y la social humana?; III.- ¿Cómo fue y cómo es la realidad universal y social-humana?; IV.- ¿Cómo será, cómo podría ser, cómo debería ser la realidad universal y social-humana?; V.- ¿Qué hacer para transformar la realidad natural universal y social-humana en realidad artificial?; VI.- ¿Qué validez tiene el yo humano para el conocimiento de la verdad?; y VII.- ¿Qué sistemas de conocimiento filosófico y científico han elaborado los hombres de las diversas épocas y de los diversos países? ¿En qué tipo de escuela pueden ser clasificados esos sistemas?

En la imposibilidad de ofrecer un comentario sobre el cuadro sinóptico en general, solamente vamos a presentar un ejemplo para ver cómo Arze plantea la clasificación moderna de las ciencias. "¿Desde qué puntos de vista se puede conocer la realidad universal y social-humana?". Para responderse a esta interrogación de la problemática, clasifica a las ciencias en tres grandes órdenes: I.- *Objetografía*; II.- *Sujetografía* y III.- *Cronodinámica*. La objetografía, que tiene por finalidad el conocimiento del mundo exterior, se divide en ciencias que tratan:

1. De los SERES: Ontografía (Mineralogía, Botánica, Zoología, etc.).
2. De los FENOMENOS: Fenomenografía (Física, Química, Biología, Psicología, Sociología, etc.).
3. De las ESTRUCTURAS-FUNCIONES: Estructurodinámica (Anatomía y Fisiología Biológica).
4. De lo ANORMAL: Patología: (Biopatología Psicopatología y Sociopatía).
5. De la CANTIDAD: Matemáticas (Aritmética y Geometría).

Dentro de la misma problemática, tomando el cuadro de la *Cronodinámica* en su aspecto de pasado, presente y futuro, Arze se plantea este otro problema:

"I.- ¿Cómo fue y cómo es la realidad universal y social-humana?". Para apreciar cómo se responde este planteamiento en su triple dimensión temporal, vamos a dar sólo el aspecto que dice relación con "La Historia Dialéctica del Universo" (Pasado):

<i>Tesis</i>	<i>Antítesis</i>	<i>Síntesis</i>
Nebulosa Presolar	Fuerza Heliogénica	Sistema Solar
Sistema Solar	Fuerza Geogénica	Tierra
Tierra	Fuerza Biogénica	Especies Vivas
Especies	Vivas Fuerza	Antropogénica Humanidad

Otro aporte singular de Arze constituye su *Panorama de Sociografía de Bolivia*, también fruto de sus cursos universitarios, que divide en dos grandes sectores: 1.- SOCIOFENOMENOLOGÍA y II.- SOCIO-CRONODINAMICA. La Sociofenomenología se subdivide en: Sociología Sexual, Sociología Política y Sociología Cultural; y B.- Realidad Social Subjetiva. La Sociocronodinámica se divide en: El pasado (Pasadografía), El Presente (Presentografía) y El Futuro (Futurografía).

José Antonio Arze es, pues, el sociólogo cuya obra ha de tener, con el tiempo, proyecciones históricas en el pensamiento sociológico contemporáneo. Arturo Urquidí, valorando la personalidad de este sociólogo boliviano, escribe: "Pese a que su obra sociológica fundamental se la conoce de modo incompleto, no vacilamos en afirmar que Arze es el sociólogo más notable de la América en los últimos tiempos. Y lo es, incuestionablemente, por estas tres razones esenciales: primera, porque arranca a la Ciencia Sociológica de su tradicional cauce idealista y la lleva por la

firme y anchurosa ruta que el Materialismo Filosófico e Histórico ha abierto para la realidad universal y los procesos sociales de la humanidad; segundo, porque emplea el método dialéctico en el estudio de los fenómenos sociales, en substitución del metafísico o abstracto, tan usual para la mayor parte de los sociólogos contemporáneos; y tercera, porque plantea tesis, concepciones y neologismos originales que constituyen ponderables aportes a la sabiduría universal"¹³.

III

La Sociología Pedagógica -o Sociología de la Educación, como la llaman, con mayor amplitud, los sociólogos y educadores norteamericanos- no tiene en Bolivia una tradición de cátedra como la Sociología General, no obstante del medio siglo transcurrido desde la fundación de la primera escuela normal.

Si la educación es un fenómeno eminentemente social, producto siempre de una sociedad y de una época determinados; si mantiene relaciones estrechas sobre todo con la economía y la política, a tal grado que éstas condicionan y determinan generalmente su funcionamiento y su estructura; si mantiene vínculos y recibe influencias de la familia, de las organizaciones culturales y del estado; si en ella se encuentran implícitas las consecuencias del cambio y la transformación histórica de las sociedades; si implica un mecanismo técnico y administrativo y funciona como una de las tantas instituciones sociales; si ella supone finalmente la existencia y el ejercicio de un grupo profesional determinado, que se moviliza y se proyecta dentro del cuadro general de la división social del trabajo, natural es que la educación pueda y deba estudiársela, según el sentir de Durkheim, como un *hecho social específico*, tal como se presenta en la realidad, indagando y explicando las causas que le dieron origen.

Fernando de Azevedo, eminente sociólogo brasileño, ha señalado algunos de los problemas que podrían constituir el objeto de investigación de la Sociología Pedagógica: "Establecer una noción precisa de los fenómenos de la educación y de su función social; realizar un sondeaje acerca del origen de la escuela como institución social específica; estudiar las relaciones entre la escuela y la sociedad, entre el sistema social pedagógico y el sistema social general, como entre la política y la educación, y la educación y el estado; investigar la estructura de los sistemas educativos y su evolución, estrechamente ligados al temperamento, a la estructura y a la evolución de los grupos sociales, dentro de los cuales nacen y se desenvuelven esas instituciones..."¹⁴

A pesar de que el proceso educativo requiere del estudio y explicación de tales problemas, y de que el maestro necesita de una capacitación básica para comprenderlos y orientar su actividad profesional, la Sociología Pedagógica parece no haber sido debidamente enfocada y delimitada en los programas de las escuelas normales.

Al fundarse, en 1909, la actual Escuela Nacional de Maestros, fue Georges Rouma quien, al elaborar el plan de estudios, introdujo en él la asignatura de *Pedagogía Sociológica*, como una de las ramas fundamentales de la Pedagogía.¹⁵

En el programa, se advierte el influjo de Tarde y la posición liberal-individualista de su autor, fue seguido y desarrollado, al parecer con pocas variantes, por los posteriores directores de la Escuela Normal de Sucre, pedagogos Emile Jacobs y Faria de Vasconcellos, más o menos hasta 1919 ¹⁶.

13 Urquidí Morales: José Antonio Arze, *Un Maestro*, en "Cordillera", Revista Boliviana de Cultura, N° 6, La Paz, 1957.

14 Fernando de Azevedo: *Sociología de la Educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1954, Pág. 27.

15 Tomado de *La Reforma Educacional en Bolivia*, por Enrique Finot, Edición oficial, La Paz, 1917, Pág. 75.

16 Rouma ha publicado un libro, *Pedagogía Sociológica*, Beltrán, Madrid, 1915. La obra que lleva por subtítulo "Los Influjos del Medio en Educación", consta de XIV Capítulos, en los que desarrolla los temas que consigno en su programa para el IV Curso de la Escuela Normal, en 1910.

Cuando esa Escuela Normal pasó a ser dirigida por maestros nacionales, la cátedra fue suprimida, hasta que en 1930 Vicente Donoso Torres la habilitó en el plan de estudios, encomendándola al abogado Manuel María Arce. Arce no dictó ni Pedagogía Sociológica ni Sociología Pedagógica -en cuya connotación de términos hay algo más que "una sutileza"- sino Sociología General. A partir de 1941, dictó esta cátedra, en el mismo establecimiento, el Dr. Oscar Frerking Salas hasta mediados de 1956. Frerking, maestro y abogado de gran capacidad y prestigio, orientó su magisterio hacia la Sociología General, acaso porque el plan de estudios determinaba la enseñanza de esta materia sólo en un año lectivo, y se hacía, en consecuencia, materialmente imposible abarcar la Sociología Pedagógica.

Jefe de la Sección de Sociología Pedagógica del Instituto de Sociología Boliviana, Frerking publica, en 1941, un breve ensayo bajo el nombre de *Ideas Acerca de la Pedagogía Sociológica*, cuya finalidad es la de presentar una "sistematización de conceptos sobre un tema de tan vastos alcances" y servir de "introducción al estudio de las comunidades escolares" desde el punto de vista teórico. Para Frerking el objeto de la Pedagogía Sociológica consiste en estudiar la comunidad, en su doble aspecto: general y particular. "Desde el punto de vista general abarcará y aprovechará las conclusiones que la Sociología general hubiera elaborado, por lo que aquélla se halla íntimamente vinculada con ésta. Desde el punto de vista particular, examinará el valor de la comunidad en relación a los problemas educacionales"¹⁷.

Al hacernos cargo de esta cátedra en la Escuela Nacional de Maestros, nos preocupamos, sobre todo, por lograr la modificación del plan de estudios de la materia, haciendo que Sociología General se enseñara en el Segundo curso de todos los Departamentos y Secciones, de modo que se pudiese, en el Tercer curso, ingresar al estudio de la Sociología Pedagógica, razón de ser de la materia en un instituto de formación docente. Un alto espíritu docente y una amplia comprensión hicieron que el Consejo Técnico de la Escuela decidiera la modificación del plan y la aprobación de los respectivos programas presentados por mí.

En el Instituto Normal Superior de La Paz, la cátedra de Sociología es nueva, al menos como materia de carácter pedagógico. Al fundarse el Instituto, en enero de 1917, el plan de estudios contempló la Sociología como una disciplina de especialización en la Sección *Historia y Geografía*, a igual título que Economía Política, Derecho Constitucional, Antropología, etc.

Han sido necesarias varias experiencias hasta llegar a estimarla como una materia general, primera, y de formación docente, después. La profesó, desde 1947 hasta 1952. Gastón Araoz Lévy, sin haber logrado, sin embargo, estructurar un programa de Sociología Pedagógica. Después de Araoz dictaron la materia, hasta 1956, Jaime Moscoso, Armando Encinas y José Carrillo, sin estructura ni orientación educativa alguna. Actualmente la regenta el profesor Gregorio Higuera, elemento joven y estudioso, quien ha programado un curso de Sociología de la Educación.

17 Oscar Frerking Salas: *Ideas Acerca de la Pedagogía Sociológica*, Imp. Bolívar, Sucre, 1941, Pág. 9.



TEMA SEXTO

PERFIL PARA UNA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

NUEVO MAESTRO, NUEVA EDUCACIÓN

Me he permitido sugerir, mediante el presente esquema, la reestructuración del aparato educativo con otros ciclos y otros objetivos y reajustar, al propio tiempo, la nueva formación del docente boliviano, recogiendo para ello la idea de darle nivel y carácter universitario.

*A este respecto debo manifestar que la Reforma que propusimos y realizamos en 1962-64 elevó a Tercer Nivel la formación del maestro boliviano al exigir el bachillerato para todos los ciclos y especialidades docentes. Sólo así se podrá conseguir un maestro con mayor capacidad científica y humanística y con mejor formación pedagógica que responda al postulado generoso de la pedagogía contemporánea: **nuevo maestro, nueva educación.***

No pretende, este proyecto, sin embargo, otra cosa que exponer algunas ideas básicas sobre el problema y contribuir al debate pedagógico que seguramente deberá realizarse, con elevación de miras, en un futuro próximo.

.LA Paz, enero de 1992.

I

DIAGNÓSTICO Y PLANIFICACIÓN

1. La educación boliviana, como realidad específica y problemática, ha sido objeto de investigación y de numerosos diagnósticos en el curso de los últimos 30 años (1958-1988). La diagnosis ha estado referida, sobre todo, a los aspectos cuantitativos del Sistema Escolar: marginalidad, deserción, retención, repitencia, relación alumno/profesor, alumno / aula, así como a las carencias de infraestructura y a los déficits presupuestarios¹,

En algunos casos esa diagnosis ha recogido también los aspectos cualitativos²: niveles de rendimiento, tasas de promoción, sesgos curriculares, formas de evaluación, etc. Pero no se ha llegado todavía, lamentablemente, a revelar lo verdaderamente cualitativo del proceso educativo: los tipos de aprendizaje y su incidencia en la formación del educando. Tampoco a la detección de vocaciones, la promoción de aptitudes, el desarrollo de capacidades, la generación de comportamientos y menos aún, a señalar las dificultades crecientes del proceso educativo, según la naturaleza de las asignaturas y su complejidad epistemológica. Y es este tipo de diagnóstico el que cuenta, o debe contar, en definitiva, cuando se trata de reformular los diseños curriculares. En virtud de tales dificultades, surge el comportamiento didáctico y el valor educativo de cada asignatura y, por lo tanto, su peso específico en los planes de estudio. Para que ello ocurra, pasará mucho tiempo todavía. Pero ocurrirá, sin duda.

1 Ministerio de Planeamiento y Coordinación: "Estrategias de Desarrollo Económico y Social 1989-2000". La paz, abril de 1989,
2 Dirección General de Planeamiento Educativo: "Formación Docente Diseño Curricular del Nuevo Sistema de Formación Docente" La Paz, mayo de 1989.

2. Uno de los factores no revelados en los diagnósticos de la educación boliviana, es la incidencia del fenómeno político desde el punto de vista estructural, coyuntural y doctrinario. Esta prescindencia es lamentable, ya que la política (o la "politiquería", para mejor calificarla), constituye uno de los indicadores de mayor gravitación funesta en la problemática institucional de la educación pública nacional. De ello no es culpable, sin duda, el magisterio, sino la clase dirigente del país.
3. Finalmente, otra de las cuestiones tampoco reveladas en la diagnosis, de manera técnica y científica, es la incoherencia que existe en los procesos de planificación educativa: el diagnóstico es una "cosa" que anda por una parte, los perfiles profesiográficos por otra, y los planes y programas por más allá, cada cual con su propio modo de andar. Y no hablemos, en este caso, de los criterios y formas de evaluación, porque ello compromete aún más el proceso planificador. Esta incoherencia pareciera ser la normativa de nuestra educación, lo que es realmente lamentable.

II

REFORMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

1. El anterior gobierno, después de un largo y contradictorio discurso de casi cuatro años, con enmiendas, avances y retrocesos, llegó a proponer un Sistema Nacional de Formación Docente, asentado en la creación de una posible *Universidad Pedagógica del Estado*, como expresión de su política de mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación", que lleva el supuesto de perfeccionamiento del magisterio.
2. Esta Universidad, concebida y planificada por comisiones técnicas de UNESCO, la OEA y equipos nacionales, estuvo inspirada, en alto grado, en la organización, estructura académica y diseño curricular de la Universidad Pedagógica de un país latinoamericano. Ella fue tomada como "modelo", con muchas de sus bondades y algunos de sus defectos. En todo caso, fue un diseño que poco tuvo que ver con los diagnósticos realizados y menos todavía con el contexto sociohistórico y sociocultural de un país tan típico y problemático como Bolivia.
3. En lo fundamental, la Universidad Pedagógica del Estado fue concebida precipitadamente, al calor político y, por lo tanto, con criterios mutilados y provisionales. Su diseño contempla la siguiente estructura académica:
 - a) *Nivel de formación Básica*, con 3 años de estudios, destinado a la formación de *Técnico Superior en Educación*, para servir el Ciclo Básico del Sistema Escolar.
 - b) *Nivel de Formación Especializada*, con 2 años de estudios, para la formación de *Licenciados en Educación*, tanto para el Ciclo Primario como para el Medio del Sistema Escolar (se ingresa en él después de haber ejercido 2 años en el Ciclo Básico).
 - c) *Nivel de Formación de Postgrado*, para la obtención de *Maestría y de Doctorado*, de acuerdo con normas universales para estos grados académicos.
4. El diseño curricular comprende 4 áreas: (1) *Área Pedagógica*, (2) *Área Científico-Metodológica*, (3) *Área Socio-Política* y (4) *Área de Práctica Docente*; cada una sustentada por el sistema de *créditos* (que comprende, como se sabe, horas teóricas, horas prácticas y tiempo de estudio independiente). Ninguna de las áreas tiene, sin embargo, el "peso curricular" expresado en porcentajes dentro de una concepción global de la formación docente, aunque todas tienen objetivos formulados.
5. El perfil profesiográfico del nuevo docente, describe atributos personales: ser responsable, optimista, creativo, perseverante, reflexivo, crítico, comunicativo y participativo. También establece competencias profesionales, es decir, los roles que debe cumplir: facilitador, orientador, promotor social, investigador y administrador.

Pero este "perfil", así enunciado, carece de respuesta en el diseño curricular (y currículo es mucho más que planes y programas), lo que es una falla ya viciosa del proceso planificador: escindir lo que debe ser una "unidad coherente" entre la teoría y la práctica.

III

POSICIONES DEL MAGISTERIO NACIONAL

A pesar de la presión ejercida por el ministro de Educación sus equipos técnicos y asesores para viabilizar el proyecto, el magisterio nacional organizado (Federación Nacional de Trabajadores de la Educación Urbana y Confederación Nacional de Maestros Rurales) tuvo en principio una actitud pasiva y reticente; pero luego una militantemente contraria a la creación de la Universidad Pedagógica del Estado. Sus argumentos fueron en síntesis.

1. La idea de "Universidad" conlleva, históricamente, el concepto de "profesión liberal" y, por lo tanto, en este caso, la de "libre contratación" del profesor y la consiguiente privatización del magisterio y de la educación pública.

Este argumento no anduvo descaminado, sobre todo si se tiene en cuenta la coherencia del proyecto con respecto a la política económica "neoliberal" establecida por el D.S. 21060, de la anterior administración gubernamental.

2. La formulación curricular y la estructura académica obligan a los futuros docentes a cursar el Nivel de Formación Básica para tener derecho a ingresar en el Nivel de Formación Especializada, lo que constituye una barrera para el proceso de formación docente y más aún para su perfeccionamiento.
3. La obligatoriedad de prestar servicios docentes durante 2 años consecutivos para después de los cuales tener derecho de ingresar en el Nivel de Formación Especializada, crea sin duda un "enfriamiento" espiritual de imprevisibles consecuencias en el perfeccionamiento del docente nacional, especialmente para aquellos que ejercen fuera de la sede universitaria.
4. A ello se agrega el hecho de que el diseño curricular del Nivel de Formación Básica está recargado con 10 sectorizados, alcanza a 15 materias por año, lo que es ciertamente antipedagógico y carente de validez educativa.
5. El Plan de Estudios exhibe, por otra parte, falta de conexión en su organización tanto vertical como horizontal. Por ello no asegura, como debiera, una formación armónica del futuro docente, tanto más cuanto que las materias expuestas carecen de la debida secuencia no sólo de contenidos lógicos sino de enfoques epistemológicos, además de otros requisitos de carácter curricular.
6. Finalmente, la proyectada Reforma y su instrumento fundamental la Universidad Pedagógica del Estado, no se dieron a conocer oportuna y suficientemente y por ello no fueron concientizados y menos aún internalizados por el magisterio boliviano, incluso por la generalidad de los profesores de las Escuelas Normales. A esa falta de participación colectiva y de implementación técnica oportuna, se debe, entre otras razones, el prematuro fracaso del Nivel de Formación Básica de la proyectada Universidad Pedagógica del Estado.

IV

ASPIRACIÓN DEL DOCENTE BOLMANO

El planteamiento de una formación docente de nivel y carácter universitario es, sin duda, una aspiración reciente del magisterio boliviano, expresada en el Seminario realizado en Santa Cruz en enero de 1989. Se funda, esa aspiración, en los siguientes hechos:

1. El título de Maestro Normalista, aunque es de nivel superior porque se otorga después de 3 ó 4 años de estudios sobre la base del bachillerato, está perdiendo relevancia en el ámbito latinoamericano. Esta "devaluación" se debe al influjo de la pedagogía norteamericana que propugna una formación docente de nivel universitario y que algunos países de la Región la vienen ejerciendo a través de las Escuelas de Educación fundadas en el decenio del 40, o de algunas universidades pedagógicas surgidas posteriormente como en Chile, Colombia, México y últimamente Venezuela.
2. La "universalidad" del título universitario ofrece, por otra parte, no sólo posibilidades de trabajo en el exterior, sino de perfeccionamiento profesional, lo que va en beneficio del status de la carrera docente. Y no es que la Universidad, como se piensa, prepare y forme mejor que una Normal Superior al profesional de la enseñanza. Es más una exigencia impuesta o promovida desde afuera que una auténtica necesidad institucional.

Ella es consecuencia de que "vive" alimentado por el peso de ciertos valores según los contextos sociopolíticos y socioculturales: así en Europa, ninguna universidad le disputará la jerarquía y el prestigio a L'Ecole Normale Supérieure de París, que ha dado los mejores pedagogos y los mayores pensadores de Francia. A esto se debe el hecho de que para ejercer la docencia regular en la Sorbonne los licenciados y doctores tengan que pasar, durante 2 años, por las viejas y austeras aulas de L'Ecole, como se la denomina con solemnidad y respeto.

3. Pero estamos en América Latina y el fenómeno es diferente. Nuestros sistemas escolares han vivido siempre bajo el influjo de los imperios de turno: primero fue España, luego Francia, después Alemania y ahora Estados Unidos con su pragmatismo obsoleto y su neoconductismo asfixiante. Sin embargo, por la rica herencia cultural nativa y el aporte europeo que posee, Bolivia está en condiciones de elaborar su discurso pedagógico y traducir su experiencia docente con la originalidad que los contextos históricos le ofrecen.
4. Formular un nuevo diseño para la formación del docente boliviano, implica un previo y elemental esquema razonado del sistema escolar que será servido por ese docente. Al propio tiempo, será al maestro quien asuma la grave responsabilidad de orientar y formar a la niñez y la juventud en un espacio histórico, cultural y político. Ese esquema, desprendido del análisis y del diagnóstico ofrecidos últimamente, será el que, una vez estructurado, configure la "universidad necesaria", para usar el término grato de Darcy Ribeiro, el antropólogo y filósofo creador de la Universidad de Brasilia.

V

ESTRUCTURA Y FUNCIONES DEL SISTEMA ESCOLAR

El sistema educativo boliviano tiene una estructura regular que va desde el kindergarten hasta la universidad. Su orientación, objetivos, contenidos y actividades varían, como es obvio, en función no sólo del crecimiento y desarrollo del educando y sus intereses vitales, sino de las características regionales del país, en lo económico, social y etnolingüístico, sobre todo ahora que la antropología cultural nos ha enseñado a revalorar nuestras lenguas nativas.

A. CICLO DE EDUCACIÓN INICIAL

- e Si antes el esquema comenzaba en el kindergarten, la tendencia de la pedagogía social moderna es extender "hacia abajo" los beneficios de "la educación para todos", tanto en forma escolarizada como no escolarizada (o sea la educación social-práctica).

Sus fundamentos derivan de dos hechos altamente significativos: de una parte, la etapa que va de 0 a 6 años, como lo han demostrado investigaciones científicas, es el período más intenso y delicado de la vida del ser humano. Por otra parte, durante este lapso se

inicia el proceso de su maduración integral y está sometido, por ello mismo, al impacto de las influencias negativas o positivas del medio sociocultural. Lo que adquiriera, por elemental que sea, en este período, repercutirá, con honda persistencia, en el curso de su vida, así como aquello que deje de ser estimulado científicamente para su desarrollo.

De aquí nace la importancia de una temprana asistencia educativa que el Estado democrático está obligado a prestarle con la mayor oportunidad y eficacia. Se comprende, entonces, que esta acción debe constituir una de las prioridades básicas de la política educativa del Gobierno. Se podría, en consecuencia, promover la creación y funcionamiento de instituciones que se hagan cargo de esta asistencia pedagógica, como son las clases-cuna y las guarderías infantiles para niños de 0 a 2 años. Su escenario lo constituirán zonas campesinas de mayor marginalidad y barrios urbano-populares de pobreza crítica.

- e Por razones semejantes, es deseable promover la creación y funcionamiento del *kindergarten* para párvulos de 3 a 5 años. Su finalidad, más sistematizada, no está sin embargo orientada sino a desarrollar, mediante el juego educativo, la estructura sensorio-motora del niño, su lenguaje, su artificialismo mágico, su comportamiento social: el cuidado de su salud, su espíritu artístico, su capacidad creadora, etc.

Pero jamás, como una ingenua y doméstica concepción lo pretende, forzarlo al dominio de la lectoescritura sistemática, por mucho que demuestre ser "muy inteligente". Este período de 3 a 5 años, podrá organizarse, como es común hacerlo, en kindergartens de 3 secciones, allí donde las condiciones sean favorables, o cuando menos, en 2 secciones, en aquellos ambientes sociales de acusada marginalidad y mayor pobreza, donde la madre demanda, ella misma, al propio tiempo, otro tipo de asistencia socioeducativa con carácter perentorio, como la campesina.

B. CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

1. Desde hace algunos años hemos pretendido caminar con el fardo de la "modernidad" a la espalda. Y por querer caminar con igual paso y al lado de los países altamente desarrollados, nos hemos cansado tempranamente y hemos dejado sobre el camino retazos irrecuperables de nuestra propia vida pedagógica. La escuela de 9 años, que se pretende, ha sido fruto de una evolución normal y endógena en Inglaterra, Francia, Alemania, la Unión Soviética y los Estados Unidos de América, con realidades sociohistóricas y culturales harto diferentes.
2. Pero denota miopía pedagógica o complejo bovánico, como diría Tamayo, el pretender instalar esa escuela en un ambiente tan disímil, por subdesarrollado, como el nuestro. ¡Aquí no se ha logrado establecer de veras y en realidad la Escuela Primaria de 6 años, acusada ahora de gruesos y alarmantes porcentajes de marginalidad, deserción y repitencia, y sin embargo se pretende, sin rubor, implantar la de 9 años! ¿Así se hace pedagogía y así se profesa la alta y la baja cátedra? ¿Así se administra, con recursos de teatro y demagogia, un sistema escolar empobrecido y desgastado, anémico y triste como el nuestro?
3. La escuela es y ha sido, histórica y sociológicamente, un instrumento de desarrollo y de democratización sólo en la medida en que se ajusta a su proceso genético y a los parámetros de su contexto sociogeográfico y sociocultural. En definitiva, a su historia: ella es fruto de la historia y la historia, en gran parte, fruto suyo. Pero se convierte en instrumento de retroceso y postergación cuando exhibe una "modernidad" postiza, prestada, que deja a su paso grandes contingentes de niños y jóvenes sin ingreso ni tratamiento educativo y sin asistencia social, como la que tenemos.
4. La escuela boliviana, si quiere servir a su pueblo, tendrá que mirar hacia atrás para ver y examinar lo que está dejando. Tendrá que volver a su antigua sencillez, pero asistida ahora de un vigoroso enfoque y de un nuevo diseño curricular, que la hagan apta para cumplir sus funciones y óptima en sus rendimientos. Esta escuela, de nueva estructura,

deberá tomar posesión del territorio nacional y asumirlo con honda y grata responsabilidad, y llegar hasta el límite geográfico que señala la soberanía es saber pisar y actuar sobre el "topos" del paisaje que la nutre, mediante un proceso educativo raigal y de fecunda practicidad.

5. Esta escuela, que podría estructurar se en 4 (ó 5) años de estudios, está llamada a constituir otra de las grandes prioridades de la educación boliviana de nuestros días. Así nació, de 4 años, la escuela norteamericana; así también, la soviética. Y para no caminar tan lejos, así vio la luz en América Latina la escuela uruguaya de tan elevado rendimiento y de tanta significación en el trabajo y la vida democrática de ese país. Que hayan crecido como lo han hecho, cada una con diferentes modalidades y perspectivas, es problema de autoconciencia y autodesarrollo. Y de esto, como de otras cosas, deben estar candentes el maestro boliviano y, sobre todo, el Estado.

Si esta escuela de 4 años llega a expandirse en el territorio nacional y a internarse en el seno mismo de las comunidades bolivianas, de norte a sur y de este a oeste, se podrá estar seguro de que con ella se habrá derrotado al analfabetismo por donde debe derrotarse, y se habrá sembrado, por donde se debe, la nueva democracia educativa en el país.

C. CICLO DE EDUCACIÓN MEDIA

1. En la estructuración y organización de los sistemas escolares contemporáneos, establecer el *diagrama* del ciclo de Educación Media constituye uno de los problemas de mayor dificultad; sobre todo en nuestro tiempo, en que los problemas económicos son demasiado complejos, no sólo por sus formas de expresión monopólica u oligopólica, sino también por su errática presencia en circunstancias "polos" de desarrollo impuestos desde afuera.

Si el comportamiento del capitalismo imperial es de esta naturaleza, su impacto en los países de mediano pero sobre todo en los de ínfimo desarrollo, es violento y a veces demasiado cruel por sus secuelas sociales. y esto ocurre en razón de las riquezas potenciales de suelo y sub suelo de estos países, cuyas materias primas marcan circuitos de desarrollo deleznales y precarios en virtud del comportamiento "movedizo" de las economías regionales y mundiales.

2. La educación en tanto proceso de desarrollo del hombre como ser humano, y de la sociedad, como sociedad, jamás ha sido ajena al fenómeno económico. Economía y educación son realidades implicadas Y son, por lo tanto, interactuantes en la vida de los pueblos. El aparato productivo de una sociedad (llamo "productivo" no sólo el hecho económico, sino también, y con igual mayor validez y propiedad, a la producción de conocimientos, en sentido antropológico), necesita .del concurso de la educación para crecer y expandirse eficientemente.

Su expansión y desarrollo tiene que ver, por otra parte, fundamentalmente, con la formación de los cuadros humanos de producción. En este caso, con la promoción de la mano de obra semicalificada, calificada y altamente especializada. Esta tarea, en sí misma portadora de valores en lo que respecta a la actividad productiva, constituye uno de los caminos del avance cultural, científico y tecnológico de las sociedades. Sobre todo, en las de menor desarrollo y de economía deprimida como la nuestra.

3. Por ello, cuando se está en presencia de la realidad boliviana, hay que atenerse, con la debida cautela, al cuadro de sus necesidades reales, objetivas, signadas por la estructura económica y su propia dinámica. La Educación Media, fundamentalmente, está obligada a efectuar este análisis y asumir esta consideración de orden sociológico, si quiere diseñar, con alguna solvencia, su estructura académica y curricular, con objetivos y perfiles profesiográficos confiables. Y todo ello con vistas no sólo a la

Universidad, que es la receptora del bachillerato, sino de su propia y específica *diversificación*, a partir de su primer nivel (sea de 2 ó 3 años). Al mismo tiempo tiene que examinar, con realismo, el cuadro el nacional de profesiones: unas que nacen vigorosas y con ritmo acelerado; otras que se mantienen y hacen presencia por inercia sociocultural; y algunas, finalmente, que declinan y desaparecen con los cambios históricos del país.

4. De este complejo repertorio de problemas surge la necesidad de instituir en los sistemas escolares una red de servicios educativos para la orientación vocacional del estudiante. Mientras más temprano se preste por el Estado esta asistencia, tanto mejor, porque ella ayuda a la prefiguración (ya veces a la configuración) de la personalidad del educando. Pero también porque contribuye a descubrir, orientar y promover sus inclinaciones, aptitudes y capacidades potenciales para ingresar tempranamente al proceso productivo y al sostenimiento de sí mismo, como persona, que sería lo deseable.

Esos servicios pedagógicos, tan necesarios a los sistemas escolares actuales, son modalidades de alto valor educativo Y se denominan: Orientación Educativa, para Preescolar y Primaria; Orientación Prevocacional, para el primer nivel de la Educación Media; y Orientación Vocacional para el segundo nivel de la Educación Media. Una torcida y a veces interesada interpretación de estos tipos de orientación, la ha asimilado exclusivamente al campo económico y tecnológico, cuando ella no es, filosófica y pedagógicamente, sino un aspecto de la problemática integral de la educación como proceso.

I. NIVELES DE LA EDUCACIÓN MEDIA

Un moderno sistema escolar no puede prescindir, sin menoscabo de su eficacia y su integridad educadora, de las diferentes modalidades de la orientación pedagógica (o vocacional, como es más propio denominarla). La Educación Media podría ser estructurada en 3 niveles, cada uno de los cuales con modalidades diferentes y períodos lectivos de 2 años.

1. Primer Nivel: EDUCACIÓN PREVOCACIONAL

Este sería el primer nivel de la Educación Media, de 2 años lectivos, cuya finalidad esencial sería la exploración de tendencias, intereses, capacidades y aptitudes del educando. Pero este tratamiento demanda, como es natural, un magisterio especializado y altamente creativo, pero también dignamente remunerado.

Para los educadores .de experiencia, una de las dificultades mayores con que tropieza el educando, es su *tránsito* de la Escuela Básica, en cuyo aprendizaje interviene un solo maestro de aula que imparte enseñanza de todas las asignaturas, al Ciclo Medio, en donde comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje por asignaturas individuales. En el curso de este tránsito, por consiguiente, ocurren fenómenos problemáticos como los siguientes:

a) Desde el punto de vista psicológico, el alumno experimenta una extraña sensación de *desajuste* de su personalidad por la presencia alternada y consecutiva de diferentes profesores. Cada uno de ellos, como se sabe, con rasgos psicológicos, temperamentos y comportamientos influyentes en la vida del educando. Pero influyentes, unas veces positiva y otras negativamente.

b) Una consideración pedagógica (específicamente vista desde el ángulo de la psicología del aprendizaje), pone relieve otro problema no menos desconcertante para el alumno: la *diversidad* de métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje, debido a la pluralidad de profesores intervinientes en las aulas. Si a ello se suman, como es lógico que se sumen, las diferentes concepciones, técnicas y procedimientos de *evaluación* con sus respectivos instrumentos, el problema cobra

ribetes de mayor incidencia tanto más cuanto que no existen, institucionalizados, los Consejos de Evaluación y Promoción en cada unidad educativa del país.

c) Pero hay algo más. Es el período en que se inician, aunque débilmente todavía, a nivel biológico, somático y psicológicos, ciertos cambios que influyen en la personalidad del alumno. Su visión del mundo, su estimación de los valores, sus intereses psicológicos van cambiando, mayor o menor grado, según los ambientes socioculturales, que desorientan y a veces ponen en conflicto a los propios profesores (y a los padres de familia, fundamentalmente).

d) De aquí el generalizado *conflicto* que se suscita entre los alumnos y el profesor. Sobre todo en nuestros días, por la presencia de múltiples factores de nuestra época: la drogadicción, la pornografía, el terrorismo, la criminalidad, etc., transmitidos por medios extraeducativos que la industria y el comercio han impuesto con voracidad de lucro desde el exterior, principalmente.

Si para el alumno el "cambio" alternativo de profesores es ya un conflicto, tanto por la nueva modalidad curricular como por sus formas de evaluación, para el profesor no deja de ser menos extraño el comportamiento de alumnos con disparidad de intereses y diversidad de actitudes. Una sana pedagogía aconseja, entonces, promover la *orientación* tanto pedagógica como prevocacional en el primer nivel del Ciclo Medio, si se quiere educar de veras al pueblo boliviano.

A fin de facilitar la *transición* de que venimos hablando, el proceso de enseñanza-aprendizaje adoptaría algunos recursos pedagógicos y curriculares, entre los cuales se pueden señalar:

1.1. Laboratorios de Aprendizaje.

Esta modalidad consistiría en organizar el diseño curricular por áreas de aprendizaje (o grupos estructurados de asignatura), atendida cada área por un profesor. Así se tendría (como ya lo hizo la Escuela Piloto de Miraflores, hace algunos años):

- Área Artística
- Área de Lenguaje
- Área de Ciencias Exactas
- Área de Ciencias Naturales
- Área de Ciencias Sociales

1.2. Talleres de Aprendizaje (a implantarse)

- Técnicas de Expresión Creadora
- Electricidad, Radio y Televisión
- Dactilografía y Mecnografía
- Secretaría y Redacción Comercial
- Agricultura y Crianza de Animales
- Corte y Confección
- Cocina y Economía Doméstica

1.3. Laboratorio Psicológico (a implantarse)

- Aplicación de Tests de Inteligencia
- Aplicación de Tests de Personalidad
- Aplicación de Tests de Aptitudinales
- Aplicación de Tests de Aprendizaje
- Elaboración del Registro Psicopedagógico

Como se recordará, el eminente y malogrado pedagogo Guido Villa-Gómez propugnó, con criterio científico y con un diseño diferente, la necesidad de establecer el Ciclo de Orientación, con 4 años (dos de primaria y dos de secundaria). Ese ciclo, por la implantación de una "Nueva Reforma", quedó convertido en Ciclo Intermedio, con un plan de estudios lamentable, que desvirtuó su alta significación educativa.

e) La finalidad predominante de este Ciclo de Orientación Prevocacional, no es de formación de mano de obra, sino de entrenamiento y complementación para una educación integral. Esto se lograría si se establece una densa red de colegios nocturnos que permitan proseguir estudios en los niveles Segundo y Tercero. Es también, como puede apreciarse, un Nivel promotor del "tránsito" curricular y suscitador de intereses vocacionales para el estudio y el trabajo creador.

2. Segundo Nivel: EDUCACIÓN VOCACIONAL

Una vez que el alumno ha vivenciado la adaptación progresiva con la presencia de profesores por áreas mediante laboratorios y talleres, puede ya en los 2 años subsiguientes, cursar estudios por materias individuales. A la vez proseguir, con mayor énfasis, la metodología del aprendizaje activo mediante laboratorios y dos tipos de talleres: Vivenciales y Operativos. El conjunto de materias humanísticas, científicas, sociales, tecnológicas y artísticas planificadas, permitirá al estudiante la adquisición de una cultura fundamental y una visión más amplia del mundo, así como una posesión de su "yo" más claramente definida.

En el plano horizontal, este nivel estará estructurado en 5 áreas curriculares, con distinto peso académico y con diferentes materias instrumentales para un mejor dominio del saber. En su proyección vertical, esas áreas tienen un período lectivo de 2 años, subdividido en 4 semestres. Un bosquejo aproximado de cada área, sería el siguiente:

2.1. Área de Lenguaje y Comunicación, con los siguientes contenidos:

- Gramática Funcional (Morfosintaxis y Lectura Crítica)
- Técnicas y Estudios (Taller Operativo)
- Literatura Nacional (Taller Vivencial)
- Investigación Bibliográfica (Taller Operativo)
- Quechua o Aimara (Optativo): Laboratorio
- Inglés o Francés (Optativo): Laboratorio

2.2. Área Científico-Natural, con los siguientes componentes:

- Matemáticas y Física (Laboratorio)
- Química y Biología (Laboratorio)
- Química y Suelos (Investigación de Campo)
- Técnicas Agropecuarias (Investigación de Campo)
- Ciencias Naturales: Botánica y Zoología (Investigación de Campo)
- Higiene y Salud Pública (Práctica Social)

2.3. Área Científico-Social, con las siguientes asignaturas:

- Historia y Geografía de Bolivia
- Historia y Geografía de América
- Educación Ciudadana (Taller Vivencial)
- Educación para la Democracia (Taller Vivencial)
- Antropología Cultural Boliviana. (Observación de Museos).

2.4. Área de Expresión Artística, integrada por:

- Artes Plásticas: Dibujo, Pintura y Escultura (Taller Operativo)
- Artes Gráficas: Dibujo, Fotografía y Diseño Publicitario (Taller Operativo)
- Artes Populares: Cerámica, Textiles y Cestería (Taller Operativo)
- Grabado: Serigrafía, Linografía, Xilografía, Litografía y Pirografía (Taller Operativo)
- Educación Musical (Taller Vivencial)
- Expresión Corporal (Práctica Sistemática)

2.5. Área Científico-Tecnológica, que comprende:

- Taller de Radio y Televisión
- Taller de Mecánica de Automóviles
- Taller de Latonería y Pintura
- Taller de Cocina
- Taller de Costura
- Taller de Sastrería

Para una mejor comprensión de sus finalidades, se dirá que la estructura horizontal de este nivel, prevé 3 áreas obligatorias: la de Lenguaje y Comunicación, la de Expresión Artística y la Científico-Tecnológica, siendo electivas la Científico-Natural y la Científico- Social según se quiera encaminar los estudios al bachillerato en Ciencias Naturales o en Ciencias Sociales.

Al término del nivel, se ofrece una "salida" al campo de trabajo en cualquiera de las actividades previstas en "Expresión Artística" o en "Tecnología". Pero se ofrece, también, la habilitación académica regular para proseguir estudios de bachillerato, según el tipo que se elija, una vez examinado el abanico de especialidades del ciclo terminal de la Educación Media Diversificada.

3. Tercer Nivel: BACHILLERATO DIVERSIFICADO.

a) Hace tiempo que se viene hablando, acaso con razón, de la ineficiencia de nuestro sistema escolar; y fundamentalmente del fracaso del bachillerato como medio de ingreso directo en la Universidad. Los índices de calidad y rendimiento de ese bachillerato (y en general de toda la educación) no han sido todavía establecidos de manera confiable.

Sin embargo, una estimación cruda por el porcentaje de reprobados que deja el sistema, se acusa de ineficacia y falta de rendimiento a todo el aparato educativo boliviano. Razones, al parecer, las hay muchas: unas específicamente pedagógicas y otras, las determinantes, son de carácter social, como lo han demostrado diagnósticos recientes.

b) Se reclama, desde otro punto de vista, la falta de diversificación de la Educación Media. Pero como no se tienen, tampoco, de manera científica los índices de desarrollo del país, el reclamo, aunque justo, parece inmotivado y sin eco. No obstante, la realidad objetiva, cotidiana, señala la urgencia de introducir en el esquema pedagógico nacional una serie de "canales de salida", en varios niveles, ya que el sistema actúa cerradamente, sin luz y sin oxígeno y no puede, por ello, cumplir su función para con la sociedad nacional.

c) Todo el cuadro pedagógico del país está orientado y dirigido hacia la Universidad, única generadora de profesionales libres de diversa calidad y rendimiento. Por ello esta orientación del sistema escolar, como es sabido, está acusada de tradicionalismo inoperante, pero también de "elitista", dado el mínimo porcentaje de bachilleres que ingresan y profesionales que egresan de la Universidad. La marginalidad escolar, o el represamiento, o la repitencia, o la deserción, o la reprobación "evaluada" (o todas a la

vez) no son otra cosa que debilidad y pobreza de nuestra educación, que desprecia y desperdicia la vida del hombre boliviano.

d) Existe, actualmente, una cierta "diversificación" de la Escuela Media, pero es más bien de carácter artesanal y, en algunos casos, de naturaleza técnico-vocacional. Así se tienen, ahora, dos tipos de bachilleratos: el Humanístico sin menciones y habilitante exclusivo para el estudio universitario; y el Técnico-humanístico con menciones en Mecánica, Automecánica, Electricidad, Soldadura, Carpintería, Corte y Confección, Alimentación, Pastillaje, Juguetería y Tejidos.

Pero el bachillerato humanístico, destinado a los cursos universitarios, adolece de generalidad y de vaguedad y no tiene, por ello, la calificación suficiente como para tener éxitos en las diversas Facultades Y sus múltiples Carreras. Esta sola circunstancia de alta gravedad, reclamará una diversificación de bachillerato destinado a la habilitación del estudiante para los estudios universitarios. Paradójicamente, en este caso, se da un solo tipo de bachillerato para una institución tan diversificada profesionalmente como es la Universidad.

e) Entre tanto, la experiencia de la vida cotidiana y la observación objetiva del comportamiento del sistema escolar, aconsejarían, mientras se hagan estudios analíticos profusiográficos, introducir al esquema de la Educación Media, algunas menciones como:

- Bachillerato Pedagógico
- Bachillerato en Artes Plásticas
- Bachillerato en Artes Gráficas
- Bachillerato en Artesanías
- Bachillerato en Promoción Comercial
- Bachillerato en Recreación y Turismo
- Bachillerato en Técnicas Deportivas
- Bachillerato en Archivología
- Bachillerato en Hemerotecología

f) Una proposición de esta naturaleza implica, sin duda, una modificación radical de la estructura del aparato pedagógico regular y de la educación extraescolar. La dificultad se presenta en su planificación curricular y en la detección real del aparato productivo, del avance cultural y del mercado ocupacional. Pero la tarea habrá que emprenderla en beneficio del desarrollo del país y de su nivel cultural y educativo.

VI

ANTECEDENTES PARA EL CAMBIO

Ofrecer un modelo alternativo de formación docente en Bolivia después de ochenta años de "normalismo", no deja de ser riesgoso, sobre todo si con él se rompen la línea ideológica y los esquemas estructurales sobre los que estuvo asentado. Sobre esto hay algunas experiencias:

1. La Reforma de 1960-64, la más profunda en formación docente, representó, sin duda, una "ruptura epistemológica" entre el positivismo pedagógico importado por la Misión belga y el enfoque teórico de la Revolución Nacional. No fue, por lo tanto, una "ruptura institucional" porque se hizo dentro del marco operativo de las Escuelas Normales, para reestructurarlas y mejorar su enfoque y su praxis. Aún así, tuvimos que agotar argumentos para convencer al tradicionalismo y establecer el cambio:

"Desde comienzos de siglo hasta el presente - decíamos en ese entonces- nuestro sistema escolar ha venido desenvolviéndose dentro de los moldes pedagógicos y administrativos que nos dejara la Misión belga, presidida por Georges Rouma, teoría y realizador de la ideología educativa del régimen liberal en Bolivia".

"Ese ordenamiento pedagógico, de raigambre positivista, caló tan hondamente en la institucionalidad boliviana y en el alma misma de nuestra educación pública, que a pesar de los cincuenta y dos años transcurridos aún nos cuesta trabajo sacudimos de esa herencia, por mucho que el tiempo haya puesto sobre ella, en el último decenio sobre todo, algunos signos de franco anacronismo en relación con la realidad nacional".

Y concluimos, afirmativo, cargado de ideales: "Pero ahora que el país está viviendo un intenso período de mudanzas, ahora que está experimentando una saludable transformación en sus relaciones económicas, sociales y políticas, el régimen pedagógico del liberalismo carece ya de vitalidad y de eficiencia, porque otras son las necesidades colectivas, diversos los problemas que se plantean, diferentes los objetivos que se persiguen y distintos los ideales que presiden el destino del pueblo boliviano"³.

Algo trágico pareciera, sin embargo, presidir la vida de la educación boliviana. Los cambios políticos y los "golpes de Estado", sucedidos con frecuencia inusitada, la han afectado profundamente y, lo que es lamentable, sin introducir en ella nada sustantivo ni vertebral. Deschacer lo que se hizo con gran espíritu de innovación y cambio, con pretextos meramente politiqueros, pareciera haber sido la táctica de quienes usurparon el Poder una y otra vez.

Fue así como algunos de los que presidíamos el proceso de cambio del 60-64, fuimos exiliados y la Reforma quedó trunca, sin voz audible y acechada más por prejuicios políticos que por cambios técnicos y científicos. Sin embargo la Reforma supo defenderse a sí misma y conservar lo que constituyó su columna vertebral: el Bachillerato para todas las áreas, ciclos y niveles de formación docente; la creación de los Departamentos de Profesionalización para Maestros Interinos y, lo que fue más valioso, la fundación del Instituto Superior de Pedagogía para el postgrado de investigación y docencia. Que algunas de estas cosas, o todas a la vez, hayan sido malogradas por falta de capacidad y de una correcta interpretación y ejecución, es ya tema histórico para deslindar responsabilidades.

2. La Reforma de 1986-89 que ofreció al país el gobierno del Dr. Víctor paz Estenssoro mediante su ministro de Educación y Cultura, Lic. Enrique Ipiña Melgar, representa no sólo la "ruptura epistemológica" del discurso de la Revolución Nacional, sino el resquebrajamiento de todo el aparato institucional y jurídico de la educación pública. Su instrumento fundamental lo constituye el proyecto de creación de la Universidad Pedagógica del Estado, frustrado debido a la resistencia del magisterio nacional, con los argumentos ya expuestos.

El portavoz de esta Reforma ha dicho, con entusiasmo: "...Eso es lo que pretende el nuevo Sistema de Formación Docente como proceso de desarrollo de la futura Universidad Pedagógica, con su sede principal en la ciudad de Sucre; sedes regionales en La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y Tarija; una red de escuelas normales en todo el país y, finalmente, un sistema de capacitación y formación docente, de carácter complementario y alternativo, con sede en Tarija. Este sistema atenderá el primer nivel de Formación Profesional en tres años, en las escuelas normales, actualmente en su primer año experimental; el de Especialización, equivalente al grado de Licenciatura, en las sedes regionales y, finalmente, el nivel de postgrado, equivalente a la Maestría, en la sede principal de Sucre".

Luego, afirma: "Creo sinceramente que se puede hacer de esta Universidad una institución con la más amplia autonomía académica, pero ligada al servicio educativo docente que es

3

Discurso inaugural del profesor César Chávez Taborga. Ministerio de Educación y B. A. UNESCO: *Primer Seminario Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Docente*. La Paz, diciembre de 1962 Págs. 13 y 14.

propio del Ministerio de Educación, sin que se altere consiguientemente la carrera docente y sin liberalizar el ejercicio de la profesión. Es necesario compatibilizar la necesaria superación profesional con la también necesaria estabilidad laboral"⁴.

Esos los deseos, acaso personales y bien mencionados, del ministro Ipiña Melgar. Pero nada acudía en su favor: todo era cuestión de régimen político-social, de filosofía del Estado, de estructura económica y de enfoque "neoliberal". Y esto estuvo muy claro en la conciencia del magisterio, tanto más cuanto que el diseño de esa Universidad denunciaba falta de funcionalidad, de diversificación y de apertura democrática en su base. La doctrina pedagógica de la "igualdad de oportunidades", quedó así estrangulada.

Lo que garantiza la estabilidad laboral del docente no es, sin duda, la Universidad en tanto Universidad, como pudiera suponerse. Es la Ley, el régimen jurídico, lo que la sustenta y le da practicidad y vida. Así ocurre, justamente, en Venezuela. También en Colombia y Costa Rica, con algunas exigencias adicionales, como el examen para optar el cargo docente, en todos los casos.

VII

PERFIL ALTERNATIVO

He explicado algunas razones para el cambio institucional de la formación docente en Bolivia. He señalado, asimismo, algunos ejemplos latinoamericanos y la tendencia predominante. Más allá del deseo personal está siempre la historia, haciendo y deshaciendo su propia trama. Y con ella está el hombre, producto de su dinámica y a la vez su modificador. Pero *la tendencia histórica*, en tanto cauce y sentido, se cumple como proceso y quien no sepa obedecerla con inteligencia, críticamente incluso, sembrará un obstinado sin causa, sin visión de espacio y tiempo.

Estimo, por lo tanto, que Bolivia tiene necesidad de crear la Universidad Pedagógica Nacional, para la cual propongo el nombre del más grande Maestro de Bolivia y de América: Simón Rodríguez. Pero esta Universidad tendrá estructuras académicas y de gobierno, así como diseños curriculares distintos de los ofrecidos por la proyectada Universidad Pedagógica del Estado. El nuestro es un perfil alternativo en su raíz y en su concepción, tanto orgánica como operativa.

A. BASES INSTITUCIONALES

1. La Universidad Pedagógica Nacional "Simón Rodríguez" debe ser una institución formadora de profesionales de la educación, orientada y sostenida por el Estado, en directa correspondencia con las necesidades del país. Por lo tanto, el Estado está en la obligación moral y jurídica de garantizar trabajo a sus egresados, sin otra limitación que su idoneidad y su honestidad profesional.
2. Esta Universidad, tendrá una estructura organizativa y académica conforme a su naturaleza y sus objetivos. En todo caso, en forma semejante al diseño institucional de toda universidad: facultades, escuelas, institutos, y con un grado de *autonomía* académica y administrativa que posibilite su función formadora, participativa y creadora del nuevo docente boliviano.
3. Se regirá, como toda universidad, igualmente, por cuerpos colegiados a nivel de facultades, escuelas e institutos, en el plano horizontal de su estructura, y por autoridades institucionales, en el plano vertical: un Rector y tres Vicerrectores, de igual jerarquía: Vicerrector Académico, Vicerrector Administrativo y Vicerrector de Extensión Cultural y por un Secretario General. Su organismo máximo de carácter colegiado será el Consejo Universitario, conformado por las autoridades rectorales, los decanos de las facultades, los

4 Ministerio de Educación y Cultura: "Extracto del informe de Ministro de Educación y Cultura al término de sus funciones". Fotocopiado S/F., entregado al actual ministro Mariano Baptista Gumucio.

delegados profesoriales, los delegados estudiantiles y los representantes de los egresados, en número que determine la Ley de su creación, después de un amplio debate democrático en el país.

4. El Ministro de Educación y Cultura, en su calidad de representante del Estado, será quien apruebe, en última instancia, los modelos curriculares, los planes de estudio, de investigación científica y de extensión cultural, así como los sistemas de evaluación, aprobados por el Consejo Universitario. La designación de su personal docente se hará por el Consejo Universitario, a propuesta del Vicerrector Académico, cumplidos como hayan sido los concursos y exámenes en las facultades.

B. OBJETIVOS GENERALES

Para orientar y definir su labor pedagógica y académica, la Universidad "Simón Rodríguez" cumplirá los siguientes objetivos generales:

1. Formar al magisterio boliviano en sus diversos tipos y especialidades para atender con idoneidad y responsabilidad profesional todas las áreas, ciclos, niveles y grados de la educación rural y urbana del país.
2. La formación del magisterio nacional tendrá base humanística, preparación científica, capacidad pedagógica orientación social y política que le permita no sólo realizar el hecho pedagógico sino estudiar la realidad boliviana para contribuir a la solución de sus necesidades históricas.
3. Investigar científicamente los problemas generales y específicos de la educación, la cultura y la tecnología con el propósito de crear una escuela nacional, científica, democrática y productiva, que exprese y cultive los valores espirituales del pueblo boliviano.
4. El planeamiento y desarrollo curricular de la Universidad se basará en una definida coexistencia y autogestión pedagógica que promueva en el futuro docente, la formación de capacidades y el cultivo de valores necesarios para superar la educación del país.
5. Orientar científicamente y pedagógicamente su práctica docente en áreas curriculares que cubran un universo de amplia experiencia, de modo que no sólo sea un profesional altamente calificado, sino un hombre socialmente desarrollado y participativo, con clara conciencia democrática y respetuoso de la persona humana.
6. Formar en el futuro docente una conciencia latinoamericana y un espíritu de integración regional que permita traducir la solidaridad internacional como vehículo de cooperación, progreso y desarrollo histórico.

C. LICENCIATURA PARA TODOS

1. Una de las virtudes que tuvo la Reforma de 1960-64, fue la de exigir, por una parte, el título de bachiller para todas las profesiones docentes; y por otra, la de unificar a todas esas profesiones con la común denominación de "Maestro Normalista", con especificación de la especialidad correspondiente. Con ambas medidas se abolió el viejo prejuicio de las jerarquías en la formación docente y que unas especialidades son más valiosas que otras en el seno mismo del magisterio. Democratizar desde la base esa formación, respondía a la muy avanzada doctrina de la escuela única, que expusimos en la Comisión de Reforma de la Educación Boliviana en 1953.

No fue una medida ocasional y menos aún "populista", sino una determinación de base científica, puesto que se originó en el reconocimiento de los procesos diferenciales de desarrollo del ser humano: del párvulo, el niño, el adolescente, cada uno de los cuales con valor igualen la vida y la educación según la pedagogía de los valores. Unificar la formación docente por su base, fue también un ideal cumplido en el diseño curricular.

2. Si ello ocurría hace más de 25 años, se comprenderá que ahora resultaría no solamente obsoleto sino chocante el postular una formación docente que, en sus inicios, esté afectada de absolutismo y de discriminación profesional. Por ello, recurriendo no sólo a la pedagogía de los valores sino al sano postulado democrático de la "igualdad de oportunidades", todos los aspirantes a docentes deberán cursar estudios de LICENCIATURA, de 4 años lectivos, sin interrupción alguna.

Si se adopta este temperamento, ya no será el período de estudios, ni la "jerarquía" docente, ni el prejuicio de la "especialidad" lo que se tenga en cuenta para optar la profesión docente. Será, en todo caso, la *vocación* misma la que definirá el ser Licenciado en Educación Preescolar, o Educación Básica, o Educación Media, o Artes Plásticas, o Filosofía, etc.

Una lista indicativa de las licencias docentes que la Universidad podría otorgar, al cabo de cuatro años de estudios, sería la siguiente, después de realizar un inventario real de su necesidad en el sistema educativo boliviano (algunas de ellas ya fueron señaladas en el anterior proyecto de la Universidad Pedagógica del Estado):

- 1.Licenciado en Educación Preescolar
- 2.Licenciado en Educación Básica
- 3.Licenciado en Lenguaje y Literatura
- 4.Licenciado en Matemáticas y Física
- 5.Licenciado en Biología y Química
- 6.Licenciado en Filosofía y Epistemología
- 7.Licenciado en Psicología y Orientación
- 8.Licenciado en Comunicación Social
- 9.Licenciado en Historia y Geografía
- 10.Licenciado en Pedagogía
- 11.Licenciado en Inglés o Francés
- 12.Licenciado en Quechua o Aymara
- 13.Licenciado en Economía o Sociología
- 14.Licenciado en Educación para la Salud
- 15.Licenciado en Educación para el Trabajo
- 16.Licenciado en Educación Física y Deportes
- 17.Licenciado en Educación Musical
- 18.Licenciado en Artes Gráficas y Publicidad
- 19.Licenciado en Artes Plásticas
- 20.Licenciado en Historia de la Educación
- 21.Licenciado en Jardinería y Decoración
- 22.Licenciado en Estadística y Computación
- 23.Licenciado en Educación Especial
- 24.Licenciado en Mecánica y Automecánica
- 25.Licenciado en Electricidad, Radio y TV.
- 26.Licenciado en Tecnología Industrial
- 27.Licenciado en Agropecuaria y Tecnología
- 28.Licenciado en Bibliotecología Escolar
- 29.Licenciado en Educación Ambiental y Ecología.

A simple vista, luce como muy pretencioso, en el campo de la formación docente, el postular una "Licenciatura para todos". Y es que la docencia, la verdadera, es acaso la profesión más compleja y exigente, porque de ella depende el "saber educador" y derivan todas las demás profesiones. Justamente porque no se ha sabido mirar con profundidad y estimar debidamente este campo profesional, se tiene .la educación que se tiene, desde el Preescolar hasta la Universidad.

Con experiencia y agudeza, un esclarecido docente universitario como Pablo Ramos, discutiendo sobre este tema, escribe: "En la actualidad, la licenciatura -Tercer nivel educativo- resulta insuficiente para formar personal científico y especialistas de alta calificación. Este hecho obedece a varias razones, entre las que se destaca el deterioro general de la educación pre-universitaria, que arrastra consigo a todo el pre-grado, contribuyendo a agravar sus problemas específicos. A esto se añade el rápido avance en el conocimiento científico universal, cuya renovación tiene lugar en períodos cada vez más cortos, mientras crecen las dificultades para su plena e inmediata asimilación en los cursos de la Licenciatura"⁵.

La desvalorización académica de la Licenciatura entre nosotros y en el ámbito latinoamericano, con raras excepciones, es evidente y penosa. Hay espíritus, sin embargo, que razonan de manera diferente. Así el ex-ministro Ipiña Melgar, refiriéndose a su proyecto de la Universidad Pedagógica del Estado, señala: "Tener grados superiores es algo que no se puede hacer de la noche a la mañana; debemos capacitar gente y en esto la Universidad Boliviana puede ayudar mucho. No se puede, por ejemplo, graduar licenciados en educación si no se tiene graduados superiores a la misma licenciatura, porque por principio no puede un cuerpo de profesores, que sólo tiene licenciatura, graduar licenciados"⁶.

Formalmente, "por principio", la jerarquía, académica, así lo prevé y lo demanda. Pero no puede, tampoco, hacerse de esto un absoluto. En el magisterio nacional existen profesores normalistas, que en su saber científico y su formación pedagógica, están a nivel más allá de licenciaturas. Y dentro de los propios cuadros universitarios, existen licenciaturas muy altas y calificadas, que superan a algunos doctorados. En número reducido, naturalmente, pero existen. En todo caso, si el país no cuenta en grado suficiente con licenciados y doctores en educación, habrá que buscarlos fuera. Pero la educación boliviana está urgida de cambio y superación.

VIII

MAESTRÍA Y DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Ambos títulos académicos están basados, como es sabido, el primero, en la profundización del conocimiento, en línea directa de la especialidad o de algún aspecto suyo; y el segundo, en el descubrimiento y producción de nuevos conocimientos, para enriquecer el patrimonio científico, cultural o tecnológico de la humanidad. Por ello, ambos grados académicos tienen por base la investigación científica y hacen de la investigación científica otra rama del conocimiento porque la enriquecen con nuevos aportes metodológicos en el descubrimiento de la realidad o de la verdad, según quiera hablarse del mundo objetivo o de metafísicas.

Cuando de la Maestría no se hace otra cosa que un curso diferente a la línea de la especialidad, buscando con ella un simple "ascenso" en el escalafón universitario, se la está pervirtiendo y degradando. Y a esto se prestan muchísimo los parasistemas que existen para el Tercer Mundo en los países altamente desarrollados: Estados Unidos y Francia, sobre todo. En formación docente la Maestría corre muchos riesgos, por la amplitud interdisciplinaria que supone la educación. Pero eso hay que saber orientarla y definirla desde el comienzo mismo de la Licenciatura, en la cual existen ya los elementos o líneas de profundización. A modo indicativo, también se podría presentar una lista de materias o de problemas para la investigación científica que conduzcan a la Maestría:

1. Didáctica Especial
2. Lingüística
3. Semiótica
4. Antropología de la Educación
5. Sociología de la Educación

5 Pablo Ramos Sánchez, La Reforma Pedagógica de la Educación Superior. Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, 1989. Pág. 37.

6 Enrique Ipiña Melgar, "Resultados esperados de la Política Educativa". Temas de "Política Social: La Educación. ILDIS, La Paz, Julio de 1987. Pags. 21-22.

- 6.Economía de la Educación
- 7.Ecología Pedagógica
- 8.Investigación Pedagógica
- 9.Supervisión Educativa
- 10.Orientación Vocacional y Profesional
- 11.Psicología del Aprendizaje
- 12.Planificación de la Educación
- 13.Planificación y Diseño Curricular
- 14.Elaboración de Textos Didácticos
- 15.Dirección de Escuela Experimental
- 16.Dirección del Colegio Experimental
17. Tecnología de la Educación

El universo, como se ve, es amplísimo. Y puede, naturalmente, seguirse ampliando en busca de una mejor profundización del conocimiento hasta producir, como es lo deseable, nuevos conocimientos por la vía de la investigación experimental. Si la educación boliviana aspira, como debiera aspirar, a superarse cualitativamente, tiene que plantearse y realizar esfuerzos supremos en el campo de la investigación científica y pedagógica. Hay necesidad de producir ciencia, por poco que sea, pero que sea.

REFLEXIONES EN TORNO A LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Una de las cuestiones más problemáticas con que nos tiene acostumbrados una cierta pedagogía burocrática, es con la del postgrado en educación. En tomo a su primer nivel, la Maestría, quisiera reflexionar muy brevemente. Y lo hago sólo con referencia a algunas materias y su problemática pedagógica más inmediata:

1. *Didáctica Especial.*

Esta disciplina es, sin duda, la única que lleva a organizar y conducir con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero su valor radica en saber establecer, psicológica, y metódicamente, el cuadro de dificultades crecientes que éste o aquel aprendizaje demanda, según la naturaleza de la materia, su implicación epistemológica y su valor formativo. Todo ello no se consigue, sin embargo, sino investigando experimentalmente esos procesos para conocer sus dificultades y orientar al alumno para vencerlas. De lo contrario, no habrá ciencia ni técnica del aprendizaje en cada disciplina específica: Lectura, Matemática, Geografía, Historia, etc.

2. *Supervisión Educativa.*

No sería exagerado decir que en nuestro sistema escolar no existe la Supervisión Educativa, en sentido profesional estricto. La que se hace -y esto no es culpa de los supervisores sino del sistema mismo- es meramente administrativa, burocrática. Para que la Supervisión sea técnicamente ductora y orientadora, como debe ser, necesita especializarse por disciplinas, sobre todo a nivel medio del sistema. Nadie que no sea matemático, con larga experiencia y cursos avanzados, podrá supervisar a un profesor de matemáticas. Y así en las otras materias. Pero esta especialización por asignaturas, impuesta por la división social del saber, tendrá que estar asentada, fundamentalmente, en la Psicología del Aprendizaje y en la Didáctica de la Especialidad, ambas basadas en la investigación experimental.

3. *Psicología del Aprendizaje*

Lo que ocurre con la Didáctica Especial, ocurre también con la Psicología del Aprendizaje. Mejor aún cabría decir: la Psicología del Aprendizaje es materia instrumental de la Didáctica Especial. Sin embargo, como existen tantos docentes con títulos de esta denominación, lo primero que tendríamos que preguntarse es ¿de qué aprendizaje se está hablando? El aprendizaje, como contenido y como proceso, es algo muy concreto y, por lo tanto, debe hablarse del aprendizaje de la Geografía, de la Física, de la Química, de la Historia, con sus respectivas epistemologías. Si no

se habla de nada de esto, con sus procesos de dificultad, entonces no se es profesor de Psicología del Aprendizaje. En esto debe meditar profundamente, con responsabilidad de educador.

4. Planificación de la Educación.

Existen universidades que admiten a bachilleres y los titulan "Planificadores de la Educación" después de cuatro años de estudios, sin haber sido un solo día maestro de escuela, o de colegio, o de universidad. A ello se debe, en gran parte, el fracaso de la planificación educativa en muchos de nuestros países. Es, pues, importante tener previamente un título y una experiencia docente para llegar a Planificador de la Educación, la más alta y difícil de las disciplinas docentes.

Y esto que decimos de la Didáctica Especial, de la Supervisión Educativa, de la Psicología del Aprendizaje, o de la Planificación de la Educación, se puede decir, con igual propiedad, del Planificador Curricular o del autor de textos didácticos. También del Tecnólogo de la Educación, muy generalizado en ciertos ambientes latinoamericanos, y de otras profesiones docentes.

TRÁNSITO Y ESPERA

Después de este cuadro de ideas y este esquema de proposiciones relativas a la formación de un nuevo docente boliviano, sería imperativo presentar un esbozo de *estrategias operativas* con destino a la realización del proyecto. Pero ni el tiempo asignado para ello ni mis compromisos académicos con el Instituto Internacional de Integración del Convenio "Andrés Bello", me lo permiten.

Por lo demás, es preferible que este trabajo, que lleva en sí mismo su autolimitación, transite un poco los escenarios que debe transitar y recoja, complacido, las ideas y opiniones de quienes deben opinar, en una tentativa de diálogo colectivo y de participación democrática.



TEMA SÉPTIMO

REFORMA CURRICULAR PARA DOCENTES

I

ESCENARIO Y REFLEXIÓN

Llegar a esta ciudad, cuna del magisterio nacional, para continuar el proceso de Reforma de la Educación Normal iniciado en diciembre de 1962 en la ciudad de La Paz, no puede menos que despertar una clara conciencia sobre el destino de la educación pública y la cultura nacional.

Hemos elegido para nuestras deliberaciones las aulas de esta ilustre Escuela Nacional de Maestros, porque sabemos que a su abrigo nuestra actitud, nuestro trabajo y nuestros ideales serán mejor comprendidos y estimulados. Alguna vez dije que pocas instituciones en Bolivia, como esta Escuela, son dueñas de un prestigio bien conquistado en el ambiente patrio y en el ámbito internacional.

Dirigida, en un comienzo, por pedagogos extranjeros como Rouma, Jacobs y Faría de Vasconcellos, lo fue, después, por consagrados maestros nacionales como Ángel Chávez Ruíz, Víctor Cabrera Lozada, Vicente Donoso Torres, Saúl Mendoza Mendoza y Humberto Quezada

(*) Discurso pronunciado al inaugurar el Segundo Seminario Nacional sobre Reforma de la Educación Normal, realizado en Sucre, del 20 de mayo al 6 de junio de 1963.

Arce. Hombres de diversa formación cultural, de distinta posición ideológica, todos ellos contribuyeron, con su experiencia, a sus singulares éxitos. Rodeada de clima favorable unas veces, combatida por el conservadurismo otras, ha sabido mantener, sin embargo, en todo tiempo, su alto espíritu docente y su rectoría en el pensamiento pedagógico boliviano.

Fundado en estos antecedentes, hago votos porque ese espíritu y esa rectoría continúen sin mengua, y porque nunca lleguen hasta sus aulas ni el interés subalterno, ni la pasión partidista, ni el vocerío aldeano, porque entonces se habrá desquiciado, acaso para siempre, una institución tan cara al sentimiento del pueblo boliviano.

II

PEDAGOGÍA LIBERAL Y REFORMA

Pocas personas, como nosotros, sienten tanta admiración por la obra pedagógica iniciada en 1909. Pocas, también, deben ser las que han tratado de estudiarla, comprender la y justificarla. Pero por acentuada que esa admiración sea, tras un lapso de cincuenta años observamos que las raíces de esa pedagogía están perdiendo vitalidad frente a los profundos sacudimientos de que es objeto la estructura social de nuestro país. Por ello, aún a riesgo de resentir ánimos y provocar susceptibilidades, los maestros de la generación vigente hemos decidido plantear, con el instrumento de nuestra propia experiencia, la reorientación y reestructuración del sistema pedagógico belga. Hay que poner nuestra creatividad al servicio de la educación y hacer que la escuela boliviana -que ha estado, en los últimos tiempos, operando a la defensiva- salga al encuentro de los problemas nacionales, en actitud despierta, constructiva y militante.

En esta hora augusta quiero pensar, conociendo, como he conocido a Rouma, que de haber estado él entre nosotros padeciendo el drama de la educación pública actual, hubiera compartido, sin reservas, nuestras inquietudes y hubiera alentado nuestros ideales de Reforma. Porque alma abierta a la renovación y la mudanza como la suya, jamás podría quedar satisfecha y comprometida con el pasado, por mucho que ese pasado tenga, como tiene, gran parte de su vida y de su obra. Hacer una discreta reverencia al pasado y la tradición para poner sobre tradición y pasado semillas de presente y porvenir, es propio de la nobleza educadora. Y Rouma ha sido, en Bolivia, el mayor educador.

III

BASES CURRICULARES DE LA REFORMA

Asistimos a este Segundo Seminario persuadidos de que cumpliremos una tarea sustantiva. La Reforma está incidiendo, fundamentalmente, en los Departamentos de Primaria de los Institutos y Escuelas Normales de la República. Después de un detenido análisis de su estructura curricular y de las deficiencias que se advertían, hemos estimado saludable exigir el diploma de *Bachiller en Humanidades* como requisito de ingreso en el primer curso.

Nuestra reflexión siempre estuvo orientada a preguntarse sobre la persistencia de ese Plan de Estudios de 4 años (2 para humanidades y 2 para formación profesional). Estructurado y definido hace décadas, seguramente respondía a las necesidades de la época. En ese entonces la educación secundaria apenas si tenía presencia en el país y se aspiraba, con ello, a que las Escuelas Normales la suplieran en parte.

¿Pero se justifica ahora, después de tantos años, el continuar manteniéndolo a pesar de los grandes contingentes de bachilleres que egresan anualmente y que no logran ser absorbidos por las universidades del país? ¿Es prudente, por otra parte, continuar exigiendo solamente 28 prácticas docentes como base fundamental de su preparación profesional y como requisito de egreso? ¿Por qué no se ha decidido exigir que el futuro maestro tuviera, científicamente, un adecuado dominio del instrumento de su propio quehacer como es el programa de su especialidad?

Ahora que el bachillerato es requisito para el ingreso en el primer curso de las Escuelas Normales, el nuevo diseño curricular se ha reducido de 4 a 3 años. Pero estos 3 años son de formación exclusivamente profesional. Las materias instrumentales que contempla se enseñarán, a partir del primer curso, en función de los temas consignados en los programas de la Escuela Primaria.

Para conseguir un mejor dominio en este campo, se ha creado en 1961 la cátedra de *Interpretación de Programas y Práctica Docente*, cuyos primeros frutos son altamente saludables. De otro lado, ese plan prevé, como requisito de egreso, un mínimo de 50 prácticas docentes: 20 en el segundo curso y 30 en el tercero, aunque lo ideal hubiera sido que esa práctica se iniciara en el primer año.

Con estas medidas de orden técnico-pedagógico, estimamos que pronto tendremos un maestro con mayor cultura humanística, puesto que ahora se le exige el diploma de bachiller. Un maestro con mayor preparación profesional porque en lugar de estudiar 2 años ciencias pedagógicas, ahora estudiará 3. Un maestro con mayor experiencia y mejor dominio técnico, ya que en lugar de realizar 28 prácticas como requisito de egreso, ahora realizará 50. Un maestro con mayor dominio científico del programa de Primaria porque en vez de estudiarlo durante 1 semestre, ahora lo estudiará durante 3 años. Un maestro, así formado, no sólo que ganará mayor crédito social, sino que será capaz de exigir, con derecho, mayor remuneración económica. Y así habrá dignificado su profesión, que ahora alcanza nivel universitario.

Todos los argumentos presentados sobre las características y bondades de la reforma de los Departamentos de Primaria, son válidos también para los Departamentos de Preescolar de los Institutos y Escuelas Normales. Aquí se ha exigido, igualmente, el diploma de Bachiller en Humanidades para el ingreso en el primer curso, y el plan se ha reducido, como en Primaria, de 4 a 3 años.

Modificaciones similares se han practicado, asimismo, en el Departamento de Ciencias y Artes del Hogar, en consonancia con los avances tecnológicos en este campo. En las Secciones de Historia y Geografía, así como en las de Filosofía y Literatura de los Departamentos de Secundaria, la renovación ha sido grande. Otro tanto se ha hecho en la estructura del plan de estudios del Instituto Normal Superior de Educación Física, con la incorporación de nuevas asignaturas pedagógicas y culturales como *Interpretación de Programas y de Sociología del Deporte*.

Donde la Reforma ha tenido una fuerte incidencia es en el campo de las ciencias sociales. La Sección de Historia y Geografía ha sido totalmente reestructurada, bifurcándose en dos Sub-secciones: una que formará profesores de Historia Universal, Geografía General y Sociología, como una sola carrera, y otra que profesionalizará en Geografía, Historia y Educación Cívica nacionales. La inclusión de Sociología como especialidad responde a la tendencia predominante en los planes de formación docente en América Latina y constituye, para nosotros, dada nuestra rica y compleja realidad social, una materia de valor imponderable. Pero lo más novedoso acaso sea la inclusión de dos asignaturas modernas en la formación del profesor de estas especialidades: la Teoría de la Historia y de la Historiografía. Ambas enriquecerán, con mucho, el sentido crítico y la capacidad teórica del profesor de Historia.

Deliberadamente, en homenaje al culto auditorio que honra este acto, omito señalar las causas que han determinado la reforma en éstos como en otros Departamentos y Secciones. Sin embargo, no desearía que quedase inadvertida y sin mención expresa uno de los puntos esenciales de la Reforma: el de la *profesionalización del maestro interino*, cuya presencia es muy densa y problemática en el magisterio nacional.

Hasta antes de 1960 no se había reflexionado, con hondura, sobre este problema. Y aunque se admitía al maestro interino con 5 años de servicios en el 3er. curso de los Institutos y Escuelas Normales, esa prerrogativa se reducía a casos muy individuales y esporádicos. Por ello

en diciembre de 1960 asignamos a la Escuela Normal "Enrique Finot" de Santa Cruz de la Sierra, recién creada, la tarea de *profesionalizar* al maestro interino en las jurisdicciones de Santa Cruz, Beni, Pando y Tarija.

Y en enero de 1961, creamos en la estructura del Instituto Normal Superior "Simón Bolívar", de La Paz, dos unidades académicas: los Departamentos de Profesionalización Docente, uno para maestros de Primaria y otro para maestras de Preescolar. Parejamente, con idéntico destino, otro proyecto inédito y alucinador: las *Escuelas Normales Ambulantes*, con un plan similar al de los Departamentos de Profesionalización de Santa Cruz y La Paz. Este tipo de Normal haría presencia por tres años en los lugares cuya densidad interina fuese más acentuada, pues el 45,4 por ciento del magisterio está constituido por maestros sin título.

A este respecto quisiera hacer una última reflexión. Aquella práctica de admitir al maestro interino en el tercer curso regular de los Departamentos de Primaria juntamente con bachilleres, nos pareció un error pedagógico muy grueso. En efecto, ¿cómo era posible que un maestro interino, con experiencia docente de cinco años o más, estuviera sentado, en la misma aula, junto a un bachiller sin ninguna práctica profesional pero con una mayor preparación humanística? ¿Cómo no se percibió que el maestro interino, podría traer al aula, al margen de algunas virtudes, una práctica defectuosa que necesitaba, por ello, ser reinterpretada y reorientada pedagógicamente? ¿Y cómo no se advirtió que esta práctica importaba violentar ciertas leyes del aprendizaje con grupos tan disímiles y con *status* tan opuestos?

Para cerrar, diremos que el plan de Reforma comprende la creación, a partir del próximo año, del *Instituto Superior de Ciencias de la Educación*, para el postgrado de la docencia nacional. Contará con cinco Secciones destinadas a formar personal altamente calificado y especializado en Orientación Educativa y Vocacional; en Educación Especial de Rehabilitación; en Investigación y Experimentación Pedagógica; en Dirección de Escuelas y Colegios; en Supervisión y Administración Escolar; y en Educación Normal y Mejoramiento Docente. Todos los postulantes ingresarán después de cumplir cinco años de experiencia en sus respectivos ciclos y especialidades. Quienes se dediquen a la supervisión y administración y la educación normal, harán dos años académicos y uno de tesis. Los otros cursarán dos años de especialización incluyendo un semestre intensivo de práctica. Así podremos algún día cumplir la histórica tarea de crear, como pidió Tamayo, una pedagogía nacional.

IV

SENDA Y DESTINO

Si el Seminario de La Paz tuvo por objetivo estudiar y definir la nueva estructura institucional de la formación docente, al que iniciamos aquí le está reservado el privilegio de examinar y determinar los planes de estudio para esa estructura institucional, tarea que demanda reflexión y una ponderada actitud docente. Al seminario de Santa Cruz de la Sierra, programado para 1964, le corresponderá estudiar y coordinar los programas de la asignatura de todo el proyecto curricular.

Queda visto que los postulados de nuestra Reforma se nutren de la realidad nacional y responden a los requerimientos de nuestro sistema escolar en esta época de mudanza histórica. Esos postulados no tienen compromisos de subalterna inspiración ni provienen de consignas pedagógicas extranjeras, aunque se orientan, como es natural, por la ciencia y la técnica de las modernas corrientes educativas.

No tienen nada que ver, ex profeso, con los patrones pedagógicos de Washington, de Roma o de Moscú, como una barata conjetura ha querido insinuar. Tampoco se ha planteado la Reforma para privilegiar determinadas cátedras o favorecer a nuestros más cercanos amigos y colegas, como ha querido sugerirse por algún espíritu mediocre. Quienes participamos en mayor o menor grado de este movimiento reformista, no abriremos la mano para recoger ese infecundo como interesado verbalismo.

Nunca en el país una Reforma como la que ahora se emprende fue más democrática y participativa, ni tuvo voces de aliento más claras procedentes del interior y exterior de la República. Es una Reforma *democrática*, en el mejor sentido, puesto que nosotros no hemos hecho otra cosa que reclutar ánimos, interpretar necesidades colectivas y dar forma a un ideal latente en el magisterio y en el pueblo boliviano.

Es *democrática*, reiteramos, porque aquí están participando, con madurez, casi en su totalidad, los profesores de todos los Institutos y Escuelas Normales. Y es *democrática*, en suma, porque en la composición de las delegaciones hay colegas de distintas ideologías y de opuestas militancias en el escenario nacional. ¿Hubo, alguna vez, reforma alguna con tales características?

Hemos querido que todos participen de esta empresa común, porque estimamos la experiencia y las ideas. Todos tenemos derecho a la discrepancia, al enfrentamiento y confrontación de nuestras maneras de pensar. Pero a lo que no tenemos derecho, ninguno de nosotros, es a postergar o menoscabar el derecho a una mejor educación para la niñez y la juventud bolivianas.



Sucre: 20-mayo-1963.

TEMA OCTAVO

NUEVOS MAESTROS PARA BOLIVIA

Tras una incesante brega pedagógica, la Escuela Normal Superior entrega, en este acto, un nuevo contingente espiritual a la Nación. Está representado por 66 profesores de Secundaria, en sus diversas especialidades, 148 maestros de Primaria y 36 maestras Preescolares, totalizando 252 educadores que a partir de 1971 se encargarán de formar a las nuevas generaciones del país, inscritas en los distintos ciclos y áreas de nuestro sistema escolar.

Sobre un total de 424 alumnos de los últimos cursos, correspondientes a los diferentes Institutos y Departamentos, egresa el 59%. Del Instituto de Educación media egresan 66, sobre un total de 144, o sea el 41%; del Instituto de Educación Básica se diploman 120 sobre un total de 186, o sea el 64%; del Instituto de Profesionalización Docente egresan 30 sobre un total de 49, o sea el 61 %; y del Departamento de Preescolar se diploman 36 sobre un total de 45, o sea el 80%.

Estos porcentajes demuestran que ha habido un 41 % de alumnos reprobados en toda la Escuela y que esperan, conforme al Reglamento, un segundo turno para someterse a nuevos exámenes. Demuestra, también, que a pesar de la irregularidad del año escolar, el personal docente ha cumplido con algún celo su responsabilidad profesional, cuidando de que los nuevos egresados respondan, en su formación, a las expectativas que el Estado y el pueblo de Bolivia han puesto en los futuros educadores de la niñez y la juventud.

Para un país como el nuestro, castigado por el subdesarrollo y la dependencia, generadores de la alienación cultural y pedagógica, este contingente de profesores y maestros tiene la significación de la sangre nueva para un cuerpo social anémico, pero que a pesar de ello persiste en la búsqueda afanosa de su ser auténtico y expresa su voluntad de encontrar, en los senderos de la Historia, la definición de su tarea propia y expresión educadora.

(*) Discurso del Rector de la Escuela Normal Superior en el acto de entrega de certificados de egreso el 16 de noviembre de 1970, en la ciudad de La Paz.

I. Problemas y Realidades en 1970

La gestión lectiva que hoy fenece, ha sido para la Normal Superior "Simón Bolívar" una de las más difíciles de toda su historia institucional, por la naturaleza misma de la realidad boliviana y por la índole del acontecer político.

Sabido es que toda crisis social y política se toma crisis educativa, por lo mismo que la Educación es el fenómeno más sensible de todos los fenómenos sociales. Insertos en los diversos ciclos y áreas de los sistemas escolares, el niño, el adolescente y el joven van percibiendo y padeciendo a la vez, todo el proceso social e histórico en su conjunto, y por ello la conciencia que se forman de sí no es otra cosa que la conciencia del mundo y de su mundo, según la época histórica que les es dable vivir y convivir.

Muchos han sido los problemas y diversas las realidades que ha tenido que afrontar la Escuela Normal Superior en 1970. Entre esos problemas y esas realidades, se pueden mencionar:

1. Ingreso por Presión.

Al comienzo mismo del año escolar, la Escuela tuvo la peligrosa y poco edificante experiencia de aceptar bachilleres que desconocieron los resultados de las pruebas aplicadas por el Instituto de investigaciones Pedagógicas. Una lamentable y falsa asimilación de lo que venía realizándose en el ámbito universitario, con el libre ingreso de bachilleres, generó una huelga de hambre y la Normal se vio en la dura necesidad de abrir sus puertas a todos los postulantes, sin previa selección. Sin embargo, con carácter interno se aplicaron pruebas de diagnóstico para realizar una redistribución de los postulantes en los distintos Institutos, Departamentos y Secciones, que fue lo máximo que pudo hacerse en esas circunstancias.

2. Revolución Normalista

A mediados de marzo surgió en la Normal Superior un movimiento de reforma denominado "revolución normalista", propugnado y ejecutado por los alumnos en un justo anhelo de cambio y de mudanza. Esta "revolución" tuvo como antecedente una Conferencia Interna con participación de representantes de los diferentes Institutos, Departamentos y Secciones, y sus planteamientos, acogidos por el Rectorado, fueron remitidos a las autoridades nacionales de Educación. Los puntos que movilizaron a esa "revolución", pueden ser agrupados en los siguientes planteamientos:

- a. Declaratoria en vacancia de todos los cargos docentes y llamamiento a concursos de méritos y exámenes de capacidad para optarlos.
- b. Reforma y unificación de los planes y programas, en vista de haberse puesto en vigencia los planes y programas de la Reforma de 1963 y los de la contra-Reforma de 1968.
- c. Co-Gobierno paritario tanto en el Consejo General de Profesores cuanto en el Consejo Técnico, como medio de democratizar las estructuras de poder, de organización y de administración de la Escuela.
- d. Cambio de métodos y técnicas de enseñanza, dando participación activa en el aprendizaje a los alumnos, y estableciendo seminarios para el estudio de los diversos problemas de la formación docente.
- e. Elección de las autoridades de la Normal Superior mediante temas votadas en elecciones directas por alumnos y profesores.
- f. Desconocimiento de la atribución de Planeamiento Educativo para efectuar la selección de postulantes, confiriéndola al personal docente de las propias Normales.
- g. Limitación a 40 alumnos como máximo en cada curso, a fin de ofrecer una enseñanza más efectiva y un conocimiento más directo de los alumnos por los catedráticos.
- h. Construcción inmediata del nuevo local para la Escuela, con los recursos provenientes del impuesto del 1 % destinado a locales escolares.

- i. Dotación de gabinetes y laboratorios para los departamentos de Física, Química y Ciencias Naturales, y dotación de material didáctico adecuado a todos los Institutos de la Escuela.
 - j. Respeto a la personalidad del normalista, comenzando por el respeto a sus ideas políticas y su libre participación en el juego democrático de la Escuela.
 - k. Reconocimiento del derecho que tiene el alumno de solicitar la revisión de sus exámenes escritos y de impugnar la conducta arbitraria de algunos catedráticos.
1. Elevar, en un 100%, el número de becas para atender un mayor porcentaje de alumnos que por falta de recursos económicos se ven obligados a abandonar sus estudios.

Estos planteamientos nos demuestran que la "revolución normalista" no anduvo mal inspirada y que los alumnos conocen, en gran medida, la problemática del quehacer pedagógico. Lamentablemente, el curso de esa "revolución" tuvo sus desviaciones y no consiguió ejecutar totalmente su programa, debido a los acontecimientos políticos que se suscitaron en el país en los meses subsiguientes. Quedan en pie, sin embargo, muchos ideales que tarde o temprano serán recogidos con mano limpia y espíritu renovado por el Ministerio y la Dirección General de Educación.

3. Exámenes y Concursos

Uno de los puntos planteados por la "revolución normalista" y que coincidía con la solicitud elevada a las autoridades nacionales por la Federación Nacional de Maestros Urbanos de Bolivia, fue el de la renovación de la planta de catedráticos de las escuelas normales del país, mediante concursos de méritos y exámenes de capacidad.

Responsable y comprensivamente, la Dirección General de Educación, y especialmente la Dirección Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Docente, acogieron esta idea y lanzaron la convocatoria mediante Resolución No. 29, de 18 de mayo pasado. Se establecieron, para el efecto, cuatro períodos, el último de los cuales debía de terminar el 14 de febrero de 1971.

En el primer periodo se pusieron en concurso 21 cátedras, para las cuales se inscribieron 41 postulantes. De estos 41, 23 rindieron exámenes, habiendo sido aprobado sólo un postulante, y 9 con cátedras provisionales por no haber alcanzado los puntajes requeridos.

4. Lucha por la Libertad.

País problemático el nuestro, casi siempre está expuesto a la represión violenta cuando vocea su hambre o denuncia la conculcación de sus derechos. Y la juventud de este país, como la del mundo entero, ha ejercitado ya el noble aprendizaje de defender su libertad. Y fue en las calles donde el normalista y universitario Norton Castillo Cousin encontró la muerte, y donde 19 alumnos de la Normal, entre varones y señoritas, supieron de las heridas entre los días 17, 18 y 19 de septiembre. La Normal superior "Simón Bolívar" tiene pues derecho a decir que la libertad de que hoy gozamos con el Gobierno Revolucionario del Gral. Juan José Torres, está hecha en parte con su sangre, su lágrima y su luto.

5. Realidades Alcanzadas.

Pero a la par que se sucedían huelgas, revoluciones, exámenes y concursos, y manifestaciones callejeras, nosotros no dejamos un solo momento de construir, y de construir con entereza, combatido por algunos, pero apoyados por los más. Y así hubimos de lograr, con el apoyo total de los alumnos, algunas realidades fundamentales para la vida de la Escuela Normal.

Ahí están, por ejemplo, tres aulas nuevas construidas con capacidad para 60 alumnos cada una; la construcción de la sala del Laboratorio de Francés; la remodelación total de la Biblioteca; la construcción del Departamento Médico y Dental iniciada por mi antecesor el profesor

Humberto Meleán Leclere. Está también la edificación de un nuevo comedor para 150 alumnos; la remodelación de salas para los Laboratorios de Física, Química y Biológicas; la adquisición de 270 pupitres unipersonales; la refacción total de la fachada de la Escuela; la refacción de una sala destinada al Rectorado; la construcción de muebles adecuados para la Rectoría; la revisión y edificación mimeografiada de los programas de enseñanza; y finalmente, el celo y la honradez con que se han manejado los fondos económicos de la Escuela, mediante cuenta corriente en el Banco Central.

De otra parte, pecaría de deshonesto si no mencionara, en esta oportunidad, la colaboración que nos hubo prestado el Ex-Ministro de Educación Don Mariano Baptista Gumucio, hombre atento a los problemas de la cultura y sobre todo sensible al dolor del analfabetismo nacional.

Pero también quisiera destacar, con el mayor énfasis, una realidad que ya comienza a ser histórica: la cesión que ha hecho el Excmo. Presidente Juan José Torres y su Gabinete del terreno y las instalaciones de la ex-Aduana Nacional para la futura Ciudad Normalista, perteneciente a la Escuela Normal Superior.

II. Perspectivas Y Proyecciones

Dos palabras más, sobre lo pensado y soñado para el futuro.

Además de la Ciudad Normalista, cuya construcción reclamamos de parte de los ministerios de Educación y de Vivienda y Urbanismo, anhelamos reorganizar y reorientar en la Escuela Normal la Práctica Docente, afectada de serias deficiencias y marcada con signos evidentes de arcaísmo y de rutina.

En primer término, habrá que darle un programa teórico que sea el exponente de todas las cátedras pedagógicas, y que su práctica represente los niveles formativos e informativos deseables para la vida profesional. Se necesita, por lo tanto, que cada especialidad cuente con un catedrático de Práctica Pedagógica, y que esta práctica se base sobre un programa específico que contenga los temas más importantes y significativos por especialidades, siguiendo procesos de dificultad crecientes.

Se necesita también que un número determinado de escuelas, colegios y liceos dependan técnica y administrativamente de la Normal Superior, como medio de asegurar una, práctica funcional y coherente, sin contradicciones, en la formación de los futuros maestros y profesores. Es necesario, asimismo, que el personal que haya de trabajar en estas escuelas, colegios y liceos, reciba una preparación adecuada a la naturaleza de la nueva Práctica Docente. Es deseable, por lo tanto, que ese personal tenga una mejor remuneración económica y una superior categoría en el Escalafón.

Por otra parte, se toma imperioso instituir un nuevo tipo de supervisor escolar en nuestro sistema pedagógico: el Supervisor de Práctica Docente, sin cuya presencia será difícil el control de la formación profesional.

Parejamente, es fundamental crear escuelas y colegios experimentales, dependientes de la Normal, de modo que exista una relación directa entre las escuelas y colegios de Práctica y las escuelas y colegios experimentales. Los maestros y profesores de estas escuelas y colegios experimentales tendrán que ser especializados, si se quiere en verdad hacer experimentación pedagógica, y no fachadismo ni chacota como hasta hoy.

En la Normal Superior tenemos necesidad, finalmente, de crear diversos departamentos técnicos, si anhelamos una formación docente moderna. Nos duele, por ejemplo, advertir que hasta hoy no se cuente con un Departamento de Evaluación de modo que los criterios de control del aprendizaje respondan a principios científicos y técnicos y no a la mera suposición.

Es doloroso también señalar que nuestra Normal Superior carece de un Departamento de Planes y Programas, habiendo en ella como hay multiplicidad de planes y programas por la presencia de diversos Institutos, Departamentos y Secciones, según los ciclos y especialidades de la formación docente, y que esta multiplicidad requiere de un permanente reajuste de unificación y coordinación en sus contenidos y en sus estructuras básicas.

Pero además nuestra Normal Superior no cuenta tampoco con un Departamento de Orientación Educativa y Vocacional, para la atención de más de tres mil quinientos alumnos, con intereses y disposiciones vocativas diferentes. Tampoco existe en ella un departamento de Ayudas Audiovisuales que colabore en el proceso de enseñanza, y menos todavía un Departamento de Publicaciones de Textos, imprescindible en instituciones de esta naturaleza.

Si esto ocurre en el campo pedagógico, en el cultural se carece de un Departamento de Teatro Escolar y Coros, de un Departamento de Traducción de Lenguas Extranjeras, y ni siquiera de un Departamento de Extensión Cultural que relacione a la Escuela con la vida intelectual y artística de la ciudad de La Paz y menos aún del país.

En fin, hay muchas cosas que faltan en nuestra Normal Superior y que es imperioso instituir las en homenaje a la formación docente, por respeto a la personalidad ya la vida del niño, del adolescente y del joven boliviano, y por amor a la cultura nacional, cada día más amenazada de evasión y poseída de espíritu alienante.

Excmo. señor Ministro de Educación y Cultura, respetables autoridades nacionales del Servicio: alguna vez, tratando de configurar la imagen del "maestro necesario" para nuestro país, escribí estos conceptos que ahora los renuevo al entregaros este nuevo contingente de educadores bolivianos:

"El maestro, si no es toda la fuerza material que requieren las sociedades para hacer efectivas sus promociones históricas, es cuando menos, por su cotidiana actividad en las aulas, el factor espiritual más decisivo para retardar o acelerar los cambios cualitativos que esas promociones presuponen. El maestro que en la actualidad no ocupa una posición mental de vanguardia y no adopta una permanente actitud de combate para hacer factibles las aspiraciones de su pueblo y de su época, está, sin duda, desvirtuando su papel de orientador de conciencias y de conductor de espíritus".

Y es con esta fe y con esta convicción docente, que seguiremos trabajando por la formación de maestros y profesores para Bolivia!

TEMA NOVENO

EDUCACIÓN Y CULTURA PARA LA INTEGRACIÓN NACIONAL

Podría decirse que cultura es la capacidad que tiene el hombre de enfrentar a la naturaleza para servirse de ella, según sus necesidades vitales o históricas y, al mismo tiempo, de incorporarse a la sociedad y en medio de ella, crear y recrear objetos reales, objetos ideales, conductas, y valores. A todo esto se ha dado en llamar cultura.

La cultura es, entonces, un mundo específico creado por el hombre. Es el único mundo creado por él y en cuyo seno vive y genera. Es por esto que el hombre se ha convertido genéricamente en un ser creador, y al ser creador ha creado en él una segunda naturaleza, fuera de su naturaleza biológicamente organizada. Esta segunda naturaleza es la que, a su vez, crea al hombre, en tanto hombre. Este hombre entonces, así creado, es a su vez creador de ese mundo llamado *cultura*.

Conferencia, revisada, expuesta en el Seminario sobre Integración Nacional que se realizó en el Instituto Internacional de Integración del Convenio "Andrés Bello", de La Paz, en 8 de julio de 1990. Por tanto este trabajo no formó parte de los ensayos enviados al concurso del Premio Interamericano de Educación, realizado en Washington, en 1984.

Ahora, como cosa hecha, como cosa que es, como cosa que se está haciendo, naturalmente que la cultura es un fenómeno cargado de historicidad porque cambia, no solamente porque se cambia a sí misma, sino que cambia al hombre y al cambiarlo produce fenómenos históricos, fenómenos de cambio.

Nuestra cultura, la cultura boliviana, no es cultura específicamente nativa: es una cultura que la hemos heredado, en gran parte, de la *cultura occidental*. ¿Pero, qué es la cultura occidental? Es un complejo de culturas, resultado de la fusión de muchas culturas. Por lo tanto, la cultura occidental no es un ente único, sino un ente múltiple, que tiene una compleja morfología y que, por ello, su estructura arranca de 3 ó 4 vertientes fundamentales.

La cultura occidental, como se sabe, tiene su raíz fundamentalmente en la cultura griega, específicamente en la ateniense. Esta cultura es la que nos ha transmitido la idea de perfección del hombre, una de sus ideas claves. También nos ha transmitido la idea de que el hombre no es un ser perfecto sino perfectible; que el hombre es un ser de dignidad; que el hombre es un ser de libertad; que el hombre sólo vive y se realiza en democracia. Esta vertiente cultural es la que nos ha legado estas ideas fundamentales, como dice Uslar Pietri.

Pero, naturalmente, ese mundo de cultura es enriquecido con el aporte de la cultura romana y ésta incorpora las ideas de juricidad, de derecho, de Estado, de imperio, de patria universal, de administración, de conquista, de heroicidad y de pragmatismo político, según la estimación de Mommsen. Sin embargo no basta eso todavía para definir a la cultura occidental. Como ustedes saben, la fusión de la cultura griega y de la cultura romana con la cultura hebrea, hace que tengamos una judaico-cristiana. Esta cultura judaico-cristiana incorpora los conceptos de vida santa, de vida pecaminosa, de vida moral, de misericordia, de arrepentimiento, la idea de pecado, la idea de salvación, la idea de que el hombre es un ser cuyo paso por la tierra está afectado de transitoriedad.

Pero aquí tampoco se agota el complejo y denso mundo de esta cultura. Para que el cuadro logre mayor precisión conceptual, no habría que olvidar el mensaje musulmán y el sendero árabe. Ambos entroncan, por el sur, con la Antigua Hispania y conforman, en primer lugar, una expresión idiomática de acentos peculiares. En segundo término, el Islamismo enriquece la liturgia, pero también la idea de fidelidad, de resignación, de ayuno y de condenación como agrega el ensayista Uslar Pietri. Los árabes aportan, igualmente, el espíritu de exactitud, de matematicidad, de visión geométrica del arte en sustitución de la figura humana, que difundió, sobre todo, la estatuaria griega.

Esta cultura occidental crece y florece, fundamentalmente, como se sabe, en el espacio geográfico ocupado en Europa por los germanos, los sajones, galos, celtas, ibéricos, etc. Estos son los que construyen realmente la cultura occidental, con bases humanísticas, que después se ha transformado en una cultura de objetos reales y de símbolos predominantes, como el caso de la tecnología y de la informática, como advierte Cassirer. Esta cultura está definiéndose ahora, por consiguiente, como una cultura económica y tecnológica, sobre todo en Estados Unidos, en Canadá, en el Japón contemporáneo. Bien, esa cultura es la que nos invade y nos hace ser cosa diferente de lo que éramos en Bolivia. Es decir, ya no somos lo que éramos. Y por dejar de ser lo que éramos, somos ahora diferentes. Hay, por lo tanto, una fusión de la cultura nativa de la que éramos portadores, de la que éramos herederos, con una cultura extraña, invasora, por decirlo así, que ha modificado, en gran parte, nuestra manera de ser y de sentir; nuestra concepción del mundo, nuestras formas de apreciar y estimar los seres y las cosas. Ahora bien, como es difícil hacer un recuento, ya que no es el caso, de la cultura occidental, sólo diremos que esta cultura para los bolivianos ha tenido una incidencia tan grande en nuestra manera de pensar, de concebir, de estimar, que a veces desconocemos nuestra singularidad primigenia, por la gruesa *alienación* que padecemos.

De manera que uno de los factores fundamentales -y esta es la primera experiencia que quiero anotar- es que la *desintegración*, o mejor dicho la falta de integración entre nosotros, se debe a que no existe una correspondencia exacta entre lo extraño y lo nacional; y *lo nacional*, para

decirlo de una vez, es lo indígena y lo mestizo. Entre estas dos culturas no ha habido integración y no la está habiendo, y es difícil que la haya, porque tienen una serie de prejuicios que nos están disociando; una serie de prejuicios de algunos sectores nuestros, con respecto al indígena: al quechua, " al armara, al tupi-guaraní, en tanto etnias.

Estamos pues, divididos por un mundo de prejuicios: unos de carácter español y otros de carácter indígena. Son dos mundos que se están debatiendo, que están en duelo permanente, pero siempre se está imponiendo la clase dirigente, desde la fundación de la República, si ustedes examinan bien el problema. Claro que hemos cambiado gobiernos, pero sigue siendo esa clase la que ha venido dirigiendo el país. Entonces, esta es la primera cuestión que tenemos que ver cuando examinamos la *integración* nacional.

Ahora, ¿qué pasa con esta cultura que nos vino, que adquirimos, que nos invade, que es la cultura occidental? Ha ocurrido que con sus cánones éticos, psicológicos, antropológicos, morales y estéticos hemos juzgado (y este es el factor de disociación fundamental) nuestra vida y nuestro ser nacional.

Las categorías occidentales, sobre todo las historiográficas y culturales, han sido transferidas como formas de expresión de nuestro pasado, y no alcanzan a definir exactamente las raíces de nuestro ser histórico. Pongo un ejemplo: hace años que yo leía, y todos ustedes han debido leerlo naturalmente, *El Imperio Socialista de los Incas*, de Jean Baudin. Todas las categorías y nomenclaturas que hay en ese libro, son europeas, mejor dicho, de la cultura occidental. Así tenemos que al Inca, en ese libro, se lo llama Rey y a la Ñusta se la llama Princesa, de manera que hay una transferencia de categorías diferentes para juzgar el ser que fuimos y que somos.

Yo no sé en qué medida, realmente, el h inca era un Rey; la Ñusta, una Princesa; y en qué medida, el feudalismo germano es feudalismo nacional. Tampoco sé en qué medida la burguesía europea, de que tanto alardeamos, es igual a la burguesía nacional, si es que la tenemos. No sé en qué medida, la piedad, la dignidad, que nos vienen de la cultura occidental, las hemos asimilado como categorías específicas para el hombre boliviano y su modo de ser.

Como ven ustedes, en todo este maremagnum de cosas, los bolivianos tenemos también una cultura mestiza, bastante compleja y esa complejidad y este mestizaje de nuestra cultura, han sido trasladados al campo educativo, como es obvio. El mestizaje cultural es mestizaje pedagógico, o poco menos.

Desde luego, la Misión belga ha hecho grandes aportes desde el punto de vista de la explicación científica de la educación, de la explicación de lo que deben ser el profesor y el alumno. Desde el punto de vista de la relación que debe existir entre estos dos actores del aprendizaje; desde el punto de vista de la administración de la educación. Pero como buenos positivistas, buenos liberales, los miembros de la Misión belga nos dieron un sistema escolar obviamente dirigido y racionalizado para la clase dirigente y cuando más para las clases medias, habitantes de las ciudades.

El hecho de que hayan fundado dos normales rurales, no desdice en absoluto que su obra educativa estuvo destinada a la clase media, y más que a la clase media, a las ciudades capitales. Por lo tanto, aunque formaron grandes profesores, intelectuales muy serios, políticos esclarecidos, nos dejaron una marginalidad tal de analfabetismo, que hoy es uno de los factores fundamentales de *desintegración* nacional. Yo no sé si estuvo en la manera de pensar de la Misión belga este hecho, de no abordar el problema nacional de la educación; pero, con todo, en la práctica, no fue abordado. En todo caso, su determinación política era cuestión de Gobierno antes que estrategia educativa.

Después, hemos heredado la escuela norteamericana. Hay un pragmatismo, un conductismo y un neoconductismo que son fatales para nuestra educación. En cada uno de estos procesos el educador y la educación no han tenido la capacidad de ser auténticamente nacionales. El factor de *desintegración* es muy grande y grave desde este punto de vista.

Nuestro sistema escolar, por estas razones, es un sistema que reproduce todo el compendio de la cultura, pero a su vez, como la educación es el nervio fundamental para llevar adelante los procesos de la cultura, resulta que la escuela, la educación, el sistema escolar, presentan un cuerpo totalmente parcheado, remendado. En nuestro sistema escolar se traduce, finalmente, nuestro sistema cultural; se traducen también todas las superposiciones que le hemos dado. Hay un poco, entonces, de kindergarten alemán, de escuela primaria española, de colegio francés, de escuelas técnicas norteamericanas, de universidad francesa napoleónica, fundamentalmente. Así, nuestro sistema escolar es también un factor de *disgregación* de la cultura y de la propia educación, y carece, por ello, de *unidad* y coherencia, pero también de *singularidad* nacional.

Ahora, miremos algunas cifras para ver cómo estos factores se han hecho más evidentes en los últimos años. La superficie territorial actual es de 1.098.587 kms. cuadrados, con una población de 6.740.417 habitantes. Por lo tanto, su densidad es de 6 habitantes por km. cuadrado. Nuestra educación no ha llegado a tomar posesión del territorio nacional, ya por la invertebración del país, ya por las dificultades presupuestarias, ya porque no le interesa a los gobiernos hacer una educación popular, o sea por lo que sea, lo cierto es que nuestra educación es una educación clasista, llena de prejuicios raciales y culturales.

Miraremos ahora la población en edad escolar, es decir la población de 5 y 19 años, aunque el criterio moderno ahora es considerar la población escolar desde los 3 años. Sin embargo, todavía nosotros la tomamos desde los 5. Esta población es de 2.475.874, según los datos de la Dirección Nacional de Estadística, o sea que tenemos el 36.73 % con respecto a la población general. En el área urbana tenemos 1.234.304 y en el área rural 1.241.570. Por lo tanto, hay muy poca diferencia entre la población escolarizable rural y urbana, pero esto tomado en forma global. La población escolar no atendida o sea la marginada en el área urbana, llega al 28%, o sea 351.000, y en el área rural llega al 68%, o sea 847.992. Si estos datos son ciertos, quiere decir que hay un 68% de niños no incorporados al sistema escolar en el área rural. Entonces, si hay el 68% no absorbido en el área rural quiere decir que tenemos un país dividido y desintegrado, a causa del analfabetismo real o potencial.

¿Qué podemos hacer frente a este problema? Algunas veces he propuesto, equivocado o no, que la única manera de combatir el analfabetismo, de erradicarlo, como se dice en lenguaje sociológico o también en lenguaje demagógico muchas veces, es sembrar la escuela primaria en todo el territorio nacional. Si no sembramos la escuela primaria, si no llevamos esta escuela hasta los últimos rincones del país, no vamos a erradicar el analfabetismo. Hemos venido queriendo erradicar el analfabetismo desde el nacimiento mismo de la República y no hemos podido, y parece que en lugar de disminuir va en aumento, pero aumenta a expensas del debilitamiento del sistema escolar.

Este debilitamiento, es otro factor de *desintegración* y sólo en la medida en que podamos erradicar el analfabetismo, vamos a convertir *en proceso de unidad nacional a la educación*, o en este caso al alfabetismo. La otra cosa es que tenemos una escuela primaria que difiere en sus rangos, sus prácticas y sus métodos, de zona a zona, de departamento a departamento, y ése es otro factor de *disociación* porque no tenemos la escuela básica común. Fundamentalmente, entonces, un factor de integración para nosotros ha de ser una *escuela primaria única*, que tenga bases fundamentales para todo el mundo, a partir de la cual se pueda diversificar el sistema educativo. Sólo teniendo esta escuela básica, como su nombre lo indica, pero extendida de modo que tome posesión del territorio nacional, *habremos puesto un factor de integración en la invertebrada estructura boliviana*.

¿Cómo se da el analfabetismo? Yo creo que uno de los factores de la integración es la educación, y uno de los factores de la integración de la educación, es el resolver el problema del analfabetismo, partiendo de las culturas nativas y del lenguaje nativo, como elementos que van a venir en transición hacia el castellano, de manera que el castellano no se convierta en lengua

opresora; y que partiendo de la base, de la raíz del lenguaje nativo, se llegue progresivamente al castellano como lengua nacional. Entonces, no solamente como procedimiento metodológico, sino como categoría moral, se impone la alfabetización del nativo en su propia lengua y el paso de esta lengua hacia el castellano.

Yo me alegro muchísimo, después de tantos años de ausencia, encender ahora la TV. y ver un programa en armara. El hecho sociológico, político y psicológico de que llegue el mensaje a las grandes masas, creo que es una conquista extraordinaria. En esta conquista, está fundamentalmente la presencia y la acción de la iglesia, indudablemente.

* * *

Perdón, yo creo que he hablado demasiado. Bueno, como me piden que continúe, diré algo sobre la Universidad que es la cúspide del sistema educativo. La universidad boliviana, con todo el respeto que me merece, pareciera no estar actuando de acuerdo con su principal objetivo: la investigación científica, aunque creo que esto se debe a la falta de recursos económicos.

Si es necesario que florezca la ciencia y que aporte a la cultura del país, es fundamental que la universidad se dedique a lo básico, que es la *investigación*. Si la universidad no investiga, cae en la copia, y en tanto copia, deja de crear ciencia, por elemental que sea, en el país. En cambio al crear ciencia, nos está mostrando realidades objetivas, nos está mostrando lo que *somos* y tenemos. Y esto es primordial para un país *como* el nuestro.

Pero, cuando hablo de *investigación* es que la investigación no es patrimonio exclusivo de la universidad, como se ha venido sosteniendo. La investigación es propia del fenómeno educativo y tiene que comenzar desde el momento en que se educa, desde lo más elemental. Entonces, —como decía yo en un discurso cuando recibía en Washington el Premio Interamericano de la Educación—, la investigación tiene que estar presente en el preescolar, en la escuela primaria, en el colegio secundario, en la universidad con distintos grados de complejidad, sin duda, pero investigación al fin.

Explicación científica de los fenómenos y en todo caso formación del espíritu científico en los educandos. Si no tenemos la formación del espíritu científico, yo no sé en qué medida nos vamos a librar no solamente de los prejuicios sino de los mitos, y aunque se dice que la ciencia también es un mito, por 10 menos es un mito racionalizado.



CONCIERTO DE PALABRAS

PEDAGOGÍA Y POLÍTICA EN NUESTRO TIEMPO

Llegar hasta este escenario mundial de la educación, la ciencia y la cultura, para presentar y ofrecer una *muestra* boliviana, es ciertamente un privilegio. Y lo es porque la presencia y la voz de los pueblos de menor desarrollo relativo, son fundamentales para estimar y comprender el sentido de la vida del mundo contemporáneo, tan lleno de profundas contradicciones, pero animado también de grandes y estimulantes solidaridades.

Mi país, Bolivia, tiene una ubicación geopolítica de gran importancia en la perspectiva latinoamericana. No sólo es el punto de convergencia y de interacción de las culturas nacionales de América del Sur, sino el centro neurálgico de los procesos de cambio del continente. Sus experiencias en el plano político y social han sido tales en los últimos treinta años, que allí perduran o se frustran hechos de singular trascendencia histórica, por la presencia multiforme de las corrientes del pensamiento y de la praxis del hombre latinoamericano.

(*) Palabras de inauguración de la "Semana Cultural Boliviana", en la UNESCO, en París, el 24 de junio de 1985.

Una muestra de ese hecho es, sin duda, el actual proceso democrático que vive la República, después de un intenso y largo período de dictaduras. Por ello, defender este proceso no sólo es una responsabilidad civil, sino un mandato histórico. Porque ninguna definición nacional es hoy más importante en Bolivia, que la continuidad de su democracia, en la que el gobierno está empeñado.

Preservar la democracia es, para nosotros, un mandato imperativo, porque la democracia es fuente primaria y contexto básico para el planteamiento y el desarrollo de toda obra educativa y de todo quehacer cultural. Aprender a vivir y convivir en democracia seguramente es el aprendizaje más difícil que tienen que realizar nuestros pueblos y del que está más urgido el pueblo boliviano. Es toda una pedagogía la que hay que fundamentar y todo un sistema educativo el que hay que estructurar, para que la educación se convierta, como debe convertirse, en un proceso de cambio y renovación de la vida nacional. Si la democracia, como postulado y como ejercicio no se siembra en la escuela, es posible que jamás aparezca como sistema y como norma de vida en nuestras sociedades.

* * *

Ahora les presento aquí, con los auspicios de la UNESCO y la participación activa de su Delegación Permanente, una muestra de la cultura de Bolivia. Está hecha, sin duda, con la fuerza telúrica de su paisaje y con la expresión de su lenguaje: sus signos y su semántica, derivados de las culturas aimara, quechua y tupi-guaraní, en comunión insoslayable y permanente del aporte europeo. Debido a esto su expresión es, acaso, el signo más evidente de un mestizaje rico y palpitante, que ha venido plasmándose a lo largo de su proceso histórico.

En efecto, la creatividad de los procesos sociales de mi país, al calor del quehacer político nacional, ha dado como resultado formas de expresión popular que hacen posible la participación consciente de la comunidad en la realización de sus aspiraciones y en la revaloración de sus aportes tradicionales y elaborados. Está plasmada en obras musicales, literarias, cinematográficas y plásticas que, por sí mismas, expresan aspectos sobresalientes del espíritu nacional y destacan su presencia permanente en la comunidad internacional.

En el campo internacional, es cierto el aporte que la UNESCO ha venido prestando al desarrollo de las culturas nacionales y regionales, bajo la conducción de su Director General, Amadou-Mahtar M'Bow. Por ello esta política de la UNESCO, apreciada en toda su significación, merece el apoyo y la solidaridad de mi Gobierno. Los esfuerzos realizados por la Organización en los campos de la educación, la ciencia y la cultura, constituyen una demostración de que sólo con base en un sistemático y sostenido proceso dialéctico de las culturas será posible construir un mundo de paz y bienestar para las futuras generaciones, como signo de superación humana.

En este período de crisis por el que atraviesa la UNESCO, la preocupación del Gobierno Boliviano es permanente y activa. La incompreensión de ciertos países que representan a grupos de poder mundial, no puede distorsionar la fecunda obra realizada, en lo que atañe a los procesos de democratización de la educación y del Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación, cuya filosofía y cuyos objetivos hacen posible una mayor comprensión humana y civilizada de la sociedad contemporánea, por encima de las diferencias y los intereses sectoriales.

* * *

Quiero saludar, finalmente, a nombre del Gobierno Constitucional del doctor Hernán Siles Zuazo, la presencia en este acto de distinguidas personalidades del mundo cultural y educativo, así como de representantes de países hermanos del Continente Americano y de otros continentes, que reflejan las más diversas corrientes del pensamiento político y de la praxis sociocultural del mundo. Para ellos formulo, con sinceridad, los mejores votos de éxito en su desvelada actitud en defensa de la paz, la soberanía y la integridad de los pueblos, para una mejor convivencia del hombre en esta hora de grandes interrogantes históricas.

PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA DEMOCRACIA

Recibo esta condecoración de la Gran Orden del Cóndor de los Andes -máximo galardón con que la República honra excepcionalmente a sus hijos- con la duda reflexiva sobre si mi imperfecta y todavía inconclusa obra de educador y ciudadano lo merece plenamente, por sus alcances y valores intrínsecos.

En todo caso me asiste la convicción de que ese acto tiene para mí dos raíces fundamentales y trascendentes: La primera, ser un claro estímulo al compromiso adquirido por mí, desde hace tiempo, de entregar mi vida y mi pasión educadora a la pedagogía latinoamericana y, fundamentalmente, a la de Bolivia, mi patria entrañable. Y la segunda, el haber sido generada, con amplitud en el seno del gobierno democrático del Dr. Hernán Siles Zuazo, amigo personal y compañero de tantos exilios y tantas jornadas cívicas en favor de la democracia boliviana.

Si algún mensaje tuviese que dar al pueblo boliviano, al recibir este nuevo galardón, sería el de parodiar, con autenticidad cívica la hermosa requisitoria del Gran Mariscal de Ayacucho: conservar, por entre todos los peligros la democracia en Bolivia. Por ella hemos luchado y seguiremos luchando con renovada fe, con empeñada entrega, con la mayor honestidad. Sobre todo con honestidad, virtud clásica de todo educador que aspire al ejemplo ciudadano en una República democrática.

Es difícil construir la democracia, aquí como en cualquier otra parte. Pero aquí su dificultad acaso sea mayor, por los diversos factores que han gravitado en este escenario y en este pueblo. Pero siempre, en el duelo ya histórico librado entre democracia y dictadura, la democracia ha demostrado su fortaleza y el pueblo boliviano su convicción para defenderla y sustentarla.

Sin embargo, como docente, estoy persuadido de que la educación es factor raigal, imperativo, para su desarrollo. y hay que comenzar, entonces, por conceptuar y amasar una PEDAGOGÍA DE LA DEMOCRACIA, en la escuela y fuera de ella, si queremos vivir democráticamente. Hay que comenzar a sembrarla como conciencia y como conducta. Su aprendizaje es largo, complejo y a veces contradictorio, como toda dialectización de la realidad social. Pero hay que comenzar a hacerlo. y comenzarlo bien, por donde se debe, porque este pueblo está ya cansado de padecer frustraciones de todo orden.

Justamente, una de las expresiones más crueles que tiene el subdesarrollo de los países dependientes, es la agudización, cada vez más profunda de una falta de conciencia democrática. Se carece, de otra parte -por la propia alienación que genera el subdesarrollo- de un PROYECTO NACIONAL auténtico, que lo sea, al propio tiempo, sustantivamente latinoamericano, para tener raíz explicativa y coyuntura estratégica en el abigarrado escenario de nuestros pueblos.

El destino nacional tiene que ser, como se ha dicho tantas veces, obra de los bolivianos, pero jamás obra declarativa, insustancial, carente de sinceridad, porque entonces, como hasta ahora no habrá en el hombre boliviano educación democrática ni conciencia democrática ni actitudes democráticas que favorezcan nuestra convivencia como pueblo y como nación.

Gracias, Excmo. señor Ministro, una vez más, por esta altísima distinción que honra mi nombre y que alegra mi vida de maestro boliviano, para nuevas y renovadas tareas en Bolivia y América Latina.

(*) Palabras pronunciadas en el Salón Verde de la Cancillería de la República, al recibir la Condecoración Nacional de la Gran Orden del Cóndor de los Andes, en el grado de Caballero. La Paz, Bolivia, 28 de diciembre de 1984.

SENTIDO DEMOCRÁTICO Y ÉTICO DE LA DOCENCIA

Me siento honrado, una vez más, al recibir de vuestras manos la Condecoración de la Orden Boliviana de la Educación, en el grado de Comendador. Este honor es tanto más significativo cuanto que proviene de un digno representante del gobierno democrático de mi país.

Esta condecoración tiene, por otra parte, un alto valor educativo no sólo para quienes son testigos de esta hora, sino también para quienes tendrán que recoger, como legado, este testimonio.

Educar es, señor Ministro, fundamentalmente, como usted sabe reconocer y estimar los valores de la persona humana. Esta actitud acaso sea, como en el tiempo clásico, la más alta expresión educadora y el más claro sentido humanístico que el hombre haya pensado y practicado.

Y cuando este reconocimiento tiene como sujeto a un maestro, la lección es más grande y perdurable, porque encierra un mensaje para las nuevas generaciones tanto de educadores como de educandos. Así se forma, en el tiempo, el patrimonio educativo y cultural de los pueblos y las naciones. Así se forma, también, una conciencia democrática y un ejemplo edificante.

Pero ninguna democracia puede ser dada si no existe una educación democrática. Y ya es sabido, por las leyes de la historia, que ninguna democratización educativa es posible sin una democratización de la economía, como cosa previa.

Pero en esta democratización de la economía, de la sociedad y de la educación, toman parte activa el gobierno, en tanto gobierna, y el educador en tanto educa. Entre el gobernante y el educador existe, o debe existir, una clara conciencia y una íntima interrelación, fáctica y teórica, que sólo su concertada inteligencia puede educar a un pueblo y a una sociedad. Pero democratizar la escuela, después de democratizar la economía, es apenas una parte de la problemática educativa.

Y no es suficiente. Porque queda por democratizar la relación alumno-profesor. Es en esta interrelación que se da y se siembra la democracia educativa, porque nada es más antitético a la educación que un maestro teorizante y predicador de ideas y actitudes que no ejerce en su misión educadora. Ninguna profesión es más exigente, en este orden de cosas, que la docencia. De nada le servirá al maestro pontificar sobre métodos activos de enseñanza, si él mismo no los asimila ni practica. De nada, tampoco, teorizar honestidad, si él mismo no la cumple en su vida y en su obra.

Aunque entiendo que la docencia es un quehacer tan valioso como cualquier otro, afirmo que su ejecutoria es más exigente que en otras profesiones. El educar es un quehacer cuya singularidad no puede ser interpretada ni ejercida sino por espíritus también singulares. Y esta es la primera lección que debe meditar todo postulante a educador. Pero también, la que debe asimilar todo aquel que tenga en sus manos la administración de la educación. Si esta conciencia de funciones se pierde entre uno y otro, es seguro que no habrá educación posible, por mucho que se modifiquen estructuras académicas, perfiles curriculares, estrategias metodológicas, o didácticas especiales.

Señor Ministro de Educación: Al agradecer esta condecoración quiero asegurarle, como educador, que por donde anduve, exiliado o invitado, siempre llevé con orgullo mi humilde título de maestro boliviano. Con él supe ejercer mi magisterio con la más alta dignidad. Y con él supe también cosechar, como he cosechado, honores y distinciones para mi pueblo y mi patria, que ahora he venido a entregar a Bolivia.

(*) Discurso pronunciado en ocasión de recibir, en La Paz, la Condecoración de la Orden Boliviana de la Educación, en el grado de Comendador, el 10 de diciembre de 1984.

RAZON TECNICA Y RAZON HUMANISTICA EN LA EDUCACIÓN

Asisto a este acto con la duda cartesiana, racionalista, de si merezco los honores de esta hora. Pero si de algo ya no dudo, es de la generosidad, muy alta, con que esta prestigiosa Universidad, por intermedio de su ilustre Rector, el Ing. Guillermo Rosso López, me otorga la distinción académica de "*Doctor Honoris Causa*", que me enaltece en sumo grado.

Recibo, aquí también, al propio tiempo, la declaratoria de "*Profesor Eminente*" de manos del talentoso y brillante pedagogo don Adán Rioja Pérez, Director Distrital de Educación Urbana. Igualmente, la dignidad de "*Catedrático honorario*" que me entrega la Escuela Normal Superior de esta capital, por intermedio de su digno Rector, el profesor Fredy Auza Carrasco.

La circunstancia de que este acto múltiple en su expresión y, acaso, único en su género, tenga por escenario este paraninfo universitario, no es hecho fortuito. Responde a la nobleza de espíritu y a la capacidad valorativa del pueblo orureño, síntesis energética de la Bolivia moderna. Y es que entre universidad y pueblo aquí existe un dialogo común y una común voluntad de hacer y de crear, que siempre llamaron la atención de propios y extraños en Bolivia.

Así se hace cultura y así se abre horizontes. Así se siembra y se cosecha. Por ello esta Universidad, a pesar de su "ratio technica", jamás perdió su "logos" y menos aún su espíritu humanístico. Y, sobre todas las cosas, jamás desdijo su vocación de liderazgo en la alta función educadora. Enraizada en sus profundas tradiciones y con la mirada atenta al acontecer del hombre, tiene una posición privilegiada en la cultura nacional y latinoamericana.

Ilustre Rector: Fue aquí en este mismo paraninfo donde un día nació, gallarda, la idea de la reforma de la educación boliviana, a consecuencia de la Revolución Nacional de 1952. Bolivia se sacude, con ese acontecimiento, de un prolongado y oprobioso pasado. Pero emprende, al propio tiempo afanosa y optimista la búsqueda de otro sendero y de un nuevo estilo para transitar la Historia.

Convocados, un día, por el inteligente y dinámico Rector de entonces, Dr. Felipe Iñiguez Medrano, un núcleo de maestros, profesores y catedráticos de todo el país, nos dimos cita para interrogarnos, crítica y gravemente, sobre el destino de la educación nacional. Y, por supuesto, también sobre el pensar y el quehacer del hombre boliviano surgido de la Revolución.

Y llegamos desde Sucre, un 23 de agosto de 1952, Oscar Frerking Salas, Rector de la Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca; Humberto Quezada Arce y Luis Carranza Siles, de la Escuela Nacional de Maestros; Gastón Vilar Casso y Hugo Poppe Entrambasaguas, de los Colegios "Junín" y "Manuel Ascencio Padilla"; y Guido Villa-Gómez y César Chávez Taborga, del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas. Con igual inquietud espiritual y con similares ideales, por diferentes rutas se hicieron presentes otros intelectuales y profesores de La Paz, Cochabamba y Potosí.

Aquí expuse, por primera vez en aula universitaria, ese ensayo pedagógico denominado *Doctrina y Práctica de la Escuela Única*, que ha tenido ventura y ha hecho camino. Tratar de dilucidar, por lo menos teóricamente, un tema de esa naturaleza y esa trascendencia, no era en mí, entonces, sino una audaz tentativa intelectual provocada por mi juventud docente. Pero, transcurridos los años, confieso que hoy no sería capaz de modificar nada de su estructura, de su lenguaje ni de sus proposiciones. Y es que ese ensayo está pleno de frescura, de vitalidad y de anhelo de cambio para la educación boliviana, por inacabadas que sean las ideas que presenta.

(*) Discurso de agradecimiento al recibir el título de "*Doctor Honoris Causa*" de la Universidad Técnica de Oruro, Bolivia, 14 de diciembre de 1984.

LEGADO HISTÓRICO Y CONCIENCIA DE ESTUDIANTE

Jóvenes estudiantes:

Ahora que Bolivia celebra el CLX aniversario de su fundación, bajo la égida de un gobierno constitucional, bueno es recordar el mensaje perenne del Gran Mariscal de Ayacucho, Antonio José de Sucre: *"En el retiro de mi vida, veré mis cicatrices y nunca me arrepentiré de llevarlas cuando me recuerden que para formar a Bolivia preferí el imperio de las leyes a ser el tirano o el verdugo que llevara siempre pendiente una espada sobre la cabeza de los ciudadanos"*.

Este mensaje contiene un cuerpo de doctrina política que todo boliviano debería inscribirlo en su conciencia y llevarlo en su corazón, para convertirlo en práctica de su vida civil y cotidiana. Si así se lo hubiese hecho desde 1828, acaso la República hubiera caminado por mejores senderos y la democracia, tan precaria entre nosotros, se hubiera convertido al presente en el sistema real y entrañable de nuestra vida pública.

Los bolivianos tenemos, además, como legado y patrimonio, el pensamiento de otro ilustre pensador como lo fue Don Simón Rodríguez, primer Director General de Educación de Bolivia, por encargo de Bolívar. Este pedagogo, iluminista y roussoniano a un tiempo, había predicado, desde siempre, que para "hacer la República y vivir republicanamente, había primero que formar al republicano". Y esta tarea de formar al republicano, era misión de la escuela, y de la escuela pública, en todo caso.

Pero la escuela, entre nosotros, no ha sabido recoger, hasta ahora, ni el claro mensaje del Gran Mariscal ni la grave requisitoria del gran pedagogo, ambos venezolanos, pero también latinoamericanos por vocación y convicción, por legado del tiempo y la geografía.

Sabido es que los tiempos que vivimos son tiempos cargados de historicidad intensa: cada día el mundo se toma más complejo y la vida más difícil. Y esta dificultad de la vida está en directa relación con el desarrollo de la inteligencia, de las capacidades y aptitudes de los jóvenes, tarea que la escuela y la universidad deben cumplir con esmerada dedicación, ahora y siempre.

Pero lo está también, con igual grado de responsabilidad, en la obra misma de gobierno. Sólo cuando escuela y gobierno democraticen la orientación y la conducción de la sociedad, cada cual desde su ámbito y su perspectiva, se habrá abierto la posibilidad cierta de fundar y fundamentar una democracia, vivida y sentida por los pueblos.

¿Pero cuál es el papel que le corresponde, en esta tarea y en esta dialéctica del cambio, a la juventud estudiosa del país?

Ser estudiante, como reflexionaba un pensador, no es esperar que le ofrezcan el conocimiento, como conocimiento dado. Es, por el contrario, el ser que busca afanosamente y por sí mismo las maneras y los modos del conocer, para crear conocimiento y recrear la experiencia educativa y cultural.

Ser estudiante, por otra parte, es vivir en permanente vigilia y en constante acecho de la presencia y de la verdad de los seres y las cosas, para desentrañar lo que son, lo que pueden ser y lo que valen, en relación con el quehacer y la vida del hombre.

Ser estudiante es, también, tener conciencia crítica y espíritu creador. La primera, para exigir que el proceso educativo sea recto y honestamente promovido por el educador, sin

(*) Discurso pronunciado en la concentración estudiantil, con motivo de celebrar el CLX aniversario de la fundación de la República, La Paz, 3 de agosto de 1985.

complacencias mediocres y sin compromisos subalternos. Y lo segundo, para ejercitar la búsqueda y acrecentar los dones y perfiles de la cultura nacional en nuestro tiempo.

Como maestro, más que como Ministro, me gustaría que los estudiantes de Bolivia sean, de ahora en adelante, los protagonistas luminosos de su propio quehacer, para que esta Patria encuentre su proyecto nacional y su quehacer fecundo en los contornos de una nueva democracia.

© Rolando Díez de Medina, 2010
La Paz – Bolivia