



Mariátegui, José Carlos Escritos sobre educación y política. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : EGodot Argentina, 2014. 112 p. ; 20x13 cm. ISBN 978-987-1489-78-7 1. Filosofía. 2. Política. CDD 320.1

Escritos sobre educación y política.  
José Carlos Mariátegui

Corrección  
Gimena Riveros

Diseño de tapa e interiores  
Víctor Malumián

Ilustración de José Carlos Mariátegui  
Marcos Santos :: [www.santos-dibujos.com.ar](http://www.santos-dibujos.com.ar)

Ediciones Godot  
[www.edicionesgodot.com.ar](http://www.edicionesgodot.com.ar)  
[info@edicionesgodot.com.ar](mailto:info@edicionesgodot.com.ar)  
[Facebook.com/EdicionesGodot](https://www.facebook.com/EdicionesGodot)  
[Twitter.com/EdicionesGodot](https://twitter.com/EdicionesGodot)  
Buenos Aires, Argentina, 2014

**Impreso en Bonus Print**

Luna 261, Ciudad autónoma de Buenos Aires, junio de 2014

Escritos sobre  
educación y  
política  
José Carlos  
Mariátegui

Ediciones Godot  
Colección Exhumaciones



# Introducción a un estudio sobre el problema de la educación pública<sup>1</sup>

|

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

---

1. Publicado en *Mundial*, Lima, Perú, 15 de mayo de 1925.



La fórmula, en sí misma, dice y vale poco. La “educación gratuita, laica y obligatoria” es una usada receta del viejo ideario demo-liberal-burgués. Todos los radicaloides, todos los liberaloides de Hispanoamérica, la han inscrito en sus programas. Intrínsecamente, este anciano principio no tiene, pues, ningún sentido renovador, ninguna potencia revolucionaria. Su fuerza, su vitalidad, residen 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 hispanoamericanos. En varios, este método o este principio, como prefiera calificárselo, 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.



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 solo a esa cultura occiden-

tal que Alfredo Palacios declara en descomposición sino, sobre todo, a su ciclo capitalista en evidente bancarrota. En la escuela demo-liberal-burguesa, (cuya crisis genera el humor relativista y escéptico de la filosofía occidental contemporánea que nos abastece de las únicas pruebas de que disponemos de la decadencia de la civilización de Occidente), han aprendido esta fórmula las democracias iberoamericanas.

La escuela laica aparece en la historia como un producto natural del liberalismo y del capitalismo. En los países donde la Reforma concurrió a crear un clima histórico favorable al fenómeno capitalista, la Iglesia protestante, impregnada de liberalismo, no ofreció resistencia al dominio espiritual de la burguesía. Movimientos históricos substanciales 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 antirreligioso. 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 demo-liberal-burgués que los hombres nuevos de Nuestra América no se proponen, sin duda, ambicionar como máximo ideal para estos pueblos. La idea liberal, como las juventudes iberoamericanas lo proclaman frecuentemente, ha perdido su virtud original. Ha cumplido su función histórica. No se percibe en la crisis contemporánea ninguna señal de un posible renacimiento del liberalismo. El episodio radical-socialista de Francia es, a este respecto, particularmente instructivo. Herriot ha sido batido, en parte, a causa de su esfuerzo por permanecer fiel a la tradición laicista del radicalismo. Y no obstante que ese esfuerzo fue asaz mesurado y elástico en sus fines y en sus medios.

## IV

El balance de la “escuela laica” no justifica, de otro lado, un entusiasmo excesivo por esta vieja pieza del repertorio burgués. Jorge Sorel, varios años antes de la guerra, había denunciado ya su mediocridad. La moral laica, como Sorel con profundo espíritu filosófico observaba, carece de los elementos espirituales indispensables para crear caracteres heroicos y superiores. Es impotente, es inválida para producir valores eternos, valores sublimes. No satisface la necesidad de absoluto que existe en el fondo de toda inquietud humana. No da una respuesta a ninguna de las grandes interrogaciones del espíritu. Tiene por objeto la formación de una humanidad laboriosa, mediocre y ovejuna. La educa en el culto de mitos endebles que naufragan en la gran marea con-temporánea: la Democracia, el Progreso, la Evolución, etc. Adriano Tilgher, agudo crítico italiano, nutrido en este tema de filosofía soreliana, hace en uno de sus más sustanciosos ensayos una penetrante revisión de las responsabilidades de la escuela burguesa. “Ahora que la crisis formidable, desencadenada por el conflicto mundial, va poco a poco revolucionando desde sus fundamentos el Estado moderno, ha llegado para la escuela del Estado el instante de producir ante la opinión pública los títulos que legitimen su derecho a la existencia. Y se debe reconocer que si ha sido posible el espectáculo de una guerra, en la cual han estado empeñados todos los más grandes pueblos del mundo y que, sin embargo, no ha revelado ninguna de aquellas individualidades heroicas, maestras de energía, que las guerras del pasado, insignificantes en parangón, revelaron en número grandísimo, esto se debe casi exclusivamente a la escuela de Estado y a su espíritu de cuartel, gris, nivelador, asfixiante”. Y, examinando la esencia misma de la escuela burguesa, agrega: “La escuela del Estado es una de las tres instituciones, destruidas las

cuales el Estado moderno, caracterizado por el monopolio económico, el centralismo administrativo y el absolutismo burocrático, queda subvertido desde sus cimientos. El cuartel y la burocracia son las otras dos. Gracias a ellas, el Estado ha conseguido anular en el individuo la libertad del querer, la espontaneidad de la iniciativa, la originalidad del movimiento y a reducir la humanidad a una docilísima grey que no sabe pensar ni actuar sino conforme al signo y según la voluntad de sus pastores. Es, sobre todo, en la escuela donde el Estado moderno posee el más fuerte e irresistible rodillo compresor, con el cual aplana y nivela toda individualidad que se sienta autónoma e independiente”.

## V

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

un rito religioso.

El tema de la “educación laica” debe ser discutido en Nuestra América a la luz de todos estos antecedentes. La nueva generación 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 libertad de la enseñanza<sup>2</sup>

|

**L**a libertad de la enseñanza. He ahí otro programa u otra fórmula que cuenta con muchas adhesiones y muchos consensos. Pero he allí también otra idea sobre cuyo valor práctico conviene meditar más hondamente. La libertad de la enseñanza parece, a primera vista, el *desiderátum* hacia el cual deben tender todos los esfuerzos renovadores. Mas el ideario de los hombres que se proponen transformar Nuestra América no puede nutrirse de ficciones. Nada importa, en la historia, el valor abstracto de una idea. Lo que importa es su valor concreto. Sobre todo para Nuestra América que tanto ha menester de ideales concretos.

Acerca de la significación actual de la “libertad de la enseñanza” no carecemos de hechos instructivos. Uno de los más considerables es, sin duda, la entusiasta adhesión dada a este principio por los políticos católicos en Italia y en Francia. El partido popular italiano lo ha sostenido como la más sustantiva de sus reivindicaciones. La Iglesia romana, sagaz y flexible en movimientos, se presenta como uno de los mayores campeones de la “libertad de la enseñanza”. A la escuela laica opone la escuela libre. ¿Sucede, tal vez, que en el ocaso del liberalismo, la Iglesia romana, defensora tradicional de la autoridad y la jerarquía, deviene a su vez liberal? No nos entretengamos en sutiles averiguaciones. La política de la Iglesia frente al Estado demo-liberal quedó definida hace muchos años en

---

2. Publicado en *Mundial*, Lima, Perú, 22 de mayo de 1925.

la célebre respuesta de Veillot al maligno liberal que se asombraba de que un católico de ortodoxa y rígida estirpe, se convirtiese en un sector de la herética libertad: “En el nombre de tus principios, te la declaro; en el nombre de los míos, te la niego”. De completo acuerdo con Veillot, los católicos de esta época no reclaman la libertad de la enseñanza sino ahí donde tienen que luchar contra la laicidad. Ahí donde la enseñanza no es laica sino católica la Iglesia ex-confiesa categóricamente la escuela libre.

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



Francia nos ofrece a este respecto un interesante caso. ¿Quién no sabe algo del movimiento de los *compagnons* de la Universidad Nueva? Este movimiento nació en las trincheras. Fue un fenómeno de la desmovilización. Muchos universitarios y maestros combatientes, sacudidos por la emoción de la guerra y de la victoria, volvieron del frente animados por un vigoroso afán de renovación. Se sintieron destinados a la construcción de la Universidad Nueva. En los *compagnons* de la Francia antigua, en los obreros de las catedrales del Medio Evo, buscaron inspiración y modelo. La Universidad nueva designaba en su espíritu y en su intención, el edificio de toda la enseñanza y de toda la escuela. Los *compagnons* se proponían reorganizar totalmente la educación pública. Y rehacer íntegramente, en la escuela, la democracia francesa. La guerra los había hecho heroicos y fuertes. La guerra les había dado voluntad combativa y *élan* revolucionario. “Es preciso -escribían-

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

¿Cómo realizar esta reforma? “La doctrina nueva”, respondían las “compañeros”, “quiere una institución nueva. Entre el Estado omnipotente y centralizador, indiferente a las vidas interiores, y los ciudadanos impotentes, aislados, enconados, es necesario introducir un término medio: la asociación, la organización corporativa. Es necesario, entre el Estado y el individuo, *la corporación de la enseñanza*, de toda la enseñanza, primaria, secundaria, superior, profesional, la corporación en cada región, lo mismo que, entre la capital centralizada y abstracta y los departamentos, otras que nos preparen las nuevas provincias. Al lado de un Parlamento político, que es un anacronismo, y de un sindicalismo revolucionario, que es una incógnita, queremos crear poderes nuevos. No queremos ese pasado ni tampoco ese porvenir violento. No queremos que la vida se fije en fórmulas políticas, ni se precipite en desencadenamientos instintivos. Queremos que se organice en corporación”.

Este programa de los *compagnons*, no obstante que proclamaba la falencia del Parlamento y propugnaba la reorganización de la enseñanza sobre una base sindicalista, estaba lejos de ser un programa revolucionario. A análoga descalificación del parlamento arribaban, sin esfuerzo, no pocos hombres de gobierno de Europa. Walter Rathenau, por ejemplo. Rathenau precisamente, en su esquema del nuevo Estado, planteaba la necesidad de crear el Estado educador como un organismo distinto del Estado econó-

mico y del Estado político. Los “compañeros” de la *Universidad Nueva* parecían encontrar todo malo en la enseñanza, pero solo en la enseñanza. Su conciencia de los problemas de Francia era demasiado general, demasiado corporativa. Educados en la escuela de la democracia, conservaban todas sus supersticiones. No habían conseguido librarse casi de ninguno de sus prejuicios. “Queremos una enseñanza democrática. La nuestra, en realidad, no lo era aunque se esforzase mucho por parecerlo”. Así escribían estos reformadores evidentemente llenos de buenas y sanas intenciones, pero no menos evidentemente ingenuos en cuanto a los medios de traducirlas en actos. No averiguaban cómo, una vez organizada la corporación de la enseñanza, podrían actuar su programa. Se complacían en hacer esta constatación: “El Estado ha fracasado en su empeño de hacerlo y centralizarlo todo, no pidiendo al individuo sino su obediencia y sumisión. Su inmensa empresa de gestión ha superado sus fuerzas y sus capacidades, pero no ha cedido en sus pretensiones. Por eso hoy, en lugar de actuar como un estimulante es, con frecuencia, un obstáculo y los intereses de cuya protección se ha encargado languidecen. Este es un fenómeno general”. ¿Aguardaban los *compagnons* una voluntaria abdicación del Estado en favor de su sindicato? ¿Creían que el Estado, por amor a la democracia pura, acabaría depositando en sus manos el poder de reformar la enseñanza?

La historia, en todo caso, tuvo un curso muy diverso. Las elecciones de la Victoria entregaron ese poder en 1919 a los políticos, ebrios de chauvinismo y autoritarismo, del bloque nacional. Y estos políticos, en el gobierno, no tomaron absolutamente en cuenta los generosos planes de los fautores de la Universidad Nueva, tachados a priori por su concomitancia con las ideas de hombres como Edouard Herriot y Ferdinand Buisson, en desgracia entonces. León Bérard reformó la enseñanza secundaria, sin consultar a los simpáticos *compagnons*, no en el senti-

do democrático que estos preconizaban sino en un sentido conservador, concordante con los gustos de la fauna reaccionaria y aristocrática. El bloque nacional se preparaba ya a pasar a la reforma de la enseñanza primaria cuando los electores, cansados de su dominio, decidieron arrojarlos del gobierno. Pero tampoco las elecciones del año último inauguraron la era democrática prevista por los *compagnons*. Estas elecciones elevaron a la presidencia del gabinete a un eminente normalista, a un amigo de la Universidad Nueva, a un partidario de la escuela única. Mas lo pusieron frente a demasiados problemas de urgencia. Y Herriot no pudo dedicar mucho tiempo a la enseñanza.

Revistando la batalla de los *compagnons*, C. Freinet escribía hace poco en una revista francesa lo que sigue: “Los Compañeros de la Universidad Nueva no son una fuerza, es decir no son capaces de imponer sus puntos de vista. Y esto depende de que no han podido organizar la unidad del cuerpo de maestros. Habían establecido, en todos sus detalles, el plan de la futura catedral. Pero les han faltado los *compagnons* que debían edificar la piedra sobre piedra. Y no podía ser de otro modo pues era en nombre de principios moribundos que llamaba a los obreros a la acción”.



En Alemania, la revolución creó una situación favorable a la reforma de la enseñanza. Invitó a los maestros y a los pedagogos, en los cuales maduraba desde antes de la guerra una conciencia nueva, especialmente en cuanto a la enseñanza elemental y post-elemental, a ensayar sus más audaces ideales. La revolución había abatido al viejo régimen. Sobre sus ruinas, iba a elevar un edificio nuevo. En la enseñanza, como en todos los campos, la renovación podía ser total. La Constitución de Weimar se inspiró en la mentalidad y en la ideología de los reformadores más

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

Pero ni aún en teoría este principio obtuvo en Weimar una aceptación plena. La nueva constitución alemana demarca con cuidado sus confines. Un comentarista de este capítulo de la carta de Weimar precisa así esta limitación: “En realidad lo que asegura la Constitución en esta declaración del artículo 142, es que el Estado velará porque se asegure a todo ciudadano y a todo niño la educación que crea concorde con sus conceptos filosóficos y con su religión o que juzguen necesaria los padres, y también, porque los maestros eduquen de acuerdo con su ciencia y conciencia, sin quebrar esos mismos conceptos particulares. Pero asimismo esto tiene un límite, puesto que la constitución ordena que en todas las escuelas los esfuerzos tiendan a desarrollar, dentro del espíritu de nacionalidad alemana y de la reconciliación de los pueblos, la educación moral, los sentimientos cívicos, el valor personal y profesional. Vale decir que hay conceptos filosóficos cuya enseñanza no cabe dentro de la constitución, que le fija fines determinados, y los fines marcados por esta disposición coactan la libertad de enseñanza en gran manera”<sup>3</sup>.

Por otra parte, es interesante constatar que las mayores innovaciones de la reforma educacional alemana han sido las efectuadas en la enseñanza primaria y complementaria: “escuela del trabajo”, “comunidad escolar”, etc. En este sector la voluntad de renovación ha encontrado muchos colaboradores.

Y la reforma ha progresado, sobre todo, como lo remarca el libro que acabo de citar, en Sajonia, Turingia y

---

3. Roques, M. P., *La Reforma Escolar en Alemania*, Edición de La Lectura, Serie de “Educación Contemporánea”.

Hamburgo. O sea en los estados donde ha prevalecido la influencia política de los socialistas y comunistas.

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

## IV

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

La escuela del Estado educa a la juventud contemporánea en los principios de la burguesía. Las confesiones religiosas han adaptado su enseñanza a los mismos principios. En todos los conflictos entre los intereses de la clase dominante y el método o las ideas de la educación pública, el Estado interviene para restablecer el equilibrio a favor de aquella. Únicamente en los períodos en que los fines del Estado y de la Escuela se conciertan íntima y regularmente, es posible la ilusión de una autonomía, espiritual e intelectual al menos, de la enseñanza.

Los hombres de vanguardia de Hispanoamérica no deben enamorarse de un miraje. Deben hundir la mirada en la realidad. Vano es todo esfuerzo mental por concebir

la escuela apolítica, la escuela neutral. La escuela del orden burgués seguirá siendo escuela burguesa. La escuela nueva vendrá con el orden nuevo. La prueba más fehaciente de esta verdad nos la ofrece nuestra época. La crisis de la enseñanza coincide universalmente con una crisis política.

# La enseñanza y la economía<sup>4</sup>

|

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 esta sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las leyes económicas y sociales les 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 civilización que, dominada por sus consecuencias, reclama de las escuelas más técnicos que ideólogos y más ingenieros que rétores. Cuando Rabindranath Tagore, mirando con sus ojos orientales la civilización capitalista, descubre que esta ha hecho del hombre un esclavo de la máquina, no arriba a una conclusión exagerada.

---

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



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 rétores 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 sentimientos conservadores. El valor de la ciencia como estimulante de la especulación filosófica no puede, por otra parte, ser desconocido ni desdeñado. La atmósfera de ideas de esta civilización debe a la Ciencia mucho más seguramente que a las Humanidades. El clasicismo, en fin, no ha mirado tanto a Grecia como a Roma. En los países latinos o sedicentes latinos, sobre 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 hispanoamericana, a la que están dirigidos estos artículos, encuentra una exacta y cabal explicación en Italia. El fascismo italiano inspira totalmente su teoría y su praxis en la historia romana. Más aún, se supone predestinado para resucitar el Imperio Romano.

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 anticientíficas. 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 conducirnos a ocupar un sitio en la vida económica, ese resultado deplorable no puede alcanzarse de una manera completa. La disociación ideológica no solo 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”.



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 posibilidades educadoras. ¿Tenemos derecho por esto a concluir apresuradamente contra ella? Científicamente esto es imposible. Nada prueba que no se pueda ejercitar las facultades del espíritu por medios análogos; y realizar así una de las condiciones de la unidad de 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 grecolatina 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”<sup>5</sup>.

## 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 rétores, 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.

---

5. Roques, M. P., *La Reforma Escolar en Alemania*, Edición de La Lectura, Serie de “Educación Contemporánea”.

tual. 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 Panamericano 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 Hispanoamérica no deben dar las espaldas a la realidad. Nuestra América necesita más técnicos que rétores. 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.



# Enseñanza única y enseñanza de clase<sup>6</sup>



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

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

---

6. Publicado en *Mundial*, Lima Perú, 5 de Junio de 1925.

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 solo 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”.



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