

TEMAS DE EDUCACION



JOSE
CARLOS MARIATEGUI

"La educación en Nuestra América sólo puede ser comprendida como problema económico - social..."

INTRODUCCION A UN ESTUDIO SOBRE EL PROBLEMA DE LA EDUCACION PUBLICA *

I

El debate sobre el proyectado Congreso Ibero-Americano de Intelectuales plantea,

* Publicado en **Mundial**, Lima, 15 de mayo de 1925. Como nota al final del último artículo de esta "Introducción a un Estudio sobre el Problema de la Educación Pública", J.C.M. escribió: "Termina con este artículo -"Los maestros y las nuevas corrientes"- la serie de notas críticas sobre los Principios generales de una reforma radical de la enseñanza en Hispano-América, tema del actual debate acerca de la proyectada reunión de un Congreso de Intelectuales Ibero Americanos. En la intención de su autor constituye toda esta serie sólo una "Introducción a un Estudio sobre el Problema de la Educación Pública" como se intituló el primer artículo. Véase en los números anteriores de **Mundial** el artículo de introducción, "La libertad de la Enseñanza", "La Enseñanza y la Economía" y "La Enseñanza única y Enseñanza de clase". En el artículo de recordación de Edwin Elmore", **Mercurio Peruano**, Lima, Nos. 89-90, noviembre diciembre de 1925, incluido en **Peruanicemos al Perú**, Vol. 11 de esta colección Popular, dedicó esta serie al escritor desaparecido en los siguientes términos: "Por invitación suya escribí en cinco artículos, una "introducción al problema de la educación pública". Elmore trabajaba por conseguir una contribución sustanciosa de los intelectuales peruanos al debate o estudio de los temas de nuestra América planteado por la Unión Latino-Americana de Buenos Aires y por **Repertorio Americano** de Costa Rica Dichos artículos han merecido el honor de ser reproducidos en diversos órganos de la cultura americana. Quiero, por esto, dejar constancia de su origen. Y declarar que los dedico a la memoria de Elmore" (N. de los E.)

entre otros problemas, el de la educación pública en Hispano-América. El cuestionario de la revista *Repertorio Americano* contiene estas dos preguntas: "¿Cree usted que la enseñanza debe unificarse, con determinados propósitos raciales, en los países latinos de nuestra América? ¿Estima usted prudente que nuestra América Latina tome una actitud determinada en su enseñanza ante el caso de los Estados Unidos del Norte?". El grupo argentino que propugna la organización de una Unión Latino-Americana declara su adhesión al siguiente principio: "Extensión de la educación gratuita, laica y obligatoria y reforma universitaria integral". Invitado a opinar acerca de la fórmula argentina, quiero concretar, en dos o tres artículos, algunos puntos de vista esenciales respecto de todo el problema que esa fórmula se propone resolver.

II

La fórmula, en sí misma, dice y vale poco. La "educación gratuita, laica y obligatoria" es una usada receta del viejo ideario demo-liberal-burgués. Todos los radicaloides, todos los liberaloides de Hispano-América, la han inscrito en sus programas. Intrínsecamente, este anciano principio no tiene, pues, ningún sentido renovador, ninguna potencia revolucionaria. Su fuerza, su vitalidad, residen íntegramente en el espíritu nuevo de los núcleos intelectuales de La Plata, Buenos Aires, etc., que esta vez lo sostienen.

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

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

III

De toda suerte, en materia de enseñanza laica es preciso examinar la experiencia europea. Entre otras razones, porque la fórmula "educación gratuita, laica y obligatoria" pertenece literalmente no sólo a esa cultura occidental que Alfredo Palacios declara en descomposición sino, sobre todo, a su ciclo capitalista en evidente bancarrota. En la escuela demo-liberal-burguesa, (cuya crisis genera el humor relativista y escéptico de la filosofía occidental contemporánea que

nos abastece de las únicas pruebas de que disponemos de la decadencia de la civilización de Occidente), han aprendido esta fórmula las democracias ibero-americanas,

La escuela laica aparece en la historia como un producto natural del liberalismo y del capitalismo. En los países donde la Reforma concurrió a crear un clima histórico favorable al fenómeno capitalista, la iglesia protestante, impregnada de liberalismo, no ofreció resistencia al dominio espiritual de la burguesía. Movimientos históricos consustanciales no podían entrabarse ni contrariarse. Tendían, antes bien, a coordinar espontáneamente su dirección. En cambio, en los países donde mantuvo más o menos intactas sus posiciones el catolicismo y, por ende, las condiciones históricas del orden capitalista tardaron en madurar, la iglesia romana, solidaria con la economía medieval y los privilegios aristocráticos, ejercitaba una influencia hostil a los intereses de la burguesía. La iglesia profana, -coherente y lógica-, amparaba las ideas de Autoridad y Jerarquía en que se apoyaba el poder de la aristocracia. Contra estas ideas, la burguesía, que pugnaba por sustituir a la aristocracia en el rol de clase dominante, había inventado la idea de la Libertad. Sintiéndola contrastada por el catolicismo, tenía que reaccionar agriamente contra la iglesia en los varios campos de su ascendiente espiritual y, en particular, en el de la educación pública. El pensamiento burgués, en estas naciones donde no prendió la Reforma, no pudo detenerse en el libre examen y

llegó, por tanto, fácilmente, al ateísmo y a la irreligiosidad. El liberalismo, el jacobinismo del mundo latino adquirió, a causa de este conflicto entre la burguesía y la iglesia, un espíritu acremente anti-religioso. Se explica así la violencia de la lucha por la escuela laica en Francia y en Italia. Y en la misma España, donde la languidez y la flojedad del liberalismo, -que coincidieron con un incipiente desarrollo capitalista-, no impidieron a los hombres de Estado liberales realizar, a pesar de la influencia de una dinastía católica, una política laicista. Se explica así, también, el debilitamiento del laicismo que, en Francia como en Italia, ha seguido a la decadencia del liberalismo y de su beligencia y, en especial, a los sucesivos compromisos de la iglesia romana con la democracia y sus instituciones y a la progresiva saturación democrática de la grey católica. Se explica así, finalmente, la tendencia de la política reaccionaria a restablecer en la escuela la enseñanza religiosa y el clasicismo. Tendencia que, precisamente en Italia y en Francia, ha actuado sus propósitos en la reforma Gentile y la reforma Bérard. Decaídas las raíces históricas de enemistad y de su oposición, el Estado laico y la iglesia romana se reconcilian en la cuestión que antes los separaba más.

El término "escuela laica" designa, en consecuencia, una criatura del Estado demoliberal-burgués que los hombres nuevos de nuestra América no se proponen, sin duda, ambicionar como máximo ideal para estos pueblos. La idea liberal, como las juventu-

des ibero-americanas lo proclaman frecuentemente, ha perdido su virtud original. Ha cumplido su función histórica. No se percibe en la crisis contemporánea ninguna señal de un posible renacimiento del liberalismo. El episodio radical-socialista de Francia es, a este respecto, particularmente instructivo. Herriot ha sido batido, en parte, a causa de su esfuerzo por permanecer fiel a la tradición laicista del radicalismo. Y no obstante que ese esfuerzo fue asaz medurado y elástico en sus fines y en sus medios.

IV

El balance de la "escuela laica" no justifica, de otro lado, un entusiasmo excesivo por esta vieja pieza del repertorio burgués. Jorge Sorel, varios años antes de la guerra, había denunciado ya su mediocridad. La moral laica, como Sorel con profundo espíritu filosófico observaba, carece de los elementos espirituales indispensables para crear caracteres heroicos y superiores. Es impotente, es inválida para producir valores eternos, valores sublimes. No satisface la necesidad de absoluto que existe en el fondo de toda inquietud humana. No da una respuesta a ninguna de las grandes interrogaciones del espíritu. Tiene por objeto la formación de una humanidad laboriosa, mediocre y ovejuna. La educa en el culto de mitos endeble que naufragan en la gran marea contemporánea: la Democracia, el Progreso, la Evolución, etc. Adriano Tilgher, agudo crítico italiano, nutrido en este tema de filosofía soreliana, hace en uno de sus más sus

tanciosos ensayos una penetrante revisión de las responsabilidades de la escuela burguesa. "Ahora que la crisis formidable, desencadenada por el conflicto mundial, va poco a poco revolucionando desde sus fundamentos el Estado moderno, ha llegado para la escuela del Estado el instante de producir ante la opinión pública los títulos que legitimen su derecho a la existencia. Y se debe reconocer que si ha sido posible el espectáculo de una guerra, en la cual han estado empeñados todos los más grandes pueblos del mundo y que, sin embargo, no ha revelado ninguna de aquellas individualidades heroicas, maestras de energía, que las guerras del pasado, insignificantes en parangón, revelaron en número grandísimo, esto se debe casi exclusivamente a la escuela de Estado y a su espíritu de cuartel, gris, nivelador, asfixiante". Y, examinando la esencia misma de la escuela burguesa, agrega: "La escuela del Estado es una de las tres instituciones, destruidas las cuales el Estado moderno, caracterizado por el monopolio económico, el centralismo administrativo y el absolutismo burocrático, queda subvertido desde sus cimientos. El cuartel y la burocracia son las otras dos. Gracias a ellas, el Estado ha conseguido anular en el individuo la libertad del querer, la espontaneidad de la iniciativa, la originalidad del movimiento y a reducir la humanidad a una docilísima grey que no sabe pensar ni actuar sino conforme al signo y según la voluntad de sus pastores. Es, sobre todo, en la escuela donde el Estado moderno posee el más

fuerte e irresistible rodillo compresor, con el cual aplana y nivela toda individualidad que se sienta autónoma e independiente".

V

Si se tiene en cuenta que, en materia de relaciones entre el Estado y la Iglesia, los pueblos ibero-americanos, que heredaron de España la confesión católica, heredaron también los gérmenes de los problemas de los Estados latinos de Europa, se comprende perfectamente cómo y por qué la "educación laica" ha sido, como recuerdo al principio de este artículo, una de las reformas vehementes propugnadas por todos los radicaloides y liberaloides de nuestra América. En los países donde ha llegado a funcionar una democracia de tipo occidental, la reforma ha sido forzosamente actuada. En los países donde ha subsistido un régimen de caudillaje apoyado en intereses feudales, no ha habido la misma necesidad de adoptarla. Este régimen ha preferido entenderse con la Iglesia, buena maestra del principio de autoridad, cuya influencia conservadora ha sido diestramente usada contra la influencia subversiva del liberalismo. Los embrionarios Estados liberales nacidos de la revolución de la independencia, tardíos en consolidarse y desarrollarse, débiles para imponer a las masas sus propios mitos, han tenido que combinarlos y aliarlos con un rito religioso.

El tema de la "educación laica" debe ser discutido en Nuestra América a la luz de to-

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

LA ENSEÑANZA Y LA ECONOMIA

I

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

El debate entre clásicos y modernos en la enseñanza, no ha estado menos regido por el desarrollo capitalista que el debate entre conservadores y liberales en la política. Los programas y los sistemas de educación pública han dependido de los intereses de la economía burguesa. La orientación realista o moderna, por ejemplo, ha sido impuesta, ante todo, por las necesidades del industrialismo. No en balde el industrialismo es el fenómeno peculiar y sustantivo de esta civi-

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

lización que, dominada por sus consecuencias, reclama de la escuela más técnicos que ideólogos y más ingenieros que retores. Cuando Rabindranath Tagore, mirando con sus ojos orientales la civilización capitalista, descubre que ésta ha hecho del hombre un esclavo de la máquina, no arriba a una conclusión exagerada.

II

Pero estas consecuencias del capitalismo no han provocado, generalmente, de parte de los intelectuales, un esfuerzo inspirado en un efectivo propósito de restablecer el equilibrio entre lo moral y lo material. Los intelectuales en su mayoría, han hecho el juego de la reacción. No han sabido oponerse al presente sino en el nombre del pasado. Permeados de espíritu conservador y de mentalidad aristocrática han sustentado, directa o indirectamente, las mismas ideas de los herederos o sucesores del régimen feudal. Han suscrito su vieja y simple receta de idealismo: los estudios clásicos.

Y la decadente burguesía europea, sin darse cuenta de que adoptaba una tesis contraria a su función histórica, ha buscado en esta receta un remedio para sus males. Ha maridado la enseñanza clásica con la enseñanza realista. Ha diferenciado la educación de sus políticos y literatos de la educación de sus ingenieros y comerciantes. La política y la literatura, impotentes para gobernar la economía, han resultado así infectadas de retores y humanistas cuya obra ha

sido uno de los agentes más activos de la crisis contemporánea, que se caracteriza precisamente por una serie de contradicciones entre la política y la economía.

Jorge Sorel en uno de los capítulos de su libro **La ruina del mundo antiguo** denunciaba el parasitismo del talento literario como una de las causas más serias de la corrupción de las clases ilustradas. "El parasitismo del talento literario -escribía- no ha cesado de encontrarse sobre Europa y no parece que haya de desaparecer; cambia de formas, pero está alimentado por una tradición muy poderosa que ostenta principios de educación muy antiguas y muy singulares".

La experiencia moderna de los estudios clásicos no acredita absolutamente la tesis o, mejor dicho, el dogma que les atribuye el privilegio de formar espíritus idealistas y espíritus superiores. El idealismo que engendran es un idealismo reaccionario. Un idealismo contrario o extraño a la dirección de la historia y que, por consiguiente, carece de todo valor como fuerza de renovación y elevación humanas. Los abogados y literatos procedentes de las facultades de Humanidades, han sido casi siempre mucho más inmorales que los técnicos provenientes de las facultades e institutos de Ciencia. Y la actividad práctica y teórica de estos últimos ha seguido el rumbo de la economía y de la civilización, mientras la actividad práctica, teórica o estética de los primeros lo ha contrastado frecuentemente, al influjo de los más vulgares intereses y senti-

mientos conservadores. El valor de la ciencia como estimulante de la especulación filosófica no puede, por otra parte, ser desconocido ni desdeñado. La atmósfera de ideas de esta civilización debe a la Ciencia mucho más seguramente que a las Humanidades. El clasicismo, en fin, no ha mirado tanto a Grecia como a Roma. En los países latinos o sedicentes latinos, sobre todo, ha pugnado por mantener el culto de la retórica y el derecho romanos. Y de lo que el romanismo representa específicamente en nuestro tiempo, la nueva generación hispano-americana, a la que están dirigidos estos artículos, encuentra una exacta y cabal explicación en Italia. El fascismo italiano inspira totalmente su teoría y su praxis en la historia romana. Más aún, se supone predestinado para resucitar el Imperio Romano.

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

Entre los pensadores del socialismo, Jorge Sorel ha sido, sin duda, aquel que mejor ha percibido el mecanismo de la influencia conservadora de los estudios clásicos. Sorel ha formulado así su pensamiento: "El

niño no sabe observar o bien observa mal; es preciso, pues, inculcarle costumbres de observación, y esa debería ser la principal preocupación del maestro. A consecuencia de ese vicio natural, tenemos una tendencia constante a comprender mal los principios, a dejarnos engañar por falsas razones, a contentarnos con explicaciones vulgares y anti-científicas. Pero la educación clásica desarrolla en proporción enorme esos defectos de nuestra naturaleza y podemos esperar un estado que yo llamo estado de disociación ideológica, en el cual hemos perdido el sentido de la realidad de las cosas. Cuando la educación está dirigida hacia un fin práctico, cuando tiene por objeto conducimos a ocupar un sitio en la vida económica, ese resultado deplorable no puede alcanzarse de una manera completa. La disociación ideológica no sólo hace los sofismas fácilmente aceptables, sino que impide ejercer toda crítica sobre nuestras operaciones intelectuales; ella es, pues, muy favorable a esa inversión de las funciones electivas que nos permite justificar todos nuestros actos. Ella desarrolla un egoísmo monstruoso que subordina toda consideración a los deseos de nuestro apetito y que nos hace apreciar los recursos puestos a nuestra disposición como un débil tributo rendido a nuestro talento. En el medio económico podemos reclamar una parte igual socialmente a nuestro trabajo; pero por la disociación ideológica nos salimos del medio económico: reclamamos una parte en relación con nuestro talento, es decir, pretendemos sobrellevar

sobre la producción lo que apreciamos estar en relación con la dignidad de nuestro ingenio".

III

Los fautores del clasicismo hacen reposar casi toda su doctrina sobre una base rígida y dogmática. Pretenden que la filología y la retórica clásica, únicas generadoras de idealismo, son además la mejor disciplina para la inteligencia. Pero estas aserciones no resultan absolutamente comprobadas. Autorizados pedagogos modernos, a quienes no se puede acusar de sectarismo revolucionario, las confutan con válidas razones, nutridas de su observación profesional. Albert Girard, presidente de los **compagnons** de la Universidad Nueva, polemizando con los partidarios del latín a ultranza, escribe lo siguiente: "Sin duda esta disciplina es excelente; pero ¿quién nos prueba que no valiesen otras, igualmente? Se objetan los resultados inferiores de la sección sin latín. Pero en primer lugar, se encuentran en ella alumnos excelentes, y si son hoy más raros que antes ¿no es porque se impulsa a los mejores hacia las secciones latinas? ¿Quién sabe lo que se obtendría con una igualdad de reclutamiento? Aunque, en este caso, se revelase como inferior la sección moderna, aún habría que preguntarse si no se debía a que los métodos para la enseñanza de las lenguas vivas están todavía más lejos de la perfección. La sección moderna, ni por su reclutamiento ni por sus métodos, ha llegado todavía al fin de sus po-

sibilidades educadoras. ¿Tenemos derecho por esto a concluir apresuradamente contra ella? Científicamente esto es imposible. Nada prueba que no se pueda ejercitar las facultades del espíritu por medios análogos, y realizar así una de las condiciones de la unidad de cultura".

Coinciden con estos puntos de vista, esencialmente técnicos, los educadores que han creado en Alemania un nuevo tipo de escuela secundaria: la **Deutsche Oberschule**. "Los partidarios de este tipo de escuela estiman que la cultura greco-latina no tiene privilegio educativo, que los jóvenes alemanes pueden encontrar de una manera más directa, más popular y más democrática, en el mismo país en que han nacido, una cultura igual a la que cualquier otro establecimiento de segunda enseñanza". (**La Reforma Escolar en Alemania** por M.P. Roques).

IV

La solidaridad de la Economía y la Educación se revela, concretamente, en las ideas de los únicos educadores que verdaderamente se han propuesto renovar la escuela. Pestalozzi, Froebel, etc., que han trabajado realmente por una renovación, han tenido en cuenta que la sociedad moderna tiende a ser, sobre todo, una sociedad de productores. Su concepción de la enseñanza es sustancialmente moderna. La Escuela del Trabajo representa un sentido de trabajadores. El Estado capitalista se ha guardado de adoptarlo y actuarlo plenamente. Se ha limitado a

incorporar en la enseñanza primaria -enseñanza de clase- el "trabajo manual educativo". Ha sido en Rusia donde la Escuela del Trabajo ha sido elevada al primer plano en la política educacional.

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

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

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

V

¿Cómo se plantea esta cuestión en Nuestra América? La gente que en este continente piensa y discurre con menos originalidad

sobre los problemas americanos, manifiesta ya cierta frívola inclinación a recomendarnos los principios de la reforma Bérard y de la reforma Gentile. Forma parte de la incoherente y desorientada deliberación de la sección respectiva del último Congreso Científico Pan-Americano¹ un voto que reclama la extensión o la restauración del latín en la instrucción media. Es de temer, en suma, que los gerentes de la educación pública en Nuestra América, no satisfechos de la experiencia de los métodos heredados de España, que tan eficazmente han entrabado el desarrollo de la economía hispano-americana, consideren necesario injertar un poco de clasicismo marca Bérard o marca Gentile en los caóticos e inorgánicos programas de enseñanza de estos pueblos.

Pero los hombres nuevos de Hispano-América no deben dar las espaldas a la realidad. Nuestra América necesita más técnicos que retores. El desarrollo de la economía hispanoamericana exige una orientación práctica y realista en la enseñanza. El clasicismo no crearía mejores aptitudes mentales y morales. (Esta idea, en último análisis, resulta una nueva superstición reaccionaria). En cambio, sabotearía la formación de una mayor capacidad industrial y técnica

1 Véase el artículo "Un Congreso más panamericano que científico" en **Peruanicemos al Perú**, págs. 44.49, Vol, 11, de esta serie popular (N. de los E.).

ENSEÑANZA UNICA Y ENSEÑANZA DE CLASE *

I

Una de las aspiraciones contemporáneas que los organizadores de la Unión Latino-Americana deben incorporar en su programa es, a mi juicio, la de la enseñanza única. En la tendencia a la enseñanza única se resuelven y se condensan todas las otras tendencias de adaptación de la educación pública a las corrientes de nuestra época. La idea de la escuela única no es, como la idea de la escuela laica, de inspiración esencialmente política. Sus raíces, sus orígenes, son absolutamente sociales. Es una idea que ha germinado en el suelo de la democracia; pero que se ha nutrido de la energía y del pensamiento de las capas pobres y de sus reivindicaciones.

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

* Publicado en **Mundial**, Lima, 5 de Junio de 1925

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

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

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

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

Pertenecen a Péguy, un notable y honrado demócrata, estas palabras, inscritas en su programa por los **compagnons** de la Universidad Nueva: "¿Por qué la desigualdad ante la instrucción y ante la cultura; por qué esta desigualdad social; por qué esta injusticia; por qué esta iniquidad; por qué la enseñanza superior casi cerrada; por qué la alta cultura casi prohibida a los pobres, a los miserables, a los hijos del pueblo? Si sólo estuviese monopolizada la segunda enseñanza, no se daría sino un mal menor; pero en Francia y en la sociedad moderna es el casi inevitable camino para ascender a la enseñanza superior, a la alta cultura".

II

En Alemania, donde, como ya he remarcado, la revolución de 1918 inauguró una era de experimentos renovadores en la enseñanza, la escuela única fue colocada en el primer plano de la reforma. La idea de la escuela única aparecía consustancial y solidaria con la idea de una democracia social. Examinando los principios generales de la reforma escolar en Alemania escribe uno de sus críticos en un libro citado en uno de mis anteriores artículos: "El lema de los reformadores es el de la **Einheitschule**. Como su nombre lo indica, la **Einheitschule** es un sistema escolar unitario. La idea democrática no permite mantener en la sociedad compartimentos estancos, castas. Los individuos son libres e iguales y todos tienen el mismo derecho a desarrollarse mediante la cultura

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

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

Mas la fortuna de esta reforma de la enseñanza no era independiente de la fortuna de la revolución política. Los reformadores de la enseñanza en Alemania podían trazar estos planes y esbozar estos sistemas merced a la asunción al poder de los socialistas.

Su programa de igualdad en la educación pública conseguía ser actuado gracias a que su partido de masas proletarias, interesado en su ejecución, gobernaba Alemania. La reacción en la política tenía que traer aparejada la reacción en la enseñanza.

III

Los **compagnons** de la Universidad Nueva de Francia propugnan también, con gran acopio de razones, la democratización de la enseñanza mediante la escuela única, destinada a suprimir los privilegios de clase. La escuela única es la primera y la más esencial de sus reivindicaciones. Pero incurren en el error de suponer que esta reforma, mejor dicho, esta revolución, puede cumplirse indiferentemente a la política. Reclaman la escuela única "para mezclar en una misma familia de hermanos la masa de los franceses de mañana, para darles a todos la misma religión social, y también para que la selección de las inteligencias, operación esencial a la vida de una democracia, se ejerza sobre el conjunto de nuestros niños, sin distinción de origen". Los **compagnons** tienen la ingenuidad de creer que la burguesía puede, casi de buen grado, renunciar a sus privilegios en la educación pública.

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

poder, las conservará igualmente en la enseñanza.

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

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

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

IV

En Nuestra América, como en Europa y como en los Estados Unidos, la enseñanza obedece a los intereses del orden social y económico. La escuela carece, técnicamente, de orientaciones netas; pero, si en algo no se equivoca, es en su función de escuela de clases. Sobre todo en los países económi-

ca y políticamente menos evolucionados, donde el espíritu de clase suele ser, brutal y medievalmente, espíritu de casta.

La cultura es en Nuestra América un privilegio más absoluto aún de la burguesía que en Europa. En Europa el Estado tiene que dar, al menos, una satisfacción formal a los demócratas que le exigen fidelidad a sus principios democráticos. En consecuencia, concede a algunos alumnos de la escuela gratuita y obligatoria de los pobres los medios de escalar los grados de la enseñanza secundaria y universitaria. En estos países las becas no tienen la misma finalidad. Son exclusivamente un favor reservado a la clientela y a la burocracia del partido dominante.

Los propios pensadores de la burguesía hispano-americana que más preocupados se muestran por el porvenir cultural del continente no se cuidan de disimular, en cuanto a la enseñanza, sus sentimientos de clase. Francisco García Calderón, en un capítulo de su libro **La Creación de un Continente** sobre la educación y el medio, después de ponderar, con mesura francesa, las ventajas y los defectos de una orientación realista y una orientación idealista de la enseñanza y después de balancearse prudentemente entre una y otra tendencia, arriba a esta conclusión: "En síntesis, un doble movimiento de cultura de las clases superiores y de educación popular transformará a las naciones hispano-americanas. La instrucción de la muchedumbre en escuelas de artes y oficios, la superioridad numérica de ingenieros,

agricultores y comerciantes sobre abogados y médicos; especialistas en todos los órdenes de la administración, hacendistas de seria cultura, una **élite** preparada en las universidades, poetas y prosadores resultado de severa selección: tal es el ideal para nuestras democracias".

Rectifiquemos. Tal es, sin duda, el ideal de la burguesía "ilustrada" de Hispano-América y de su distinguido pensador. Tal no es, absolutamente, el ideal de la nueva generación iberoamericana. García Calderón, -inequívocamente conservador en su ideología, en su temperamento, en su formación intelectual-, quiere que la cultura continúe acaparada, con un poco de más método, por las "clases superiores". Para la "muchedumbre" pide solamente un poco de educación popular. La última meta de la instrucción del pueblo debe ser, en su concepto, las escuelas de artes y oficios. El autor de **La Creación de un Continente** milita, inconfundiblemente, en las filas enemigas de la escuela única.

La nueva generación hispano-americana piensa de otro modo. Lo testimonian claramente los núcleos de vanguardia de México, de la Argentina, del Uruguay, etc. Los acreditan las Universidades Populares y las inquietudes estudiantiles. La equilibrada receta de García Calderón puede servir para un ideario de uso externo de la burguesía conservadora. Es extraña al pensamiento y al espíritu de la juventud de Hispano-América.

LA CRISIS UNIVERSITARIA

CRISIS DE MAESTROS Y CRISIS DE IDEAS *

Nuevamente insurgen los estudiantes. Vuelven a preconizar unos la reforma universitaria y otros la revolución universitaria. Vuelven a clamar todos, confusa pero vivazmente, contra los malos métodos y contra los malos profesores. Asistimos a los preliminares de una tercera agitación estudiantil.

La primera agitación, en 1919, desembarazó a la Universidad de algunos catedráticos inservibles. Otra agitación estudiantil que, más tarde, tuvo temporalmente clausurada a la Universidad, originó otros cambios en el personal docente. Ahora, apenas apagados los ecos de esa agitación, se ini-

* Publicado en la Revista **Claridad**, Año I, N° 2, págs. 3 y 4, precedido por la siguiente nota de redacción: "He aquí un brillante artículo que **Claridad** recibe como primicia enorgullecedora del nuevo espíritu de nuestra intelectualidad libre. José Carlos Mariátegui, expresa en estas líneas vibrantes el pensamiento de toda una generación. Nosotros solidarizamos ampliamente con él y nos adueñamos entusiastas de la honrosa responsabilidad de sus palabras en las que palpita una hermosa invocación de juventud. La voz de una de nuestras más fuertes mentalidades no universitarias, resonará lapidaria en la vetusta casa de San Marcos".

cia una nueva. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir simplemente que las causas del malestar universitario no han desaparecido. Se ha depurado medianamente e incompletamente el personal de catedráticos, reforzado hoy con algunos elementos jóvenes y exonerado de algunos elementos caducos y seniles. Pero la Universidad sigue siendo sustancialmente la misma. Y la juventud tiene de nuevo la sensación de frecuentar una Universidad enferma, una Universidad petrificada, una Universidad sombría, sin luz, sin salud y sin oxígeno. La juventud -al menos sus núcleos más sanos y dinámicos- siente que la Universidad de San Marcos es, en esta época de renovación mundial y de mundial inquietud ideológica, una gélida, arcaica y anémica academia, insensible a las grandes emociones actuales de la humanidad, desconectada de las ideas que agitan presentemente al mundo. Un discurso de Alfredo Palacios ha estimulado la sensibilidad estudiantil. Y ha encendido los mismos anhelos de reforma, ha sembrado los mismos gérmenes de revolución que en 1919.

Otra vez, la juventud grita contra los malos métodos, contra los malos profesores. Pero esos malos maestros podrían ser sustituidos. Esos malos métodos podrían ser mejorados. No cesaría, por esto, la crisis universitaria. La crisis es estructural, espiritual, ideológica. La crisis no se reduce a que existen maestros malos. Consiste, principalmente, en que faltan verdaderos maestros. Hay en la Universidad algunos catedráticos estimables, que dictan sagaz y cum-

plidamente sus cursos. Pero no hay un solo ejemplar de maestro de la juventud. No hay un solo tipo de conductor. No hay una sola voz profética, directriz, de **leader** y de apóstol. Un maestro, uno no más, bastaría para salvar a la Universidad de San Marcos, para purificar y renovar su ambiente enrarecido, morboso e infecundo. Las bíblicas ciudades pecadoras se perdieron por carencia de cinco hombres justos. La Universidad de San Marcos se pierde por carencia de un maestro.

Las universidades necesitan para ser vitales, que algún soplo creador fecunde sus aulas. En las universidades europeas, al mismo tiempo que se almaciga y se cultiva amorosamente la ciencia clásica, se elabora la ciencia del porvenir. Alemania tiene maestros universitarios como Albert Einstein, como Oswald Spengler, como Nicolai, actualmente profesor de la Universidad de Córdoba. Italia tiene maestros universitarios como Enrique Leone, como Enrique Ferri. España tiene maestros universitarios como Miguel de Unamuno, como Eugenio d'Ors, como Besteiro. Y también en Hispano-América hay maestros de relieve revolucionario. En la Argentina, José Ingenieros. En México, José Vasconcelos y Antonio Caso. En el Perú no tenemos ningún maestro semejante con suficiente audacia mental para sumarse a las voces avanzadas del tiempo, con suficiente temperamento apostólico para afiliarse a una ideología renovadora y combativa. La Universidad de Lima es una universidad estática. Es un mediocre centro

de linfática y gazmoña cultura burguesa. Es un muestrario de ideas muertas. Las ideas, las inquietudes, las pasiones que conmueven a otras universidades, no tienen eco aquí. Los problemas, las preocupaciones, las angustias de esta hora dramática de la historia humana no existen para la Universidad de San Marcos. ¿Quién vulgariza en esta universidad deletérea y palúdica el relativismo contemporáneo? ¿Quién orienta a los estudiantes en el laberinto de la física y de la metafísica nuevas? ¿Quién estudia la crisis mundial, sus raíces, sus fases, sus horizontes y sus intérpretes? ¿Quién explica los problemas políticos, económicos y sociales de la sociedad contemporánea? ¿Quién comenta la moderna literatura política revolucionaria, reaccionaria o reformista? ¿Quién en el orden educacional, habla de la obra constructiva de Lunatcharsky o Vasconcellos? Nuestros catedráticos parecen sin contacto, sin comunicación con la actualidad europea y americana. Parecen vivir al margen de los tiempos nuevos. Parecen ignorar a sus teóricos, a sus pensadores y a sus críticos. Tal vez algunos se hallan más o menos bien enterados, mas o menos bien informados. Pero, en este caso, la investigación no suscita en ellos inquietud. En este caso, la actualidad mundial los deja indiferentes. En este caso, la juventud tiene siempre el derecho de acusarlos de insensibilidad y de impermeabilidad.

Nuestros catedráticos no se preocupan ostensiblemente sino de la literatura de su curso. Su vuelo mental, generalmente, no va más allá, de los ámbitos rutinarios de su cá-

tedra. Son hombres tubulares, como diría Víctor Maúrtua; no son hombres panorámicos. No existe, entre ellos, ningún revolucionario, ningún renovador. Todos son conservadores definidos o conservadores potenciales, reaccionarios activos o reaccionarios latentes, que, en política doméstica, suspiran impotente y nostálgicamente por el viejo orden de cosas. Mediocres mentalidades de abogados, acuñadas en los alvéolos ideológicos del civilismo; temperamentos burocráticos, sin alas y sin vértebras, orgánicamente apocados, acomodaticios y poltrones; espíritus de clase media, ramplones, huachafos, limitados y desiertos, sin grandes ambiciones ni grandes ideales, forjados para el horizonte burgués de una vocalía en la Corte Suprema, de una plenipotencia o de un alto cargo consultivo en una pingüe empresa capitalista. Estos intelectuales sin alta filiación ideológica, enamorados de tendencias aristocráticas y de doctrinas de **élite**, encariñados con reformas minúsculas y con diminutos ideales burocráticos, estos abogados, clientes, y comensales del civilismo y la plutocracia, tienen un estigma peor que el del analfabetismo; tienen el estigma de la mediocridad. Son los intelectuales de panteón de que ha hablado en una conferencia el doctor John Mackay. Al lado de esta gente escéptica, de esta gente negativa, con fobia del pueblo y fobia de la muchedumbre, maniática de estetismo y decadentismo, confinada en el estudio de la historia escrita de las ideas pretéritas, la juventud se siente naturalmente huérfana de maestros y huérfana de ideas.

En dos profesores peruanos -Víctor M. Maúrtua y Mariano H. Cornejo- he advertido vivo y comprensivo contacto con las cosas contemporáneas, con los problemas actuales, con los hombres del tiempo. Ambos profesores, malgrado su disimilitud, son, sin duda, las figuras más inquietas, modernas y luminosas, aunque incompletas, de nuestra opaca universidad. Pero ambos andan fuera de ella.

En el cortejo estudiantil-obrero del 25 de mayo, el rector y los catedráticos de San Marcos, que marchaban con la juventud y el pueblo, no eran sus conductores, sino sus prisioneros. No eran sus **leaders**, eran sus rehenes. No acaudillaban a la muchedumbre; la escoltaban. Iban llenos de aprensión, de desgano, de miedo, malcontentos y, en algunos casos, "espeluznados".

Ante este triste panorama universitario la frase justa no es: "falta juventud estudiantil"; la frase justa es: "faltan maestros, faltan ideas". En algunos sectores de la juventud estudiantil hay síntomas de inquietud y se refleja, aunque sea vaga e inconexamente, la gran emoción contemporánea. Algunos núcleos de la juventud son sensibles y permeables a las ideas de hoy. Una señal de este estado de ánimo es la Universidad Popular. Otra señal es la acorde vibración revolucionaria de algunos intelectuales jóvenes que se preparan a fundar entre nosotros el grupo "Claridad". La llanura está poblada de brotes nuevos. Únicamente las cumbres están peladas y estériles, calvas y yer-

mas, apenas cubiertas del césped anémico de una pobre cultura académica.

Y esta es la crisis de la Universidad. Crisis de maestros y crisis de ideas. Una reforma limitada a acabar con las listas o a extirpar un profesor inepto o estúpido, sería una reforma superficial. Las raíces del mal quedarían vivas. Y pronto renacería este descontento, esta agitación, este afán de corrección, que toca epidérmicamente el problema sin desflorarlo y sin penetrarlo.

UN TEMA DE EDUCACION ARTISTICA*

Organizando y realizando un ciclo de conciertos populares, el doctor Carlos Roe, Alcalde del Callao, ha planteado en el Perú la cuestión de la educación artística. Para la casi totalidad de las personas que en el país se suponen clase "ilustrada y dirigente" esta cuestión no existe. Lo que quiere decir que estas personas, además de carecer ellas mismas de educación artística, no sienten absolutamente su necesidad.

Lima se considera casi deshonrada el año en que no puede regalarse con una buena temporada de toros y de carreras. Pero en cambio no le preocupa absolutamente la falta de una modesta temporada de conciertos. Las ralas audiciones de la Filarmónica son para una pequeña clientela familiar. Lo mismo se debe decir de las audiciones del Conservatorio Stea. La ciudad no tiene una orquesta. No se puede dar este nombre a la que anualmente recluta la Filarmónica para cumplir su número en el programa de fiestas patrias. Orquestas de restaurantes, de cafés o de cinemas son las únicas que oímos consuetudinariamente. Las retretas no responden a ningún propósito de educación mu-

* Publicado en **Mundial**, Lima, 20 de agosto de 1926.

sical del pueblo. Corren a cargo de unas bandas incipientes y jaraneras cuya capacidad interpretativa se detiene en una macarrónica ejecución de la marcha de "Carmen".

La música no es entendida ni estimada en Lima sino por unos cuantos iniciados a quienes, si de vez en vez les es dado oír un pianista, un violinista o un cuarteto, les está en cambio vedado gozar de una orquesta. El que apetece, con una apetencia que la privación estimula, un poco de música sinfónica tiene que contentarse con la versión de una victrola.

Se pretende que no se realizan temporadas de conciertos porque no se cuenta con público suficiente para pagarlas. Esta es una excusa cómoda para eludir toda responsabilidad y todo remordimiento por nuestra carencia musical. El público es mucho menos culpable de lo que generalmente se supone. El del Callao, por ejemplo, se ha dejado persuadir fácilmente por su alcalde. Ha aceptado su programa de música con la misma docilidad con que habría aceptado un programa de regatas. El concejo chalaco votó cien libras para cubrir el posible déficit del ciclo musical. Pero no hubo déficit ninguno, no obstante de que se distribuyeron gratuitamente a los obreros los boletos de "cazuela". Los conciertos se pagaron con su propia entrada. Encantado y orgulloso de la experiencia, el alcalde del Callao se dispone a proseguir en la labor de educación musical que el último ciclo de conciertos ha inaugurado.

¿Trascenderá útilmente fuera de la comuna de Roe el éxito de esta experiencia? Esto depende de que se repita en el Perú, con más frecuencia, el caso de un alcalde que, sin despreocuparse del pavimento y de las alcantarillas, se interese por la música. En todo caso, ha quedado destruido el pretexto de que el público no asiste a los conciertos. Si lo invita una empresa o una artista, es posible que así ocurra. Pero si lo invita el Estado o un Municipio, alguien con autoridad para hacerle entender que se trata de su educación en uno de los goces más nobles del espíritu, el público seguramente mostrará mejor voluntad para la buena música.

Los que proclaman la incapacidad del público de estimar la música, proclaman sólo su propia incapacidad de tal esfuerzo. ¿Qué gusto musical se puede exigir de un público condenado a las retretas de la Guardia Republicana o a las melodías de las orquestinas de sedicentes damas vienesas? El gusto es el resultado de un largo proceso de educación. En Lima son muy pocas las personas que pueden apreciar una orquesta por la sencilla razón de que son también muy pocas las que han oído orquestas dignas de de este nombre. Yo recuerdo muy bien que el primer concierto sinfónico que escuché en el extranjero, fue para mí una revelación, un descubrimiento.

Lima presume de ser en Hispano América una de las capitales del gusto y del espíritu. Pero su buen gusto se contenta en

verdad de cosas muy modestas y muy frívolas. Como artista, le basta casi un modista, En la geografía musical de Sudamérica, Lima no tiene ninguna importancia. Punta Arenas, Concepción, Córdoba, ciudades de provincia la dejan muy atrás en una estadística de conciertos y de artistas. Los raros músicos peruanos parecen inexorablemente obligados a la emigración. Hasta las temporadas de ópera, en esta ciudad amante de las serenatas de gala, son mediocres, exiguas y eventuales.

Sin embargo nunca ha faltado la declamación de idealistas de parada, dispuestos a oponer nuestro presunto estetismo de meridionales al prosaísmo materialista de los septentrionales, con lamentable olvido de que en Lima el mayor índice de cultura metropolitana, lo dan aún el asfalto, el concreto y los automóviles norteamericanos.