

01087
lej
2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

"PROYECTO POLITICO Y EDUCACION EN AMERICA LATINA"

"Polémicas y tendencias en el origen de
la Educación Popular"

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Tesis para obtener el grado de
Doctor en Pedagogía presentada
por

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

Adriana Victoria Puiggrós Lapaco

01087
1983

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1983



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCION

Algunas cuestiones metodológicas

Será tesis central de este trabajo que la educación, como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico), de los procesos histórico-sociales. El alcance de esta afirmación puede señalarse de dos maneras. La primera es la posibilidad de deslindar procesos eminentemente educativos, pero siempre sobredeterminados dentro de la compleja red de prácticas y sentidos sociales. (Nota 1). La segunda es la posibilidad de realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social: lo pedagógico está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni tampoco que la educación se diluya como parte de otras prácticas o la pedagogía dentro de otros campos teóricos. (1)

Esta tesis difícilmente puede ser aceptada por el maestro imaginado por la pedagogía dominante de nuestra sociedad, aunque debe hacerse la salvedad del maestro concreto, cuya múltiple vinculación con la realidad en muchas ocasiones le permite ser conciente de aquella pluralidad de sentidos. La pertenencia de la práctica del educador a un orden único, la linealidad de su acción, la coherencia y unicidad de los sentidos por él producidos, son elementos constitutivos de la categoría "maestro" en el discurso pedagógico dominante. Su práctica se legitima como práctica educativa en tanto se adecúe a los elementos fundamentales y al programa específico que caracterizan aquel discurso pedagógico. El pedagogo producido por él, debe cumplir ante todo con la tarea de validar o invalidar la práctica educativa y los sentidos que con ella surgen en el cotidiano quehacer de los educadores desde la pedagogía dominante, sin dar cuenta de su relación con otras prácticas sociales. Una variante de este tipo de pedagogo, es aquel que explica la

práctica educativa como un reflejo de otras prácticas y la pedagogía como un reflejo de otros campos teóricos. En ese caso educación y pedagogía encuentran unicidad y homogeneidad exteriormente, reduciéndose el sentido producido por la educación a lo económico, ideológico, político, psicológico, etc. La práctica del maestro también se explica como un campo libre de contradicciones, aunque ahora subordinado a una lógica ajena a lo pedagógico, que se impone íntegramente en el proceso de producción de sentidos y prácticas educativas.

Difiriendo con la posición anterior en sus dos opciones (reducción del sentido producido por la educación a lo pedagógico, o bien a lo económico, ideológico, político, etc.) sostenemos que reconocer a la educación como una práctica productora de sentidos múltiples y diversos obliga a dar cuenta de sus vinculaciones con otras prácticas sociales, analizar lo pedagógico en relación a sus condiciones de producción y a reconocer el carácter múltiple de esas condiciones.

La posibilidad de reconocer que la educación produce sentidos diversos ha sido negada a los maestros y pedagogos latinoamericanos especialmente mediante la instalación, desde los inicios del Estado liberal-oligárquico de la concepción que llamaremos "de la Instrucción Pública". (Nota 2). Según ella, los sentidos pedagógicos producidos en la sociedad se reducen al discurso pedagógico dominante dentro de las instituciones legalmente constituidas con la finalidad de educar. La institución educativa se dibuja como una condición previa para la producción de sentidos pedagógicos: el decreto crea la escuela; la escuela crea la educación.

Esta posición se justifica en el marco de la confianza en la capacidad del Estado liberal para generar una ciudadanía "civilizada", en la acepción mas "sarmientina" de la palabra. Pero últimamente se ha producido una curiosa combinación. Algunos pedagogos han ligado aquella vieja concepción "de la Instrucción Pública"

con categorías extrapoladas de la teoría marxista del Estado y particularmente aquella de Louis Althusser sobre los aparatos de Estado y su relación con la ideología. La concepción de Estado que utilizan es de tipo instrumentalista. Según ésta, las instituciones educativas serían espacios abiertos por la burguesía y totalmente ocupados, política e ideológicamente, por esa clase social. La explicación de los procesos educativos se remonta a una materialidad depositada en los soportes económicos de la sociedad, de los cuales las instituciones educativas, como aparatos ideológicos del Estado solamente serían un reflejo de las relaciones económicas y las prácticas y teorías educativas responderían a la lógica de aquella lejana materialidad. Pero el concepto de materialidad en juego es mecanicista y esencialista. La materialidad se deposita en las estructuras físicas y la producción de sentidos y prácticas pedagógicas carecería de ella. En última instancia la cultura carecería de materialidad. De tal manera, un proceso sería educativo si se realiza en una institución creada con la finalidad de educar, hecho determinado siempre por la burguesía y vinculado directa, inmediatamente y en cada momento, por los intereses económicos de esa clase social (2). Sensibles ante el peligro de caer en posiciones idealistas, quienes adhieren a esta teoría terminan en el empirismo buscando la unidad de su objeto en evidencias externas al campo pedagógico, abandonándolo. La vinculación dialéctica entre la producción educativa y sus condiciones de producción queda reducida a una relación mecánica entre pedagogía y economía, en la cual la primera, sería emanación espiritual, ideológica (en el sentido de falsa) de la segunda. El idealismo se infiltra por otro lado y, en la defensa de una materialidad esencialista, algunos pedagogos pierden la posibilidad de analizar algo tan material como la relación entre luchas sociales (de clase y también generacionales, sexistas, étnicas, religiosas, nacionales, que se articulan con las primeras) y la educación. Solamente alcanzan a leer enunciados disgregados -tal como se presenta el discurso pedagógico do

minante- interpretándolos como reflejos puntuales de la "base económica". No comprenden el discurso dominante en tanto discurso, pues éste siempre remite a condiciones complejas y no simples de producción y está sobredeterminado. (3) La lógica del sistema de representaciones que está inscripta en el discurso pedagógico dominante permanece oculta. Aunque algunos de los pedagogos que criticamos aparentemente ponen en evidencia la vinculación que existe entre la educación y el contexto, al reducir éste a la base económica y establecer una relación de determinación lineal y unilateral, no descubren las relaciones reales entre los procesos educativos y los demás procesos sociales, ni siquiera los procesos económicos.

Coincidimos con Regine Robin cuando afirma la imposibilidad de analizar el discurso pedagógico

"separándolo de la historia del aparato en el cual está inscrito, o bien separándolo de las múltiples prácticas en juego y de la encarnizada lucha de clases que allí se produce" (4)

precisamente porque la autora refiere la producción pedagógica a varias posibilidades de análisis, sin reducir sus condiciones de producción a una caracterización legalista o economicista de los aparatos. A partir de la afirmación de Robin se comprende la relación dialéctica que existe entre los aparatos y las prácticas y sentidos pedagógicos con un criterio de interioridad y no de exterioridad. De tal manera, los aparatos educativos del Estado no son otra cosa que la existencia simultánea y articulada de prácticas y sentidos pedagógicos y de otros que se producen en forma subsidiaria.

El reconocimiento de las "múltiples prácticas de juego" y de la lucha de clases dentro de los aparatos, hecho por Robin, produce un doble resultado. En primer lugar rompe con la noción de aparato educativo del Estado como un reflejo esencial de la ideología, impermeable a las luchas sociales. Así, la noción de "Instrucción

pública" pasa a denominar uno de los discursos pedagógicos dominantes que se desarrollan en el sistema educativo. Quedan al descubierto "múltiples prácticas en juego" que producen múltiples discursos y gérmenes de discursos pedagógicos. Aquel de la "Instrucción pública" no se manifiesta ya como una serie de enunciados sin otra presencia que la ideología burguesa, sino como articulación desigual, subordinada a una lógica de dominación, del conjunto de interpelaciones educativas de las sociedades latinoamericanas post independentistas. En segundo lugar, la noción de aparato pierde toda acepción instrumentalista: no es él simplemente un instrumento de la burguesía, pues su existencia está signada por la producción de múltiples prácticas articuladas por la lógica de la lucha por la hegemonía. La homogeneidad del sentido de las prácticas educativas en nuestra sociedad, queda así rota. En cambio, surgen significados múltiples provenientes de sujetos sociales concretos (clases sociales, grupos generacionales, étnicos, sexistas, regionales, nacionales y las diversas síntesis y transformaciones que, sobre la base de aquellos sectores producen nuevos sujetos políticos tales como el sujeto Pueblo). Múltiples sentidos pedagógicos manifiestan las interpelaciones producidas por los sujetos sociales referidas a la educación, y en diferentes momentos históricos se estructuran en forma de discursos o permanecen como gérmenes de otros nuevos.

Para postular la simultaneidad, el desarrollo desigual y la articulación de procesos y sentidos educativos, es necesario romper con el espacio teórico de la pedagogía positivista y con el formulado por las tendencias reduccionistas de la pedagogía marxista. Se trata de discutir los marcos teóricos que no dan cuenta de la presencia activa y específica de los procesos educativos en el conjunto de las contradicciones que expresan las sociedades latinoamericanas; dar cabida a la presencia real de gérmenes de pedagogías diversas, antagónicas, alternativas en el interior de los Es-

tados latinoamericanos capitalistas dependientes. Dar cuenta deñ papel que le cabe a la educación en las transformaciones que se producen en las relaciones entre las fuerzas sociales y de la insuficiencia de considerar a la educación como un proceso que se desarrolla dentro de los marcos institucionales permanentes, sin rebasarlos, sin contradecirlos. Se trata de combatir la concepción sociologizante y despolitizada de la pedagogía.

La educación tiene capacidad de incidir en los procesos de transformación social pues participa de las luchas por la constitución de la hegemonía. Las demandas y propuestas pedagógicas se producen dentro y no fuera de ese espacio. Allí los sujetos son interpelados por parte de múltiples discursos que representan intereses y concepciones antagónicas y también por discursos diferentes aunque no antagónicos. No toda la producción pedagógica concurre a constituir la pedagogía dominante. El proceso educativo, cargado del significado político-pedagógico que Gramsci le adjudicó, participa en la creación, recreación y transformación de los sujetos sociales y los sujetos históricos se constituyen dentro de una lucha que tiene un hondo significado político pedagógico y que simultáneamente va constituyendo los discursos pedagógicos. Coincidimos con Laclau (5) en la afirmación de la imposibilidad de sujetos previos al discurso, agregando que la relación entre sujeto y discurso es una relación dialéctica. Daremos dos ejemplos. El primero de ellos se refiere al proceso de constitución de los sujetos sociales durante el siglo XIX francés, es decir, durante la construcción del sistema educativo capitalista de ese país. Ese sistema no llegó a instituirse antes de que en el Estado se consolidará un discurso pedagógico que representara a la burguesía y articulara, subordinándolas, las demandas del proletariado del proletariado, de los niños oprimidos, de las diversas regiones y las demandas localistas, de las mujeres. El origen de las demandas educativas de los sectores oprimidos estaba en la contradicción creada entre los nuevos sistemas de prácticas y de representaciones que se desarrollaban y se

exigían para participar del nuevo bloque histórico y los antiguos discursos feudales, en los cuales aquellos sectores habían sido educados. Nuestro segundo ejemplo, se refiere a la relación entre el discurso pedagógico de las oligarquías liberales latinoamericanas, su adopción del sistema educativo napoleónico como paradigma y los sujetos sociales. Casi todos los países latinoamericanos tuvieron graves conflictos ideológico-político-económico-sociales durante la segunda mitad del siglo XIX entre los sectores conservadores y los sectores liberales. En esas luchas la polémica sobre la educación jugó un papel importante. Pero el discurso pedagógico liberal que se institucionalizó en el Estado al término de aquellas luchas, no fué solamente un discurso anticonservador y anticlerical, sino una propuesta político-pedagógica para el conjunto de los sectores progresistas, entre ellos los oprimidos. Por esa razón el discurso de la "Instrucción pública" resultó un instrumento importantísimo para la construcción del sistema de hegemonía postulado por los sectores dominantes. Su papel fué contradictorio: por un lado contribuyó a la democratización de la sociedad (aunque en forma desigual en los diferentes países) dentro del capitalismo y por otro constituyó el marco para la interpelación de los sujetos por parte de las clases y sectores dominantes (Nota 3)

Pero los procesos educativos no quedaron -como tal vez si ocurrió en Francia- encerrados en el sistema escolar o en el discurso pedagógico liberal. La participación de los sectores oprimidos, de la población que en América Latina mayoritariamente queda fuera del alcance del sistema escolar pero insertados en procesos políticos que tocan en sus entrañas la consolidación capitalista deseada, hace sentir a las clases dominantes que el agua se le escapa de las manos y deben ampliarse y adecuarse los discursos pedagógicos dominantes para capturar procesos educativos considerados no pertinentes por la pedagogía durkheimiana o deweyniana, desde las cuales han pensado durante muchas décadas. (Nota 4) Bajo el ámbito

del discurso pedagógico hegemónico, existen sentidos y prácticas educativas que se engarzan en procesos mucho más amplios y tan transcendentes como los que se desarrollan en el espacio escolarizado. Quedarnos en el discurso escolar, reducir a él lo pedagógico es quedar atrapados por las "evidencias". También debe señalarse que el discurso escolar intentó fragmentar y absorber otros discursos o gérmenes de discursos, otras proposiciones, las frases demandantes que nacen permanentemente en la lucha social producidas por los sectores oprimidos. Ignorarlo sería desconocer la posibilidad de existencia de esas demandas y de su proyección estratégica.

Hay una tremenda lucha en el campo educativo y el sentido de la educación no está inexorablemente, esencialmente, determinado por la clase dominante, sino que es producto del desarrollo desigual de múltiples contradicciones limitadas por las determinaciones histórico-estructurales en el espacio de la lucha por la hegemonía. Si consideramos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas ilegalizadas y combatidas. Se abre así un ámbito teórico fascinante. En él cabe una nueva luz sobre la historia de nuestra educación, mediante la recuperación de prácticas y sentidos perdidos en documentos, en los márgenes de los libros, en recuerdos, y presentes también -como negación, como la interpelación que estuvo en el origen de una proposición que hoy es pedagogía legítima, oficial y antes fué solamente una respuesta- en esas palabras pedagógicas dentro de las cuales fuimos interpelados los pedagogos latinoamericanos.

Basándonos en los argumentos anteriores, plantearemos nuestro primer grupo de hipótesis.

I.1. Postulamos el proceso educativo como un proceso de producción (reproducción o transformación), circulación y recepción o consumo de prácticas y sentidos específicos. (6)

I.2. Todo proceso educativo produce prácticas y sentidos pedagógicos pero también de otros tipos (económicos, políticos, ideológicos, psicológicos, etc.)

I.3. El proceso económico es producto del desplazamiento y condensación de sentidos a favor de aquellos referidos a la reproducción o transformación de capacidades vinculadas a las prácticas de producción de sentidos y objetos (teniendo en cuenta que no existen sentidos sin objetos de referencia no objetos producidos fuera de la red histórico-social de sentido).

I.4. La reproducción y transformación de capacidades se refiere a la competencia de los sujetos para la distinción, articulación, reiteración, alteración o destrucción de prácticas y sentidos. En la sobredeterminación de esos sentidos las luchas sociales tienen un papel organizador central. Entre ellas, la lucha de clases, articulada a las luchas nacionales ejerce la función constitutiva más importante, pero no debe olvidarse la incidencia, en muchos momentos decisiva, de otras luchas a ellas vinculadas (sexistas, raciales, religiosas, regionales, generacionales, entre otras).

I.5. Diferenciamos entre discurso pedagógico que se caracteriza por la sobredeterminación de prácticas y sentidos referidos a la reproducción o transformación de capacidades y los elementos pedagógicos presentes en toda práctica social. Estos son elementos pedagógicos articulados a lo político, económico, ideológico, psicológico, etc. Por ejemplo en todo discurso político (caracterizado este como campo de sobredeterminación de la lucha por el poder), se encuentran articulados elementos pedagógicos. Esta relación es la que Gramsci denominó político-pedagógica.

I.6. La presencia de elementos pedagógicos en otros procesos sociales permiten plantear la posibilidad de realizar lecturas pedagógicas de cualquier proceso social.

I.7. Dado que estamos definiendo lo pedagógico como campo de sobredeterminación, debe destacarse su caracterización de proceso complejo, desigual y múltiplemente determinado. (7). En ellos se fundamenta la posibilidad de realizar lecturas múltiples del discurso

pedagógico.

I.8. En un primer nivel de clasificación distinguiremos entre lo pedagógico constituido como discurso y los elementos pedagógicos presentes en otro tipo de discursos.

I.9. Lo pedagógico constituido como discurso se produce, circula, y se consume en instituciones educativas y de otros tipos. En toda institución hay momentos en los cuales se sobredetermina un discurso pedagógico. Por lo tanto la adscripción a un aparato educativo no es condición necesaria para que un discurso sea considerado pedagógico. Tampoco es condición suficiente, de acuerdo a nuestra tesis I.5.

I.10. Los diversos sectores sociales (clases y otros grupos) no elaboran discursos pedagógicos esenciales, impermeables a la producción de prácticas y sentidos de otros tipos. Al menos en el caso latinoamericano, producen interrelaciones educacionales y fragmentos de discursos que integran los procesos de lucha por la hegemonía. La producción pedagógica de cada uno de ellos no tiene la capacidad de representar a la sociedad en su conjunto salvo integrándose a un discurso nacional que los vincule en una síntesis nueva. De tal manera, la producción, circulación y consumo de fragmentos de discursos de los diversos sujetos sociales se realiza en la lucha por la hegemonía y no fuera de ella. La construcción de un discurso pedagógico que posea la capacidad de alcanzar a la sociedad en su conjunto -como discurso dominante o bien como discurso disidente, y transformador- está vinculada íntimamente con el proceso de construcción de los sujetos políticos. Estos no necesariamente coinciden con los sujetos sociales. Sobre este problema, nos extenderemos en nuestro segundo grupo de hipótesis.

I.11. Entre las condiciones de producción, circulación y consumo de los discursos pedagógicos debe incluirse la presencia de otros discursos o de gérmenes de ellos. La ilegitimación, negación, ocultamiento, invalidación, son mecanismos que cubren ante los ojos de muchos pedagogos las huellas de la oposición, de lo nuevo,

de lo diferente, de lo antagónico, que permanentemente se gesta en la misma red histórico-social de sentido en que se construye el discurso pedagógico hegemónico. (Nota 5)

I.12. El descubrimiento de las líneas discursivas a las cuales aquellas huellas conducen suponemos que puede afectar las caracterizaciones hoy en pugna acerca de la pedagogía latinoamericana. Este es un trabajo que requiere del esfuerzo de muchos pedagogos. En nuestro caso, antes que avanzar en tipologías sobre discursos pedagógicos latinoamericanos preferimos emprender la tarea de internarnos en algunos que se manifiestan como cerrados, acabados y de seguir las borrosas huellas de otros, que tal vez sean solamente fragmentos arrinconados en la historia, o tal vez tengan importancia para comprender problemas actuales de la educación. Hay aspectos de este trabajo que implican una labor de reconstrucción histórica que, atendiendo a la advertencia de Tomás Vasconi que compartimos (8), no tiene por objetivo establecer un orden genético, sino recatar los elementos históricos constitutivos y persistentes en las polémicas pedagógicas actuales. Las ausencias en la memoria tienen una íntima vinculación con las condiciones de producción, circulación y consumo de los sentidos y prácticas pedagógicas actuales.

Hipótesis de trabajo y cronología

Sobre la base de las anteriores hipótesis generales, nos centraremos ahora en el fenómeno latinoamericano, planteando aquellas que están directamente relacionadas con la investigación posterior.

II.1. Sobre la base de tres elementos enunciados (la pluralidad de las luchas sociales, el carácter organizador de las luchas nacionales articuladas a la lucha de clases en América Latina, y la manifestación compleja y no pura de los sujetos sociales a nivel político y a nivel pedagógico), planteamos que:

II.1.1. En América Latina -donde no existe un solo discurso pedagógico dominante o dominado (Nota 6)- postulamos la pertinencia de

la utilización del concepto "desarrollo desigual y combinado" para el análisis de los procesos educativos. Este concepto, sobre el cual nos hemos extendido en otros trabajos (Nota 7), es básico para la comprensión de las relaciones que existen entre prácticas y sentidos pedagógicos que expresan a sujetos sociales que se han constituido en el marco de un desarrollo desigual y combinado en el plano económico, social y cultural.

II.1.2 Sostenemos la posibilidad de utilización de la categoría "Discursos pedagógicos populares". Para fundamentar nuestra posición debemos introducir un elemento, ya adelantado páginas atrás, que se integra con aquellos tres enunciados en II.1. Se trata de la categoría Pueblo y de la contradicción Pueblo-bloque de poder. Esta contradicción no será concebida por nosotros como vinculada o dependiente directamente de las relaciones de producción, sino del "conjunto de las relaciones políticas e ideológicas de dominación constitutivas de una formación social determinada" (9). En nuestra interpretación, no significará la negación de las relaciones sociales de producción, ni de la existencia empírica de las clases sociales. Buscará dar cuenta de expresiones políticas, ideológicas y pedagógicas que poseen una existencia objetiva y son síntesis de múltiples contradicciones sociales. En esas expresiones los sujetos se manifiestan como principios articulatorios y no en forma pura. Los ejes organizadores del sujeto Pueblo están constituidos por la cuestión nacional y la cuestión social (Nota 8).

II.2. La producción pedagógica de los sujetos sociales oprimidos expresa contenidos provenientes de sus demandas específicas. Pero esas demandas no aparecen en forma directa en aquellos discursos pedagógicos populares latinoamericanos que poseen la capacidad de integrar una cultura nacional-estatal. Su presencia, como la de cada uno de los sujetos que intervienen en la construcción del discurso pedagógico mencionado puede descubrirse mediante el análisis de la relación entre el discurso y sus relaciones de producción y no de forma inmediata.

II.3. Desde la consolidación de la Independencia hasta nuestros días, tanto los sujetos dominantes como los oprimidos han producido prácticas y sentidos pedagógicos. En algunas ocasiones han sido discursos de alcance nacional y en otras se redujeron a fragmentos por su restricción local o a aspectos educativos particulares.

II.3.1 Las prácticas y sentidos pedagógicos contradictorios con aquellos producidos por los sujetos dominantes, existieron desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX en dos formas. Los encontramos en primer lugar, como expresión de las formas educativas tradicionales del Pueblo que tomaron a veces la forma de resistencia a la educación dominante, sin llegar a constituir prácticas o sentidos que sustituyeran al discurso pedagógico dominante en la tarea de crear una cultura nacional-estatal (Nota 9). En segundo lugar, están las prácticas y sentidos pedagógicos que produjeron los discursos políticos anarquista y socialista de la época.

II.3.1.1. La pedagogía de anarquistas y socialistas latinoamericanos estuvo influida profundamente por los discursos pedagógicos europeos y en mucho menor medida por los norteamericanos.

II.3.1.2. Las prácticas y sentidos pedagógicos presentes en los discursos políticos de anarquismo y socialismo, sólo llegaron a constituir discursos pedagógicos en algunos casos aislados, como es el chileno.

II.3.1.3. Es posible realizar una lectura pedagógica de los discursos políticos de anarquismo y socialismo de fines del siglo XIX y principios del siglo XX latinoamericanos.

III. El primer discurso pedagógico popular, comprensivo de las demandas de diversos sujetos oprimidos y con un alcance nacional pero que al mismo tiempo articuló demandas latinoamericanas fué el discurso de la Reforma Universitaria, que comenzó a construirse en 1918 en Córdoba, Argentina.

IV. En las décadas de 1920 y 1930 se desarrollaron prácticas y sentidos pedagógicos populares que tomaron la forma de discursos pedagógicos nacionales contra los imperialismos inglés y norteamericano-

no y el bloque de poder. Estos discursos estuvieron influidos especialmente por la problemática nacional específica de cada país, pero fueron materia de polémicas de alcance latinoamericano.

IV.1. Podemos delimitar, en el período mencionado, cuatro tendencias de esos discursos. Los criterios para su delimitación serán uno de los temas que trataremos con posterioridad al análisis de dichos discursos. Debe sin embargo adelantarse que estas tendencias no implican homogeneidad entre los discursos clasificados en cada una, sino equivalencia de algunos criterios político-pedagógico que luego explicitaremos. Son ellas:

a. Tendencia pedagógica nacionalista popular. Manifestada en el Irigoyenismo (Argentina); aprimismo (Perú); sandinismo (Nicaragua); propuesta de Albizu Campos (Puerto Rico); corriente interna del Partido Nacional Revolucionario (México).

b. Tendencia pedagógica socialista ortodoxa. Manifestada por Julio Antonio Mella (Cuba); Narciso Bassols (México); corriente interna del Partido Nacional Revolucionario (México); corriente interna del Partido Comunista Mexicano; Farabundo Martí y Miguel Marmol (El Salvador).

c. Tendencia pedagógica socialista positivista-evolucionista. Manifestada en la obra de Aníbal Ponce (Argentina) y Vicente Lombardo Toledano (México), entre otros.

d. Tendencia pedagógica socialista nacional. Manifestada por Mariátegui (Perú); corriente interna del Partido Nacional Revolucionario (México) y del Partido Comunista Mexicano; maestros cardenistas; experiencia de Warisata (Bolivia).

IV.2. Los temas centrales que vincularon y diferenciaron las mencionadas tendencias siguen aún vigentes y constituyen el núcleo de la polémica actual sobre educación popular en nuestros países.

V. Proponemos una cronología de la educación popular latinoamericana cuyo carácter provisorio se debe a que no es nuestro propósito

realizar un análisis histórico suficientemente comprensivo como para sostener definitivamente estas hipótesis. Sin embargo, consideramos que, realizada la revisión bibliográfica correspondiente, podemos señalar en forma hipotética la sucesión de los hechos más importantes que marcaron la educación popular de nuestros países, de la siguiente manera:

a. Segunda mitad del siglo XIX hasta 1918: prácticas y sentidos pedagógicos socialistas, anarquistas y democrático-espiritualistas.

1918. Discurso de la Reforma Universitaria

b. 1916-1934. Configuración de los discursos pedagógicos nacionalistas populares.

c. 1935-1955. Grandes discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos. Cardenismo (México); peronismo (Argentina); varguismo (Brasil); liberalismo democrático de Gaitán (Colombia); Frente Popular Chileno de Aguirre Cerda; Movimiento Nacionalista Revolucionario (Bolivia); gobierno de Arbenz (Guatemala) y como antecedente, el gobierno de Busch en Bolivia y el de Marmaduke Grove en Chile.

1959. Reforma educativa cubana

d. 1961. Configuración del discurso de la "pedagogía de liberación".

e. 1968-1975. Discursos popular-democráticos con incidencia de la "pedagogía de liberación" y de la Reforma educativa cubana. Reformas educativas de: gobierno de la Revolución Peruana; Unidad Popular Chilena; Tercer gobierno peronista; Frente Amplio Uruguayo; gobierno del gral. Torres en Bolivia. Desarrollo de la pedagogía de liberación fuera de las instituciones educativas oficiales, incidencia en los discursos pedagógicos de los gobiernos y frentes populares. Segunda gran crisis de las universidades latinoamericanas y auge del movimiento estudiantil, especialmente en algunos países como México y Argentina.

1980. Reforma Educativa Nicaraguense

f. 1976-1983. Producción de prácticas y sentidos vinculados a la lucha contra las dictaduras militares y gobiernos dictatoriales de tipo civil. Intentos de desarrollo teórico desde la pedagogía de liberación.

Cinco razones que justifican la elección de nuestro objeto

1. Cambios político pedagógicos del período

Entre 1920 y 1935 se desarrollan procesos que reflejan la crisis del Estado liberal-oligárquico. Esta crisis tiene como origen tanto factores estructurales como otros de índole ideológica y política que comenzaron a gestarse en la segunda década del siglo, y que poseyeron una acentuada peculiaridad nacional combinada con los factores externos que mencionaremos. Enumeraremos aquellos procesos de mayor importancia para el tema que nos ocupa.

a. Cambios en el sistema hegemónico internacional. Avance norteamericano e intensificación de las estrategias estadounidenses tendientes al desplazamiento definitivo del capitalismo europeo de América Latina. Panamericanismo, intervencionismo y abierta política de penetración. Incidencia y política norteamericana en todos los países, que significa cambios en las formas de constituirse la hegemonía imperialista.

b. Afección de la estructura y del sistema político latinoamericano por parte de la crisis económica del capitalismo. Cambios en el sistema productivo. Crisis de los Estados: políticas intervencionistas en lo económico; inestabilidad política; caducidad de las democracias liberales pro-oligárquicas; apelación a las fuerzas armadas para mantener el orden en varios países por parte del bloque dominante o bien largas dictaduras civiles con participación militar.

c. Crecimiento de la clase obrera y de los sectores medios; aumento de la urbanización; integración definitiva de la inmigración eu

ropea y comienzos de la inmigración interna.

2. Extensión de las luchas populares y consolidación de discursos políticos

Consolidación de los sindicatos y fundación de las grandes centrales obreras nacionales. Avance del socialismo y del anarquismo; fundación de los partidos comunistas e instalación del discurso de la III Internacional en América Latina (Nota 10). Antimperialismo y tendencias democráticas; surgimiento de los grandes movimientos populares que rompieron con las formas partidarias tradicionales; desarrollo del discurso nacionalista popular enfrentado con la III Internacional y con el socialismo liberal.

3. Instalación del debate ideológico-político

3.1. Entre los siguientes sectores:

Comunismo III Internacional (autonomía organizativa de la clase obrera con subordinación al Partido Comunista de la URSS).

Socialismo reformista (participación de la burguesía y oposición a los movimientos nacionalistas populares).

Nacionalismo popular (bloques pluriclasistas y plurisectoriales, con discursos de oposición a la hegemonía oligárquico-imperialista).

Socialismo nacional (representado sobre todo por José Carlos Mariátegui: política de masas, vinculación de la lucha antimperialista con la lucha de clases y con las luchas indígenas, feministas, generacionales, etc.).

3.2. Acerca de estrategias para la revolución latinoamericana, cuyos temas principales fueron:

Política de masas/política de vanguardias

Autonomía política e ideología de las organizaciones revolucionarias/

Alianzas nacionales, latinoamericanas e internacionales/

Partidos clasistas/frentes de clases/movimientos pluriclasistas y plurisectoriales

Universalidad de las teorías, estrategias y tácticas/particularidad nacional de las mismas

Universalidad de las condiciones de producción del sujeto revolucionario/especificidad de esas condiciones

Concepción paradigmática del sujeto revolucionario/especificidad del sujeto revolucionario

Pertinencia política del sujeto clase/pertinencia política del sujeto Pueblo

Preeminencia de la espontaneidad sobre la teoría revolucionaria/preeminencia de la doctrina sobre la espontaneidad

Dominación de la lucha de clases sobre la cuestión nacional/dominación de la cuestión nacional sobre la lucha de clases

Definiciones sobre el Estado latinoamericano y las formas de su transformación

Evolucionismo/insurreccionalismo/revolución proletaria/revolución democrática popular

Todos estos temas, con las derivaciones específicas en cada país y aquellas que se produjeron en el marco de debates como la polémica Mella-Haya de la Torre (la cuestión indígena, por ejemplo) contienen elementos que forman parte de los actuales debates sobre la educación popular latinoamericana.

4. Diferenciación entre Instrucción Pública y Educación Popular

La Instrucción Pública, discurso del bloque dominante consolidado en la segunda mitad del siglo XIX, tiene como eje la suposición de la necesidad de la importancia cultural, social y política, oponiéndose a las prácticas y sentidos que espontáneamente desarrollan diversos sujetos nacionales. Entre sus objetivos -consolidación de la cultura hegemónica, formación de los ciudadanos en los términos de esa hegemonía, etc.- se destaca la interferencia a

la constitución de discursos de todos órdenes por parte de los sujetos oprimidos. Entre otros mecanismos, utiliza la incorporación de demandas populares subordinándolas a las provenientes de los sujetos dominantes, y la apropiación de conceptos tales como progreso, civilización, libertad y democracia, estableciendo un sistema de oposiciones con categorías que descalifican a los sujetos oprimidos latinoamericanos y de las prácticas y sentidos por ellos producidos: barbarie, ignorancia, incapacidad, atraso, hispanismo e indigenismo, desorganización social, caos político, caudillismo, etc.

Los anarquistas y socialistas que fundaron el movimiento obrero organizado en América Latina, no solamente no escaparon al discurso de la "Instrucción Pública" sino que lo tomaron como propio. Sustituyeron los sentidos típicos de la escuela oligárquico-liberal (combinación de la influencia napoleónica con las respuestas a las demandas de todos los sectores de la segunda mitad del siglo XIX) por contenidos típicos del movimiento obrero europeo y supusieron la necesidad de una evolución económica, social y cultural semejante a la europea para alcanzar las mismas condiciones de lucha política.

Es a partir de la Reforma Universitaria y hasta fines de la década de 1940, cuando se producen las rupturas fundamentales en el discurso de la "Instrucción Pública" desde posiciones nacionalista-populares y socialistas nacionales. Desde entonces, los discursos pedagógicos del Estado registraron la presencia popular como presencia política-pedagógica dentro de ese Estado y utilizaron diversas técnicas para eliminarlos, neutralizarlos o incorporarlos. Por lo tanto, nuestra quinta razón para seleccionar el período 1920-1935 es:

5. Configuración de los discursos pedagógicos populares latinoamericanos

Consideramos que en este período se configuran los discursos

pedagógicos populares latinoamericanos y gran parte de este trabajo se dirigirá a ordenar e interpretar información del período que nos permita validar esta hipótesis.

Finalmente debemos aclarar que nuestro análisis comenzará por las raíces, es decir por aquellas prácticas y sentidos pedagógicos cuya presencia fueron condiciones de producción de los discursos pedagógicos de los años 1920-1935. Nos interesarán aquellos elementos de los discursos pedagógicos socialista y anarquistas que influyen desde el punto de vista pedagógico, y que tuvieron una presencia en el período que nos ocupa. Nos interesará también detenernos en la forma como se produjo la transformación de las ideas pedagógicas de Marx en el paradigma pedagógico socialista, que fué considerado por la mayor parte de los pedagogos latinoamericanos progresistas el único discurso pedagógico popular posible. Nos interesa poner en evidencia los intensos debates que se produjeron entre los pedagogos soviéticos, entre ellos y los pedagogos socialistas europeos y dentro de la Internacional de Educadores para demostrar que el paradigma establecido no era ni el único posible ni el que concentraba el consenso de los pedagogos. Solamente transformado en producto para el consumo internacional y desgarrado de sus propias condiciones de producción, circulación y consumo en los años duros de la Rusia postrevolucionaria, llegó a nuestras tierras. Recorreremos luego las cuatro líneas fundamentales que hemos supuesto como características de los discursos pedagógicos populares del período indicado. Para ello hemos elegido a los representantes más destacados de cada una de las tendencias, teniendo en cuenta sobre todo las diferencias en sus discursos, en un marco de coincidencias desiguales. Con sus discursos o con las prácticas y sentidos pedagógicos que constituyeron fragmentos de discursos pedagógicos, hemos constituido nuestro corpus.

Para concluir, debemos justificar el hecho de que la pedagogía socialista del cardenismo esté presente como referencia pero

ausente del corpus. Sin duda este debate puede muy bien ubicarse en el período siguiente, que hemos denominado "grandes discursos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos" (1935-1958). Empero, la polémica mencionada tiene la virtud de sintetizar por primera vez en la historia latinoamericana en un proyecto estatal (o en varios proyectos estatales en debate) los discursos pedagógicos populares que analizaremos. Sin embargo su inclusión específica implicaría un análisis complejo de las particularidades del Estado mexicano, y nos remitiría a la cuestión de los discursos populares estatales, debiendo integrar un corpus con otros semejantes, tales como el peronista y varguista lo cual escapa a las posibilidades de este trabajo. La educación mexicana, desde los precursores anarquistas y socialistas, sobre todo a partir de la Revolución de 1910 y mediante presencias de otro tipo, como la de José Vasconcelos y Narciso Bassols, aparecerá permanentemente como una de las condiciones de producción de casi todos los discursos pedagógicos populares del período en toda América Latina.

Capítulo I

Socialismo, anarquismo y pedagogía : ideas originarias

La polémica entre marxismo y anarquismo que se desarrolló entre la derrota popular francesa de 1848 y la desaparición de la I Internacional, tiene el valor de reunir temas agudamente polémicos que han sido nodales en la discusión europea sobre educación popular durante muchas décadas y que, en gran medida, conservan actualidad. Pero la razón por la cual abordaremos esa polémica estriba en la intervención de los significados pedagógicos insertos en aquel debate en la pedagogía popular latinoamericana de la primera mitad de este siglo, así como su persistencia en muchos discursos pedagógicos actuales.

Educación popular y discurso pedagógico dominante europeo

La educación de las clases populares, particularmente del proletariado, fué encarada por la burguesía europea durante el proceso de consolidación del Estado capitalista. Desde principios del siglo XIX, los pedagogos burgueses formularon discursos pedagógicos dirigidos a las grandes masas. Estos discursos daban cuenta de dos tipos de demandas: aquellas provenientes de la necesidad de reproducción ampliada del sistema económico, de encuadramiento de diversos sectores sociales dentro del Estado y de estructuración del discurso dominante, y aquellas manifestadas por el pueblo, tales como un mayor acceso a los procesos de producción, circulación y consumo del "saber". Estas demandas, sin embargo, estaban plagadas de contradicciones. La lucha entre las fracciones burguesas sobre el proyecto económico y político, se expresó como una oscilación entre educar a la infancia proletaria mediante sistemas dirigidos exclusivamente al aumento de su capacidad de producción (Nota 1) o su incorporación a un sistema general de enseñanza del Estado. La clase obrera también osciló entre sus demandas de educación general y gratuita a cargo del Estado, prohibiendo el trabajo infan-

til, y la libertad para disponer de la fuerza de trabajo de sus hijos, que representaba un salario vital. Empero, la construcción del nuevo discurso estatal comprometía a burguesía y proletariado en la legitimación de un nuevo bloque histórico y en ese discurso la escuela pública (estatal, obligatoria, gratuita y laica) aparecía como un punto de equivalencia entre ambos grupos de demandas, aunque el discurso escolar tuvo la particularidad de articular en forma desigual las demandas. Subordinó las interpelaciones populares a intereses, sentidos y usos burgueses.

Los temas pedagógicos del socialismo y del anarquismo del siglo XIX se constituyeron dentro (sin excepción) de la lucha por la hegemonía. Fueron parte activa y presente en el interior del campo de lucha. Anarquismo y socialismo tuvieron razón de ser como interlocutores de las pedagogías positivista y funcionalista (durkhemiana) en el siglo XIX y principios del XX en Europa. Pese a ello, la forma específica de construirse el discurso pedagógico dominante, fué la negación de la presencia del interlocutor y la incorporación, con un sentido diferente del originario, de sus demandas. Separadas las demandas populares de los sujetos demandantes, algunas de ellas pasaron a formar parte del discurso pedagógico cuya construcción dirigió la burguesía, y que pudo así presentarse como universal, verdadero y científico. Como tal, no reconoció la presencia de ningún otro sentido pedagógico contemporáneo, ni permitió la posibilidad de la ambivalencia de los sentidos relacionada con interpelaciones contradictorias: ilegitimó toda opinión que lo cuestionara en sus fundamentos y en su universalidad. Sólo permitió que se dibujaran detrás suyo restos ya petrificados de las pedagogías del pasado. Esta última presencia convalidaba al discurso pedagógico hegemónico en su universalidad: la pedagogía del pasado aparecía constituida por una serie de discursos parciales cuya secuencia evolucionaba hacia una forma superior, el sistema educativo capitalista.

Sujeto revolucionario y educación

Los discursos pedagógicos anarquista y socialista, por el contrario, intentaban señalar la traza opresiva del sistema de enseñanza estatal. Tanto desde el socialismo como desde el anarquismo, se pretendió construir respuestas a las interpelaciones educativas populares, que estuvieran incontaminadas del discurso pedagógico dominante. El único que comprendió la imposibilidad de esa tarea, fué Carlos Marx. Por ello, los elementos pedagógicos de su discurso no pretendieron construir un "saber" sustitutivo de otro "saber", sino abrir caminos, romper obstáculos epistemológicos, políticos y sociales. Al reconocer sus propias fuentes en la cultura burguesa y su propio camino en la crítica insurgente a esa cultura, planteó sentidos iniciales para una pedagogía popular. Esta pedagogía tomó la forma de un programa de lucha surgido desde el interior del estado capitalista y se dirigió tanto a la formación del sujeto revolucionario como a la educación integral del hombre. Según Marx, esta última finalidad se consolidaría cuando el sujeto revolucionario transformara las relaciones sociales de producción y el Estado, pero en la sociedad capitalista ya se expresaría como elemento pedagógico presente de la práctica revolucionaria. Sólo aquel que asumiera la tarea de transformar la sociedad podría formarse como hombre integral.

En el marxismo original, práctica y teoría tienen una relación permanente y ambas son constitutivas de todo proceso de formación del sujeto revolucionario. Como ejemplo de ello, Engels señalaba que los obreros alemanes habían hecho del socialismo científico "carne de su carne y sangre de su sangre" desarrollando su "sentido teórico" y articulándolo con la práctica política. (1)

Es clara la presencia del proceso educativo en el surgimiento histórico del sujeto revolucionario marxiano (Nota 2) y se manifiesta mediante dos elementos: la adquisición por parte del proletariado de una identidad teórico-política propia y la posibili-

dad de diferenciación de un discurso proletario en el interior del espacio estatal.

En su interpretación de las luchas de clases en Francia, Marx gesta aquella idea. La república proclamada en 1848 expresó a la burguesía porque el proletariado aún no había alcanzado la madurez necesaria como para construir un discurso político que superara la ilusión y la imaginación (2). El grado de desarrollo de las fuerzas productivas y relaciones sociales de producción incidía directamente en la constitución de burguesía y proletariado como clases antagónicas. Este último proceso se realizaba en el interior de la lucha contra el viejo bloque histórico, llevada a cabo en todos los órdenes de la vida social. El contenido del conjunto de las luchas de clases en juego no se restringía al plano económico, sino que abarcaba profundamente política e ideología. En ese contexto la constitución del proletariado en sujeto revolucionario era un proceso de vinculación entre la teoría y la práctica, un proceso político educativo y no meramente un reflejo de la situación de antagonismo entre burguesía y proletariado en el nivel económico. La necesidad de diferenciar entre burguesía y proletariado en el proceso de formación del sujeto revolucionario, manifestaba la existencia de un tejido ideológico y político compartido en oposición a las fuerzas del pasado. Manifestaba también los diversos significados de los enunciados compartidos: la noción de progreso, por ejemplo, que portaba simultáneamente un sentido emancipador y otro legitimador del nuevo orden de explotación. Este terreno de significaciones duales y múltiples de los enunciados del discurso pedagógico capitalista naciente, fue trabajado por Marx.

La insistencia en el papel creador y constructivo de los sentidos pedagógicos presentes en el proceso de formación del sujeto transformador que encontramos en el pensamiento de Marx, está ausente en el anarquista de la época. Miguel Bakunin consideraba al obrero inconscientemente socialista e instintivamente igualita

rio. El elemento determinante de su "grandeza" no era la instrucción sino su instinto y su natural carácter de representante real de la justicia. Por esas vías naturales, el proletariado habría heredado la misión histórica de "emancipador de la humanidad."

No todos los elementos pedagógicos están ausentes del discurso anarquista, sin embargo. Rechaza al positivismo y al gobierno de sabios, de Augusto Comte, oponiendo a ello formas de desconcentración del "saber", de desvinculación entre "saber" y "poder". Este proceso de desconcentración se realizaría mediante la "instrucción" o propaganda. El proletariado debería instruir al campesinado que, aunque ignorante y supersticioso, posee el "buen sentido" y un odio instintivo a la burguesía (3) y el mismo proletariado contaría con los elementos de una "ciencia tradicional" construída mediante el material que le proporcionó su experiencia histórica. Esa ciencia equivale muchas veces a la "ciencia teórica" y, sumada a algunos conocimientos que podría aportar el estudiantado revolucionario, el pueblo no quedaría totalmente a ciegas. No obstante, según Bakunin, es preferible la "ausencia de luz" a una iluminación que viniendo de fuera desvie al proletariado de su camino natural.

El anarquismo descubre la vinculación entre la política y la educación al negarlas en conjunto y sustituirlas por la naturaleza y la moral, elementos que considera ya dados básicamente. Así:

"toda relación pedagógica es negada en aras de una supuesta instintividad de las masas que no se puede transgredir y, por lo tanto, superar". (4)

En tanto el proletariado tiene conocimientos de base instintiva, la burguesía ha desarrollado un "saber", según Bakunin, que se asienta en sus intereses de clase. Todas las expresiones de ese "saber" tienen para Bakunin un único significado: perpetuar la división de la sociedad en clases. Esta tesis es muy importante pues en ella se basará la opinión anarquista respecto al sistema

educativo estatal. Sus elementos centrales serán la negación de todo valor progresista a la extensión de la escolaridad en la sociedad, el rechazo a las tareas de instrucción del pueblo llevadas a cabo por sujetos no proletarios, la postergación de toda propuesta de reforma hasta después de realizada la emancipación económica del proletariado y la descalificación de toda tarea tendiente al desarrollo de prácticas y sentidos pedagógicos antagónicos desde el interior del sistema educativo hegemónico. Refiriéndose a los socialistas utópicos, Bakunin decía:

"Admiro a esos buenos socialistas burgueses que pregonaron en todo momento, primero instruyamos al pueblo y luego emancipémonos. Nosotros opinamos lo contrario. Que el pueblo se emancipe primero y se instruirá él mismo... Vosotros le dejáis abatido por su trabajo cotidiano y por su miseria y después le decís: Instrúyete!... No señores, a pesar de nuestra preocupación por el problema de la educación integral, declaramos que ésta no constituye, hoy por hoy, la cuestión capital para el pueblo. Lo primero es su emancipación económica que engendra necesariamente y al propio tiempo la emancipación política y bien pronto la emancipación intelectual y moral"

(5)

Al negar el papel del Estado en la construcción de la cultura, Bakunin negaba permanentemente creación de significados nuevos en el interior de luchas sociales, que se desarrollan en los marcos del Estado para transformarlo. Descubrió, sin embargo, la íntima vinculación entre procesos educativos y procesos políticos aunque les adjudicó un carácter exclusivamente negativo.

Las razones de Marx para oponerse a la concepción educativa del socialismo utópico -que llamaremos educacionista- eran otras. Las analizaremos a partir de la Tercera Tesis sobre Feuerbach, que transcribimos a continuación:

"La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la socie-

dad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ejemplo, en Robert Owen). La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria". (6)

Esta tesis nos remite a dos cuestiones. La primera de ellas es la relación entre educación, estructura social y poder. La segunda, la cuestión de las determinaciones. Ambas, como veremos en capítulos posteriores, fueron susceptibles de lecturas diversas por parte de los pedagogos latinoamericanos y las respuestas marxianas, interpretadas de maneras diversas, formaron parte de las condiciones de producción de sus discursos pedagógicos populares.

Marx, como Bakunin, comprendió que en la pedagogía del socialismo utópico estaba presente una operación que era constitutiva del discurso pedagógico hegemónico: un sector de la sociedad, constituido por los sujetos (clases y todo tipo de grupo dominante) se apropia del "saber" producido por el conjunto. A diferencia de las interpretaciones tradicionales de aquella tesis, sostenemos que más allá de una reconstrucción arqueológica del pensamiento de Marx, el enunciado "la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad" es susceptible de remitir a sujetos diversos, todos ellos equivalentes a la categoría "opresores". De manera tal, aquel enunciado se refiere no solamente (aunque en el contexto del pensamiento pedagógico marxiano, especialmente) a la división entre burguesía y proletariado y su relación antagónica, sino a todos los sistemas de subordinaciones y relaciones desiguales que, para Marx, solamente desaparecerían en la sociedad comunista. Para un lector que se acerca al pensamiento marxiano desde otra dimensión histórico-social, como por ejemplo, Mariátegui, el enunciado en cuestión no se agota en la denuncia de las formas de reproducción de las clases sociales, sino también del antagonismo entre intelectuales poseedores del "saber"/masas desposeídas; hombres/mujeres; culturas dominantes/culturas do-

minadas; ... y, más acá de Mariátegui, para algún marxismo crítico actual, vanguardias/masas. Debe destacarse que para el socialismo latinoamericano nacido de la II Internacional y para el comunismo de la III Internacional, el enunciado marxiano no funcionó como disparador de una serie de contradicciones que se articulan en la sociedad capitalista. Ellos redujeron esas contradicciones, constituyéndose, como veremos, en los poseedores del "saber", vanguardias político-pedagógicas que se colocaron por encima de la sociedad.

Si la sociedad está dividida, el educador mismo está dividido. Marx lo advierte: es la condición para una socialización alienante. El discurso pedagógico que interpela a los sujetos alienándolos, implica divisiones específicas en el terreno de la capacitación teórica e instrumental y la incorporación de prácticas y sentidos que dividen al sujeto. En cada esfera (economía, moral, religión) aquel discurso expresa normas antitéticas y diversas como medio para establecer barreras y volver extraño el comportamiento específico de cada alienación. La educación es concebida como un proceso de reproducción de encierros, de diversas "arbitrariedades culturales" (7). El discurso pedagógico implicado, concibe al educador como conciencia exterior del educando, aportador de fragmentos de "saber", pero de un "saber" que él -que también fué educado- tampoco posee en su integridad. En este discurso persiste la tesis naturalista de la "tabula rasa" y se establece una relación pedagógica basada en la apropiación del discurso por parte del educador, sea éste el Estado, la burguesía, la Iglesia, el padre, el Partido.

La preocupación de Marx por reconstruir el sentido de los aspectos pedagógicos del socialismo utópico y del materialismo feuerbachiano está presente en la Tercera Tesis. A esas concepciones opone con toda claridad el vínculo autogestionario, de mutuo enriquecimiento entre dirigentes y masas. En las "Instrucciones a los delegados del Consejo Central Provisional", de 1866, redactados por

Marx, se dice:

"La Asociación Internacional de los trabajadores se propone unir llevando a un mismo cauce, los movimientos espontáneos de la clase obrera, pero de ninguna manera dictarle o imponerle cualquier sistema doctrinario. Por eso el Congreso no debe proclamar uno u otro sistema de cooperación, sino que ha de limitarse a la enunciación de algunos principios generales". (8)

Un análisis del acápite "proletarios y Comunistas" del Manifiesto del Partido Comunista, nos permite recordar que sus autores consideraban que las tesis comunistas no se basaban en principios inventados por "tal o cual reformador del mundo": no era el ingenio de Owen o Fourier, los educadores que se ponen por encima de la sociedad y que "no cesan de apelar a toda sociedad sin distinción", sino la expresión "de una lucha de clases existente". Era la interpretación de un movimiento histórico real. Los utopistas comprendieron el antagonismo entre las clases, pero "no advirtieron del lado del proletariado ninguna iniciativa histórica, ningún movimiento político propio". (9)

Debe destacarse, empero, la existencia de otros significados de la relación político-pedagógica entre los dirigentes y las masas, en el discurso marxista originario. El principio de autoridad se instaló en él con grandes consecuencias teóricas y prácticas posteriores. Para Engels aquel principio debe tener vigencia no solamente cuando el proletariado se impone a los reaccionarios, sino para garantizar el funcionamiento de la moderna fábrica (10). De tal modo, la imposición de la voluntad del dirigente cobra un carácter de tipo técnico, vinculado a las demandas del desarrollo industrial y pierde su filiación social y política. La persistencia de las relaciones de dominación dentro del socialismo, queda así justificada.

Aquel concepto tecnocrático de la autoridad se deslizó al campo educativo y pasó a constituir una de las justificaciones del desarrollo francamente antidemocrático de las relaciones educativas

en el interior del sistema educativo soviético. Por otra parte, la contradicción entre coersión y consenso permanece irresuelta en la pedagogía marxista -y probablemente en toda la pedagogía moderna-, entre otras razones debido a que, como afirmó Gramsci (11) "toda relación de hegemonía es, por fuerza, una relación pedagógica" y al hecho de que, también en el socialismo actual, las relaciones pedagógicas producen como parte de la lucha por la hegemonía y no fuera de ella.

En la interpretación gramsciana de la Tercera Tesis, el educador debe ser educado para adquirir conciencia crítica de sí mismo en tanto dirigente, pues solamente puede ser maestro aquel que, en tanto representante de la conciencia crítica colectiva actúa como elemento de unión entre educando y ambiente y entre educación e instrucción (12). Gramsci analizó la relación educador-educando como una relación dialéctica organizada por la lucha entre "saber" y Poder. Interpretó la Tercera Tesis como una propuesta pedagógica tendiente a superar las fracturas entre individuo/ambiente; estructura/superestructura; educador/educando. Sus desarrollos sobre la relación entre conciencia y espontaneidad tienen profundas raíces en la Tercera Tesis.

El problema de la relación político-pedagógica, entre coerción y concenso, espontaneidad y conciencia, dirigentes y dirigidos, vanguardia y masas, está circularmente presente en Marx. Este, si bien no coincide con los anarquistas en la proyección de la utopía autogestionaria, avanza en el análisis de la relatividad histórica de las formas políticas. Esto es fundamental para su concepción pedagógica. En su discurso aparece la preocupación por la relación entre la autogestión como proyecto y la necesidad presente de organización y dirección. Este problema no queda resuelto en el conjunto del discurso político-pedagógico marxiano. Pero la apertura del problema que produjo, no fué soportada por la tendencia a construir un marxismo oficial que legitimó una sola lectura de

Marx y cosificó interpretaciones definitivas y unilaterales de su multifascética obra. Esa actitud, instalada en la II Internacional y en la generación formada por Engels, revivió al educador tradicional y se constituyó en instructora de varias generaciones de latinoamericanos. Esas generaciones no heredaron la problemática abierta por Marx para la pedagogía, sino aquellos aspectos cerrados de su discurso, que constituían respuestas programáticas a los problemas inmediatos. Como luego veremos, esta dogmatización del discurso pedagógico marxiano va necesariamente a complementarse, en algunos pedagogos como Aníbal Ponce, con un regreso al instintivismo y al determinismo economicista.

Instintos, irracionalidad y conciencia revolucionaria

Marx realiza una distinción inicial: la relación educador/educando no es subordinada al ambiente natural. El maestro representa al discurso pedagógico hegemónico, con todas sus contradicciones y no puede apartarse de él. Ya no existen islas desiertas y la presencia del educador lo es de la cultura, la lucha de clases y la historia. El proceso educativo está construido por la fibra de las contradicciones sociales.

La hipótesis naturalista choca contra sí misma pues sólo el hombre es capaz de plantearla y ese hombre está histórica y socialmente determinado. Ha sido educado dentro de los discursos sociales y no fuera de ellos. No hay "tabula rasa" inicial, sobre la cual comenzar nuevamente la historia, ni una instintividad determinante sobre la práctica social (Nota 3). Esta práctica nunca carece de sentido, nunca es neutral. La "realidad" que determina la conciencia nunca es concebida por Marx como sinónimo de "ambiente natural" y universal. Tampoco es producto de la acción mecánica de la sociedad. Ni objetivismo, ni subjetivismo, sino relación dialéctica entre el hombre y la sociedad dentro de la cual es educado (13) (14).

En su ataque al instintivismo y al irracionalismo, Marx se diferenció también de Proudhon. Este anarquista francés negó a la política toda capacidad de transformación, tal como Bakunin. El sujeto revolucionario -el proletariado- debería utilizar una metodología pedagógica despolitizada. Se trataba de saltar de lo irracional a lo científico. La presencia determinante del concepto de "ambiente" en el discurso proudh oniano dió lugar a una regresión del autor a una posición racionalista. En su discurso quedó construído un paradigma: lo subjetivo, lo desordenado, lo espontáneo, lo irracional, se opone a lo objetivo, racional, científico, universal y despolitizado.

Persistencias deterministas, trabajo y educación

El determinismo ambiental persistió, tomando una nueva forma, en Engels. El autor de la "Dialéctica de la Naturaleza" sustituyó la fe determinista del materialismo feuerbachiano y la fe en la acción de fuerzas irracionales, instintivas o naturales inexplicadas, por una "fe utópica en el automatismo de la eficacia transformadora del sistema moderno de producción", que le adjudica Mario Manacorda (15). Este pedagogo marxista italiano señala la diferencia que existe entre el esbozo para el Manifiesto Comunista escrito por Engels en 1847 y el texto definitivo escrito por Marx en 1848. El texto de Engels es el siguiente:

"Enseñanza para todos los niños, iniciada desde el primer momento para que puedan prescindir de los cuidados maternos, en institutos nacionales y a expensas de la nación. Enseñanza y trabajo de fábrica juntos". (16)

El texto definitivo del Manifiesto expresa:

"Educación pública y gratuita para todos los niños. Abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se práctica hoy, régimen de educación combinado con la producción material, etc." (17)

La precisión de Marx en el segundo texto, apunta a combatir

la idea de que cualquier forma de trabajo es socializante y a denunciar las escuelas industriales y la enseñanza fabril como formas encubiertas de explotación de la fuerza de trabajo infantil. Recalca así que no todo trabajo es naturalmente positivo, diferenciando con los socialistas utópicos, especialmente con Fourier (18). Al diferenciar entre trabajo infantil explotador y trabajo infantil vinculado a la educación, Marx muestra el carácter múltiple que puede tener la vinculación entre aquellas categorías. Introduce así la posibilidad de que el proceso educativo juegue un papel reproductor o un papel transformador. Esta idea está muy vinculada al doble carácter que Marx le adjudica al trabajo, en tanto proceso histórica y socialmente determinado. La ambivalencia del trabajo (alienante, o emancipador y socializador) proviene precisamente de su carácter de proceso real, y por no ser una construcción de la razón derivada de un sistema de categorías (Nota 4). De tal manera, la articulación entre educación y trabajo constituye el eje del discurso pedagógico marxiano. Señalaremos la situación del problema del trabajo infantil en aquel discurso, y ubicaremos otros elementos de importancia tanto para su articulación interna, como para las condiciones de producción del discurso pedagógico popular latinoamericano.

1. La cuestión del trabajo infantil fué tratada por Marx de manera tal que se hacen explícitas las condiciones económicas, sociales y también ideológicas desde las cuales los tres puntos programáticos básicos del discurso pedagógico marxiano toman el carácter de propuesta político-pedagógica. Estos tres puntos son: la vinculación escuela-trabajo; la educación politécnica y la educación integral (Nota 5). De tal manera, en el análisis de la relación educación-trabajo, se encuentran huellas de las condiciones de producción del mencionado discurso.

2. En el tratamiento del mismo problema realiza el autor un esfuerzo para ubicar epistemológicamente a la pedagogía. En la no

ta 5 hemos incluido un testimonio cuya selección y análisis por parte de Marx es una toma de posición respecto a la relación ideología/economía; ideología/pedagogía; y que tiene derivaciones importantes para fundamentar el carácter político de todo discurso pedagógico.

3. Como ya señalamos más atrás, la articulación entre trabajo y educación juega en el discurso pedagógico de Marx un papel importante en el combate contra las tesis instintivistas, deterministas e irracionistas. Esta cuestión reapareció entre los pedagogos latinoamericanos, interpretada de maneras muy diversas. Algunos de ellos, como veremos, calificaron de "irracionales" las expresiones populares concretas y construyeron discursos muy semejantes al proudhoniano: el pasaje de la irracionalidad a la Razón, como condición para la formación del sujeto transformador, modelo perfectamente compatible con el discurso dominante de la "Instrucción Pública". Otra variante latinoamericana, vinculada a la anterior, fué aquella que substituyó el análisis concreto de la producción de los sujetos oprimidos latinoamericanos (de sus interpelaciones y demandas pero también de las prácticas y sentidos por ellos producidos) por la aplicación de una categoría genérica, clasificadora y nada explicativa: el "instinto de clase".

4. La cuestión del hombre plurilateral, remite al problema de la enajenación y se deriva en la propuesta programática de la educación integral y politécnica. Robert Owen ya había planteado la necesidad de una educación que combinara trabajo productivo, gimnasia y conocimientos generales, no solamente con el fin de aprovechar la fuerza de trabajo infantil sino para formar hombres multifacéticos, pero Marx señaló la división del trabajo capitalista (y de la gran industria en general) como la causa determinante de la unilateralización y fragmentación del hombre. Observó la insuficiencia de la explicación educacionista y la contradicción existente entre la unilateralización y la demanda creciente de desplazamiento del trabajador en diversas tareas. Las escuelas tecnoló-

gicas de la época, un primer paso importante, según Marx, eran una conquista penosamente arrancada a los capitalistas. Pero en ellas la educación para el trabajo no se articulaba con la formación integral del hombre omnifacético, multifacético o multilateral. En el socialismo, la educación tecnológica devendría politécnica e integral.

5. La idea de educación integral estuvo también presente en Bakunin quien, según algunos, elaboró originariamente ese concepto. La idea bakuniana de educación integral se refiere a la integración de todos los niños a un mismo tipo de enseñanza, sin discriminaciones sociales. Suponía que este tipo de escuela disminuiría el número de gentes superiores, pero también de ignorantes y evitaría la formación de una clase superior, de una aristocracia de la inteligencia. Eliminada la desigualdad económica, el pueblo se autoinstruiría integralmente y su fuerza intelectual conjunta daría mejores resultados que los esfuerzos individuales aislados. De tal modo, la etapa de autoinstrucción sucedería a la transformación económica de la sociedad. Los socialistas utópicos, como vimos, suponían que el proceso de cambio sería gradual, pero que la educación debería iniciarlo. Marx suponía la necesidad de una etapa -la dictadura del proletariado- en la cual la clase obrera impusiera su discurso pedagógico al conjunto de la sociedad; la educación integral se alcanzaría completamente en el comunismo. Pero Marx señalaba también la necesidad de no postergar la lucha por una educación popular, entendida como integral y politécnica, hasta después de la toma del poder. La lucha contra la escuela burguesa debía comenzar dentro del estado capitalista como movimiento reivindicativo, es decir recogiendo las demandas populares, especialmente las referidas al trabajo infantil y la carencia de una educación integral (19). Los conceptos "educación integral" y "educación politécnica" fueron materia de fuertes debates entre los pedagogos soviéticos, los pedagogos de

la Internacional de Educadores, los anarquistas y los socialistas, pero sobre todo son conceptos cuya múltiple interpretación revela diversas tendencias en la pedagogía marxista, señala la presencia de discursos a veces tan divergentes como para que, al analizar sus condiciones de producción, hallemos antagonismos ideológicos y políticos entre unos y otros. En América Latina todos los discursos pedagógicos populares de la etapa que analizaremos, utilizan las categorías mencionadas, con una disparidad notable de significados.

Algunas limitaciones del discurso pedagógico marxista en América Latina

Tanto las categorías como las propuestas programáticas de tipo político-pedagógico desarrolladas por Marx y por los anarquistas, como aquellas educacionistas y las interpretaciones del discurso pedagógico marxiano realizadas por la II y III Internacionales, constituyeron una fuente de la cual bebieron los pedagogos latinoamericanos sin discriminar, sin analizar el material que absorbían, sin diferenciar las condiciones de producción, circulación y consumo de los discursos pedagógicos en Europa y en América Latina.

Pero el problema no se debió solamente a una mala difusión del material, sino a elementos presentes en los discursos mismos. En el caso del anarquismo, Bakunin tenía pretensiones universales, así como casi todos los teóricos importantes de esa corriente. Además, a diferencia del marxismo, (y más concretamente del mismo Marx) no realizó análisis específicos de las formaciones sociales latinoamericanas. Si bien el discurso anarquista antagonizaba con un Estado concreto (el Estado capitalista europeo), se auto-proponía como dirigido a todo tipo de Estado y todo tipo de poder. La educación internacionalista y libertaria era la propuesta correspondiente. El sujeto revolucionario -el proletariado- consti-

tuía una entidad abstracta, universal, sin nacionalidad y sin atributos concretos. Estas proposiciones del discurso anarquista europeo fueron heredadas por los primeros anarquistas latinoamericanos, y se combinaron luego con discursos liberales y socialistas, e integraron discursos nacionalistas populares en los cuales cambiaron notablemente su sentido originario. Este es el caso de la incorporación de categorías tales como educación racionalista o integral dentro de los discursos pedagógicos revolucionarios de México.

Respecto al marxismo, examinaremos brevemente en el próximo capítulo las transformaciones que sufrió el discurso pedagógico marxiano hasta constituirse el paradigma de la educación socialista que se exportó a América Latina, por la vía de la III Internacional. La tendencia predominante fué regresiva, puesto que manifestó una verdadera fe en el carácter naturalmente transformador de la propuesta pedagógica de los Estados soviéticos, transformada en paradigma. Para quienes consideraban al Estado soviético como el modelo de estado socialista por excelencia, era lógico suponer la universalidad del discurso pedagógico de ese Estado. También partían de otro supuesto: la consideración de que la relación educador-educando adquiriría en el socialismo un carácter naturalmente ajeno a la lucha por el poder. La política quedaría restringida a ciertas prácticas y sentidos que vincularían a los educandos con el Estado proletario en su conjunto, con la Nación, y con el proletariado. Pero la persistencia de la lucha por el poder en la cultura y en la educación era totalmente negada. Así, en el socialismo, la educación sería la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, pues habría sido destruída la escuela divisoria y segregadora. La generación adulta, identificada como el proletariado, difundiría una cultura con características universales.

Se trata, en este caso también, de una "fe utópica" en el

"automatismo transformador" del modelo económico.

Discurriendo acerca de la vigencia de la "pedagogía marxista" en América Latina, aunque Marx no tocó directamente este problema, la respuesta debe remitirse a varias cuestiones. La primera, es una que ya hemos tocado, es decir si aquella categoría es pertinente o si se debiera hablar de varios discursos pedagógicos marxistas. La segunda, es la referencia al desarrollo de esos discursos en condiciones de producción diferentes a las originales, sus condiciones de circulación y de consumo, es decir a las transformaciones por ellos sufridas en nuestra realidad social. La tercera, es la interferencia de la concepción del marxismo originario sobre América Latina en el discurso pedagógico de los socialistas y comunistas latinoamericanos del período que nos ocupa, y también en discursos populistas como el de Haya de la Torre. Sobre la segunda referencia, nos extenderemos en el capítulo 3. Respecto a la concepción marxista sobre América Latina, coincidimos con Aricó en la afirmación de que aquella "no ha sido simplemente objeto de desconocimiento por parte de Marx y los marxistas". También nos parece acertada la observación del mismo autor en el sentido de que aquella concepción cuestiona parámetros fundamentales de la propia teoría marxista (20) y que es evidente la inadecuación del cuerpo teórico de la III Internacional para América Latina, lo cual pone a prueba la universalidad del mismo.

Pero la manifiesta inadecuación de la teoría política de la III Internacional para América Latina y de sus sentidos pedagógicos nos abre dos caminos posibles. Uno es hacer hermenéutica de aquello que Aricó llamó "las sendas perdidas del pensamiento marxiano", con la esperanza de encontrar sentidos ocultos que demuestren los errores de interpretación de la II y III Internacionales y, proporcionándonos la verdadera palabra del maestro, avalen la nuestra. La segunda consiste en centrar el análisis en los discursos pedagógicos marxistas latinoamericanos, considerando la pa

labra marxiana entre sus condiciones de producción. En esta segunda opción interesa como operaron, como constituyeron sentidos específicos, como integraron los discursos pedagógicos latinoamericanos, la pedagogía marxista originaria y sus interpretaciones posteriores. Interesa también desentrañar cuál es el lugar (teórico, político, pedagógico) designado por los discursos marxistas y anarquistas dominantes para la producción político-pedagógica latinoamericana y la posición tomada por los marxistas y anarquistas frente a esa designación.

Lo que acabamos de expresar puede parecer contradictorio con la tarea que desarrollamos páginas atrás. Sin embargo, la intención que nos guió para internarnos en los discursos pedagógico marxiano y anarquista fué la necesidad de explicitar nuestra propia interpretación, que necesariamente interferirá el análisis posterior. Ya no se trató de buscar "sendas perdidas", sino de exponer a los lectores de este trabajo el sentido al cual nos referiremos luego repetidas veces.

Capítulo III

Discurso pedagógico socialista y hegemonía

Una pregunta importante que surge a esta altura de nuestro análisis es si los elementos de los discursos pedagógicos populares latinoamericanos que habitualmente se denominan o autodenominan "socialistas" o bien "marxistas" remiten directa y exclusivamente al discurso pedagógico marxista, o bien, si a través de sus condiciones particulares de producción conducen a varios discursos pedagógicos socialistas y marxistas. Para aclarar esta cuestión, creemos necesario detenernos en las polémicas y vicisitudes que sufrieron el discurso socialista y el discurso marxista originarios, particularmente a partir de la Revolución de Octubre. Debe tenerse en cuenta que aquellas vicisitudes fueron contemporáneas de la gestación de los primeros discursos pedagógicos populares latinoamericanos. Consideramos, sin embargo, que nuestros pedagogos no se hicieron cargo de un hecho fundamental: la multiplicidad de sentidos derivada en especial del discurso pedagógico marxiano, la variación de lecturas permitidas por ese discurso a partir de condiciones de circulación y consumo diversas, y diferentes a las iniciales.

La pedagogía socialista que se desarrolló desde la producción marxiana hasta 1917 se ordenó en dos grandes tendencias. La primera de ellas, representada entre otros por August Babel, Teo Dietrich y Heinrich Schultz (1) tenía una importante influencia de los socialistas utópicos, acentuaba el sentido transformador de la educación e interpretaba el concepto de educación politécnica con un significado más metodológico que político. Concebía el trabajo como ejercicio escolar sin asumir la necesidad de una vinculación profunda con el proceso educativo en su conjunto. Estuvo emparentada con la escuela activa europea. La segunda tendencia, representada especialmente por los pedagogos rusos,

expresó una enorme riqueza en propuestas, proyectos e interpretaciones de la vinculación entre educación y política. De ella son representantes pedagogos con planteos tan diversos como Pavel Blonskij, Lunacharsky y Krupskaya, e incluso el mismo Lenin. Todos ellos proyectaban formas pedagógicas autogestivas, que tomaban diferentes rumbos, de acuerdo a la forma como cada uno resolvía explícita o implícitamente la serie de problemas que hemos enunciado en la pág. y que están directamente vinculados a las estrategias para la formación del sujeto revolucionario. Respecto a esta última cuestión, Lenin escribió en 1902 el "Que Hacer", trabajo que condensa sentidos pedagógicos que, sin ser los únicos, resultan para nosotros particularmente importantes porque fueron incorporados en gran parte de los discursos pedagógicos populares latinoamericanos. Por esa razón, nuestro interés no es hacer una radiografía del discurso pedagógico leninista, sino penetrar aquellos sentidos cuyas huellas se encuentran en las expresiones latinoamericanas.

El "Que Hacer" parte de una hipótesis político-pedagógica medular: las masas están limitadas por sus condiciones de existencia y por las limitaciones de su propia clase, para adquirir por sí mismas conciencia revolucionaria. Sólo pueden acceder a ésta recibiendo una dotación proveniente del exterior de su clase. Los intelectuales que, formados como Marx y Engels en el sistema educativo burgués, se opusieran a su clase de pertenencia y adquirieran conciencia revolucionaria, serían emisores de un mensaje político-pedagógico. Ellos acercarían a la clase obrera una teoría científica, que le permitiría trascender el marco inmediato y tradeunionista.

Empero, la clase obrera no era considerada por Lenin una "tabula rasa". El elemento subversivo que espontáneamente surgía de su accionar no era otra cosa que "la forma embrionaria de lo conciente". Se plantean así los problemas pedagógicos más im

portantes del pensamiento leninista: la metodología de transformación de lo espontáneo en consciente, la vinculación entre los dirigentes y las masas, entre la teoría revolucionaria y la práctica política popular.

Lenin, poniendo la mirada en la Rusia anterior a la revolución de 1905 observaba que aquellos gérmenes de conciencia no tenían la capacidad suficiente como para desarrollarse en forma de teoría revolucionaria. En otras palabras, que los elementos nacientes carecían de fuerza para transformarse en discursos políticos y político-pedagógicos. Quedaban reducidos a fragmentos de discursos, prácticas y sentidos que no llegaban a articularse de una manera completa y se restringían a un nivel instintivo y emocional. Los obreros alcanzaban a calcular sus acciones, a anticiparlas, a realizar huelgas sistemáticas, pero no pasaban al nivel más abstracto que implica la teoría revolucionaria. Dos elementos de origen distinto, lo espontáneo y lo consciente, que provienen de una experiencia guiada por el "instinto de clase" y otros que son construcciones teóricas, deben encontrarse. La vinculación que propone Lenin es eminentemente política-pedagógica: el papel del intelectual, -político-dirigente, del Partido, de la Vanguardia depositaria del "saber", es hacer llegar este "saber", ya constituido, a las masas. La conciencia es exterior a la clase.

La tesis de la conciencia exterior no se agota en el discurso leninista prerrevolucionario, y la problemática que ella encierra estuvo presente durante los años en los cuales se tomaron en la Unión Soviética las grandes decisiones, referidas a las características político-pedagógicas del Estado Proletario. Entre abril y mayo de 1917 Lenin escribió "Materiales para la revisión del programa del Partido", una propuesta democrático-popular cuya concepción político-pedagógica contrasta con aquella que encontramos en "El Estado y la Revolución", escrito entre agosto y

septiembre del mismo año y con la posición leninista acerca de la libertad de prensa expresada en años anteriores, específicamente en el periódico ISKRA, que le otorgaba al Partido un poder total en la limitación. En "Materiales ..." se destacan las siguientes propuestas:

- autonomía local, regional y nacional (de las nacionalidades) de carácter administrativo
- libertad "ilimitada" de conciencia, de palabra, de prensa, de reunión, de huelga y de asociación
- anulación de la obligatoriedad de un idioma único del Estado y libertad para el habla y la enseñanza en idioma materno
- "Reconocimiento del libre derecho a la separación y a la formación de su propio estado a todas las naciones que integran el Estado. La República del pueblo ruso debe atraerse a todos los pueblos o nacionalidades no con la violencia, sino exclusivamente por medio de un acuerdo voluntario para la creación de un Estado común. La unidad y la alianza fraternal de los obreros de todos los países son incompatibles con la violencia directa o indirecta sobre otras nacionalidades". (2)
- transmisión de la instrucción pública a los organismos democráticos de la administración autónoma local y "abstención del Poder central de toda intervención en el establecimiento de programas escolares y en la selección del personal docente; la elección de los maestros directamente por la propia población y el derecho a ésta a destituir los maestros indeseables". (3)

Hemos transcrito un discurso democrático, con tendencias autogestionarias, en el cual se siente la presencia de pedagogos como Krupskaya, quien estuvo influida por el autoritarismo de la escuela activa europea. Nos interesa contrastar las variaciones en los dos discursos mencionados:

"Libertad ilimitada de conciencia y palabra, prensa y asociación" decía Lenin en mayo. "Mientras exista el Estado no existe libertad y cuando haya libertad no habrá más Estado"(...) "es necesario tener un aparato especial, una máquina especial para la represión: el Estado", escribía en agosto.

Un análisis de las condiciones de producción de ambas propo

siciones explicaría como se gestó la transformación. Nosotros solamente destacaremos -dado el alcance de este trabajo- que en aquellas concepciones diversas sobre el Estado que manifestaba Lenin se gestaban también sentidos diversos de tipo pedagógico. Uno de ellos remite al poder local como sostén del Estado y marca el camino hacia la autogestión; el otro predice el stalinismo. Consecuencia inmediata de la concentración del poder y de la decisión de basar el crecimiento y la unidad nacional en la homogeneización política, fué el cambio de sentido de los elementos del discurso pedagógico marxiano. La escuela integral y unitaria, fué interpretada como escuela uniformizadora. Esta reinterpretación fué justificada por muchos pedagogos marxistas en base a su necesidad para el logro de las metas nacional-democráticas que debía alcanzar de inmediato el nuevo gobierno. No dudamos de la premura y gravedad de la situación que aquel gobierno debía enfrentar ni tampoco de la necesidad de construir un sistema educativo nacional que expresara un discurso pedagógico abarcativo. Sin embargo, no era necesario que ese discurso se constituyera como extensión de sentidos cerrados, como discurso indiscutible, representante del único "saber" "legítimo". La tendencia a transformar las ideas marxistas en doctrina, estaba sin embargo ya presente desde el "Que hacer". (Nota 1)

El discurso pedagógico soviético mostró rápidamente su eficacia, con recursos ínfimos y todo tipo de dificultades políticas, sociales y culturales. Sin embargo, el costo de la implantación de un discurso pedagógico cerrado y único se expresa con toda su fuerza -si no más que en el stalinismo- en la organización política educacional profunda de la sociedad soviética, en la falta de democratización del sistema educativo, impenetrable a cualquier transformación del vínculo pedagógico más tradicional, así como en el conjunto de los discursos estatales legales.

Lenin consideraba que era necesario multiplicar educadores,

formar maestros de "nuevo tipo". Ellos debían estar compenetrados de la doctrina partidaria para impregnar de ella a las masas obreras y para cumplir con una función mediadora entre campesinos y obreros. Todo maestro que no aceptara esa línea, todo maestro burgués, debía ser controlado por el Poder Soviético; sus organizaciones, proscriptas y sustituidas por otras dependientes políticamente del Partido (4). La fuerte tendencia a la renovación, a la experimentación, a la creación, a la articulación de fragmentos de discursos pedagógicos populares y democráticos, socialistas y anarquistas, al discurso pedagógico del nuevo Poder Soviético que se manifestó entre 1918 y 1923 entre los maestros, fué eliminada sustituyendo las categorías democrático-populares por categorías centralizadoras. El discurso pedagógico fué construido por analogía con el discurso político. En la sociedad soviética perdieron legitimidad los educadores creados por el pueblo espontáneamente: el Educador depositario del "saber" quedó identificado con el Partido iligitimándose toda alteridad entre éste y otros pedagogos (organismos, grupos o individuos). Los múltiples discursos pedagógicos populares de los primeros años, fueron absorbidos, reprimidos o eliminados y hubo un aspecto del discurso pedagógico leninista, que no salió del plano de lo imaginario:

"Y estamos convencidos de que cada paso del Poder soviético descansará en un número cada día mayor de hombres y mujeres libres por completo del viejo prejuicio burgués de que el obrero y el campesino sencillo no pueden administrar el Estado; Pueden aprenderán a hacerlo si se ponen a ello; (5)... "Esta tarea es extraordinariamente difícil. Pero el socialismo no lo puede introducir la minoría, el Partido. Lo pueden introducir docenas de millones cuando aprendan a hacerlo ellos mismos". (6)

El Poder Soviético, instituido en conciencia exterior de toda la sociedad, construyó un discurso pedagógico en el cual formación del "hombre nuevo" equivalía a tecnocratización del sistema educativo, sobre la base de criterios eficientistas y rechaza

ba una democratización profunda de los vínculos político-pedagógicos. Antonio Gramsci se refería a este problema señalando que Trotsky, pese a que quería educar un hombre de nuevo tipo, representaba esa necesidad "en forma inadecuada, por ser autoritaria desde el exterior". (7) Según el italiano, la tendencia de Trotsky:

"consistía en la voluntad demasiado resuelta (por tanto no racionalizada) de dar supremacía, en la vida nacional, a la industria y a los métodos industriales, de acelerar, con medios coercitivos exteriores, la disciplina y el orden en la producción, de adecuar las costumbres a las necesidades laborales(..)sus preocupaciones eran justas, pero las soluciones prácticas profundamente erróneas; en este desequilibrio entre teoría y práctica residía el peligro, que por el resto se había manifestado ya precedentemente, en 1921". (8)

La necesidad de introducir modernos métodos educacionales para adecuar la reproducción de la fuerza de trabajo a las demandas del crecimiento económico fué manifestada por Lenin en varias oportunidades. El hecho de que el sistema Taylor (Nota 2) fuera compatible tanto con el discurso pedagógico capitalista como con el discurso pedagógico soviético no deja de llamar la atención indicando el sentido que tomó la política soviética. Desde el punto de vista pedagógico, debe destacarse el hecho de que simultáneamente se expulsaron los aportes de los discursos populares y democráticos pedagógicos europeos e incluso de los pedagogos rusos prerevolucionarios y de los primeros años después de Octubre, y se incorporaron sentidos provenientes del discurso pedagógico capitalista dominante.

La expulsión de los primeros nos preocupa más aún que la posibilidad de que el discurso pedagógico soviético hubiera incorporado algunos avances de la pedagogía capitalista. El problema reside en la vinculación que se estableció entre unas y otras influencias y entre exclusiones e inclusiones. El papel dominante le cupo a las formas coercitivas y los criterios homogeneizado-

res; impidieron todo tipo de articulación entre modernización y democratización profunda del sistema educativo, eliminando los gérmenes de autogestión (Nota 3). Este proceso muestra la atracción entre la concentración del poder en la Unión Soviética y la concentración de los medios de producción, circulación y consumo del "saber". La concentración del "saber" implica el establecimiento de sistemas de clausura de prácticas y sentidos para garantizar su propia reproducción. Por eso el dispositivo marxiano dirigido al descubrimiento de la realidad fue sustituido por un aparato especializado en la reproducción de paradigmas.

La polémica en la lucha por la construcción del discurso pedagógico hegemónico

Desde 1917 se desarrollaron cinco tendencias principales en la pedagogía soviética: Lunacharsky y Krupskaya desde los años leninistas del Comisariado para la Instrucción Pública; el grupo de Petrogrado encabezado por Paver Blonskij; los tecnócratas que cobraron fuerza desde 1923; el Proletkult; y finalmente los pedagogos ucranianos y moscovitas.

Pavel Blonskij, autor de estudios que integraban elementos de la pedagogía marxiana con otros provenientes del discurso de la escuela activa anterior a la revolución rusa, había publicado en 1919 un libro titulado "La escuela del trabajo", en el cual desarrollaba un proyecto educativo para la sociedad comunista basado en la desaparición de la escuela. Pero Blonskij no coincidía con la política educativa del gobierno revolucionario.

El distinguía entre las tareas pedagógicas anteriores y posteriores a la destrucción del Estado y consideraba que en la etapa inicial de la Revolución Soviética debía democratizarse el sistema sin aspirar a la construcción de una pedagogía socialista. Esta era concebida por Blonskij como autogestionaria y sólo factible en el comunismo. Krupskaya respondió que sin escuela

socialista sería imposible la escuela comunista, pues se seguiría reproduciendo la vieja división del trabajo del capitalismo.

Los pedagogos ucranianos y moscovitas (Radovsky, Riappo, Xulguin; Shapiro) insistían en la necesidad de la destrucción inmediata del Estado y de los aparatos educativos. La escuela debía pasar enseguida a depender de las plantas productivas. Esta tesis era opuesta a la dictadura del proletariado y al Estado de ella derivado, así como al desarrollo de un discurso pedagógico específico de esa etapa (9).

El Proletkult, grupo que existió desde 1917 hasta 1932, disintió con el discurso pedagógico oficial defendiendo la autonomía de la producción cultural respecto del Estado. Alrededor de 1919 numerosos grupos de esta tendencia levantaron la bandera de la independencia respecto al Estado-Partido. Su representante principal, el dirigente de la tendencia filosófica que se autodenominaba "empirionomista", A. Bogdánov, consideraba que la cultura proletaria debía ser fruto de la experiencia proletaria, realizada por artistas, ingenieros y científicos de origen obrero. Para Bogdánov, por el contrario que para Lenin, debía evitarse todo contacto entre el discurso proletario naciente y la cultura burguesa. Lenin, en cambio, otorgaba importancia primordial a la asimilación y superación de la herencia cultural del pasado. Esta diferencia con el Proletkult, sumada a su negativa a alinearse en el discurso pedagógico oficial provocaron una verdadera batalla. Lenin consideró que detrás de la defensa de la libertad de expresión y creación, los militantes del Proletkult escondían intereses individualistas y anticomunistas. A la posición ultraizquierdista y carente de la idea de cultura-nación del Proletkult, opuso Lenin el discurso centralizador de la dictadura del proletariado (10). Ambos consideraron excluyente la articulación entre la producción de discursos múltiples y la construcción de una cultura nacional, y optaron por uno u otro elemento.

El Tercer Congreso de Sindicatos de todas las Rusias, fué escenario de una decisiva polémica entre Krupskaya y los sindicalistas que nos permitirá examinar los discursos en juego. Lunacharsky y Krupskaya habían sido defensores a ultranza de la escuela unitaria, integral, vinculada al trabajo, en el sentido marxiano. Koseliov, representante del sector sindicalista, solicitó en aquel Congreso la abolición lisa y llana de todas esas características, basándose en la necesidad de proporcionar una capacitación especializada dirigida a las necesidades del desarrollo industrial. Krupskaya respondía:

"Desde nuestro punto de vista la capacitación laboral no debe ser limitativa del desarrollo intelectual del individuo, restringiendo su horizonte a una especialización limitada desde temprana edad. Su finalidad debe ser el desarrollo de las capacidades. La capacitación laboral no debe educar al trabajador para que solamente sepa seguir instrucciones, o para que trabaje mecánicamente. Debe capacitarlo para que llegue a ser amo de la producción". (11)

Ante la afirmación de los sindicatos de que los obreros y campesinos no requerían educación general para realizar sus tareas específicas, Krupskaya replicaba que ese concepto era estrecho, artesanal y conservador; que los trabajadores querían ser creadores del comunismo y no solamente seguidores de órdenes superiores. Preguntaba:

"Se quiere reproducir la vieja división del trabajo, se quiere hacer de los trabajadores especialistas limitados, que solamente estén capacitados para su trabajo específico y por lo tanto están siempre atados a él, o queremos capacitar en la dirección propuesta por Marx y Lenin?". (12)

Krupskaya recordó durante aquellos años -y lo siguió recordando ya avanzado el stalinismo- que, con Lenin, había sostenido que el hombre deviene multifacético cuando estudia y asimila el conjunto de la cultura en lugar de fragmentos disociados de ella. Recordó también la condena leninista a todo intento de sustituir la enseñanza politécnica por otra monotécnica o profe-

sionalística y a la consideración de la educación politécnica como un problema meramente escolar, en lugar de un problema político de primer orden.

La tendencia tecnocratizante, aliada de la concentración de "saber" y Poder, estaba ya instalada. Le tocaría a Bubnov, en la década de 1930, transformar definitivamente a la educación en "una de las palancas más poderosas para fortalecer el Estado proletario en el período actual". En Comité Central del Partido Comunista de la Unión Soviética avaló esa posición definiendo en 1931 la educación politécnica como "el aprendizaje sólido y sistemático de las ciencias especialmente física, química y matemáticas". (13)

Como luego veremos, los pedagogos latinoamericanos admiraron la pedagogía soviética sin discriminar entre sus diversas expresiones. La III Internacional se encargó de difundir el discurso pedagógico oficial, sin dar cuenta de sus transformaciones, de sus pérdidas, de los cambios de sentidos. Muchas veces, las referencias de los pedagogos latinoamericanos al llamado "modelo educativo socialista", hacían mención a sentidos diversos y hasta antagónicos. Pero los discursos pedagógicos populares latinoamericanos de las décadas de 1920 y 1930 no solamente tuvieron como una de sus condiciones de producción supuestos modelos socialistas cada uno de ellos "universal", sino también, fueron interferidos por el debate de la Internacional Comunista y sus asociaciones filiales de educadores. Este debate registró la presencia de corrientes socialistas diversas y también influencia del anarquismo.

El debate de la Internacional Comunista

Desde los primeros años de la Internacional Comunista, en sus asociaciones filiales, la Asociación Internacional de Traba-

jadores de la Enseñanza y la Asociación Internacional de Jóvenes Comunistas se generó un amplio debate presidido por las dos corrientes dominantes: la pro soviética y la socialdemócrata. Sin embargo, existieron diversos discursos más o menos vinculados a una u otra posición, que acentuaban uno u otro elemento del discurso pedagógico marxiano o bien, rasgos considerados socialistas.

Una posición interesante fué la del alemán Edwin Hoernle quien, en el marco de la discusión mencionada, combinó elementos de la pedagogía marxiana original con otros del modelo soviético, desechando aquellos que impidieran el proceso autogestionario. El discurso de Hoernle es muy avanzado en relación a la vinculación que establece entre autogestión, autoaprendizaje, autodeterminación y los soviets, oponiéndolos a los organismos políticos partidarios de mayor nivel, llegando al Comité Central. Los soviets no deberían "tomar decisiones respecto a la escuela en forma dictatorial". En clara disidencia con el camino que iba tomando el sistema educativo soviético, el autor alemán retomó dos cuestiones olvidadas por muchos en 1917. Estas fueron, la escuela como campo de la lucha de clases (llevar al terreno de la escuela la lucha que existía en las empresas, en la calle, en las altas esferas de la política) y tener en cuenta las aspiraciones propias de la juventud, problema reducido a la lucha de clases en el discurso de la III Internacional.

La Juventud Socialista Libre de Alemania, por ejemplo, concebía a la escuela capitalista como un semillero de futuros revolucionarios, pero a la escuela socialista como autogestionaria, basada en el poder de la comunidad y al mismo tiempo dirigida a la capacitación laboral, mediante la introducción del sistema Taylor. En esto se diferenciaba de Hoernle quien había retomado algunos elementos de la "escuela del trabajo" de Kerchesteiner (Nota 4) rearticulándoles en un discurso mucho más democrático. La

organización juvenil que mencionamos, en cambio, combina los elementos más autoritarios de Kerchesteiner con la meta de construir el socialismo.

Es notable la ausencia de la cuestión nacional como problema pedagógico en los pedagogos alemanes vinculados a la III Internacional. Pero los socialdemócratas, desde el gobierno, se apropiaron de las demandas pedagógicas nacionales. Ejemplo de ello fué la defensa de la unidad lingüística, cultural e intelectual emprendida por el Ministro de Cultos, Haenich, quien adhería a la doctrina social de la educación de Heinrich Schultz (Nota 5). También retomó las experiencias de María Montessori y otras de tipo espontáneo de resistencia a la autoridad de la escuela (consejos de padres y comunidades escolares) e incluso la idea de la educación unida a la producción. El socialdemócrata Haenich consideraba necesario implementar una pedagogía que "transfigurara" el nacionalismo en una cultura intelectual nacional y constituyera un aporte al pensamiento internacional. El Partido Comunista Alemán (KPD), a través de Hoernle, lo acusó de idealista aduciendo que:

"el pensamiento nacional no es una contribución al internacionalismo, sino su enemigo mortal, no es una cultura internacional sino un medio de discriminación de clases".

Abandonada por el KPD, la cuestión nacional fué hábilmente incorporada por Schult a un discurso pedagógico que movilizó grandes sectores de la sociedad alemana, bajo la consigna "mover la voluntad de las personas capacitadas para educar". Se organizaron círculos de padres evangelistas, católicos, librepensadores, comunidades educativas libres y se aglutinó una importante capacidad intelectual. Los comunistas se opusieron a la escuela y la Iglesia capitalizó gran parte de las demandas educativas de los sectores populares.

En 1922 se realizó en París el Primer Congreso de la Inter-

nacional de Educadores, bajo el lema "Escuela única, racional y universal", cuyo sentido era democrático-popular y no estrictamente socialista. Este congreso encargó al delegado francés Bernard, un informe que resultó en una crítica al socialismo pedagógico de orientación soviética y que representó a una buena parte de los pedagogos de la Internacional. El centro de la crítica se dirigía a la tendencia soviética a formar productores y no hombres integrales. La federación francesa, acompañada por el comunismo holandés se enfrentó con los soviéticos, búlgaros y alemanes. Los puntos cruciales de la discusión fueron los siguientes:

- si debía proporcionarse una educación neutral o clasista (proletaria)
- que vinculación debía establecerse entre educación y trabajo
- si la educación debía tener un carácter parcializado o plurilateral
- que papel debía jugar el Estado en el proceso educativo

La posición francesa (Bernard, Boudoin y en un momento Romain Rolland) oscilaba entre el anticlericalismo y una escuela "social" que desarrollara el espíritu científico y proporcionara una cultura amplia. La reacción frente a la orientación monotécnica y doctrinaria que iba tomando la pedagogía soviética fué la defensa de un humanismo liberalizante.

Debe destacarse la presencia de la pedagogía racionalista en la III Internacional, que encontraremos también en la pedagogía popular latinoamericana. El concepto de "enseñanza racionalista e integral" se había utilizado ya desde el primer congreso de la Internacional de Trabajadores, celebrado en Bruselas en 1868. El mencionado concepto formaba parte del discurso pedagógico anarquista, y fué utilizado por el Comité Pro Enseñanza Libertaria creado en París en 1898. Dicho comité estaba integrado, entre otros, por Kropotkin y León Tolstoy. Según aquel programa la edu

cación debía ser integral, racional, mixta y libertaria. A principios de siglo se consolidó la Escuela Moderna, movimiento encabezado por el pedagogo catalán Francisco Ferrer Guardia, quien postulaba la educación como una forma de lucha de clases. Dentro del movimiento de la Escuela Moderna se desencadenó una polémica entre posiciones anarquistas representadas por Alba Rosell y Ricardo Mella y la tendencia socializante de Ferrer. Entre 1906 y 1912 se abrieron tres líneas: racionalista (Ferrer), neutra (Mella) y de enseñanza integral (Rosell). Quince años más tarde este mismo debate se planteó en el seno de la Internacional de Educadores pero fué abruptamente interrumpido por la dirección stalinista, que ya se había consolidado en el mencionado organismo. Es importante señalar la intervención de Henri Barbusse en la polémica; su influencia sobre los intelectuales latinoamericanos, especialmente sobre Mariátegui fué considerable. Barbusse expresó su deseo de ver creada una gran Internacional de la Enseñanza que rechazara toda neutralidad y adoptara decididamente el modelo soviético. El 14 de octubre de 1923, Romain Rolland, cuya influencia también se sintió entre los latinoamericanos, escribió una carta abierta al periódico "La escuela emancipada" en la cual expresó sus congratulaciones a los maestros franceses por negarse a poner la escuela al servicio de una doctrina de clase. Víctor Serge le respondió que era necesario que todo educador se pusiera al servicio de la verdad y no por encima de la lucha social, identificando esta última con la adopción de la doctrina soviética.

La forma como se saldó esta serie de debates es realmente significativa. La autoridad soviética requirió solo de algunas breves explicaciones para imponer a la Internacional su punto de vista y obligar a los franceses a admitir que "tal vez" fuera necesario el ejercicio de la dictadura del proletariado en la educación. Los soviéticos habían proporcionado un argumento ende-

ble teóricamente pero suficiente para doblegar a la oposición : sostuvieron que el Estado Proletario establecía un nuevo tipo de dominación, pero extremadamente favorable al desarrollo de la infancia.

Ante las dudas francesas, Delinko, delegado soviético, sostuvo que todo se resolvería definiendo con claridad la forma que necesariamente debía tomar la educación en la lucha de clases. O sea, si se establecían normas que regularan la acción de acuerdo a un modelo preestablecido. Los asistentes al Congreso solicitaron a la delegación soviética que se les proporcionaran ejemplos prácticos de enseñanza proletaria en las escuelas soviéticas. A esta altura, la subordinación de las seccionales europeas a la soviética era total y lamentable. Habían confundido la admiración por la primer revolución socialista de la historia con el sometimiento a los vaivenes de la estrategia pedagógica soviética. Pero aún restaba un problema teórico, difícil de resolver para los racionalistas: su concepción empirista del proceso de conocimiento era antagónica con la idea de adoctrinamiento. Se logró, sin embargo, un acuerdo: la escuela de clase sería admitida, a condición de que se la definiera con un doble carácter: racional y necesaria. Boyer, un destacado miembro de la delegación francesa, lo resume: no habría adoctrinamiento sino enseñanza positiva por medio de la verificación de la lucha de clases, tal como se constata la existencia de las verdades matemáticas y científicas. Se precedería por progresión racional, distinguiéndose de esa progresión dos etapas: observación y asimilación (etapa de clase sentimental) y generalización (etapa intelectual de clase), ambas complementadas por la educación moral de clase. Boyer señaló que serían las formas de comprobación de la lucha de clases las que variarían en cada país, pues el fenómeno es de carácter general.

Se eliminó así el problema político y la discusión sobre el

tipo de Estado, restringiéndose la cuestión al plano metodológico. La condición para el acuerdo fué la despolitización y tecnocratización del problema, un triunfo muy importante del discurso pedagógico centralizador de "saber" y Poder. La concepción positivista de los pedagogos franceses se acomodó perfectamente a una intención soviética: representar a su propio Estado y a uno de los discursos pedagógicos en pugna en la época, dentro de la URSS, como paradigmas condensadores de las características de la sociedad deseada y de toda potencialidad y posibilidad educacional popular. La constitución de un encierro teóricopráctico para la pedagogía marxista, fué eficaz durante muchas décadas. Los desarrollos pedagógicos popular-nacionales, no solamente europeos sino de gran parte de los pedagogos marxistas y socialistas latinoamericanos quedaron sustituidos por la aplicación experimental de los fragmentos del discurso pedagógico soviético que estaban a su alcance. La tarea política de adoctrinamiento, sustitutiva de una relación dialéctica entre intelectuales y masas se estructuró de manera mucho más sólida. El maestro (Partido, intelectual, dirigente) se limitó a presentar las tesis doctrinarias, de manera tal que el alumno (sujetos oprimidos, militantes), procediendo por progresión racional, observara y asimilara, asociara y generalizara; todo ello acompañado por una educación moral que impedía toda desviación doctrinaria.

No queremos reducir a la forma mencionada la influencia del discurso soviético. Es evidente que así como la revolución de Octubre, más allá de su evolución posterior, representó globalmente una enorme esperanza para las generaciones de los años 20, también el avance educativo soviético, trascendental acontecimiento de la historia educativa de la humanidad, fué un impulso para la crítica a la pedagogía dominante en el capitalismo por parte de muchos educadores marxistas, socialistas, reformistas, simplemente progresistas y también anarquistas. En capítulos posterior

res, prestaremos especial atención a los fragmentos de los discursos pedagógicos soviéticos que se integraron a la pedagogía popular latinoamericana en forma enriquecedora.

Pero es necesario difundir el debate; ocultarlo sería negarse a analizar las condiciones de producción, circulación y consumo de la pedagogía marxista y socialista en general y permanecer en la errónea creencia de que los paradigmas pedagógicos, en este caso el de la educación socialista, son construcciones meramente técnicas desconociendo el papel que le cupo a la lucha política en su gestación.

Capítulo III

La transmisión del socialismo y del anarquismo en los orígenes de la pedagogía popular latinoamericana

Fragmentos de los discursos pedagógicos socialistas y anarquistas y de los sentidos pedagógicos insertos en los discursos políticos de aquellas corrientes, llegaron desde finales del siglo pasado a América Latina en forma caótica, desordenada, y se desarrollaron como discursos sectoriales, incapaces de abarcar el conjunto de las interpelaciones nacionalistas, populares y democráticas que comenzaban a gestarse en aquella época. El proceso que señalamos puede ser enfocado teniendo en cuenta tres elementos: las interpretaciones sobre Latinoamérica que portaban aquellos discursos, las condiciones a través de las cuales circularon en nuestro medio y las condiciones de recepción por parte de los sectores oprimidos y de los intelectuales.

En relación al primer aspecto ya no es posible sostener -como lo hace aún buena parte del pensamiento marxista- la validez de las tesis marxianas. Existen diversas opiniones respecto a las causas del déficit que esas tesis presentan. Entre esas opiniones, tomaremos la de José Aricó porque constituye la más aproximada a la nuestra sobre la centralidad y no contingencia de aquellas tesis para el marxismo latinoamericano.

De acuerdo con Aricó (1) a partir de la derrota de 1848 y del análisis de la cuestión irlandesa, Marx vislumbró el desarrollo desigual de la economía mundial, postulando el desencadenamiento de la acción revolucionaria desde la periferia hacia las metrópolis. Comprendió el fenómeno de la dependencia, y destacó la funcionalidad de la acumulación de capital en el país dependiente respecto al país metropolitano. La socialdemocracia tuvo, por su parte, una visión eurocéntrica que privilegió los efectos del progreso capitalista en América Latina a efectos de consti-

tuir un proletariado semejante al europeo. El surgimiento de las condiciones "necesarias" para la realización de una revolución socialista en América Latina, debían ser equivalentes a las supuestas por el marxismo para los países capitalistas desarrollados.

Muchas veces se ha insistido en la incompreensión por parte de la II Internacional de los conceptos de desarrollo desigual y de dependencia, así como de la vinculación establecida por Marx entre lucha nacional y lucha de clases. Aricó, en cambio, sostiene que el mismo Marx no aplicó dichas tesis a América Latina, y que de tal manera las mismas establecen una seria tensión con el conjunto de su teoría. Este hecho denuncia, según Aricó, la presencia de residuos hegelianos "en el cuerpo mismo de las concepciones sobre el problema nacional", lo cual

"le hizo proyectar sobre América Latina un razonamiento analítico por analogía, semejante al que en forma explícita habrá de rechazar para el caso de Rusia y los países asiáticos"... (2)

El concepto hegeliano de mayor peso persistente habría sido el binomio "naciones históricas"- "naciones sin historia", ambos usados ambigüamente por Marx y Engels e incorporados con igual ambigüedad al cuerpo teórico de la II Internacional. Este hecho habría ayudado a la interpretación "socialdarwinista" del fenómeno nacional por parte de la II Internacional. Teniendo aquel binomio como parámetro, la realidad latinoamericana es caracterizada como portadora de una estructura política débil y fragmentada, formada por naciones que en realidad serían meras

"construcciones estatales impuestas sobre un vacío institucional y sobre la ausencia de voluntad popular, incapaces de constituirse debido a la gelatinosidad social". (3)

La apreciación marxiana de Bolívar como un exarcebado Bonaparte cargado de brutalidad, condice con los anteriores conceptos (Nota 1). A la interpretación marxiana sobre América Latina,

adoptada sin cuestionamientos por la II Internacional, debemos agregar la linealidad de la interpretación de esa organización respecto a las tesis de El Capital. Esta obra se convirtió en una

"fundamentación teórica de una visión teleológica de la evolución de las sociedades, a partir de la cual cada una emergía de la anterior siguiendo un esquema unilineal que desembocaba en el triunfo inexorable del socialismo". (4)

en lugar de haberse comprendido la presencia de múltiples sentidos en aquella obra. Este carácter lineal de la interpretación fué uno de los factores que convirtieron a la teoría de la II Internacional en refractaria de los sentidos y las prácticas político pedagógicas nacionales. Ello debe combinarse con las condiciones en las cuales circularon aquellas ideas en América Latina. Señalaremos algunas de ellas.

El canal más importante para la introducción del marxismo y también del socialismo reformista y del anarquismo en América Latina fué la inmigración europea. Entre sus integrantes, los alemanes eran quienes mejor conocían las ideas de Marx y asumieron la tarea de cuidar la fidelidad de su transmisión. Entre los inmigrantes españoles, anarquismo y socialismo se confundían frecuentemente; los inmigrantes italianos estaban especialmente influenciados por el anarquismo de Errico Malatesta y Pietro Gori (Nota 2) y los franceses por Proudhon. Malatesta y Gori desconocieron, tanto como la II Internacional y sus aliados latinoamericanos, la cuestión nacional y predicaron "una fraternidad universal apriorística, al margen de toda particularidad o desigualdad nacional". (5)

Los inmigrantes sumergidos en una realidad desconocida, anhelaron encontrar una teoría general que les explicara las incomprendibles particularidades partiendo de parámetros de su propia realidad natal. Marxismo, anarquismo, positivismo y varias teo-

rías menores, todas de creación europea, circularon como dogmas y se las aplicó al análisis de los hechos concretos con criterios de autoridad. A esas teorías debía adecuarse el devenir concreto latinoamericano, cuya lógica permaneció incomprensible para quienes pretendían asumir en aquellos tiempos la dirección del movimiento de transformación social (6).

La enorme escasez de textos, su fragmentación, mala traducción y tergiversación, no debe ser minusvalorada. Textos originales llegaban casi exclusivamente a México y Argentina, aunque deben señalarse en esos países importantes fragmentaciones y tergiversaciones (Nota 3). En el caso de otros países como los centroamericanos por ejemplo, las versiones que llegaban eran de segunda mano originadas generalmente en México o Argentina.

Las condiciones desde las cuales los fragmentos de marxismo y anarquismo eran recibidos entre los latinoamericanos fueron bastante peculiares. Las ideas progresistas europeas prendieron especialmente -y en algunos casos exclusivamente- en el movimiento obrero incipiente. Este proceso fué particularmente acentuado en aquellos países de mucha inmigración, gran parte de la cual había estado en contacto con el movimiento obrero europeo. En el caso de países como los centroamericanos, en los cuales el movimiento obrero permaneció mucho tiempo formado por artesanos ligados al campesinado, los fragmentos de marxismo, anarquismo, positivismo, socialismo reformista, socialismo utópico, y otras corrientes que estuvieron a su alcance, fueron combinadas con sentidos locales que surgían de las candentes luchas específicas nacionales. El caso más claro de aplicación "sui generis" del marxismo a las demandas políticas locales fué el de El Salvador; y el de una firme resistencia a la absorción de alguno de los discursos políticos y, como veremos, político pedagógicos europeos, es el caso de Sandino. Ambos serán analizados en los capítulos correspondientes.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, las clases populares y otros sectores oprimidos latinoamericanos, tenía la necesidad de perfilar, difundir, explicar la vinculación entre el imperialismo y las clases dominantes locales. Era necesario construir un discurso abarcativo de los grandes sectores oprimidos que expresara al mismo tiempo sus demandas sectoriales. Las demandas que demuestran la necesidad de ese discurso eran de carácter aún reivindicativo en el interior de la lógica de la hegemonía oligárquico-liberal.

Esta es una de las cuestiones que analizaremos en el capítulo dedicado a la reforma universitaria.

En 1910 el proceso mexicano mostró la posibilidad de insurgencia de las grandes masas latinoamericanas. A partir de entonces se notó la necesidad de discursos políticos, que representaran a los oprimidos. Los discursos de la revolución mexicana, el irigoyenista y luego algunos de los que constituyeron el movimiento de la Reforma Universitaria tenían una característica que los distinguía de los discursos reformistas: eran producidos por un bloque popular enfrentado al bloque dominante. Su capacidad de convocatoria a las clases y sectores oprimidos, trascendiendo las demandas e interpretaciones de la realidad de tipo sectorial y local fué la demostración de su potencialidad política.

En cambio el socialismo reformista vinculado a la II Internacional dió el más completo ejemplo de incapacidad para realizar esa tarea. Eligió a los destinatarios de su mensaje, descalificando a las masas populares latinoamericanas. Negaba el movimiento embrionario de los procesos político-sociales populares y era incapaz de reconocer la presencia de gérmenes de un sujeto transformador nuevo, diferente de aquel que reconociera Marx en Europa, diferente del que legitimara la II Internacional (Nota 5) El socialismo reformista vinculado a la II Internacional asumió el papel de depositario del "saber", propietario de la palabra y

caracterizó a los sectores oprimidos como despojados de la capacidad de expresión política propia. Coincidió con el bloque dominante en el discurso de la Instrucción Pública. Esto condecía con la ilusión de que un mayor progreso cultural por las vías de la dotación externa de cultura capitalista, reproduciría las condiciones del capitalismo europeo. Si los sentidos producidos por las masas atrasadas se articulaban naturalmente al discurso conservador el Estado liberal debía contrarrestar esa acción extrayendo de la mentalidad popular los resabios de la cultura hispano-indígena que degeneraba el crecimiento cultural. Los sectores del proletariado, preferentemente aquellos ya educados en el discurso político popular europeo y alejado de la simbología popular que pugnaba por constituirse en discursos, serían el auditorio privilegiado de esa tendencia socialista. Graves errores de caracterización de los Estados latinoamericanos determinaron que su pensamiento privilegiara el papel educador del liberalismo, calificando de "demagógico", "caudillista", "bonapartista" el gran papel político-educacional jugado por los movimientos y Estados nacionalistas populares.

Debe destacarse que, pese a la barrera que impusieron socialismo y anarquismo al negarse a romper la unidad de sus discursos por efecto de su confrontación con la realidad, muchos de sus conceptos fueron incorporados por los movimientos nacionalistas-populares. Pero la condición para esa incorporación fué la reinterpretación de los conceptos para, así, significar con ellos fenómenos diferentes a los originados en la realidad europea. Ejemplo de ello son los de "pedagogía socialista" y "racionalismo". De tal manera consideramos equivocado descalificar la presencia de los discursos socialista y anarquista en la formación de los sujetos transformadores latinoamericanos. La palabra de aquellas corrientes políticas prendió en algunos sectores obreros, en otros dejó rastros importantes y también influyó sobre varios movimientos campesinos. Pero socialismo y anarquismo ca-

recieron de capacidad para trascender determinados sectores de clase y constituirse en discursos nacional-populares capaces de representar al bloque oprimido frente al bloque dominante. No pudieron, en consecuencia, cumplir con el papel político-pedagógico que implicaba asumir la dirección de la construcción de un proyecto nacional, popular y democrático.

Especificidades nacionales en la transmisión de socialismo y anarquismo

Si bien no vamos a realizar un análisis exhaustivo de las especificidades nacionales en el proceso de extensión del socialismo y del anarquismo, algunas referencias son necesarias para apoyar nuestro trabajo posterior. Se trata de antecedentes que no poseen una necesaria adscripción a cada discurso que analizaremos en la segunda parte. Entre las condiciones de producción de cada discurso pedagógico popular de 1920-1935 se encuentran el conjunto de antecedentes que mencionaremos.

En la Argentina el anarquismo afectó al movimiento sindical durante muchas décadas (hasta el surgimiento del peronismo en 1943) aunque socialismo y comunismo lo desplazaron durante los años 30' de su dirección. No obstante los rastros del anarquismo en los discursos pedagógicos populares argentinos son escasos, por el contrario de su influencia sobre expresiones políticas y culturales. El discurso de la "instrucción pública" fué en la Argentina arrasador de otras manifestaciones en ese terreno. Pero una lectura de los elementos pedagógicos presentes en el discurso político anarquista no solamente es posible sino necesaria para penetrar en el proceso de gestación de prácticas y sentidos educativos populares en la Argentina de la primera mitad del siglo.

El movimiento anarquista comenzó formalmente en el país con la fundación de la Federación Obrera Regional Argentina (FO-

RA), a comienzos de 1891, impulsada por Antonio Pellicer Paraide, obrero tipógrafo español, educado en la vieja Internacional española (9). Según Abad de Santillán (10), biógrafo de la FORA, Pellicer representó "un brote de fraternidad internacional de Bakunin dentro y junto a la Asociación Internacional de Trabajadores". Pellicer realizaba una curiosa división entre la teoría y la práctica, entre los intelectuales, instruidos en el fin doctrinario perseguido y los obreros, que tenían la mirada puesta en lo inmediato. Organizados en ramas paralelas pero diferentes, los obreros serían los verdaderos hacedores de la revolución social y a los dirigentes quedaba reservada una labor político-pedagógica. Esta labor consistía en la difusión de la cultura general, técnica y sociológica entre la clase obrera. Sin embargo, se debía respetar la libertad individual y el federalismo organizativo del proletariado y proporcionarse una base democrática a su organización. Cada organismo local tendría las características de una comuna revolucionaria.

En 1884 el italiano Ettore Mattei, seguidor de Kropotkin, fundó en Buenos Aires la primera célula anarco-sindicalista. El sindicalismo revolucionario tuvo, por su parte, gran influencia en las huelgas generales de 1904 y 1909, incidió decisivamente en la FORA y mantuvo una presencia importante hasta 1945. Errico Malatesta, cuya permanencia en Buenos Aires entre 1885 y 1889 ya hemos mencionado, tuvo una influencia teórica importante. Enemigo de toda formación política y admirador de una cultura general y abstracta, sostuvo que las fuerzas gobernantes eran aquellas escasas que poseían la capacidad de pensar y dirigir, mientras el conjunto de la humanidad se hallaba en un estado de miseria y embrutecimiento. El que ostentaba poder, el gobernante, el depositario del "saber", era considerado un obstáculo para la actividad de los demás, un poder negativo. Inversamente, extender la instrucción sería una forma de contribuir a la desaparición

ción del gobierno siempre que existiera un interés general por ella. La educación tenía para Malatesta un sentido reproductor de las condiciones político-culturales en las cuales surgía. Escribió:

"Si fuésemos hombres instruídos y deseáramos extender la instrucción, organizaríamos escuelas y nos esforzaríamos por hacer entender a todos la utilidad y el placer de instruirse. Y si fuésemos pocos y no hubiese quien se interesase por la instrucción, no podría un gobierno crear hombres en tales condiciones; tan sólo podría, como hace hoy, disponer de los pocos que hubiese, sus traerlos del trabajo fecundo, dedicarlos a redactar reglamentos que ha de imponer con la policía, y de maestros inteligentes y apasionados hacer políticos, parásitos, hombres útiles, preocupados por la imposición de sus ficciones y el mantenimiento en el poder". (11)

Solamente la Anarquía, negación de la política (y por ende perteneciente al mismo orden que la política) sería capaz de operar la transformación social. Al respecto, Malatesta tuvo una intuición muy interesante: sostuvo que nada se crea en la sociedad, nada creará la Anarquía, más allá de las fuerzas existentes, pero su papel será el de liberar esas fuerzas.

La presencia de este sentido de la transformación social en el irigoyenismo y peronismo no ha sido suficientemente estudiada. Un análisis de ese tipo abriría vetas de interés para comprender algunas de las raíces del movimiento popular argentino. Se combatiría de tal manera una posición presente especialmente en el peronismo, que no reconoce sino las influencias más directas y el puro espontaneísmo en el propio discurso, negando la presencia de otros, que estuvieron en sus orígenes. Una consecuencia son algunos intentos de encierro del mencionado movimiento político en un marco doctrinario a-histórico que le impidiera cambiar. Irigoyenismo y peronismo cumplieron en la práctica aquella recomendación de Malatesta: liberaron fuerzas existentes. Pero les proporcionaron un marco organizativo original, el Movimiento.

Nos ocuparemos ahora del origen de los elementos pedagógicos del discurso socialista en la Argentina, elementos que, como ya hemos manifestado, tuvieron una amplísima difusión entre las capas intelectuales de toda América Latina. Haremos una lectura pedagógica del pensamiento de Juan B. Justo y de Germán Lallemand quienes compartieron el escenario de la época con los primeros anarquistas del país.

Lallemand consideraba que los obreros caían en manos del anarquismo como consecuencia de su ignorancia y analfabetismo. Por esa razón, uno de los objetivos fundamentales del grupo Vorwarts, que fundó junto a otros obreros inmigrantes alemanes en 1882, fué cuidar que la ignorancia de algunos no deformara las ideas marxistas, que debían difundirse en forma pura. Según Lallemand, los obreros españoles e italianos eran más atrasados que los cultos alemanes y el periódico "El Obrero" que se publicó entre 1891 y 1892 les salvó del anarquismo, esa práctica sin teoría, poniendo la doctrina marxista al alcance de muchos de ellos. En Lallemand, el antihispanismo nacido de las rivalidades nacionales europeas y el desprecio típico de los inmigrantes europeos hacia los nativos latinoamericanos, se articularon perfectamente con la teoría marxiana de la barbarie de las formas políticas latinoamericanas. En el caso de Lallemand, esta articulación dió por resultado la oposición de la superioridad anglosajona a la inferioridad hispánica a la cual consideró causa del atraso de la población nativa. La orientación pro-estadounidense y favorable al panamericanismo de Lallemand condijo con aquella oposición. Reconocía la existencia del imperialismo inglés, frente a ese peligro solamente encontró una solución pedagógica, esta es, la pedagogización protectora de los norteamericanos sobre América Latina. Dice Lallemand, en referencia a los preparativos bélicos entre Argentina y Chile en 1895-1896:

"A los adversarios del militarismo únicamente se les presenta u-

na lejana esperanza: la posible intervención de Estados Unidos. El desarrollo liberal-burgués de Sudamérica, su liberación del Sistema de violencia dominante de las oligarquias que todo lo absorben, será posible únicamente cuando el panamericanismo extienda sus alas en este continente"(.)"es presumible que la bandera estrellada flameará pronto sobre una parte de este continente, los destinos de estas miserables repúblicas que son totalmente incapaces de gobernarse a sí mismas, serán enteramente determinadas por la Casa Blanca en Washington. Cuanto antes esto suceda, tanto mejor, porque únicamente de esta manera es posible pensar que Sudamérica pueda alguna vez ser abierta a la cultura y a la civilización"... (12)

No hay diferencia entre el liberalismo samientino y alberdiano y el socialismo de Lallemand, ni en la caracterización de América Latina, ni en la estrategia para su transformación, ni en papel adjudicado a la educación. Solamente existe un rasgo distintivo: Sarmiento y Alberdi anhelaban y predecían un acercamiento de las condiciones argentinas (económicas, sociales, culturales) a las de Europa capitalista. Lallemand, en cambio, ansiaba y predecía una aproximación de las condiciones argentinas a las rusas. Según él, la Argentina, aunque sumergida en la barbarie hispano-indiana en la cual se encontraría toda Sudamérica, estaba sujeta a un rápido desarrollo capitalista. Dijo:

"Así, la Argentina se acerca cada vez más a las condiciones rusas. Esto se manifiesta con nitidez en las instituciones estatales y sociales, en la instrucción pública, en las instituciones religiosas, en la administración y en el resto de los asuntos públicos". (13)

En tal situación, próxima la Argentina a las condiciones rusas de 1909 (fecha en la cual Lallemand escribió el citado párrafo) el socialista consideraba oportuno oponerse totalmente a la Unión Cívica, no solamente a su sector mitrista, sino a la línea conducida por Leandro N. Alem, de la cual surgió la Unión Cívica Radical. Lallemand considera que las demandas levantadas por el sector progresista de aquella agrupación, especialmente el voto universal, sólo distraerían a los obreros desviándolos de su tarea fundamental: el aprendizaje de la teoría marxista y la adhe-

sión al Programa del Congreso de la Internacional Socialista, realizado en París en Julio de 1889. El socialismo marxista de Lallemand adhería al internacionalismo proletario pero se oponía al establecimiento del voto universal y obligatorio.

La deficiencia en la formación teórica de los socialistas era, empero, preocupación de Lallemand. Para evitarla debía eliminarse todo contacto con quien, como el estudiantado ("masa inculta e ignorante") contribuyera a desviar el pensamiento de los marcos doctrinarios establecidos por la Internacional.

El socialismo de Avé Lallemand no fué radicalmente distinto de aquel mucho más difundido, el de Juan Bautista Justo. Las diferencias que existieron entre ellos fueron solamente ecos de las discusiones internas de la II Internacional, dada la afinidad de Justo con los planteos de Bernstein. La realidad latinoamericana nunca fué discutida entre ellos: no era por sí misma objeto calificado para su análisis. La actitud y el discurso de Justo eran eminentemente educacionistas. Se trataba de transmitir las ideas más evolucionadas del movimiento obrero mundial a pueblos que surgían de las profundidades del feudalismo. Siempre acorde con las ideas más evolucionistas y positivistas de la II Internacional, Justo negó el carácter desigual del desarrollo capitalista y afirmó la universalidad de los modelos sociales y de las estrategias para su transformación. Este elemento nos interesa especialmente porque, a través del discípulo de Justo, José Ingenieros, sería heredado por Aníbal Ponce.

La concepción de un mundo regular cuya marcha conducía inevitablemente al socialismo, indujo a Justo a proponer que se moldeara a los argentinos para incorporarlos al progreso incesante (14). El discurso político de Justo contiene una idea pedagógica importante. Esta es que la espontaneidad de las masas se opone a la formación de la conciencia revolucionaria que se reduce a un proceso de implantación doctrinaria (15). El término "colo

nización pedagógica⁸ acuñado por Arturo Jauretche cabe perfectamente al aspecto pedagógico de la concepción de Justo (16).

Debe destacarse la presencia de elementos socialistas entre los pedagogos pertenecientes a la corriente positivista que nació en la Escuela Normal de Paraná (Nota 6). Las nuevas concepciones introducidas por Pedro Scalabrini (Nota 7) si bien dieron predominancia a aquella corriente abrieron un amplio espectro de nuevas ideas que abarcaron desde la filosofía de Krause (Nota 8) sobre la cual nos ocuparemos en el capítulo dedicado a la pedagogía radical argentina, hasta el socialismo. Leopoldo Zea, en uno de los pocos trabajos que ven en profundidad el problema ideológico de la pedagogía argentina, sostiene que educadores tales como Manuel A. Bermúdez, J. Alfredo Ferreira y otros, deducían de los postulados positivistas aquellos relativos al establecimiento de la justicia social (17). De tal modo, Bermúdez consideró necesario educar al pueblo para enseñarle a distinguir y así posibilitarle alcanzar el buen sentido para la elección de sus representantes; Víctor Mercante admiró el ideal de un obrero ilustrado que alcanzara un lugar social digno y el mismo Scalabrini intentó una de las primeras experiencias de educación popular del país. Según él la educación del trabajador era el elemento central para resolver la lucha de clases y en la Escuela Normal Popular de Esquina estableció un modelo de educación-trabajo inclinado hacia la capacitación laboral. Según nuestra opinión, el grupo derivado de la Escuela Normal de Paraná no trascendió los marcos del discurso de la Instrucción Pública, pero imprimió a la escuela argentina sentidos democráticos que se integraron al discurso pedagógico hegemónico en forma subordinada, pero cuyo valor está testimoniado por síntomas tales como el alto nivel de escolarización de la sociedad y el desarrollo político e ideológico de la clase trabajadora. En este último hecho intervinieron, naturalmente, un cúmulo de factores muchos de ellos de ma-

por peso que la acción de la escuela. Pero la acción escolar debe también tenerse en cuenta y su vinculación con la formación de la conciencia nacional merece un estudio detallado. No debe olvidarse que las masas radicales y peronistas habían pasado por la aulas de la escuela sarmientina.

Entre los pedagogos que estudiaron o enseñaron en la Escuela Normal de Paraná y que luego produjeron experiencias educativas democráticas, debe mencionarse a Carlos N. Vergara. Este destacado pedagogo es ubicado en los textos de historia de la educación argentina entre los discípulos de Pedro Scalabrini, y no como un espiritualista que buscando caminos de acercamiento a una escuela popular realizó una experiencia subversiva, cualitativamente diferente a las propuestas moralizantes de los positivistas-socialistas que mencionamos más arriba. Según Roig (18) el catolicismo familiar en el cual se formó Vergara y su posterior ateísmo, se resolvieron con la adopción del espiritualismo krausista que en algunas de sus clases difundió Pedro Scalabrini. De tal manera, resultó influido por el movimiento krausista español y conoció la experiencia del Instituto Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos en Madrid. Sobre ella publicó un informe en la Revista El Instructor Público que se editó en la provincia argentina de Mendoza en 1883-1884, cuando Vergara ejercía el cargo de Inspector Nacional de la Superintendencia de Escuelas de aquel Estado. Concedor de Dewey, Kerchesteiner, Ferrière, Decroly, Montessori, Lombardo-Radice y más adelante de Gentile, intentó derivar un modelo educativo de fuentes filosóficas diversas, que Roig describe como un "monismo evolucionista" que hacía de trasfondo de la teoría darwinista, al cual se sumaba el determinismo legal comtiano... relativizado por las ideas de Spencer! Vergara otorgaba especial valor a la introspección, negada por Comte, y consideraba la existencia de un fondo último de revelación en la conciencia, que era alcanzable por el hombre en tanto

ser racional (19). En cuanto al papel del Estado respecto a la educación, siguió al filósofo del derecho discípulo de Krause, Ahrens y respecto a la cuestión de la enseñanza obligatoria, se basó en Tiberghien (Nota 9). Los conceptos de Humanidad, Progreso, Nacionalidad y Libertad organizaron el conjunto de su obra expresada desde el punto de vista teórico en la trilogía "Evolución", "Solidarismo" y "Filosofía de la Educación" y desde el punto de vista práctico en la experiencia de Mercedes, realizada en la Provincia de Santa Fe, entre 1887 y 1890 y alrededor de 1923 en un experimento realizado en la ciudad de Córdoba, Argentina, con el apoyo de la Municipalidad de esa ciudad. Ambos aspectos, el teórico y el práctico, fueron difundidos a través de la ya mencionada revista El Instructor Público, en el Boletín del Consejo General de Educación de la Provincia de Santa Fe y en la revista La Educación que fundó en 1885 siendo Inspector Técnico de la Provincia de Buenos Aires, junto a José B. Zubiaur.

Fué sin embargo la experiencia de Mercedes la de mayor trascendencia y profundidad. Allí Vergara impulsó la espontaneidad, iniciativa y originalidad de maestros, alumnos y autoridades como principio básico para el desarrollo de vínculos democráticos. Consideraba que también los gobernantes debían estimular las energías populares para lograr que todos pensaran con la mayor libertad colaborando así al orden y al bien común mediante el respeto mutuo (20). Juzgaba que la espontaneidad favorece el "despertar de lo divino" contenido en el alma y los alumnos pueden descubrirlo todo, si se les proporciona elementos suficientes para investigar. De tal modo, la misión del educador sería crear un ambiente en el cual existan estímulos para despertar los nobles impulsos en las almas juveniles (21). Pero ese ambiente debía construirse eliminando todas las trabas de la escuela tradicional, esto es, los reglamentos, planes, programas, horarios, para que las aulas abrieran sus puertas y se reconstruyeran en

todo el espacio social. La relación educativa debería ser una libre convivencia entre maestros y alumnos, directa e íntima, eliminando los textos e incluyendo notas tomadas por los educandos, suprimiendo los exámenes y transformando la clase en una reunión libre de jóvenes que tratarían en conjunto asuntos de estudio. La escuela conservaba una orientación temática básica, con programas de tipo concéntrico y con un sistema de promoción de acuerdo al progreso individual. La acción figuraba como un elemento educativo central pues posibilitaba la concretización de un programa predeterminado, resultante de la actividad de todas las generaciones anteriores; de tal modo la educación debía transformar el "saber" en actos, para cumplir su misión.

Vergara sacó consecuencias políticas de su marco filosófico y pedagógico. El régimen vigente en la escuela era un régimen opresor de alumnos y maestros y era deseable la desaparición de estos últimos, en la forma como estaban concebidos en la época. La posición de Vergara, antieducacionista y rebelde frente al discurso de la Instrucción Pública, se reflejó en su lucha por una escuela que fuera obra directa de la acción popular y en la extensión de su análisis del autoritarismo escolar al autoritarismo social. Asumió una postura antioligárquica y si bien no se incorporó orgánicamente al radicalismo estuvo muy cerca de ese movimiento. Como luego veremos, muchas de sus ideas fueron recuperadas por los radicales. Finalmente debe destacarse que la idea de Acción, proveniente en Vergara de una filosofía espiritualista, lo llevó sin embargo a establecer el principio del trabajo productivo dentro de la escuela, sobre la base de la lucha contra el verbalismo y la improductividad (22). Vergara representó uno de los primeros intentos de democratizar la educación combatiendo la escuela sarmientina e hizo hincapié en un aspecto muchas veces abandonado por los discursos nacionalistas-populares que colocaron al sistema educativo en su conjunto en una po-

sición de combate contra la pedagogía liberal oligárquica. Ese aspecto es el proceso escolar visto desde el punto de vista político-académico, metodológico y psicopedagógico, que Vergara, agudamente, consideró un campo que merecía una atención privilegiada por parte de todo proceso democratizador.

En el Perú el desarrollo interno del capitalismo apenas cobró importancia después de la derrota frente a Chile (1879) pero sobre todo comenzado el siglo XX, y redundó en el ahondamiento de los rasgos de desigualdad característicos de su estructura desde la Colonia. La clase obrera estuvo dispersa geográficamente aunque con mayor concentración en el Valle de Lima y de Chicla y evolucionó en forma desigual en todo el país. La agitación obrera de principios de siglo estuvo orientada por el anarquismo y el anarco-sindicalismo, los que lograron dirigir las primeras huelgas generales e impulsar las primeras leyes de protección obrera. El anarquismo penetraba el movimiento obrero como una alternativa frente al positivismo de las élites intelectuales que se habían instalado tardíamente, hacia 1900, y que era considerado como un instrumento para formar la nacionalidad peruana. El movimiento positivista prefirió a Spencer y tuvo como representantes más destacados a Mariano Cornejo, Javier Prado y Ugarteche (, autor de la reforma educativa "civilista" 1870-1880, promotor de la idea de la "instrucción pública", planteaba la necesidad de modificar a la raza indígena mediante la mezcla con sangre de inmigración y la educación) y al pragmatista y educacionista Manuel Vicente Villarán. Este último planteaba un indigenismo de base positivista que valorizaba la capacitación del indígena como fuerza de trabajo, así como la elevación de su nivel social y cultural. También entre la intelectualidad de la época debe señalarse la presencia de Alejandro Deústua, moralista y educacionista que encabezó la reacción antipositivista peruana. Destacó la importancia de la "instrucción" y del "libre albedrío"

y propuso limitar la educación a una élite intelectual y científica que dirigiría al pueblo. Estaba contra la "instrucción pública" pues opinaba que ella provocaría la inconformidad de las masas con su situación social. Para Prado y Villarán, la educación propiciaría la organización de la sociedad y para Deústua la dificultaría (23). El movimiento obrero, por su parte, estuvo influido por grupos libertarios antidictatoriales, cooperativistas democráticos y conoció las ideas de Bakunin, Proudhon, Kropotkin, Malatesta y Ferrer. Entre 1918 y 1920 organizó la Federación Textil, la Federación Gráfica, la Federación de Choferes, la Federación Ferroviaria y la Federación de Motoristas y Conductores. Se consolidó también en esa época la Federación Obrera Regional Peruana, primera central nacional, bajo la dirección del grupo anarco-sindicalista "La Protesta" (24).

El orden neocolonial y oligárquico colocado sobre las espaldas del indígena, fué denunciado a principios de siglo por Manuel González Prada, quien se interesó por el positivismo pero conoció también las ideas de Hegel, Schopenhauer y Nietzsche, consideró a Marx como uno de los grandes agitadores del siglo XX y estuvo influido por Tolstoi, Proudhon y Kropotkin. El compromiso de Prada con los indios peruanos, su intuición respecto a la contradicción profunda de la sociedad peruana (que combinaba la explotación social con la cuestión racial) lo inspiró, junto con las lecturas anarquistas, a preocuparse por el vínculo entre los intelectuales revolucionarios y las masas, destacando los elementos democráticos en ese vínculo. Decía Prada:

"Cuando preconizamos la unión o la alianza de la inteligencia con el trabajo no pretendemos que, a título de una jerarquía ilusoria, el intelectual se erija en tutor o lazarillo del obrero. A la idea de que el cerebro ejerce función más noble que el músculo debemos el régimen de castas" ... "El mayor inconveniente de los pensadores: figurarse que ellos solos poseen el acierto y que el mundo ha de caminar donde ellos quieran y hasta donde ellos ordenen... ¿Qué persigue un revolucionario? Influir en las

multitudes, sacudirlas, despertarlas y arrojárselas a la acción. Pero sucede que el pueblo, sacado una vez de su reposo, no se contenta con obedecer el movimiento inicial, sino que pone en juego sus fuerzas latentes, marcha y sigue marchando para ir más allá de lo que pensaron y quisieron sus impulsores" ... (25)

El rastro dejado por González Prada en el pensamiento de la siguiente generación será analizado por el capítulo destinado a Mariátegui. Después de la Primera Guerra Mundial se sintió el impacto del socialismo europeo y de la revolución de Octubre. La influencia del marxismo se profundizó en la década de 1920 abriéndose, como veremos, en tres líneas. Ellas fueron el aprismo, el internacionalismo proletario vinculado a la III Internacional, y el mariateguismo. El Partido Socialista fué creado en 1928 por Mariátegui y el Partido Comunista en 1930, poco después de su muerte.

Bolivia quedó profundamente afectada por la Guerra del Pacífico (1879-1883). El movimiento obrero comenzó como consecuencia de la emigración campesina hacia las minas sumándose un pequeño proletario urbano de tipo artesanal. El movimiento obrero boliviano demostró repetidas veces su enorme combatividad durante el período que analizamos (Huanuni, 1919; Uncía, 1923; Catavi 1942) y al mismo tiempo dificultades para construir un discurso nacional-popular capaz de enfrentar efectivamente al bloque en el poder. El problema de la elevación del pueblo boliviano fué concebido por algunos intelectuales como regeneración y por otros como evolución. El positivismo penetró en el país tardíamente, después de la guerra con Chile, intentando superar el eclecticismo, el catolicismo y el espiritualismo influido por el krausista Ahrens (25). El movimiento liberal en su conjunto se inclinó hacia el positivismo comtiano. Dentro de ese movimiento la influencia del liberalismo sarmientino y sus ideas pedagógicas ejercieron una acción importante. La regeneración resultó así para algunos intelectuales, como Nicomedes Antelo, consecuen-

cia de la desaparición del indio y de la regeneración de la raza. Inmigración, industrialización y purificación racial eran planteadas como las condiciones necesarias para la evolución del país. (26).

La formación de educadores se realizó desde 1909 en base a la introducción de maestros belgas y a las ideas positivistas. El evolucionismo progresista spenceriano dió pie a otros intelectuales, para intentar una apertura del cerrado pensamiento influído por Comte, y ellos también recibieron las ideas que en el mismo sentido expresaba José Ingenieros. Estuvieron contra la enseñanza verbalista en la Universidad y algunos, como Ignacio Prudencio Bustillo, se interesaron por la educación práctica y el pragmatismo norteamericano y sugirieron aprender los sistemas de educación para negros de los EEUU para aplicarlos a los indios bolivianos. Decía Prudencio Bustillo que el país necesitaba menos letrados y más técnicos, agrónomos y peritos mercantiles.

La cuestión indígena boliviana era identificada permanentemente con el problema educativo (27). En ese sentido se había expresado Franz Tamayo en 1910. Formado en el positivismo y el biologismo, con ciertas inclinaciones vitalistas, el escritor y periodista boliviano realizó una crítica a la pedagogía afrancesada y extranjerizante impuesta por las clases dominantes en "El Diario" de la Paz, que fué recopilada en un volumen de gran difusión en Bolivia y otros países latinoamericanos, titulado "Creación de la Pedagogía Nacional" (28). Tamayo representó un intento de dar cuenta de las demandas posteriores a la guerra con Chile, ecos de las clases oprimidas, utilizando los insuficientes conceptos en boga entre los intelectuales de su generación. Profundamente criticado hasta la actualidad por la izquierda boliviana a raíz de cierto educacionismo (que lo emparenta con Valcarcel y otros peruanos de la época) tiene sin embargo el mérito de

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

haber señalado la necesidad de crear una pedagogía acorde con las características culturales del pueblo boliviano y con las necesidades de desarrollo independiente del país. Su concepción sufre un déficit que proviene de no haber entendido las condiciones de producción del discurso pedagógico dominante y de los posibles discursos pedagógicos alternativos, excluyendo por completo el factor económico y reduciendo el factor social a la raza-cultura. El positivismo no domina el pensamiento de Tamayo; ocupa un lugar central un evolucionismo que lo motivó a confiar en las posibilidades de aprendizaje del indio, para, mediante estímulos culturales, ponerlo en condiciones de utilizar el pensamiento científico. Buscó leyes que reflejaran rasgos biológicos propios de la raza indígena pero no consideró a esa raza una unidad esencial, sino el producto de una heterogeneidad étnica básica. La raza es, según Tamayo, una "fachada de papel" tras la cual no existe una entidad físicamente real o lógicamente verdadera. El autor de "Creación de la Pedagogía Nacional" no construyó un término con el cual sustituir "raza" y su concepción se llenó de vitalismo orientándose hacia la búsqueda de cualidades esenciales en el carácter ya no racial sino nacional, al cual definió como "historia, medio ambiente, raza". Defendiendo al indio, dijo que la raza no consta de elementos solamente negativos y que es necesario estudiar los desconocidos mecanismos íntimos de los bolivianos para deducir métodos y leyes integrales sobre los cuales fundar una pedagogía científica y nacional. Ella debería tener en cuenta la inteligencia, los gustos, las afinidades, las repulsiones y las costumbres de los bolivianos, viva manifestación de su vitalismo humano. La creación de la pedagogía nacional tropezaba, según Tamayo, con la insuficiente formación de los intelectuales bolivianos y con la tendencia a calcar los modelos europeos por parte de la clase dominante. La pedagogía boliviana debía resolverse en Bolivia, basándose en estudios estadísticos, demográficos y psicológicos. No serviría traer méto

dos europeos o mandar a los pedagogos bolivianos a adquirirlos. Sería necesario invitar a sabios extranjeros para que ayudaran en el país a la creación de una pedagogía nacional armónica con las características internas. Los conceptos introducidos por los pedagogos extranjeros deberían ser modificados para que operaran dentro de la raza. No existía, decía Tamayo, ciencia europea que fuera capaz de sustituir los elementos que provienen del boliviano vivo. La tarea de los pedagogos consistiría, por lo tanto, en descubrir la ley de la vida boliviana (29). Pero la situación educacional no se modificaría mediante la ciencia sino mediante la política. El poder debía utilizarse para resolver el problema de la alfabetización y también para combatir la mediocridad, la falta de preparación de los maestros universitarios y su insistencia en importar modelos europeos. Tamayo fué un antecedente importante para el movimiento reformista universitario del país que se desarrolló en la década de 1920. El problema, empero, no estaba en Tamayo asentado fundamentalmente en la enseñanza superior sino en el desarrollo de la instrucción pública sin educación. La Instrucción Pública constituía una herencia de la pedagogía francesa, especialmente de Rousseau y, reinando en el sistema educativo boliviano, llegaba al cholo de las ciudades y excluía al indio. La crítica de Tamayo es una de las primeras del siglo destinada a denunciar el carácter opresor del discurso de la Instrucción Pública (30).

El pensamiento liberal chileno de fines de siglo estuvo marcado por el positivismo europeo y sus luchas internas. En términos generales puede señalarse que fué liberal, individualista y contrario al fatalismo histórico e influido fuertemente por Augusto Comte, en sus inicios, que estuvieron a cargo de Lastarria, desde 1868. La siguiente generación, encabezada por los hermanos Lagarrigue y por Valentín Letelier —quienes se ubicaron en posiciones contrapuestas dentro del movimiento liberal y positi-

vista- se preocupó más por los avatares de la teoría que por las demandas de explicaciones y propuestas operativas que producía el país. Letelier tuvo un matiz algo diferente a muchos de los concurrentes a la Academia de Bellas Artes y a la Sociedad de la Ilustración, centros de difusión del positivismo, pues se preocupó por la posibilidad de construir una ciencia política que sirviera para dar cuenta de la realidad chilena, sin abandonar la idea de una ciencia única y natural, pero considerando al positivismo como un arsenal de conceptos y no como un modelo cerrado.

(31)

Paralelamente existía un movimiento mutualista que incidió mucho en la clase obrera naciente. A fines de la década de 1870 inmigrantes alemanes, belgas y franceses organizaron clubs para obreros, un centro de estudios llamado Carlos Marx y difundieron documentos de la I Internacional. A principios del siglo XX el movimiento obrero tomó un carácter más clasista pero heredó del mutualismo su preocupación educativa. La Federación Obrera Chilena (FOCH) apareció muy tempranamente (1909) expresando una corriente socialista que luego se organizaría como Partido Obrero Socialista. También en la misma época surgió una tendencia libertaria vinculada a la Internacional Workers of the World (IWW) (Nota 10).

Vale la pena detenernos brevemente en los aspectos pedagógicos de la práctica del movimiento obrero chileno por representar uno de los primeros intentos educativos populares realizados en América Latina. La educación desarrollada desde las mutuales, tenía objetivos vinculados a la organización social: la lucha antialcohólica, difusión de la cultura general, buenas costumbres. La idea central era impartir "Instrucción Pública", y puede suponerse que respondía, entre otras, a la demanda de integración por parte de los inmigrantes. Organizado más adelante el movimiento obrero con características más clasistas, la educación popular

fué concebida en términos de ruptura con el discurso pedagógico dominante. Entre 1900 y 1927, tanto la Federación Obrera de Chile como la tendencia anarquista libertaria realizaron una amplia labor educativa. Esta labor evolucionó desde los "mancomunales" de la FOCH, hasta las prácticas de autotransformación obrera realizadas por la central anarquista.

Luis Emilio Recabarren (Nota 11) quiso desarrollar una educación proletaria acorde a la orientación marxista, impresa en la declaración programática del Partido Obrero Socialista que declaraba su adhesión a las tesis contrarias a la propiedad privada y favorables a la dictadura del proletariado. Recabarren fué tempranamente leninista y adherente a las posturas internacionales de la Unión Soviética y la III Internacional. Proponía la práctica político-pedagógica como educación del proletariado para aumentar su inteligencia y ponerlo en condiciones de liberarse a sí mismo y a la humanidad. En esta etapa el movimiento obrero chileno dió origen a múltiples formas educativas. El auto estudio, círculos de lectura, conferencias, cursos, prensa, literatura socialista, teatro y canciones revolucionarias, fueron algunas de ellas. Recabarren fué más allá de las experiencias prácticas e intentó una sistematización: educación sistemática, es decir la educación impartida por el sistema educativo oficial, sobre la cual el socialismo debía influir, y educación informal, que abarcaba la vida íntegra del sindicato y del Partido, instituidos en educadores. Recabarren consideraba que el movimiento obrero debía utilizar su fuerza para imponer condiciones a la enseñanza oficial, guardándose la posibilidad de desarrollar también sus propias escuelas. Agregaba que si la educación socialista comenzaba tempranamente se irían socavando los cimientos de la sociedad capitalista.

Por el contrario, el anarcosindicalismo rechazó totalmente a la escuela oficial e intentó desarrollar un sistema educativo

paralelo. Para ello organizó una red de escuelas racionalistas, orientadas por las ideas del español Francisco Ferrer Guardia. Eran aquellas, escuelas liberales laicas, que negaban la idea de Patria. Tendían al desarrollo de la autoconciencia y a la formación de una actitud de desafío al poder establecido. Es interesante observar que en esas escuelas la palabra del alumno tenía un lugar destacado y se le otorgaba un papel político. Se llegó a formar un comité de escuelas racionalistas, vinculado a la IWW que articuló las experiencias de este tipo que se desarrollaron en gran parte del país (32).

Desde la revolución rusa de octubre, el socialismo y luego el comunismo chilenos incorporaron los conceptos de educación integral y politécnica y sostuvieron la necesidad de vincular educación y trabajo. El concepto de "educación politécnica" se usó con varios sentidos diferentes. Joaquín Pacheco, por ejemplo, lo entendía como la relación entre la escuela y la industria en un sentido técnico (33).

La autonomía del movimiento obrero respecto a las propuestas educacionales perduró hasta la consolidación del movimiento magisterial primario en la década de 1920. Este movimiento, muy tempranamente organizado en relación a otros de Latinoamérica, desarrolló un discurso pedagógico democrático, que fué compartido por el movimiento obrero. Con el advenimiento del gobierno de Ibáñez (1927-1931), el Estado se hizo cargo de la extensión de la instrucción pública y se desdibujaron los sentidos pedagógicos autónomos tanto del movimiento obrero como del movimiento magisterial. Una historia de los discursos pedagógicos socialistas en Chile sería sin duda de gran interés, no solamente por su incidencia en el proceso político interno, sino también por la que tuvo en los discursos pedagógicos populares de otros países. Realizar esa tarea escapa, obviamente, a nuestras posibilidades.

En Nicaragua el movimiento liberal fué el más importante de principios de siglo, para los intereses populares. Debe comprenderse que la situación nicaraguense estuvo influida especialmente por la lucha contra el imperialismo norteamericano, como producto de lo cual el liberalismo nacionalista de Benjamín Zeledón encontró un campo propicio para su desarrollo. Hacia la década de 1920 se sintió la influencia del movimiento obrero mexicano y de la experiencia socialista de Yucatán. Sobre ello nos extendemos en el capítulo destinado al análisis del discurso pedagógico sandinista, en el cual encontraremos las consecuencias de la problemática nacional antimperialista sobre la educación popular. En el Salvador existió un movimiento obrero muy activo desde 1910. Anarquismo, socialismo utópico y reformismo existieron desde entonces e incidieron en la temprana organización del proletariado. En 1914 se fundó la Confederación de Obreros de El Salvador, como resultado de la asociación entre la Sociedad Cooperativa de Zapateros y Sastres y la Sociedad de Carpinteros. En 1920 se fundó el primer centro cultural obrero, de orientación pro-soviética. Entre 1920 y 1925 Farabundo Martí estuvo en contacto con el movimiento obrero mexicano y con las ideas marxistas, resultando decisivo su regreso a El Salvador para la conformación política de los sectores oprimidos. Cuando en 1930 se fundó el Partido Comunista, habían entrado en decadencia las corrientes dominantes en las décadas anteriores. En el capítulo correspondiente a Farabundo Martí analizaremos la particular vinculación que se estableció entre los discursos políticos y político-pedagógicos que ingresaron al país y las peculiares condiciones internas de desarrollo del movimiento popular.

El positivismo spenceriano, incidió en Cuba sobre Enrique José Varona, quien se opuso al idealismo hegeliano con elementos krausistas, del director del Movimiento Autonomista Rafael Monto

ro. Varona consideró necesaria una educación para la libertad que venciera los determinismos y transformara al hombre en un ser libre. Paralelamente, anarquismo, anarco-sindicalismo y reformismo se manifestaron, desde los comienzos de la era republicana. Carlos Baliño y el reformista utópico Diego V. Tejeda difundieron las ideas socialistas. El primero fundó en 1899 el Partido Socialista Cubano y anteriormente, en 1891 había participado de la creación del Partido Revolucionario Cubano, junto con José Martí (Nota 12). Este último partido no tenía un carácter clasista sino nacionalista antimperialista.

Martí conocía el espiritualismo krausista, que había influido significativamente en él según algunos autores (34) y también el anarquismo y el marxismo. Se oponía a los bakuninistas aduciendo que su acción era un puro acicate sin ser constructiva ni fundadora. Martí se diferenció del marxismo al dar prioridad a la lucha de liberación y la unidad nacional contra el dominador externo, alejándose así de la problemática dominante entre los marxistas latinoamericanos (35).

La importancia del pensamiento pedagógico de Martí para toda América Latina, radica en que alcanzó a desarrollar una pedagogía nacional popular con un sentido profundamente democrático, que constituyó el primer discurso con esas características en el siglo. El concepto martiano de educación popular, en una primera lectura, parece equivaler al de Instrucción Pública dominante en la época. Según Martí, educación popular no quiere decir exclusivamente "educación de la clase pobre", sino "de todas las clases de la Nación" (36). Empero, el fuerte acento antimperialista y nacionalista del discurso martiano, diferencia su concepción pedagógica de la Instrucción Pública civilizadora de corte sarmientino, vinculándola al proceso de liberación nacional. Martí también, como los pedagogos liberales latinoamericanos, estuvo influido por las ideas pedagógicas norteamericanas, más los

fragmentos discursivos que incorporó fueron diferentes. La idea de una educación vinculada al trabajo, tenía en Martí un carácter socializante originado tanto en las ideas del socialismo utópico difundidas desde la época de Owen y que incidieron en la escuela activa norteamericana, como el pragmatismo pedagógico naciente. Martí consideró que el hombre crece con el trabajo que sale de sus manos y que el trabajo manual en las escuelas es una preparación para el trabajo productivo (37), sin llegar a la idea marxiana de vinculación escuela-producción, que tenía un sentido diferente. El problema de la democracia en el proceso educativo preocupaba también a Martí y era vinculado por él al proceso de democratización general de la sociedad.

Seguramente, la cercanía política con Carlos Baliño influyó en la formación del pensamiento pedagógico martiano, combinándose con los sentidos anteriormente mencionados. Carlos Baliño comenzó a difundir al socialismo con anterioridad a la fundación del Partido Comunista Cubano. Baliño combinó una sólida cultura marxista, con la idea de la unidad concreta entre dirigentes y masas trabajadoras, atendiendo a las necesidades inmediatas para llegar luego a las cuestiones de fondo. El discurso de Baliño tuvo la particularidad de combinar el marxismo con la cuestión nacional antimperialista. La inmediatez de las agresiones norteamericanas le obligaron a pensar con flexibilidad en el problema estratégico y táctico. En el primer aspecto incorporó el problema nacional de manera diferente a las tesis marxianas y a las de la II Internacional, pero mantuvo la idea de un socialismo universal, sin particularidades nacionales, definido en un sentido economicista. Socialismo era equivalente a socialización de los medios de producción, por lo tanto no era pertinente proponer, según Baliño, un socialismo especial para Cuba. Desde la revolución rusa, Baliño difundió entre diversos sectores del movimiento popular el modelo que ella implicaba como paradigma de socia-

lismo. En el plano táctico, por el contrario, Baliño se manifestó abierto a la posibilidad de combinaciones de diversos métodos de lucha, así como flexible a las alianzas de la clase obrera con otros sectores. Baliño realizó una tarea político-pedagógica mediante propaganda y la difusión de la necesidad de la lucha contra el coloniaje, de la revolución social y de la dictadura del proletariado. Sus ideas tuvieron una gran incidencia en el pensamiento de Julio Antonio Mella y, a través de este último, en el comunismo mexicano.

En Cuba, el discurso nacionalista popular de José Martí y el discurso marxista antimperialista y nacionalista de Baliño marcaron las tendencias predominantes en los discursos pedagógicos populares de las primeras dos décadas de este siglo.

En México (Nota 13) ya desde 1860 se desarrolló el anarquismo proudhoniano y el socialismo utópico, bajo la guía de Rodacati y el "Grupo de la luz", se conoció la experiencia de Owen y experimentaron falansterios en Veracruz. Desde la rebelión de Julio López en Chalco (1868), los frecuentes levantamientos campesinos levantaban como bandera las utopías socialistas, produciéndose una peculiar combinación entre el socialismo fourierista y la tradición violenta campesina. Ejemplo de ello fué el Manifiesto a todos los oprimidos y los pobres de México y del Universo promulgado por la rebelión de Chalco. Las primeras palabras de ese manifiesto son un ejemplo brillante de la profusa combinación de elementos que el campesinado mexicano incorporaba de discursos diversos, para simbolizar una realidad que sin embargo resultaba enigmática para aquellas ideologías madres de los conceptos incorporados. Eran esas palabras:

"Hermanos nuestros, queremos el socialismo que es la forma más perfecta de convivencia social; que es la filosofía de la verdad y de la justicia, que encierra en esa tríada incommovible: Liber

tad, Igualdad y Fraternidad", (38)

En 1821 se produjo en la ciudad de México la aparición del periódico El Socialista. Este periódico publicó los estatutos generales de la Asociación Internacional de Trabajadores y la proclama dirigida por los obreros franceses a los obreros alemanes con motivo de la Comuna de París.

En 1874 se había editado el periódico La Comuna y desde la misma década funcionaba en México la sección correspondiente de la I Internacional, dirigida por Juan de Mata Rivera. También entonces se constituyó la Gran Unión de los Obreros Mexicanos que agrupaba varias asociaciones menores. Esta "Unión", fundada en 1872, estaba formada sobre todo por obreros textiles y artesanos y El Socialista se convirtió en su órgano oficial. En marzo de 1876 se realizó el Primer Congreso Obrero Mexicano organizado por el Gran Círculo de Obreros. En 1878 se creó el Partido Socialista (que tuvo corta vida y cuyos miembros se llamaban a sí mismos Comunistas) (39). El Manifiesto Comunista fue editado por primera vez en México en 1884, con una tirada de 10.000 ejemplares.

El 7 de agosto de 1900 apareció el periódico Regeneración, fundado por Ricardo Flores Magón y Antonio Morcasitas. En 1901 se dió a conocer en San Luis Missouri el Manifiesto y Programa del Partido Liberal Mexicano. Aquel partido, reformista e inclinado hacia el desarrollo capitalista democrático, levantó las banderas de la enseñanza laica y obligatoria hasta los 14 años, la prohibición del trabajo infantil y mejoras salariales para los maestros. Posteriormente, Ricardo Flores Magón se acercó al anarquismo y propició la lucha armada con expropiación a terratenientes y capitalistas. Inspirado por Bakunin y Kropotkin, consideró la propiedad territorial como el origen de todos los males y postuló necesaria la acción de las masas para liberar a la

humanidad. Así como Errico Malatesta, Flores Magón sostuvo una actitud negativa hacia el sindicalismo hasta 1911, año en el que adhirió al sindicalismo de izquierda participando en la organización de la Confederación Nacional de Trabajadores.

El grupo encabezado por Celestino Gasca, Juan Francisco Moncaleano y A. Díaz Soto y Gama organizó la lucha de la clase obrera, sin partido, mediante acciones directas. Debe señalarse en ese sentido la influencia de la Industrial Workers of the World (IWW) sobre las organizaciones obreras mexicanas. Ricardo Flores Magón asumió luego una posición pro soviética e insistió en la necesidad del apoyo anarquista a la Revolución de Octubre. En un artículo sobre esa revolución concluye diciendo:

"El caos se aproxima. Viva la revolución social. ¡Viva la anarquía!"

y en 1918 exclamaba en otro artículo:

"Rusia es una fuente de la que dimanar las corrientes impertérritas de la insumisión fructífera". (40)

Acompañando su discurso político, socialistas y anarquistas, especialmente estos últimos, realizaron en México experiencias de sumo interés, tales como escuelas de orientación anarquista, centros de estudio socialistas, y tareas de difusión doctrinaria.

El puente entre las masas campesinas y las ideas socialistas y anarquistas ya difundidas entre el proletariado, fueron en México los maestros rurales. Estos configuraron un discurso que sirvió para expresar las interpelaciones campesinas y vincularlas con los discursos nacionales y estatales de tipo democrático. Por el contrario de los maestros de Argentina, Uruguay, Chile y en alguna medida Perú y Brasil, los mexicanos no fueron captados por el discurso de la Instrucción Pública, sino por los discursos políticos anticapitalistas, e incluso antiestatales. En la

época cuyo perfil estamos diseñando en este capítulo, la expresión más avanzada del discurso pedagógico popular creado por aquellos maestros -y que sería luego desarrollado por los maestros cardenistas- fué el zapatismo.

Los discursos anarquista y socialista, matizados como ejemplificamos mediante el pensamiento de Flores Magón, estuvieron presentes en forma dispersa en el zapatismo, sin llegar a constituirse como ejes de la propuesta que elaborara la Comuna de Morelos. Los sentidos que los revolucionarios zapatistas imprimían a su lucha habían nacido de las motivaciones campesinas y estaban en mucha menor medida influenciadas por ideas de algunos luchadores como Soto y Gama y Gilgardo Magaña. Empero, sería especialmente interesante realizar un análisis acerca de la incidencia del socialismo, el anarquismo y el racionalismo ferreriano en los sentidos pedagógicos del discurso zapatista. Acerca del tema, informaremos solamente algunos elementos, con la finalidad de posibilitar la vinculación entre el zapatismo y otras experiencias políticas que en la época o en las décadas siguientes desarrollaron discursos pedagógicos influenciados por él.

En el marco del zapatismo, se produjo algo más que prácticas y sentidos pedagógicos populares. Podría plantearse la hipótesis de la existencia de un discurso pedagógico en germen a partir de prácticas y sentidos pedagógicos campesinos, vinculadas al discurso anticapitalista, que se perfilaba como proyecto nacional. La labor más completa fué aquella realizada por el Centro de Consulta para la Propaganda y la Unificación Revolucionaria establecido en Tlaltizapán en noviembre de 1916, bajo la dirección de Soto y Gama. Este organismo formó juntas revolucionarias en todos los pueblos y desarrolló numerosas tareas de reorganización de la sociedad civil y de formación política y fundó numerosas escuelas. Los fines de esas escuelas eran:

"Procurar que la propaganda llegue hasta el seno de las familias y que los jefes de éstas inculquen a sus hijos y demás familiares los buenos principios, hagan que éstos tomen interés por la revolución, y comprendan que del triunfo de ella depende la felicidad de los hombres honrados y trabajadores y el progreso de los mexicanos tanto en el orden de lo material como en el terreno de las libertades y de hechos sociales y políticos y en el orden espiritual y moral". (41)

En algunos pueblos se crearon escuelas nocturnas de adultos, en las cuales se enseñaban algunos elementos de cultura general, pero, como expresa Womack, donde la mayor enseñanza residía en la experiencia de oír al maestro decir que la lucha era por la Patria y la gente pobre. (42)

Resultaría interesante investigar la vinculación del discurso desarrollado en aquellas escuelas con las antiguas tradiciones pedagógicas campesinas, con la tradición popular de discusión colectiva, con las formas anteriores de organización política del campesinado. Disintiendo con la metodología de Gilly dirigida a encontrar similitudes entre los orígenes de la comuna zapatista y los soviets rusos para ubicarlas en una misma categoría, consideramos más importante estudiar las peculiaridades de aquellos inicios de educación popular mexicana y nos interesa indagar la fertilidad del discurso zapatista para el desarrollo de la democracia popular en México -y de un discurso pedagógico popular- antes que tomar el infértil camino de la construcción de tipologías universales. En el agudo análisis de Gilly sobre el proceso revolucionario mexicano, la comparación entre la comuna de Morelos y los soviets aparece como un tributo a la teoría que no condice con el resto de su discurso (43).

En nuestro caso, más que clasificar dentro del socialismo, el anarquismo o el racionalismo de Ferrer Guardia, los sentidos pedagógicos del discurso zapatista, nos interesaríamos por analizar la particular articulación que se produjo entre sentidos provenientes de condiciones de producción lejanas y las motiva-

ciones específicas del campesinado zapatista,

La revolución mexicana produjo numerosos discursos y fragmentos de discursos políticos y político-pedagógicos que tuvieron una enorme incidencia, aunque desigualmente desarrollada, sobre el resto de América Latina. Naturalmente las Internacionales descuidaron o criticaron aquella revolución por su inadecuación a sus propios discursos. Sin embargo, por el contrario de la opinión de Gilly al respecto, la revolución mexicana no fué tan sólo conocida entre aquellos países cuyo proletariado estaba más organizado, como Argentina, Uruguay y Chile. Recordemos la importancia que el conocimiento de la revolución mexicana tuvo para Haya de la Torre y Mariátegui y su incidencia en la constitución, precisamente en México, del APRA. Recordemos la influencia que tuvo sobre Julio Antonio Mella. En el caso de Centroamérica la revolución mexicana jugó un papel decisivo como ejemplo y como esperanza. En todo caso debería diferenciarse entre las formas y los momentos diversos de incidencia de la revolución mexicana en cada país latinoamericano. La heterogeneidad ideológica del movimiento mexicano, la diversidad de discursos que encerró (pese a todos los déficits que la carencia de una verdadera síntesis nacional-popular significó para México) sirvió para posibilitar la identificación de diversos sectores populares latinoamericanos con aquel movimiento (Nota 14). Desde el punto de vista pedagógico, no se alcanzó en el México revolucionario a desarrollar un discurso que impactara a los pedagogos latinoamericanos. Es un tema importante desentrañar las razones de la incidencia que tendría años después del zapatismo, el discurso pedagógico vasconcelista. No creemos que ese discurso haya sido conocido en su conjunto. Seguramente algunos fragmentos, combinados con la práctica realizada desde la Secretaría de Educación Pública, despertaron la admiración por Vasconcelos que encontramos en Mariátegui, Haya de la Torre y otros.

No debe olvidarse, finalmente, la importante experiencia realizada en materia pedagógica por el socialismo yucateco cuyo discurso fué conocido en Centroamérica y probablemente incidió en la experiencia pedagógica sandinista. Fué en Yucatán donde se fundaron en 1898 las primeras escuelas racionalistas de México, y donde repercutió con mayor fuerza la pedagogía de Ferrer Guardia. Por influencia de la Casa del Obrero Mundial, en cuyas actas de fundación figuraba la intención de promover la escuela racionalista, se desarrollaron experiencias de ese tipo años después en Veracruz. El movimiento educativo racionalista se extendió luego a Campeche, Tabasco y Tamaulipas. Iniciada en el sureste una política modernizante y democratizadora por el Gral. Salvador Alvarado, en época de Carranza, culminó el peculiar proceso con la obra realizada por Felipe Carrillo Puerto y el Partido Socialista del Sureste. Carrillo Puerto proclamó a su gobierno como el primero socialista de América. El Partido Socialista del Sureste fué una organización nacida del mestizaje maya y español y de los campesinos y trabajadores asalariados y realizó obras de transformación económico-social y política que lo colocaron en una situación de enfrentamiento con el imperialismo y la naciente burguesía nacional.

Capítulo IV

La Reforma Universitaria: primer discurso pedagógico popular latinoamericano

En el primer capítulo de este trabajo planteamos una hipótesis violenta para los discursos pedagógicos dominantes (de derecha y de izquierda). Dijimos que las prácticas y sentidos pedagógicos dominantes no ocupan todo el campo de lo pedagógico, sino que son una expresión de la hegemonía en un espacio de lucha dentro del cual participan otras prácticas y sentidos. Nos interesa insistir en aquella hipótesis pues la dificultad para comprender la presencia de prácticas y sentidos pedagógicos diferentes (antagónicos o compatibles) ha producido interpretaciones de la pedagogía latinoamericana incapaces de descubrir sino en los puntos extremos, en las situaciones límites, casi siempre en el "después" de la revolución social, elementos de discursos pedagógicos populares. O bien se ha dado el caso de negarse el carácter popular a los discursos pedagógicos portadores de más de un sentido o práctica, o referidos a más de un sujeto social. La lectura de los fragmentos discursivos popular-nacionales realizada a partir de evidencias o su interpretación mecanicista, ha producido un efecto de desconocimiento de esos fragmentos, en tanto expresiones antagónicas o potencialmente antagónicas con la pedagogía dominante. La referencia a tipos generales (populismo, socialismo, cristianismo, pedagógicos tomados como paradigmas) determinó la ignorancia de las condiciones de producción, circulación y consumo de los fragmentos, gérmenes o discursos pedagógicos populares más elaborados. Quedó así hundido en la sombra la forma de articulación entre procesos políticos y procesos pedagógicos. Se descuidó el análisis de la incidencia de los discursos pedagógicos populares en el desarrollo de una cultura colectiva nacional. Se perdieron centenares de experiencias y de sentidos, muchos de los cuales no lograron incorporarse a

procesos políticos transformadores más amplios, pero expresaron maravillosamente interpelaciones populares.

El empirismo presidió mayor parte de los análisis que se han hecho sobre el movimiento reformista de 1918-1930. La multiplicidad de causas que determinaron aquel movimiento fué un motivo ideal para la confusión de sus intérpretes. Buscaron algunos de ellos un sujeto histórico previo al discurso, sea éste una clase social, o un sector como la juventud. En el caso de la explicación exclusivamente clasista, se redujo el movimiento de la Reforma Universitaria al interés de la pequeña burguesía o la clase media urbana a obtener prebendas relacionadas con el Estado: el reformismo universitario de 1918-1930, habríasido ajeno cuando no antagónico con los intereses de la clase obrera; los contactos de los estudiantes con el proletariado habrían sido esporádicos, carentes de profundidad y parte de la verborragia pequeñoburguesa. Este tipo de explicación se expresa también en referencia a los movimientos políticos que enmarcaron o que tuvieron como una de sus raíces al reformismo universitario. De tal manera, el irigoyenismo, en cuyo espacio se produjo la ruptura inicial del reformismo universitario con el sistema educativo dominante, se reduciría a una combinación entre sectores medios, pequeñoburguesía y lumpenaje urbano, con cierto aire bonapartista. El APRA peruano, cuyos dirigentes nacieron en el movimiento reformista, sería justamente una consecuencia directa de la política reformista pequeño-burguesa.

Coherente con la explicación que estamos criticando, es la reducción del papel transformador de la juventud y de las contradicciones generacionales, a la contradicción de clase, aunque algunas interpretaciones emitidas en la época, se excedieron en la importancia otorgada al factor generacional, desvinculándolo de las luchas antimperialistas y de clases que se desarrollaban en cada país latinoamericano en la etapa de vigencia de la Reforma.

Un exponente de la tesis generacional fué Julio V. González, quien en su trabajo "Reflexiones de un argentino de la nueva generación" (1) destaca la discontinuidad entre jóvenes y hombres dirigentes de la etapa anterior, y la especificidad en la tarea histórica que correspondió a unos y otros. De tal manera, la generación argentina que abarcó desde la independencia hasta 1853 tuvo una tarea de tipo gestativa; la generación de 1880, -madura en la época de la Reforma- una tarea orgánica y la generación reformista una tarea reconstructiva. Cada una debe eliminar a la precedente, y su aparición en la historia denuncia la presencia de una crisis en la vida colectiva, como parte de la extinción de un ciclo y el comienzo de otro.

La mayor parte de las objeciones a la tesis generacional, fueron hechas en la época reformista desde posiciones clasistas excluyentes de la problemática juvenil. Tal el caso de la opinión de Ernesto Giúdice, quien consideró que entre las generaciones hay continuidad de tareas y no ruptura, reconociendo la contradicción entre clases como la única contradicción social. Así, la teoría generacional resulta para Giúdice un desplazamiento del centro del movimiento revolucionario, del proletariado a la pequeña-burguesía intelectual (2).

Gregorio Bermann (Nota 1), en cambio, es uno de los pocos participantes de la Reforma que intenta construir una explicación abarcativa del conjunto de factores en juego. Acordando con las críticas a la teoría de las generaciones como fundamento exclusivo del movimiento, sostiene que las nuevas generaciones no aspiran simplemente a superar, sino a cambiar de sentido las directivas de la precedente. Este hecho legitima el factor generacional, que se encuentra inmerso en una serie de hechos que lo condicionan. Bermann intenta sistematizarlos. Son ellos:

- conmociones políticas en el curso de la revolución democrática burguesa, o en los movimientos de liberación nacional de los paí

ses dependientes o semicoloniales, durante los cuales la clase que aspira al cambio requiere de un gran impulso vital para transformar la situación, impulso que se lo proporciona la juventud.

- filo de dos épocas en el cual culminan dos períodos históricos, que otorga responsabilidades a la juventud respecto al porvenir.

- condición de clase del estudiantado, factor fundamental, pues su pertenencia a la pequeña o mediana burguesía le impide adquirir conciencia plena de su situación, de su relación de clase, de su relación con el Estado y su pueblo y con los otros sectores juveniles de otras clases sociales que quedan entonces escindidos del movimiento.

- condición de edad, factor simplemente posibilitante que determina la época de adquisición de independencia, libertad y responsabilidades sociales.

- condición de trabajo, que se refiere a la participación en la problemática cultural y política como parte del quehacer estudiantil y

- condición de lugar, es decir las características específicas de la situación de los centros de enseñanza en el plano ideológico y político-académico.

- grado de organización, referido al avance de la organización social (gremial, democrática, etc.) que proporciona al estudiantado modelos y posibilidades de asociación con otros sectores.

- posibilidad de establecer puentes con aliados naturales, es decir, profesionales, maestros, profesores, sectores de la mediana burguesía, bibliotecas populares, partidos democráticos y especialmente sectores obreros.

- condición subjetiva y necesidad de un modelo heroico que lleven a la mitificación de la acción política.

Es interesante destacar que Bermann investiga si la juventud que no militó en la reforma tuvo una pertenencia orgánica a otras instituciones. Concluye que los grupos u organizaciones de jóvenes no participantes fueron muchos y variados. Entre ellos destaca algunos que podrían formar parte del movimiento político juvenil democrático y otros que se ubicarían en posiciones reaccionarias. Son esos grupos:

- gremios o federaciones estudiantiles que se interesan exclusivamente por propósitos gremiales, deportivos, literarios o de mero interés intelectual

- asociaciones de tipo religioso
- juventudes deportivas y recreativas
- boy scouts, o clubs juveniles, o brigadas de adolescentes
- juventudes nazis, fascistas o nacionalistas, creadas, manejadas y subvencionadas por las respectivas direcciones
- juventudes de los partidos políticos que llevan sus consignas e intereses partidarios y que desde el momento en que se subordinan a la dirección política de los mayores dejan de ser movimientos propiamente juveniles. (3)

La juventud, para Bermann, no puede llegar a constituir un fenómeno uniforme o una clase, y es sin embargo un sector social que produce un sentido específicamente vinculado a la condición generacional. Pero ese sentido no es único ni tiene como causa exclusivamente la edad, como tampoco la condición de clase o la condición de trabajo. Es encomiable el esfuerzo de Bermann para comprender, sin perder la perspectiva marxista a la cual adscribe, las múltiples articulaciones de los procesos sociales, así como su intento de realizar varias lecturas del fenómeno reformista. (ideológica, política, pedagógica, económica, etc.). Bermann realiza este análisis buscando los hilos conductores de una explicación no reduccionista. Véase por ejemplo, su caracterización de la clase a la cual pertenece el estudiantado universitario, que es realizada en base a los atributos teóricos marxistas y al mismo tiempo en base a los atributos específicamente nacionales (inserción de los sectores medios en el aparato productivo, condición de hijos de inmigrantes, factores ideológicos específicos, etc.).

El trabajo de Bermann resalta particularmente cuando explicaciones más recientes, como la de Carlos Rama (4) califican al movimiento reformista de 1918 como "atrasado" respecto a su tiempo debido a su exaltación de la juventud. Sostiene Rama que la ubicación cronológica del reformismo "entre Freud y el fascismo" prueba su atraso respecto a la desmitificación que ambos hechos

produjeron respecto al papel político que puede jugar la juventud. De ello se desprende que Rama considera que el reformismo latinoamericano fué una deformación que expresó a una sociedad atrasada, que el fascismo manifestó ante todo a una juventud exaltada y que el descubrimiento de la lucha de clases quitó toda legitimidad a las luchas sociales de otro tipo. Dentro de la misma línea de interpretación, es lógico que Rama destaque como síntomas de atraso del discurso reformista la ausencia de "categorías sociológicas" tales como "estructura" y "clases sociales" en el Manifiesto Liminar. Desde una posición empirista aquel autor intenta clasificar el contenido del discurso reformista en categorías universales, suponiendo que las palabras tienen un alcance cósmico y significados únicos. Por lo tanto la presencia o ausencia de la categoría "proletariado" sería evidencia del contenido revolucionario del discurso o de su pertenencia a la pequeño-burguesía. Este tipo de análisis desconoce el carácter constitutivo de lo ideológico en todo discurso y también las formas de operar la ideología en la articulación de sentidos diversos.

En la etapa reformista el reduccionismo fué expresado particularmente por Insurrexit, que representó una influencia trascendental para muchos militantes reformistas, llevándolos a posiciones de repudio hacia el movimiento del cual habían participado (Nota 2). Insurrexit afirmó la invalidez del movimiento reformista, su nulidad y un único camino para conseguir una universidad libre y popular: la revolución realizada por el proletariado. Así, las reformas pedagógicas efectuadas eran falsas reformas y la única acción que el estudiantado podía legítimamente asumir era su incorporación a las organizaciones proletarias.

La combinación entre la lucha de clases y el factor generacional fué también tenida en cuenta por Mariátegui, quien veía a la nueva generación como extremadamente sensible a los problemas

causados por la crisis mundial de postguerra. Consideraba su actitud como revolucionaria, aún teniendo en cuenta que su discurso portaba un concepto difuso y urgente de que el mundo entrara en un nuevo ciclo. La juventud enfrentaba la actitud evolucionista de las generaciones anteriores y empezó el proceso reformista en forma mística y mesiánica, pero su contacto con el movimiento obrero había politizado su discurso. Como veremos en el capítulo dedicado al amauta peruano, él consideró la complejidad del discurso pedagógico reformista y buscó las relaciones de determinancia entre las múltiples condiciones que lo produjeron.

El discurso reformista tuvo un alcance nacional y a la vez latinoamericano. Articuló sentimientos compartidos por los intelectuales progresistas y antimperialistas del continente con las interpelaciones de sectores sociales oprimidos de diversa índole. Sentimientos antioligárquicos y antimperialistas de los hijos de los inmigrantes europeos de finales de siglo a Chile, Uruguay y Argentina, el antimperialismo clasista de los estudiantes y obreros cubanos, el antimperialismo progresista, indigenista y nacionalista de Haya de la Torre, el antipositivismo nacionalista de Saúl Taborda, el progresismo liberal de José Ingenieros, el antipositivismo espiritualista y progresista de Vasconcelos, el evolucionismo pacifista democratizante de la postguerra y el antievolucionismo marxista, estuvieron presentes en el discurso reformista.

Empero, debe explicarse la naturaleza de las múltiples presencias que postulamos, y el orden de las interpelaciones de las cuales daba cuenta el discurso reformista. Pues claro está que la palabra de José Ingenieros, racista, evolucionista, no representaba a las clases oprimidas, mestizas e indígenas, latinoamericanas.

Las expresiones de Haya de la Torre, Julio Antonio Mella, Aníbal Ponce y José Carlos Mariátegui respecto a la cuestión ge-

neracional, a la cuestión campesina y al problema indígena eran diferentes. Diferían incluso de Vasconcelos, cuya influencia sobre la generación reformista es importante. Empero, todos aquellos problemas -la cuestión nacional y el conjunto de las luchas sociales- estaban presentes en el discurso reformista, pero de una manera totalmente inédita. El discurso liberal-oligárquico las había incluido, pero con un sentido diferente. El problema indígena y campesino había sido clasificado dentro del tópico "barbarie", oponiéndolo al tópico "civilización". El tema generacional había sido desnudado de sus contenidos políticos y remitido al discurso escolar para su solución. El socialismo había hecho lo mismo.

En el discurso reformista el sentido nacionalista y antimperialista, y la admiración por la revolución rusa como demostración de la posibilidad de la transformación social, implicaba atender a las múltiples cuestiones sociales articulándolas a estrategias referidas al surgimiento del sujeto político popular latinoamericano. Latinoamérica antimperialista era Latinoamérica del progreso, del combate contra las teorías clasificadoras y no explicativas ni transformadoras, contra los discursos cerrados, contra el positivismo. El hispanoamericanismo de Rodó y Rubén Darío, de Alfonso Reyes y Antonio Caso, el antipositivismo de los Siete Sabios, habían abierto un camino que, si bien era estatizante y aún expresaba una visión progresista exclusiva de las capas intelectuales, comenzaba a romper los antiguos moldes del pensamiento dominante en América Latina. El discurso reformista no fué solamente antipositivista sino que rompió con el hispanismo para plantear los términos de una América Latina que comenzaba nuevamente a surgir como sujeto histórico. Desde el punto de vista social, los protagonistas directos del movimiento reformista fueron jóvenes universitarios, pero la ola político-social en cuya cresta se colocó en uno de sus momentos el refor-

mismo, fué el avance social, político e ideológico de la clase obrera y de los sectores medios en varios países latinoamericanos. No puede sin embargo postularse la ausencia del campesinado en el discurso reformista: estaba presente a través de la admiración por la revolución mexicana, particularmente por el zapatismo, que impactó a los estudiantes, intelectuales y dirigentes obreros, profundamente.

Hemos elegido la cuestión campesina para ejemplificar la presencia en el discurso reformista de múltiples interpelaciones populares que no son descubiertas por un análisis empirista, o reduccionista. Debemos destacar también que aquel discurso produjo múltiples sentidos, lo cual constituyó uno de sus aportes más positivos, en una etapa en la cual la ruptura con sistemas cerrados de organización social, de pensamiento y de lucha por el poder, habían entrado en crisis. De tal manera, su carácter no reduccionista ni aislacionista, sino generalizador, complejo, promotor de grandes movimientos políticos, estimulador del surgimiento de diversos sujetos, respondió al papel histórico que debía cumplir. Juan Carlos Portantiero se refiere al amplio espectro que cubría la Reforma, comentando la opinión de Saúl Taborda. Dice Portantiero:

"El joven abogado Taborda establecía en ese discurso el encadenamiento de alternativas que la reforma universitaria quería plantear: el punto de partida de la movilización estudiantil era la necesidad de modificar el estado de la enseñanza, pero ese estado no era más que el indicador de una crisis más vasta; la cuestión universitaria era además la cuestión religiosa y, por detrás asomaban los problemas sociales y nacionales". (5)

El lector exigirá a esta altura de nuestra exposición un cierto orden, una cierta lógica en la articulación de las contradicciones que hemos vinculado al reformismo. Veamos primero la solución de Mariátegui: él señala como causas básicas de la reforma, la guerra europea -con sus consecuencias sobre América Latina- la revolución rusa y el advenimiento del radicalismo al

poder en la Argentina (Nota 3) (6). La mención al radicalismo tiene un contenido muy amplio y Mariátegui advierte que el proceso de la Reforma no debe ser desvinculado de la crisis del Estado liberal-oligárquico. Atendiendo esa advertencia, nos detendremos brevemente en la Argentina para ejemplificar el tipo de análisis que consideramos pertinente.

La crisis del Estado liberal-oligárquico comenzó a manifestarse políticamente con el surgimiento del radicalismo y quedó inscripta en la legalidad institucional con la sanción de la ley Sáenz Peña, en 1922. Esta ley abrió las puertas del gobierno a la Unión Cívica Radical, al establecer el voto universal, secreto y obligatorio; o sea a una combinación de sectores sociales oprimidos que incluía al proletariado, a los sectores medios en desarrollo, a sectores con intereses antimperialistas y antioligárquicos, a intelectuales nacionalistas. En 1916 el gobierno radical de Hipólito Irigoyen inició un período de reformas democráticas y levantó una posición tempranamente tercermundista frente al conflicto mundial y a las presiones imperialistas. La preocupación por la problemática latinoamericana y nacional recorrió las capas intelectuales argentinas y también el movimiento obrero en el cual primaba aún la influencia anarquista. El socialismo (y el comunismo años después) se opusieron al irigoyenismo, lo consideraban expresión del fascismo en la Argentina debido a su posición neutral, y atacaron su política social, considerándola reformista y contraria a los intereses de la revolución social.

Las múltiples demandas populares y nacionales fueron expresadas por el radicalismo, y socialismo y comunismo quedaron como discursos sectoriales, representantes de fracciones intelectuales o de grupos limitados del proletariado. Sus acciones no pasaron el plano reivindicativo, mostrándose incapaces de articularse a demandas sociales amplias. En este proceso jugó un papel especialmente significativo la ausencia de una concepción nacional, que en cambio sí poseyó el irigoyenismo. En el capítulo

dedicado a Gabriel del Mazo, así como en el que corresponde a Aníbal Ponce, nos dedicaremos a los aspectos pedagógicos de esta cuestión. Por ahora queremos destacar que el socialismo y el comunismo no cumplieron una labor político-pedagógica sino en sectores limitados de la sociedad. Siendo incapaces de construir una propuesta político-cultural abarcativa del conjunto de los sujetos populares, lo fueron también para realizar la tarea de construcción de un sujeto histórico que expresara las demandas nacional-populares de la época. Esa tarea implicaba prácticas y sentidos político-pedagógicos cuyo contenido intentaremos desentrañar en los capítulos señalados y en la parte final de este trabajo. El irigoyenismo, en cambio, realizó tareas de organización político-social-cultural y comenzó el desarrollo de gérmenes de una cultura-Nación sobre bases populares y democráticas. Realizó una tarea pedagógica que tuvo alcances mucho mayores que la difusión doctrinaria de socialismo y comunismo. El anarquismo por su parte, estuvo presente en el discurso irigoyenista y luego en el discurso peronista: este es un tema aún poco estudiado.

No fue casual que el movimiento reformista surgiera durante el irigoyenismo, aunque no fuera expresión orgánica de la Unión Cívica Radical, ni esta última constituyera la fuerza política dominante dentro del reformismo universitario. El irigoyenismo había realizado la histórica tarea de reconfiguración del sujeto Pueblo, dispersado por el triunfo liberal oligárquico de 1853, sobre nuevas bases y con nuevos componentes ideológicos, políticos, sociales y económicos. El movimiento reformista fue una de las expresiones de ese sujeto, sobredeterminada en base a múltiples factores entre los cuales se encontraba la situación educacional del país. Su discurso condensó el conjunto de las demandas progresistas vigentes en la sociedad, desplazando a un plano simbólico la presencia de prácticas y sentidos representativos

del proletariado y del campesinado, para prioritar aquellos vinculados con las demandas de los hijos de los inmigrantes de la década de 1870, que desde 1890 comenzaron a avanzar social, política y económicamente y pujaban en 1918 por obtener un predominio político-cultural (7). La posición antipositivista de los reformistas, significó su rechazo a los discursos cerrados que expresan a los grupos de poder en el campo de la cultura, y su inclinación hacia la democratización de las condiciones de producción, circulación y consumo de la misma. Las referencias del discurso reformista a la clase obrera y al campesinado -referencias directas e indirectas- expresaban la hermandad real entre las demandas progresistas del reformismo y las demandas de aquellos otros sujetos; el apoyo que el gobierno de Irigoyen otorgó a la reforma, manifestó la articulación entre las interpelaciones que organizó el discurso radical y aquellas que organizó el discurso reformista. Nuestra apreciación, por lo tanto, es opuesta a la de Juan Isidro Jiménez Gullón, quien considera al movimiento reformista "nítida expresión de una clase" ... "ciega o indiferente ante la servidumbre de nuestro campesinado y la explotación de nuestra naciente clase proletaria" (8). La clase obrera y el campesinado tuvieron en el discurso reformista una presencia simbólica aunque su acción política -impulsada por otras demandas- siguió cauces diferentes. Debe además destacarse que difirió el tipo de presencia de las interpelaciones obreras y campesinas en el discurso reformista, en cada país. También debe tenerse en cuenta las diversas formas en las cuales se presentó en cada discurso pedagógico reformista nacional la disputa ideológica, que en cada país tuvo contenidos específicos. Gran parte de las diferencias entre el movimiento reformista cubano, el argentino y el peruano, por ejemplo, podrían explicarse por esa vía.

Nuestra caracterización del movimiento reformista se basa,

pues, en la tesis de la multideterminación de su discurso por parte de sujetos sociales y fragmentos de discursos político-ideológicos diversos, los que, al coincidir en las interpelaciones antimperialistas, modernizantes y democráticas produjeron un discurso enfrentado al discurso liberal oligárquico, y especializado en prácticas y sentidos pedagógicos.

Disentimos con Steger (9) quien opina que al discurso del estudiantado se trasladaron los principios de la lucha de clases y éstos existen en expresiones tales como "casta de profesores", "liberación de la esclavitud" o "lucha final por la libertad" (Nota 4). Esas expresiones más bien condensan sentidos antiopresivos generales, aunque entre sus condiciones de producción encontremos el discurso anarquista y el discurso socialista. Se trata de expresiones que cuestionan el Estado oligárquico-liberal y contiene gérmenes transformadores de ese Estado, que tuvieron capacidad, en varios casos, de trascender con fuerza al plano político. Es el caso del APRA y del movimiento reformista cubano, así como del movimiento reformista centroamericano. Haciendo un análisis pedagógico del discurso reformista, encontramos huellas de los discursos pedagógicos anarquista y socialista, pero con un sentido nuevo que implicó también prácticas diferentes a las realizadas por aquellas tendencias. La presencia anarquista está impresa en el modelo de universidad, especialmente en lo que se refiere a la libre asistencia a los cursos, la libertad de cátedra y la apertura del campus universitario a profesores y estudiantes libres. Estas demandas recuerdan a las experiencias del anarquismo italiano, entre ellas la "Universidad Popolare" de Luigi Fabbris. El racionalismo de Ferrer Guardia también dejó huellas en el discurso reformista, particularmente en las formas de gobierno. No puede decirse, sin embargo, que éstas fueron derivadas de una sola corriente pedagógica, o resultado de la aplicación de los principios de un sólo discurso pedagógico

gico. En la idea de cogestión, que con diferentes nombres y formas específicas recorrió todos los movimientos reformistas nacionales, hay huellas que nos conducen hasta el discurso de la escuela activa europea y norteamericana (recordemos las menciones directas de Mariátegui, por ejemplo, a John Dewey) pero también a la idea de educación autogestiva de los primeros años de la revolución soviética. Fragmentos del discurso de Lunacharsky, combinados con la información sobre el deslumbrante éxito de la pedagogía soviética para la educación de las grandes masas, contribuyeron a la conformación del modelo cogestivo de la reforma universitaria. El gobierno tripartito (estudiantes, profesores, graduados) y paritario fué una condensación de diversas propuestas democráticas, entre ellas las que hemos mencionado. En cuanto a las universidades populares -sobre las cuales tendremos oportunidad de extendernos en varios capítulos siguientes- representaron un interés real de vinculación con los obreros y campesinos que partía de la coincidencia en las grandes demandas de la época que hemos mencionado. El vínculo establecido cubrió un espectro -en los diferentes países- que fué desde la simple "extensión universitaria" hasta la construcción de experiencias cogestionarias de enorme valor para la educación popular latinoamericana. También el margen que abarcó el mayor o menor peso de lo político y lo cultural, dependió de varios factores en cada país. En el caso de Argentina, nunca se llegaron a instalar universidades populares y en cambio se organizaron Colegios o Centros de tipo académico, donde se impartían cursos libres sobre temas diversos, pero especialmente filosóficos, científicos y políticos. Por ellos pasaron los intelectuales más destacados que adherían a la Reforma (Nota 5). En Perú la temática central era político-económica-social y en El Salvador se trataba de la difusión de elementos de cultura general, matizados con algunas ideas políticas provenientes de los más diversos discursos. En todos

Los casos encontramos -aunque en proporciones diferentes- elementos de racionalismo ferreriano, anarquismo, socialismo reformista, socialismo utópico, comunismo, interpretaciones nacionales del socialismo, e incluso liberalismo y positivismo, unas veces, y elementos de las diversas corrientes espiritualistas, otras. Los diversos fragmentos discursivos pugnaban, ora, por vincularse con la simbología popular, ora por imponer una lógica que tensaba su relación con los sujetos populares. Pero es importante señalar que el discurso pedagógico de la reforma universitaria no se derivó esencialmente de ningún otro y que aquellos discursos o fragmentos de discursos mencionados, fueron condiciones de producción del discurso reformista.

Desde el punto de vista pedagógico, el discurso reformista universitario incorporó casi todas las demandas insatisfechas por el discurso pedagógico liberal-oligárquico, aunque la concreción de respuestas a esas demandas se realizara parcialmente y casi con exclusividad en la enseñanza superior. Utilizó todo tipo de enunciados que pudieran encadenarse como una serie de sentidos que aludieran al entierro de lo viejo y el florecimiento de nuevas perspectivas y nuevas propuestas. tuvo en cuenta desde el modelo político-académico hasta la didáctica, aunque su propuesta más elaborada fué en relación a los niveles generales de la organización político-académica universitaria.

La decadencia del reformismo universitario como movimiento tuvo varias y diversas causas. Entre ellas deben señalarse los cambios en la situación económica, política y social latinoamericana de la década de 1930 y las marcadas diferencias nacionales de los procesos que entonces se desarrollaron. La retracción del movimiento popular regresó también a muchos dirigentes políticos y político-universitarios nacidos con la reforma, a posiciones antipopulares, como es el caso de los reformistas argentinos que en su mayoría participaron del derrocamiento de Irigoyen

y fueron antiperonistas militantes o a posiciones proimperialistas, como fué el caso de Haya de la Torre en la década de 1930, o el caso de Vasconcelos a partir de su campaña electoral de 1929. Entre el movimiento reformista y los movimientos nacionalistas populares y los Estados populistas posteriores a 1935, no hubo continuidad sino ruptura, hecho que acarreó graves consecuencias para la incorporación a aquellos movimientos y Estados de los gérmenes de la fusión teórica latinoamericanista, gérmenes culturales de un nuevo movimiento, que había comenzado a lograr en varias de sus expresiones nacionales el movimiento reformista. Desde el punto de vista ideológico, muchos de los dirigentes reformistas fueron definidos finalmente por el peso del discurso pedagógico de la "conciencia exterior". Es decir, se sintieron ellos también depositarios de un "saber" que se dio de bruces contra el surgimiento para ellos inesperado, de las expresiones populistas de los años 1935-1955. No es éste el caso de Haya de la Torre, cuya evolución tomó otros rumbos, pero sí es el de los argentinos que terminaron realineándose con el socialismo justista o con el comunismo de la III Internacional (que a su vez fueron en 1945 y 1955 aliados efectivos del bloque oligárquico imperialista, integrando la misma coalición electoral y participando de los mismos golpes de Estado) o bien, desde el Partido Radical, que, tras su viraje hacia la derecha bajo la jefatura de Marcelo T. de Alvear, adoptó las mismas posiciones. Nuevamente diremos que esta transformación del movimiento reformista universitario no puede explicarse exclusivamente por razones de clase social de origen o pertencia, sino por los múltiples factores. Sin embargo hay un elemento que debe tenerse en cuenta y sobre el cual es necesario reflexionar: el movimiento reformista universitario acercó su discurso al campo nacional y fué una expresión particular del sujeto Pueblo, pero no logró romper definitivamente sus lazos con el liberalismo. La motivación liberal-democrática fué más importante que aquella nacional-

popular y los reformistas amarraron el concepto de democracia al del discurso liberal, en lugar de vincularlo definitivamente con los sentidos nacional-populares y sus prácticas. La tarea esclarecedera de algunos socialistas de la etapa reformista, como Manuel Ugarte y Alfredo Palacios, no alcanzó a convertirse en una fuerza organizadora, ni incidió en los discursos pedagógicos socialistas posteriores.

Capítulo V

Nacionalismo popular, espiritualismo y pedagogía durante el iri- goyenismo

Una escena desprendida de la autobiografía del dirigente radical argentino Gabriel del Mazo, (1) nos sitúa en el clima cultural porteño de las primeras décadas del siglo. Es un almacén-despacho de bebidas situado en las calles de Junín y Andes, Buenos Aires. Detrás del vidrio, pasa una manifestación radical con desorden pueblerino. Adentro, estudiantes del Colegio Nacional discuten enfáticamente la situación del país. Uno de ellos, el joven Gabriel del Mazo, alterna entre la realidad inmediata y los recuerdos. Recoge de éstos, dos fundamentales: las palabras del maestro de 5o. grado de primaria, Ernesto Rossi (la escuela de la calle Yermal, al lado de la Plaza de Flores) "¡Que gran pueblo sería el argentino si lo dejaran actuar!" y el eco de las conversaciones en la casa de su tía Rosa. Provenía de aquella situada en Bartolomé Mitre (antes Piedad) donde, bajo el alto parral del segundo patio, sobre las baldosas coloreadas de Marsella y los altos macetones con geranios, conversaban Juan B. Justo, médico de la familia, José Ingenieros, Leopoldo Lugones, Cosme Mariño, Julio Molina y Vedia, Arturo Múscari y Jorge Borges (padre). Estaban también los hermanos Macedonio y Adolfo Fernández del Mazo (Nota 1). EL estudiante Gabriel del Mazo recordaba la escena:

"Justo, mentalmente vigoroso y conciso, tenía la voz destemplada cuando la conversación pasaba al debate, y risita sarcástica en ocasiones. Se tenía en aprecio, pero trataba de ser 'común', y aparentemente así resaltaba en su vestir pulcro, pero de paisano en jopo, plata y traje nuevo, que ha llegado a la ciudad. Ingenieros, muy agudo en la conversación corta, tenía cara de ratón y se comportaba como ratón travieso. Lugones tenía una presentación anti-poeta. Yo no podía concebir como ese señor que caminaba a paso redoblado, que tenía el pelo recortado y prolijamente peinado; con anteojos, cuello duro y alto y corbata burguesa,

fuese poeta, como en la casa se decía, Cosme Mariño era espiritista. En ese carácter fué presidente de la famosa sociedad Constancia. Su contingente era robusto y no parecía alimentarse de 'espíritus'. Sus discusiones con Justo eran de alquilar balcones: duelo de los espíritus contra las realidades biológicas y el realismo ingenuo antimetafísico (...) Molina y Vedia, de orígenes anarquistas, escritor preciso y diáfano (...) Adolfo era muy pausado y sobrio para hablar. Su rostro de largas vigilias y sus ojos de largo leer. Era socialista (...) Borges me pareció una mentalidad socialista pero ágil (...) Múscari era el elefante que faltaba pues Lugones era sólo un bien vestido". (2)

Los discursos diversos que asomaban como huellas de raíces profundas en el pensamiento del joven radical, se combinaron con lecturas e influencias más recientes. Los libros del ingeniero Luigi y del ingeniero Huergo lo habían acercado a una visión nacional del desarrollo del país, con predominancia del Estado en la economía y del ejército en la construcción de la industria pesada. Los lejanos ecos de la revolución mexicana y de la revolución rusa, combinados con el ansia juvenil de subversión del orden político establecido, incidían en su interés por el surgimiento del sujeto histórico popular.

En las huestes juveniles radicales un reclamo -que ya años antes había sido levantado por uno de los pocos socialistas con espíritu nacional, Manuel Ugarte- había hecho carne. Se trataba de redistribuir en forma democrática la tierra usurpada por la oligarquía, desarrollar la industria nacional y llevar adelante una política nacionalista y popular en su conjunto. El discurso radical se había extendido desde el significado reivindicativo de sectores populares que le imprimía Alem en 1890, hasta dar lugar a las demandas que expresaban conjuntamente criollos e inmigrantes, interesados en conseguir un mayor espacio para su participación económica, política y social. El gobierno de Hipólito Irigoyen respondió con una política participativa por parte del Estado en la esfera económica y social, afirmando el carácter social de las tierras públicas e impidiendo su enajenación en for-

ma indiscriminada, pero sin llegar a tocar la propiedad oligárquica. Estableció una legislación avanzada para el personal ferroviario, limitó la penetración de las empresas ferrocarrileras inglesas, dictó medidas de protección al consumidor y mantuvo una posición antimperialista y neutral frente a los bloques en guerra.

Además de una respuesta política, económica y social a las demandas del nuevo sujeto popular, el radicalismo irigoyenista era una interpelación ética, espiritualista, humanista, nacionalista y democrática a los múltiples sectores componentes de ese sujeto. Se trataba de salvar el carácter de la argentinidad y de poner los fundamentos de una cultura y de una civilización basadas en el propio genio nacional (3). Irigoyen consideraba que el país se encontraba en un estado de profunda regresión espiritual y atraso material respecto a sus posibilidades, circunstancias ambas que impedían el desarrollo de su personalidad.

Las influencias recibidas por Irigoyen distaban del socialismo y se ubicaban dentro de las corrientes espiritualistas y racionalistas. Entre ellas se encontraba la idea de organización de las ciencias del racionalismo armónico de Tiberghien, el espiritualismo liberal católico de José Manuel Estrada (Nota 2) y sobre todo el pensamiento krausista (Nota 3). Partiendo del modelo de Krause, consideraba Irigoyen a la filosofía el origen de los principios absolutos y a-priori, y a la historia un saber de tipo experimental. Filosofía e Historia se combinaban en un saber superior, la filosofía de la historia, una de cuyas ramas era la política. La "salvación de la república", requería acudir a la filosofía y a las ciencias, "alma mater de las sociedades". Anhelaba Irigoyen superar lo empírico para alcanzar un saber científico. Ese saber científico difería del positivista: para el caudillo se construía en base a la dirección impuesta por fines absolutos y trascendentes y medios relativos e históricos

que son ofrecidos por la realidad del pueblo. De tal manera, la ciencia posibilitaría la construcción de las sociedades.

En la búsqueda de "grandes ideales", "creencias fundamentales", "augustas concepciones", "fundamentos perdurables", expresiones aprendidas por el caudillo radical en la obra krausista, descubrió Irigoyen los elementos combatidos por el discurso liberal-oligárquico que manifestaban la existencia profunda de la nacionalidad oprimida. La idea de Nación constituía, en su interpretación, un ideal con poder normativo que formaba parte de las entidades absolutas que integrarían la humanidad. Esta se definía como un conjunto de personas irreductibles entre sí pero que compartían tradiciones e innovaciones orientadas hacia la realización de una unidad orgánica. Esa unidad se realizaría mediante la política, "'ideal' hecho carne, convertido en 'mandato inmanente'". (4). Ese ideal orientó la actitud de Irigoyen, su búsqueda de una manifestación ética, moral y científica de la Nación, que para el krausismo se expresaba políticamente como igualdad entre los hombres y las naciones, paz perpetua y anhelos de justicia social y de reparación de la miseria.

Masónico, espiritista y en alguna medida católico, Irigoyen buscó en la política la síntesis concreta entre su posición ética y las hondas preocupaciones nacidas en su niñez, que lo vinculaban con los perseguidos y los oprimidos por el liberalismo oligárquico. La muerte de su abuelo -padre de Leandro N. Alem y mazorquero rosista- en manos de los unitarios, y su origen humilde, así como la cercanía a su tío materno, lo habían incluido desde su origen en la política radical (5). Su espíritu democrático, transformado en discurso político durante su madurez, tuvo un antecedente importante: el sentido también democrático que imprimió a su práctica docente. Profesor de la Escuela Normal de Maestros desde 1880 (Nota 4) su interés por la enseñanza fué el que lo condujo a la búsqueda de nuevas teorías filosóficas y al

encuentro con el krausismo. Es probable que las ideas pedagógicas insertas en el discurso krausista hayan coincidido con las inquietudes de Irigoyen por encontrar vías más participativas y menos autoritarias en la relación con sus alumnas. Sus cátedras de Filosofía, Historia Argentina, e Instrucción Cívica, se nutrieron de la experiencia pedagógica realizada por el krausismo años atrás en el país.

Introducido en la pedagogía argentina por Pedro Scalabrini desde la Escuela Normal de Paraná, el krausismo había estado presente en el Congreso Pedagógico de 1882, donde participaron José María Torres y Wenceslao Escalante (Nota 5). Entre 1887 y 1890 Carlos Norberto Vergara había realizado un experimento pedagógico en la Provincia de Buenos Aires, basado en los elementos de la espontaneidad, creatividad y en la propuesta de eliminación de planes, programas y reglamentos escolares hecha por el krausismo (Nota 6). Es probable que esta experiencia y también las de Giner del Río y otros krausistas españoles, hayan influido en la práctica pedagógica de Irigoyen. Félix Luna señala (6) que aquellas enseñanzas orientaron su método didáctico, que consistía en encargar a sus alumnas la preparación, exposición y desarrollo completo de las clases, con una mínima intervención del profesor. Irigoyen llevaba al plano político-académico los sentidos innovadores que deseaba imprimir al proceso educativo: proponía el desarrollo del cooperativismo escolar y la creación de tribunales de niños para educarlos en la administración de la justicia. Galvez dice que la clase de Irigoyen:

"a veces parece un Congreso" (7)

y considera que fué la práctica docente el lugar donde el caudillo descubrió sus dotes de dirigente.

Es importante señalar la presencia de sentidos pedagógicos democráticos que provenían de corrientes espiritualistas en los

discursos pedagógicos que incidían en la Argentina en las primeras décadas del siglo. Resulta primordial la vinculación del discurso nacionalista, popular y democrático del irigoyenismo con fragmentos del discurso pedagógico espiritualista y no con el socialista.

Debe destacarse también el tipo de vinculación que Irigoyen y el radicalismo en su conjunto establecieron con el movimiento reformista. Esta vinculación distó de ser coyuntural y dependiente de los requerimientos políticos inmediatos. El radicalismo no fué solamente un espacio más democrático que los permitidos por los gobiernos de la oligarquía dentro del cual se desarrolló otra cosa diferente y hasta opuesta, llamada movimiento reformista. Esta versión, generalmente sostenida por la izquierda argentina que no termina de asimilar al irigoyenismo como un movimiento popular, no comprende la presencia de sentidos democráticos, nacionalistas y populares dentro del discurso reformista, que provienen precisamente del irigoyenismo. El discurso reformista articuló fragmentos del discurso radical con fragmentos de otros discursos (socialista, comunista, liberal-progresista, anarquista). Fué el movimiento reformista el lugar donde se produjo la más anudada articulación entre ellos, ya que en plano estatal Irigoyen no contó con el apoyo de la izquierda argentina. El carácter constitutivo y no circunstancial o contextual del discurso radical dentro del discurso reformista no quiere decir que este último representara a un sólo sector social, lo cual vale también para el irigoyenismo. Por el contrario, el sujeto Pueblo, con toda su complejidad, tuvo a través del radicalismo, una efectiva presencia en el discurso reformista.

Los orígenes de una pedagogía nacionalista-popular y democrática en la Argentina, deben buscarse en el punto de ensamble entre el reformismo y el irigoyenismo. Las tendencias clasistas y reduccionistas del reformismo nunca prendieron en el pueblo ar

gentino, ni tuvieron la capacidad de transformarse en discursos de carácter nacional-popular, en nuevas propuestas culturales transformadoras de la cultura-Nación.

El ensamble entre espiritualismo y discurso pedagógico nacionalista-popular en la Argentina es un problema que no puede sino dejarse planteado como tal en estas páginas, y que nos remite a varias cuestiones. Algunas de ellas son: la necesidad manifestada varias veces en la historia argentina, por parte de los sujetos oprimidos, de contar con categorías y valores cuyo carácter general y abarcativo posibilite que sean compartidos por múltiples sectores y a la vez sean expresión de ellos; el carácter fértil del espiritualismo, para proporcionar elementos de unificación ideológica popular que tengan una manifestación política democrática, así como la infertilidad del racionalismo laico y de ese marxismo que se mantiene puro, sin mezclar sus categorías con otras provenientes de la experiencia y la cultura argentinas, sin atreverse a desarticularse del discurso originario para integrar un nuevo discurso transformador. También debe destacarse que la ruptura del discurso de la Instrucción Pública, junto a la extensión del discurso pedagógico más allá del escolar, fué en la Argentina realizada por el irigoyenismo y por el peronismo. En estos movimientos es posible que el espiritualismo haya proporcionado elementos unificadores de un discurso pedagógico nacional que, pese al carácter retrógrado que algunos pudieran presentar, sirvió para la construcción de prácticas y sentidos contrarios a los tradicionalmente impuestos por el bloque oligárquico-liberal. En fin, debe analizarse la capacidad del espiritualismo para incidir en la creación de relaciones de hegemonía conducidas por el bloque popular.

Como dijo Arturo Jauretche respecto a la FORJA (Nota 7) para los jóvenes radicales como Gabriel del Mazo, la reforma universitaria

(...) "no fué otra cosa que la impronta en la universidad de la llegada del pueblo al poder con el irigoyenismo, complemento en ese terreno del proceso político que se operaba en la Nación. Un punto de partida para darle a la Universidad el contenido nacional, y por consecuencia americano, que contribuyeran a la formación de un modo y un pensamiento propio de la inteligencia". (8)

Consecuentemente con el pensamiento de su maestro Irigoyen, Gabriel del Mazo afirmaba que la política de corte nacional se encuentra en la Argentina contenida en el pensamiento político; en cambio la filosofía a cargo de filósofos es materia desarraigada y ajena a las circunstancias argentinas. Del Mazo consideraba que el radicalismo, a diferencia del "alberdianismo" (Nota 8) se nutrió de la argentina popular evitando que el mercantilismo apagara las últimas virtudes nativas. Decía:

"Es un entendimiento libertado del orgullo intelectual, embebido en la historia patria, que se esfuerza por expresar un sentido del mundo y de la vida, partiendo del hombre nacional, según resulta de su psicología y de sus intereses ideales, ante los cuales los intereses materiales, y no porque interesan al pensamiento, deben quedar subordinados, obrando como impedimento histórico aquello que el alberdismo negaba cuando lo que debió negar era el tácito encargo de los intereses extranjeros a cuya zona de influencia pertenecía este país de oligarquías". (9)

La filosofía política del radicalismo, según del Mazo, tenía como eje la libertad y no solamente los valores materiales. Lo popular argentino sería entendido como una esencia incorporada a las modalidades sociales, políticas y económicas nacionales, que se manifestó en el radicalismo, cuando, como nueva vida argentina

"comenzó a liberar al criollo del desprecio y de las brutalidades de la concurrencia económica". (10)

El rechazo al economicismo oligárquico y al economicismo marxista fueron algunas de las condiciones que incidieron en la carencia de un pensamiento sistemático en materia económica por parte del radicalismo. Gabriel del Mazo consideraba que el pro-

blema nacional era de conciencia antes que económico. En ese sentido el político radical imaginó a la Reforma universitaria el movimiento madre, promotor de una nueva conciencia argentina y latinoamericana (11); reforma política y reforma cultural serían ejes convergentes de una "común voluntad histórica". De tal manera el movimiento nacido en 1918 completaría el proceso de la independencia desarrollando

"valores 'profundos y originarios', hacia un estilo de vida auténticamente nacional y americano". (12)

Para Del Mazo, toda reforma cultural debía articularse a otra política. Acceso político, participación y libertad condensaban el ideario político del radicalismo, una de las dos "antípodas que luchan", la que porta "el espíritu del bien común, avalado por su trayectoria cívica". Frente a esta antípoda y a su ideario, "la otra, con el peso de un pasado oscuro y apetitos insaciables por las ventajas del poder"..... (13). La transformación política llevada a cabo por el radicalismo era la condición de producción necesaria para la realización de un proceso de transformación cultural. Decía Del Mazo en referencia a la situación universitaria

"¿Hubiera sido posible barrer con estas anomalías si no hubiese comenzado a operar en el país la profunda transformación que permitió que por primera vez el pueblo de la Nación eligiera su gobierno? ¿Sin la democratización que se realizaba en el gobierno nacional hubiera podido lograrse la aireación, la democratización, que se proclamaba en toda la Universidad?". (14)

Complementariamente, Del Mazo consideraba a la Reforma

"un proceso afirmativo de la fe en el pueblo, comenzando por reivindicar al hombre aislado y anónimo en la comunidad nacional". (15)

Era necesario superar el viejo esquema de una universidad dirigida a la formación de abogados y administradores del Régimen oligárquico y sustituirla por una enseñanza comprometida con

la educación de intelectuales ligados a la causa nacional. En razón de su importancia para la reparación nacional, el radicalismo ubicó a los intelectuales, entre todas "las fuerzas sanas y capaces del país" (16). El problema doctrinario era crucial y los universitarios constituían una fuerza que se requería para garantizar la perpetuación de la Nación y la libertad de los oprimidos. Irigoyen asumió el problema universitario como una cuestión de interés gubernamental y afirmó la responsabilidad que le cabía al aprobar los estatutos reformistas y considerar pertinente su propia opinión sobre cuestiones de organización docente, orientación y contenidos de la enseñanza. La Universidad debía reformarse en el marco de un sistema representativo de los intereses del conjunto y no tan sólo de minorías. Debe contribuir al enriquecimiento de las nuevas doctrinas y orientaciones que, según Irigoyen:

"no tuvieron correlación alguna con las distintas parcialidades partidarias que actuaron en los escenarios cívicos de la Nación" (17)

La política universitaria radical fué un aspecto, aunque el más difundido, de la política educativa del gobierno irigoyenista. Este juzgó como prioridades en el proceso de democratización del sistema educativo levantar los obstáculos para el ingreso, intensidad, diversidad y universalidad de la enseñanza. Consideró que esta reforma debía garantizarse con el avance de las transformaciones económico-sociales y políticas. La reforma espiritual debía combinarse con el desarrollo material. El programa educativo correspondiente al "Plan de los 5.000 millones" (Nota 9) contempló por primera vez en la historia independiente del país acentuar el desarrollo de la cultura popular y la educación de los sectores campesinos. Si bien el sentido de este programa no rompía completamente con los criterios de la Instrucción Pública en materia programática, difería de ellos en la definición

del sujeto-educando pues la visión colonizadora del discurso sarmentino era sustituida por una concepción nacionalista-popular. Se trataba además de propuestas educativas que debían realizarse íntimamente ligadas a la promoción del crédito agrario, la tecnificación del campo y la reestructuración de la producción agropecuaria, aleándola con el desarrollo industrial. Era necesario que medio millón de jóvenes del campo que no recibían enseñanza alguna, fueran capacitados para participar de la construcción material y espiritual de la nueva república.

El sentido que tuvo para el radicalismo el concepto de autonomía universitaria se construyó en el contexto del discurso democrático. Consideraba aquel movimiento político que una universidad autónoma desarrollada al margen del Estado democrático solamente podría dar cabida a castas alejadas de los intereses del pueblo. La autonomía carecería de legitimidad pues ese atributo solamente se adquiere sirviendo a la causa de las mayorías nacionales. La universidad que responde a minorías no es nacional (Nota 10). Del Mazo completa la idea expuesta, desarrollando su opinión sobre los alcances de la autonomía (18). Supone a la universidad como un organismo "de unidad creciente y expansiva", unidad posible gracias a la capacidad de autocontrol, de autocrítica y de autoreforma que posee aquella institución (19). La autoridad universitaria y la autonomía adquirirían legitimidad en la medida en que surgieran de un orden democrático, mediante el cual se instalaría la libertad dentro de la universidad. La "ciudadanía interna universal" garantizaría aquel orden. El mayor acceso del ciudadano a la vida nacional y el acceso del estudiante a la vida democrática universitaria eran dos caras de un mismo fenómeno que tenía el sentido de la superación del estado de sumisión política y pedagógica. La complementariedad entre radicalismo y reforma se manifestaba en la coherencia entre los conceptos ético-espirituales que respondían a un ideal cultural, en

el caso del primero y en el carácter de concepción cultural consciente de la segunda. La Reforma implicaba el autogobierno desde el punto de vista cultural; el radicalismo, la independencia política, la democratización y la definitiva emancipación nacional. Del Mazo planteó el paralelismo entre Reforma y gobierno radical en los siguientes términos:

"'La Nación dejó de ser gobernada para gobernarse a sí misma' dijo Irigoyen. 'La Universidad basada en una minoría no es una Universidad' dice la Reforma. Y agrega: 'en un estado democrático la autonomía sólo se legitima en la integración de la Universidad con todos sus miembros y en el carácter democrático de su gobierno, basado en la universalidad de la ciudadanía universitaria. Dice el radicalismo: 'El Régimen de las oligarquías tuvo absolutamente subvertido el orden público, haciendo que los pueblos fueran para los gobiernos y no los gobiernos para los pueblos'. Dice la Reforma: 'La Universidad y la Escuela toda son para el estudiante y no el estudiante para la Escuela. Hay que desplazar hasta el joven el eje de la vida educativa. De él arranca la razón de ser de toda entidad que educa'". (20)

La Universidad es concebida como "una república que vive dentro de otra". La identidad de naturaleza entre Estado y Universidad se manifiesta por medio de la correlación y congruencia entre ambas: fines y obligaciones "fluyen de la misma fuente". (21)

Considerada una república de estudiantes y una comunidad de profesores, estudiantes y graduados, la Universidad llevaba latente según Del Mazo, el fenómeno del continentalismo con todas sus implicaciones: libertad, universalidad y comunión democrática (Nota 11). El continentalismo latinoamericanista se combinaba con un criterio federalista en el plano nacional. Las universidades argentinas debían multiplicarse para descentralizar la educación respecto a Buenos Aires. Cada universidad debía responder a modalidades y necesidades de su región y no ser exclusivamente "un vivero de doctores". Tampoco se trataba de limitar los conocimientos impartidos en cada universidad, sino de saber encon-

trar la articulación entre las manifestaciones diversas del conocimiento y las demandas regionales específicas (Nota 12).

Del Mazo tuvo claramente en cuenta tres aspectos de la democratización de la Universidad que permanecieron muchas veces disociadas en la educación argentina. Se trataba de la democratización de las relaciones educativas (un problema que, como hemos visto, preocupaba a Irigoyen y en general a los krausistas que se acercaron a los principios de la escuela activa); la democratización del acceso y asistencia, y finalmente la difusión de la cultura a los sectores populares en general. Ya hemos visto que el radicalismo proponía el libre acceso, permanencia y asistencia. En cuanto a la cuestión de las relaciones educativas, Del Mazo consideraba necesario transformar el modelo de enseñanza-aprendizaje. Según él, la "nueva educación", considerada generalmente como un movimiento que solamente se extendió en Europa, tuvo en la Reforma Universitaria latinoamericana su más extenso y vasto ensayo (nota 13). Los elementos del modelo democrático de enseñanza-aprendizaje insertos en el reformismo latinoamericano serían:

- igualdad de derechos no sólo en el gobierno universitario, constituido como cogobierno, sino también en la práctica educativa entre profesores y estudiantes.
- hermandad de estudiantes que suponía un sistema de reciprocidad formativo, actuando unos como maestros de otros.
- sistema de graduación de acuerdo a la madurez y saber alcanzados (Nota 14).

En cuanto a la difusión popular de la cultura, hemos ya dicho que los reformistas argentinos pretendían transformar en "populares" a las universidades nacionales y se resistían a la creación de otras paralelas, como se hizo en Perú, Cuba, El Salvador,

etc. Debe destacarse que en la Argentina la reforma no fué anti gubernamental, sino que vastos sectores de sus militantes consideraban favorable para su desarrollo al irigoyenismo en el poder. Se trató entonces de un enfrentamiento con el bloque oligárquico imperialista pero no con el gobierno, aún cuando muchos estudiantes y docentes señalaban las limitaciones de este último para realizar transformaciones profundas en la sociedad. Por el contrario, en otros países, como Cuba y Perú, la reforma tuvo un contenido antigubernamental decidido pues se trataba de movimientos desencadenados en el marco de procesos en los cuales las oligarquías pro-imperialistas detentaban directamente el poder. La actitud del reformismo argentino frente al gobierno sólo puede compararse con lo ocurrido en México, aunque señalando también distancias. En el caso de México, la Reforma tuvo condiciones de producción profundamente diferentes, vinculadas al proceso de reorganización estatal postrevolucionario. La mayor parte de los estudiantes y profesores implicados en el movimiento reformista continuaban afirmando posibilidades del Estado para llevar la transformación del país hasta sus últimas consecuencias (Nota 15)

En la Argentina los radicales eran los más decididamente inclinados a confiar en las posibilidades de la Reforma dado que consideraban que el Movimiento podía llegar a instalar un estado popular. Ese estado sería a la vez defensivo y liberador pues nacionalizaría el poder público, organizaría la economía en beneficio de las bases productivas nacionales y del pueblo, bajo la dirección de las grandes mayorías políticas (22). En el marco de ese Estado, la Universidad desarrollaría la cultura de los trabajadores; la comunidad universitaria sería una fórmula pedagógica y democrática que posibilitaría la irradiación de una nueva cultura.

Bastante más escéptico respecto a las posibilidades del Estado irigoyenista para transformar el sistema educativo era Saúl

Taborda (Nota 16), de quien sin embargo Del Mazo dijo:

"No sólo su pensamiento pedagógico, el más importante del país, sino el de la educación como problema nacional, eran expuestos con el hechizo que dimanaba sin duda de sus evidentes profundas convicciones". (23)

Taborda construyó un discurso crítico de la educación dominante en términos teóricos, intentando explicar las vinculaciones entre cultura y política y teniendo a la vez en cuenta las implicaciones del proceso histórico y la situación coyuntural. Pese a que Taborda se inscribió decididamente en el reformismo y no así en el radicalismo, compartió con este último la preocupación por la cuestión nacional, y probablemente fué el pedagogo que llevó más adelante, desde el punto de vista teórico, el desarrollo de un discurso pedagógico nacionalista-popular en las décadas de 1920 y 1930 argentinas. Sorprende que Taborda haya adscrito al espiritualismo y no al marxismo. Sin embargo sus lecturas marxistas dejaron huellas importantes en su concepción pedagógica, que fué producto de la articulación de elementos provenientes de fuentes diversas, tanto ideológicas como políticas y pedagógicas.

En el discurso pedagógico de Taborda encontramos tres elementos centrales. Son ellos, la búsqueda de una concepción nacional y popular, el intento de crítica y superación del discurso de la Instrucción Pública y la articulación de sentidos provenientes de discursos diversos que tienden a vincular a la educación con el trabajo y la vida social. Respecto al primer elemento, el pedagogo cordobés señaló la necesidad de latinoamericanización, argentinización y arraigo a las raíces nacionales, de la pedagogía. Dijo:

"Es urgente hacer que la manía furiosa de europeización que nos domina, no nos impida ser originales, esto es, americanos, por la creación de instituciones civiles y políticas que guarden relación con nuestra idiosincracia. Que América no esté circun-

ñida a pensar, a sentir y a querer, como piensa, siente y quiere Europa". (24)

Taborda buscó los aspectos específicos y originales argentinos en la historia, las costumbres, el modo de vida, considerando que la carencia de reflexión sobre la realidad nacional actuaba negativamente para su vida política. Poco después de concluir el primer tomo de "Investigaciones Pedagógicas", inició la publicación de un periódico llamado "Facundo". Este periódico, pese a que consistió en una hoja de la cual se editaron cuatro o cinco números, significó un giro nacionalista-popular de enorme valor para la construcción de un discurso pedagógico popular argentino (25). Olvidado por los historiadores liberales (26) (27), el periódico "Facundo" intentaba el rescate de la tradición nacional contra el positivismo militante de la Escuela Normal de Paraná, se preocupaba por la cultura gauchesca y tenía inclinaciones federalistas. Los militantes reformistas admiradores de José Ingenieros y vinculados al borde liberal del movimiento, vieron con malos ojos la evolución de Taborda hacia posiciones que lo alejaban de la pedagogía sarmientina y lo acercaban peligrosamente al rosismo. Afortunadamente la profundidad del pensamiento pedagógico de Taborda y su importancia teórica impidieron que fuera totalmente ocultado o descalificado. Juan Mantovani prefirió referirse a Taborda considerándolo tan sólo como un filósofo especulativo que reflexionaba acerca de la trama interna de la educación, soslayando su opinión sobre situaciones sociales. La comparación entre el pedagogo cordobés y Alejandro Korn, realizada por este último, y asumida por Mantovani como definición de las "Investigaciones Pedagógicas", merece ser analizada. Dice Korn:

"Mientras usted desenvuelve su teoría abstracta destinada a la salvación de la humanidad, yo evoco la imagen de una miserable escuela allá en Chinchigasta. Veo a la pobre maestra encargada de desasnar al hato de mocosos; recuerdo que se le deben diez .

meses de sus haberes y que el cacique del lugar la ha tomado entre ojos". (28)

En medio del lenguaje espiritualista, retórico y grandilocuente de "Investigaciones Pedagógicas" se descubre uno de los primeros intentos de desarrollar los sentidos implicados en el proceso educativo en relación al problema de la Nación, la democracia y la igualdad. La opinión de Korn proviene de su visión positivista de la educación, considerada por él como una técnica vinculada a las concepciones de la vida y no como una ciencia. Desde ese punto de vista, Korn no podía comprender el valor que tenía intentar en las décadas de 1920 y 1930 la sistematización de sentidos pedagógicos nacionales y populares y solamente otorgaba valor a la tarea empírica puntual. Pero el caso de Mantovani es más curioso aún, si recordamos que este pedagogo espiritualista liberal reclamó la carencia de teorías abarcativas que dieran cuenta del conjunto de problemas del país, así como de una profunda reflexión acerca de los fines de la educación pero no percibió la enorme tarea cumplida por Taborda al respecto. Podemos suponer que el sentido antiliberal de la pedagogía del cordobés influyó en la parcialidad del análisis de Mantovani.

Pero el aspecto que más rechazo debe haber causado entre los pedagogos liberales, es la vinculación que Taborda establecía entre el elemento nacional y el elemento social, desarrollando análisis sobre las implicaciones de ambos respecto a la educación. Consideró Taborda que los regímenes sociales, tanto los monárquicos como los democrático-liberales sólo han visto en la política educativa

"un instrumento adecuado para la persistencia infinita del orden establecido". (29)

Según el pedagogo cordobés, las tiranías, todas ellas -laica, religiosa, oligárquica y "plebocrática" (sic)- construyeron sistemas educativos destinados a reproducir la ignorancia entre

las clases oprimidas. La revolución francesa usó la escuela para la formación del ciudadano y su utilización como votante. La democracia parlamentaria es incapaz de hacer efectiva la cultura prometida por la concepción filosófica a la cual ella misma se adscribe. El liberalismo político ha resucitado viejas concepciones pedagógicas creando escuelas que dividen a la población en clases y sexos, entre gobernantes y gobernados, entre los que realizan estudios clásicos y los que realizan estudios técnicos. Esta concepción instrumentalista de la pedagogía dominante, que veremos luego mucho más acentuada en Ponce no implica sin embargo que Taborda desheche la posibilidad de que exista un discurso pedagógico que sirva para la liberación. En esa dirección apuntan sus críticas a las medidas reformistas de las cuales pretende una mayor profundización.

Taborda señaló un problema que hasta hoy es inadvertido por muchos políticos y pedagogos. Se trata de la insuficiencia de las resoluciones tendientes a la apertura cuantitativa del sistema educacional al conjunto de los sujetos sociales. La simple permanencia de un alto número de estudiantes en las instituciones no garantiza la democratización de las mismas. La democratización se vincula también con la orientación de la enseñanza. A través de ella la permanencia estudiantil puede ser aprovechada por la ciencia oficial para adocnar inteligencias al orden de cosas establecido y garantizar su fidelidad a la reproducción de la estructura social en la cual está inserta la escuela. Taborda aspiraba a una democracia más profunda. El enrolamiento del movimiento reformista en una política que se orientaba hacia ella implicaba, según Taborda, su desvinculación de las concepciones liberales. Por esa razón consideró peligroso asentar el proceso de participación estudiantil sólo en el voto, que podría legitimar un sistema de reproducción de las ideas dominantes. Era necesario acompañar las medidas político-académicas con un dis-

curso que interfiriera aquel de los pedagogos de profesión; ese habría sido el intento de la generación de 1918 que no buscó un perfeccionamiento de la Universidad o una eficientización de la pedagogía nacida de la era industrial, sino que cuestionó las bases mismas de esa pedagogía. Taborda alentó a los educadores a desplazar del utilitarismo el centro de su preocupación y volverse hacia la infancia y la juventud para examinar sus necesidades y la relación educativa. Descubrirían así la caducidad del viejo orden educativo y se harían evidentes las demandas de las nuevas generaciones que sería preciso analizar para construir una nueva pedagogía argentina (30).

La nueva pedagogía argentina debería ser una reforma de la concepción y del sistema pedagógico vigentes en su conjunto evitando las mutilaciones en partes diversas a las cuales los pedagogos los han sometido. Junto a los valores extraídos de la raíz nacional y a la relación pedagógica democrática, la nueva educación se perfilaría como una escuela del trabajo (concepto estudiado por Taborda en sus diversas versiones, desde Natorp hasta Lunacharsky). La democratización sería, de tal manera, una cualidad interna del proceso educativo y no solamente una reforma externa (31).

Saúl Taborda realizó una tarea que el radicalismo no había abordado con la profundidad debida: la construcción de una teoría pedagógica nacional-popular. No puede sostenerse que Taborda concluyó esa tarea o que realizó afirmaciones siempre pertinentes. Por momentos el espiritualismo lo desbordó y se desdibujaron las determinaciones provenientes de la realidad económico-social. En otros, sus definiciones generales, plagadas de categorías sociológicas, restaron atención a las formas específicas que constituyeron los procesos reales. Así, una explicación genérica de las clases dominantes -más específicamente de la burguesía- nubló su posibilidad de caracterizar correctamente al ra

dicalismo argentino y de valorar su aporte político-pedagógico. La herencia de Taborda consiste en su ubicación de la cuestión nacional y el problema educativo de los sujetos populares en el centro de las preocupaciones teóricas de la pedagogía argentina.

El radicalismo no tocó el núcleo del sistema educativo liberal-oligárquico, que se encuentra en la escuela primaria argentina. Las bases de la educación sarmientina no fueron alteradas por el radicalismo ni por el peronismo. Ellas están íntimamente ligadas a la estructura oligárquica que, en ambos casos, sólo fué trastocada en términos políticos pero no destruída en términos económico-sociales. El irigoyenismo -y con mayor profundidad el peronismo- realizó una tarea que era previa a cualquier transformación estructural, esta es la conformación de un sujeto popular. La fusión de múltiples elementos político-culturales, que se había desarrollado mediante las prácticas político-pedagógico-culturales de los grupos oprimidos y su legalización, no afectó inmediatamente el poder oligárquico, pero significó la reconstitución del bloque popular en un plano superior, en términos políticos. La tarea de fusión de los dispersos sujetos oprimidos en las primeras décadas del siglo XX, implicaba resolver el ensamble político y cultural de las masas inmigrantes y la nueva generación hija de ellos. No se trataba de homogeneizar a la población en torno a los valores oligárquico-liberales, sino de fusionar a los sectores oprimidos contra esos valores y en torno a otros que pudieran proyectar un país democrático. Esa tarea, típicamente político-pedagógica, tenía como una de sus metas la superación de varias ideas estrechas y localismos (el de la gente del interior y el de los porteños, el de los inmigrantes aún sujetos a los significados de la realidad que abandonaron y el de los argentinos que defendían su espacio frente al inmigrante) en pos de la unidad nacional. Era indispensable vincular unidad e igualdad, pues precisamente de eso se trataba: igual

dad con los nacionales para los extranjeros, igualdad de todos frente a la ley, igualdad de derechos políticos, de posibilidades de ascenso social, de acceso a la cultura. La conformación del radicalismo significó la caducidad del orden político oligárquico-liberal. Pero aquel movimiento popular debía desarrollar ese concepto de unidad y proponer bases para la igualdad.

Igualdad entre hombres y naciones, era la propuesta krausista. Traducido a la vida política argentina, a las demandas populares de la hora, se trataba de democracia y antimperialismo. La unidad debía ser de lo diverso. La diversidad de sujetos que constituían el Pueblo, obligaba a respetar elementos específicos que se resistían a disolverse subordinándose al orden anterior. El concepto positivista de unidad orgánica no servía a esos fines pues sostenía la necesidad de la desigualdad pero no de la diferencia. El concepto marxista privilegiaba al proletariado y subordinaba a la Nación a la lucha internacional de clases encabezada por la URSS.

El concepto de unidad gestado por el irigoyenismo fué portador de una concepción pedagógica profundamente democrática no solamente por las vinculaciones iniciales entre los krausistas europeos y la escuela activa, sino porque se nutrió en la Argentina de las demandas populares y se convirtió en una propuesta del radicalismo al conjunto de los sujetos oprimidos y de éstos a toda la sociedad. Podría decirse que la tarea pedagógica más importante que realizó el irigoyenismo fué precisamente estimular la transformación de las concepciones, la fusión político-cultural, la transformación de las capacidades en dirección a una profunda reforma social.

Metas sin programa, interpelación ético-político-pedagógica enorme para la realidad argentina de la época, pero carencia de mediaciones, incomprensión de la cuestión estructural profunda,

limitación en las realizaciones que se volvió en contra de la concreción orgánica, de la definitiva institucionalización de una reforma educativa que abarcara todo el sistema de enseñanza. El radicalismo fué un elemento determinante de la reforma universitaria y también posibilitó la realización de experiencias democratizadoras en el intocable espacio del aula, pero no generalizó estas últimas, ni tradujo la Reforma Universitaria en una reforma educativa estatal-nacional. Abrió las puertas laterales para la educación de las capas más pobres de la población pero no pudo superar a la escuela sarmientina. Esta última, una de las obras más completas de la oligarquía liberal, un enorme instrumento civilizador y unificador, solamente podía -y podrá- ser superada por una política educativa dispuesta a incidir en la transformación de las ideas de reproducción tradicionales de los vínculos sociales entre generaciones, sexos, clases, regiones (interior, Buenos Aires, etc.) Debemos decir también que a ese tipo de reforma apuntó Taborda. Alcanzó a comprender la necesidad de crear un discurso superador de aquel de la Instrucción Pública y la imposibilidad de alterar la situación educativa en sus núcleos reproductivos centrales sin interferir aquel discurso. También comprendió el escaso alcance de los conceptos espiritualistas para realizar totalmente esa tarea. Debemos señalar finalmente una vinculación que no se produjo, una relación pedagógica que no se estableció en los años del irigoyenismo. Nos referimos a los discursos marxistas y el movimiento popular, por razones que hemos señalado en el capítulo IV y por las que exponemos en el próximo.

Capítulo VI

La herencia pedagógica de Aníbal Ponce (o la inscripción del positivismo en el discurso pedagógico marxista latinoamericano)

El 29 de octubre de 1925, cuando el reloj de Aníbal Ponce marcaba las 6:30 de la mañana, la pesada herencia de José Ingenieros, muerto en aquel instante, pasaba a manos de su discípulo predilecto. El liberalismo progresista y antinacional y el borde estetizante de la Reforma Universitaria, condensados como génesis ineludible, constituirían un elemento central de esa herencia ante el cual Ponce intentaría en vano rebelarse por caminos infértiles. La visión racista y evolucionista que había adquirido Ingenieros en su calidad de Secretario del Partido Socialista de Juan B. Justo, quedaba a su cargo. El gesto de aquellos hombres "con quienes Buenos Aires había empezado a ser Europa" (1) se vinculaba íntimamente con aquel socialismo.

A Ingenieros le había tocado desarrollar una propuesta modernizante que no rompiera el orden científico darwinista pero que articulara las demandas de la juventud y de una intelectualidad que alcanzaba a ver las fisuras del Estado liberal-oligárquico. "Teoría y Práctica de la Historia", obra cumbre del maestro Justo, contenía los elementos ideológicos y políticos básicos que utilizó Ingenieros para realizar su tarea. La obra de Justo era el complemento sociológico perfecto de la pedagogía positivista introducida por Pedro Scalabrini y A. Ferreira e instalada en el Colegio Nacional Central del cual tanto Ingenieros como Ponce fueron de sus alumnos más brillantes. Evolucionismo liberal y evolucionismo socialista compartían los elementos organizativos del discurso pedagógico de la Instrucción Pública.

Aquella coincidencia se originaba en el hecho de que para liberales y socialistas los discursos fragmentados de las masas tenían el sentido del desorden, sus interpelaciones aludían a la

barbarie, sus demandas al atraso feudal. La era metafísica com-tiana asomaba amenazadoramente con ese "criollaje que toma el camino de los viejos montoneros" (como caracterizó Arturo Jauretche a los radicales de finales de siglo). El "crepúsculo feudal" representado por Facundo según Ingenieros, debía ser cortado por pensamientos que, como los de Domingo Faustino Sarmiento, constituyeran "tajos de luz en la penumbra de la barbarie americana, entreabriendo la visión de cosas futuras". (2)

Tal como presintió Ingenieros, Facundo fué "más que una intención" ... "un gesto" ... "un verbo profético" (3). Fué el gesto creador que recorrería con sentidos político-pedagógicos la historia argentina y latinoamericana. Facundo era una motivación y desde Pedro Scalabrini hasta Ingenieros y Ponce respondieron a ella. El positivismo de la Escuela Normal de Paraná, y el evolucionismo socialista heredado de Justo establecían relaciones complementarias en un país al cual pretendían domar. Ambos querían que la palabra de Sarmiento, mágicamente, reproducida mil veces por las estructuras culturales del país agro-exportador, fuera sentencia.

"Y su verbo fué sentencia; queda mortalmente herida una era de barbarie, simbolizada en un nombre propio. El genio se encumbra así para hablar, intérprete de la historia. Sus palabras no admiten rectificación y escapan a la crítica. Los poetas debieran pedir sus ritmos a las mareas del océano para loar líricamente la perennidad del gesto magnífico: ¡Facundo!

Dijo primero, hizo después

La política puso a prueba su firmeza; gran hora fué aquella en que su ideal se convirtió en acción... Sarmiento sintetizaba una era de nuestra latinidad americana". (4)

En las Conferencias a Obreros y Estudiantes, pronunciadas por Ponce poco después de la muerte de Ingenieros, el discurso sarmientino, sin rectificación ni crítica, apareció como marca profunda, dolorosa;

"Mestizo de india y de español -que es decir doblemente mestizo

en razón de las impurezas africanas de la sangre paterna"... "inconsciente a fuerza de ignorante y dócil al patrón como buen siervo" ... "los elementos conservadores del país tuvieron en él a su aliado natural" ... "incapaz de trabajo por inveterada indolencia, pendenciero y anarquista por hábito de guerra"... (5)

Así era el gaucho para Ponce. Representaba la barbarie que "echa bases de sociedad militar (el caudillismo y la tiranía) frente a la sociedad civil por la cual lucharon desde Vértiz a Rivadavia". En una publicación realizada unos pocos años antes, las bases liberales-antinacionales del discurso pedagógico de Ponce, eran aún más claras. Reproduciremos el párrafo correspondiente:

"Dentro de la unidad geográfica del país subsisten todavía esas dos civilizaciones en conflicto: una, indio-gauchi-mulata; otra blanco-euro-argentina. La primera destinada a desaparecer por su nulidad evidente, mantiene con algún vigor sus tradiciones oscuras, sus gustos plebeyos, su odio al extranjero, sus estrechos sectarismos. Los exponentes más conspicuos-reaccionarios en política-gravitán en la literatura del país con una influencia por igual nefasta: exhuberancia verbal, amor a las pedrerías, falta de equilibrio y mesura. Sería innecesario recordar los caracteres de la civilización opuesta. Blancos, europeos y argentinos, nos sentimos, et pour cause, herederos de la tradición greco-latina, magnífica en su claridad y en su elegancia. Frente a los resabios de la primera colonización del país, seguimos creyendo que hoy, como en tiempos de Sarmiento, el más fundamental de los problemas se halla en la total europeización de nuestra cultura con las modificaciones que impone el nuevo ambiente. No creemos por eso en el genio de las provincias, mitad español, mitad indio". (6)

Pese al intento de Agosti de exculpar a Ponce de su racismo educacionista y europeizante, sobre la base de un cierto cambio que en él se habría estado gestando durante sus últimos años, consideramos que aquella concepción no fué coyuntural sino el núcleo central de todo el discurso político-pedagógico de Ponce. El mismo lo afirma cuando en México, poco tiempo antes de morir, pronuncia su conferencia "Domingo Faustino Sarmiento" en la cual sostiene que el "magistral" cuadro de "Facundo" trazado por el

padre del sistema educativo argentino era "válido hasta hoy por más de un aspecto y para más de un país americano" (6). Agosti intenta desvincular al Ponce adherente al Partido Comunista, del Ponce antipopular y antinacional, pero el intento es inútil. El antinacionalismo, internacionalismo y clasismo abstractos de aquel Partido encabezado por Rodolfo Ghioldi y Victorio Codovila, tenía entre sus condiciones de producción al socialismo liberal del cual se habían apartado sus fundadores para adherir a la Revolución Rusa en 1918 orgánicamente, pero de cuyos contenidos fundamentales no se desprendieron nunca. La consideración del irigoyenismo como un "nacional-socialismo" (7) por parte del Partido Comunista argentino implicaba sentidos liberales, despectivos del sujeto histórico que surgía por fuera de sus esquemas.

Tanto Agosti como Jaime Labastida (8) presentan la conversión de Ponce al marxismo como su gran salto superador del positivismo heredado. Nosotros creemos, por el contrario, que fué la presencia de elementos positivistas en el interior del discurso marxista dominante de la época, el elemento que permitió a Ponce diferenciarse del espiritualismo de su maestro. Ingenieros había comprendido las estrecheces del positivismo, sin conseguir desprenderse definitivamente de él. Como tabla de salvación, incorporó elementos espiritualistas que, precisamente, no le permitieron jamás salir del círculo idealista, elitista y antinacional. Ingenieros, sin embargo, produjo brechas en el discurso liberal-positivista de la generación de 1880, poniendo en evidencia sus ocultaciones y limitaciones. Abrió múltiples sentidos que serían retomados por la siguiente generación latinoamericana, y transformados. El discurso de Ingenieros era intelectualista y elitista pero estimulante y rupturista. Ponce, en cambio, significó un cierre de aquel discurso, un intento de coherentizarlo y de imponerle un orden cuya ausencia era precisamente su mayor valor.

Aníbal Ponce asimiló las reglas del método positivo como su forma natural de reflexión y buscó obsesivamente ordenar de acuerdo a ellas los hechos sociales, compatibilizando con ellas los principios de ese marxismo que conoció en su forma más esquemática, más reduccionista. El ensamble al cual aludimos se nota con toda claridad en el discurso pedagógico de Ponce, fruto de la vinculación entre "El origen de la familia, la propiedad y el Estado" y "Educación y Sociología" de Emile Durkheim (9). Todos los vectores que integran el discurso pedagógico de Ponce unen las preocupaciones sociales del joven de la década de 1930 -manifestadas en lecturas marxistas y en una adhesión cada vez más crítica al socialismo soviético- con raíces positivistas. La metáfora ponciana -tener sobre el escritorio un busto de Voltaire sobre un libro de Taine (10)- manifiesta el sentido del positivismo del autor. Ponce está determinado por el ansia de encontrar un orden, sea sociológico, sea económico, que le posibilite atar los nudos del disperso discurso reformista en el cual se formó. La unidad entre Voltaire y Taine simboliza la superación de las antinomias abiertas por el discurso pedagógico liberal, por medio de la fórmula organicista del positivismo pedagógico, penetrado por el discurso pedagógico conservador del siglo XIX europeo. Significa también la unidad entre la noción iluminista de progreso y los requerimientos de orden, moral y unidad social de la burguesía (Nota 2). Ponce eligió a Taine y descalificó a Rousseau. Su lectura del autor de "Emilio", parece más teñida del conservadurismo pedagógico francés que de la interpretación marxiana. Difiere profundamente de la ingenuidad de un Rousseau liberador -tal como lo mostró en la misma época Gramsci- para considerar que en el filósofo francés renace con vigor el individualismo de los sofistas, el culto a la personalidad de los estoicos, la vuelta a los antiguos del Renacimiento (11). En el discurso rousseaniano, Ponce cree descubrir a una burguesía

que pronuncia una serie de frases equívocas y promesas falaces.

Desde su anhelo de orden universal, su obsesión por la correspondencia, su búsqueda permanente de semejanzas y su rechazo al antagonismo, la actitud que consiste en registrar todo "en una escala que va de la probabilidad a la certeza" (12), ocupando cada elemento un lugar inmutable y perfectamente establecido, "va al encuentro de una filosofía que manejará con rigor", "lucidez y sistema" (13), utilizando los términos en los que Labastida ubica el encuentro de Ponce con el marxismo. Solo que, a diferencia de este último autor, consideramos que la rigurosidad buscada por Ponce es precisamente la rigurosidad de los sistemas cerrados, de las respuestas inapelables, los modelos acabados desde los cuales explicar los fenómenos sociales. Por el contrario de Mariátegui, a quien Labastida considera "aún" portador de "lastres ideológicos ajenos al materialismo dialéctico", para este autor Ponce habría alcanzado un marxismo más sólido. Desde la perspectiva del discurso economicista y subordinado a los modelos elaborados por la III Internacional, sin duda el marxismo de Ponce es más marxismo. Desde la perspectiva del aporte que el discurso marxiano y los diversos discursos socialistas y marxistas han dado al pensamiento latinoamericano en dirección a la comprensión de su propia realidad, Mariátegui tiene un enorme valor. Ese valor consiste en su aprendizaje del marxismo como una ruptura con el mundo de los órdenes homogeneizantes y los dogmas, para combinarlo con una serie de otras influencias, como veremos en su momento. Es esa capacidad de articulación de la teoría con la realidad social y las demandas educativas, y de combinación de discursos pedagógicos diversos para responder a ellas, lo que otorga al discurso pedagógico de Mariátegui un enorme valor para la pedagogía popular latinoamericana. En Ponce, el discurso pedagógico se encierra en un modelo universal y evolucionista. Antes de entrar en el tema pedagógico, detengámonos en

la concepción psicológica de Ponce, pues ella constituye uno de los fundamentos de su sociología y su pedagogía.

El autor de "Estudios de Psicología", admiraba la correspondencia entre la forma y la composición química de los organismos; buscó leyes generales que otorgaran preeminencia a los procesos químicos, físicos y biológicos sobre la psicología; buscó insistentemente la vinculación entre la psicosis y las leyes de la herencia. Se interesó por correlaciones entre caracteres físicos heredados y las funciones psíquicas. Concibió las leyes de la evolución natural como principio de orden aplicable a los estudios sobre la vida social. No dejaban de preocupar a nuestro autor algunas dudas sobre la legitimidad de la concordancia, universal y particular, admitida por las teorías de la época. Existe variación, decía. Existen reptiles con patas, aves sin alas, insectos ápteros, animales acuáticos sin nadaderas... ¿no será la semejanza un producto de la ilusión colectiva de los naturalistas?. Pero la armonía deja de ser para Ponce una ilusión, con la ley de la selección natural (15). En el plano de la psicología se combinaría la experimentación con una concepción de "facultades" irreductibles (sentimientos, percepciones) (16). Aquello que escapara a la experimentación sólo podría formar parte de la "epopeya científico-burlesca". Tal, los temas de Freud.

Ponce había leído por lo menos "Estudios sobre la histeria" e "Introducción al psicoanálisis". Es posible que haya conversado acerca de la obra de Freud con el Dr. Gregorio Bermann (Nota 3) y escuchado las conferencias sobre el tema que el catedrático pronunció en el Colegio Libre de Estudios Superiores. Sin embargo, Ponce consideró la obra de Freud como "la más alta figura del humorismo contemporáneo", y comentó que su organismo se convulsionaba de "accesos locos de risa", leyendo al padre del psicoanálisis (17). En la misma época en la cual Mariátegui seguía con interés la obra freudiana e incorporaba a su acervo teórico

categorías que provenían del psicoanálisis (18), Ponce decía:

"Como el tango y el shimmy, las doctrinas psicológicas de Freud han enloquecido a medio mundo. Olvidadas durante veinte años, reaparecen triunfalmente en el preciso momento en que un viento de locura colectiva parece arrastrarnos quién sabe hasta donde".
(19)

Resulta entonces coherente que Ponce adhiera a las ideas de Otto Ruhle, discípulo de Adler. Considera Ponce que los mencionados autores le permiten comprender la diferencia entre el niño burgués y el niño proletario. La adopción de las ideas de Adler y Ruhle facilitan a Ponce establecer un vínculo determinante en forma mecánica entre los elementos económico-sociales, biológicos y psicológicos (20). Sentimiento de inferioridad e inseguridad constituirían el núcleo fundamental del niño proletario, lugar donde se originaría la conciencia de clase. El niño proletario se opondría al niño fascista, el cual corresponde a la infancia educada por la burguesía en la última etapa de su historia.
(21)

Reconocemos el esfuerzo que implicaba, como señala Agosti biógrafo y apologista de Aníbal Ponce, trasladarse "desde el incompleto cientificismo heredado de Ingenieros hasta el marxismo plenamente asumido como explicación y como acción" (22). Ciertamente, Ponce llegó al marxismo por una preocupación científica y no política. O bien podría decirse que en Ponce, la política se redujo a un orden moral introducido desde una posición científica; a diferencia de Mariátegui, que puso ruido, desorden, en el orden marxista de la cosmovisión internacionalista dominante pues llegó al marxismo, como destaca el mismo Agosti, por preocupación política. Ponce decía que las lecturas conducen al escritor, pero también que el escritor llega a ellas a partir de ciertas hipótesis iniciales. Así es que la lectura del marxismo que realizó Ponce partió de su hipótesis positivista inicial, del borde positivista de Ingenieros, del cual jamás logró desprender

se.

Nos ha llamado la atención el desconocimiento por parte del pedagogo más difundido por el Partido Comunista argentino de la obra pedagógica y política del krausismo de su país. Esta podría haber sido tomada en cuenta, si Ponce se hubiera interesado por los procesos políticos y pedagógicos nacionales. El discurso de los krausistas argentinos no podía serle desconocido, pues el mismo Ingenieros intentó rescatar aquella teoría como una de sus propias fuentes, aunque interpretándola como una manifestación del liberalismo positivista. La admiración de Ingenieros por Francisco Giner de los Ríos y su caracterización de Sanz del Río, fueron conocidos por Ponce (23). Pero el krausismo tenía un doble sentido por el cual no podía interesar, no podía adquirir categoría de objeto de análisis para la mentalidad científica de Ponce. El primero de ellos era su articulación con la política de Hipólito Irigoyen: espiritualismo, fenómenos de masas, irracionalismo, desorden e involución se condensaban desviando la evolución social de los caminos previstos. El marxismo se apartaba desagradado, con Ponce, de ese discurso extraño, sin explicar un fenómeno que se repetiría en la historia argentina. Nos referimos al ensamble entre discurso político pedagógico popular y espiritualismo que se produjo con el irigoyenismo y con el peronismo. Al encarar el esclarecimiento tan necesario de este hecho, deberá tenerse en cuenta el vacío dejado por los discursos marxistas. Es tarea que nos proponemos para otro trabajo.

El segundo sentido señalado se refiere a una coincidencia que no creemos casual: el desconocimiento por parte de Ponce de la escuela activa argentina y su regaño a Jesualdo (Nota 4). Dentro de la escuela activa, representada por Clotilde Guillén de Rezzano y Olga Cosetini, entre otros, y Jesualdo, desde el socialismo utópico combinado con cierto espiritualismo vitalista, coin

cidían en la necesidad de la democratización de la educación y su vinculación con la realidad, introduciendo discursos disidentes con el orden de la Instrucción Pública. Espontaneidad, creatividad, participación, es decir elementos democratizadores del proceso pedagógico, fueron propiciados por experiencias educativas, desde el viejo krausismo de Vergara hasta la escuelita de Colonia. La eliminación de planes, programas, reglamentos, horarios que se destacaron en Mercedes coincidía -pese a su adscripción a ideologías diferentes- con el sentido de la reforma pedagógica propuesta por Jesualdo, es decir, "con ese gran taller en donde todo lo relativo a las obligaciones pedagógicas fué trastocado" (24).

Ponce no podía coincidir con Jesualdo pues éste pretendía romper con toda ortodoxia científica (25), romper con la "escuela encorsetada en su metodología de principio, medio y fin" (26) (...) quería "horadar disciplinas, métodos, encarcelamientos de toda naturaleza, en busca de aire, en busca de la 'otra cosa', del otro camino y modo, y entonces con permiso (y a veces sin él)" salir (...) "a la calle" (...) y (...) "empezar a recorrerla" (27).

Más de cuarenta años después, en momentos de recibir, paradójicamente, el Premio Aníbal Ponce de la Sociedad Argentina de Escritores, Jesualdo próximo a morir, pronunció un discurso significativo. Fué una conversación íntima, un ajuste de cuentas, un mensaje a quien, siendo su contemporáneo, ocupaba la cátedra universitaria, el lugar de Maestro de juventudes, cuando él, Jesualdo, no había llegado a ser un "Doctor" (Nota 5) sino tan sólo un maestro de escuela, trotamundos por el litoral argentino-uruguayo y la Patagonia, difusor de novedosas y alocadas ideas pedagógicas. Recordó Jesualdo durante el homenaje su encuentro con el "insigne maestro y escritor" (28) quien reforzó la crítica "seria y exigente desde el punto de vista doctrinario-marxis-

ta", (29) aparecida en la revista Actualidades acerca de la experiencia de Colonia, "con ajustado lenguaje magister" (30). Más adelante, exclamó

"Si, ya sé, era un sueño, un sueño loco de alguien con poco seso tal vez. ¿Cambiar que? ¡Todo! Si pudiera, desde el comienzo, el nombre de 'escuela', y el de 'maestro' y el de 'aprender' y el de memorizar las tablas o pedalear en las junglas de las conjugaciones... y en eso se me oscurecía la memoria. Las vertientes de los concedores se poblaban de cocodrilos y anublaban mi mediodía, y tal vez por la gran distracción de tal sueño me llamaban 'pajarraco', o simplemente tonto, o más radial, como me dijo Pascual... Esa escuela no podía ser NO PODIA SER; (sic) ¿Me entienden?..... (31)

El mensaje político de Ponce fué para Jesualdo decisivo. A doptó oficialmente el marxismo y se alienó junto al Partido Comunista, permaneciendo allí el resto de su vida, pero la práctica y los sentidos pedagógicos del discurso de Jesualdo eran difícilmente controlables por el discurso pedagógico marxista que encarraba Ponce. Hacia el final de su homenaje de 1981, Jesualdo resucitó diciendo:

"Con esa aventura" (...) (su pedagogía) (...) "probé a los incrédulos de las muchas virtudes de un tipo de escuela de vitalismo sin igual, como la que realizamos" ... "ella superó los límites caducos -que siguen siendo los de la escuela actual- y tradujo 'la razón de la sinrazón' (para ella los inquisidores) de una apasionada sinfonía educativa, que disparó de un orden y enjuiciamiento estrictos en el concierto de un equilibrio que no acepta ninguna excepcionalidad"..... (32)

Jesualdo terminó su disertación sintiendo, tal vez, una vieja cuenta saldada y exclamando: "¡Maestro Aníbal Ponce, presente!" (33).

Era aquella de Ponce una época en la cual la influencia de María Montessori y en general el discurso de la escuela activa, había prendido con fuerza entre muchos maestros. En las nuevas opciones pedagógicas, encontraban ellos una salida superadora del discurso positivista en el cual habían sido educados en las

escuelas normales, hijas de la tradicional Escuela Normal de Paraná. Alrededor de 1928 la profesora Montessori visitó el país estimulando la tarea de renovación de los jardines de infantes y vinculándose con maestros socialistas (Nota 6). Algunos de ellos -como Leonilda Barrancos, entre otros- se habían iniciado en el gremialismo magisterial anarquista en la segunda década del siglo y fueron luego socialistas. Realizaron numerosas microexperiencias de renovación pedagógica que se encuentran hoy fuera de la historia de la educación escrita por el liberalismo. (34). Otros, como el pedagogo socialista Gaspar Mortillaro, realizaban trabajos teóricos sobre la pedagogía argentina. O bien, como el Dr. Gregorio Bermann, estudios epidemiológicos sobre la situación de la infancia. También -ya lo hemos comentado- existía una preocupación nacionalista-popular en germen, expresada por Taborda. Ponce, sin embargo, desdeñó aquel gesto creativo de los pedagogos argentinos y no se interesó por los problemas educativos nacionales. Esta actitud no fué coyuntural sino una manifestación de la posición que Ponce asumió en el campo de las luchas pedagógicas nacionales. El binomio Ponce/Taborda marca una contradicción profunda y dramática, un desencuentro histórico. El socialismo pedagógico se articula con el positivismo antinacional y el discurso nacionalista-popular se construye articulando al espiritualismo.

Un análisis de la obra pedagógica más difundida de Ponce, nos permitirá examinar en detalle su relación con los discursos pedagógicos marxistas y otros de la época. Nos detendremos en un breve exámen de "Educación y lucha de clases" (Nota 7).

Escrita por analogía con "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado" de Federico Engels (35), esta historia evolutiva de la educación se encuentra sistematizada en torno a un eje central al cual se reduce el conjunto de las prácticas y sentidos pedagógicos, y sociales en general. Este eje es

la lucha de clases, que tiene para Ponce atributos universales y estables. En el curso de su historia-evolución desde una situación difusa hasta otra en la que la escuela fija "con absoluta precisión el propósito inmediato que le corresponde" (36) -la educación habría quedado "ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales", sin poder ser otra cosa que "un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases" (37).

La burguesía, tal como Erasmo en el "Elogio de la locura" (38) conoce los límites de lo humano y de lo divino, pero los silencia para evitar su descubrimiento por parte del grueso público. Voltaire, Rousseau y Kant representaban esa capacidad de la burguesía; finalmente eran meros portadores del individualismo de su clase. El mismo Condorcet, "pretendido iluso", conocía perfectamente el camino en que marchaba (39). Su cambio de posición desde la lectura del famoso Informe (Nota 8) hasta el momento en que admite la necesidad de cierta intervención estatal no es sino una treta burguesa. Dice Ponce:

"Reconocerán Uds. que no se podía exigir a un 'iluso' mayor conciencia de clase". (40)

Condorcet, según Ponce, fingió su adhesión absoluta a la libertad de enseñanza mientras la burguesía aspiraba al poder, para transformarse luego en defensor de la educación estatal. Todos los pedagogos, desde Voltaire hasta Herbart, incluso los más auténticos, como "Condorcet y Pestalozzi, nos han enseñado ya que intenciones guardaba la burguesía en materia de educación" (41). El mismo Comenio desarrolló sus métodos educativos con la única finalidad de responder a la demanda de la producción intensa y acelerada. Agrega Ponce:

"Un siglo y medio más tarde, no otra cosa se proponía Pestalozzi". (42)

El educador suizo, reconoce Ponce, tuvo a su alcance un enorme material para la observación científica, pero ésta fué fatalmente impregnada por las ideas dominantes en su tiempo. La manera de enseñar pestalozziana siguió siendo tan falsa como la de los jesuitas. Dalton, Decroly y Montessori no constituyeron otra cosa, más que un modo de racionalización de la enseñanza en el fondo de la cual aparece repetitivamente el Sr, Ford (Nota 9). De tal modo, la "Didáctica Magna" se explica por las leyes del capitalismo manufacturero y el sistema Decroly por el capitalismo imperialista. La burguesía, en plena decadencia y sumergida en su inevitable crisis definitiva seguiría elaborando teorías educativas que, como aquella de Pestalozzi:

"nunca se propuso otra cosa que educar a los pobres para que aceptaran de buen grado su pobreza". (43)

El economicismo pedagógico ponciano contrasta con la pedagogía de Marx. Las fuentes del discurso pedagógico marxiano, discursos burgueses muchas de ellas, eran descalificadas por el autor argentino. Ejemplo de ello es la caracterización que este último realiza sobre aquellas escuelas politécnicas del siglo XIX, consideradas por Marx un inicio de educación integral. Todo en ellas se reducía para Ponce, a una expresión de los intereses económicos de la burguesía porque

"el triunfo del capitalismo sobre el feudalismo no significó, en efecto, sino el triunfo del método de explotación burguesa sobre el método de explotación feudal" (...). "la ciencia del capitalista no es, como se ve, mucho más complicada que la red del antiguo dueño de esclavos". (44)

En cuanto a la escuela actual, ella tiene un plan "pérfidamente calculado" para ocultar que la única causa (de la deserción) es la obligación de trabajo infantil impuesta por la burguesía. Los pocos hijos del proletariado que subsisten en las aulas, son inbuídos de un sentimiento de superioridad respecto a los padres que concluye con su desclasamiento.

En el discurso de Aníbal Ponce, como en el durkheimiano, los procesos sociales debían adecuarse al paradigma. De tal manera, los "hechos" pedagógicos debían ser reducidos a una unidad esencial para ser clasificados en categorías universales. Aunque Ponce no lo admite explícitamente, todo el texto consiste en una búsqueda de tipos genéricos dominantes que correspondan a las etapas de la historia social, considerada ésta en un sentido evolutivo universal. El determinismo económico funciona como método ordenador de esos tipos. Por lo tanto, la lógica de producción de las prácticas y sentidos pedagógicos es un reflejo de la lógica de los procesos de producción de prácticas y sentidos económicos. No hay mediaciones entre la estructura económica y los procesos culturales, políticos e ideológicos. El concepto de Ideología está ausente en el análisis pedagógico de Ponce quien solamente expresa la presencia ideológica de los sujetos sociales (reducidos estrictamente a las clases) como voluntad de ocultar la verdad, es decir usando una concepción previa a la de conciencia falsa. La oposición entre cultura burguesa y cultura proletaria es radical y excluyente, difiriendo profundamente de la concepción leninista respecto al proceso político-pedagógico de creación de una cultura nueva, a partir de la apropiación-negación-superación de la antigua.

El determinismo y fatalismo presentes en el discurso ponciano, son coherentes con el sentido positivista del marxismo de la III Internacional y remiten en sus raíces a la concepción de Juan B. Justo. Ponce es precisamente una de las pruebas más fehacientes de la persistencia del discurso de la II Internacional, intacto en muchos aspectos, en el seno de la IIIa, en América Latina.

Concebida la lucha de clases como lucha por la supervivencia de las especies, ningún papel le cabe a la educación en el proceso revolucionario. Las fuerzas económicas atraviesan perfío

dos de auge, como en el caso de la antigüedad, y luego períodos que producen el desmoramiento social. Si vinculamos el elemento instintivo con el fatalismo economicista resulta que para Ponce el proletariado alcanza su conciencia revolucionaria por la vía del desarrollo del instinto que coincide con los canales naturales del desenvolvimiento de la historia. La revolución que el proletariado llevaría a cabo, consistiría en la revinculación de las "fuerzas mentales" y las "fuerzas físicas". Sin embargo en ese proceso no prevalece el momento político sino el momento económico y lo pedagógico está completamente ausente. La educación solamente tiene capacidad para actuar una vez consumado el proceso revolucionario, es decir después que la clase obrera ha triunfado y deshecho a la clase rival (45). Toda reforma educativa anterior oculta "a sabiendas o no" los intereses de la clase aún dominante (46).

EL contenido reduccionista y economicista del discurso pedagógico de Ponce, y sobre todo su mitificación por parte de la izquierda latinoamericana, llama la atención y remite a sus condiciones de producción para hacerse inteligible. Algunas de ellas ya han sido enunciadas por nosotros. Nos hemos referido a las condiciones ideológicas (positivismo, evolucionismo, discurso de la II Internacional, racismo liberal, adscripción al pensamiento liberal argentino, adscripción al discurso de la Instrucción Pública). Desde el punto de vista político debe señalarse la pertenencia de Ponce a la línea de la III Internacional y la estrategia de "clase contra clase", que estableció aquella organización durante la década de 1920 y que evidentemente más allá de sus variaciones posteriores, selló el discurso de Ponce. Fué la adopción de aquella estrategia como paradigma, el condicionamiento político más importante para Ponce. Su influencia sobre el discurso pedagógico del autor argentino fué más decisiva que el discurso leninista sobre la cultura y que la política educativa

de Lunacharsky. Ponce asimiló en cambio, la tesis leninista del "instinto de clase", aunque en la acepción ponciana éste posea un carácter más esencialista: es considerada como un elemento previo sobre el cual hay una mínima acción de lo social. En Lenin, como hemos visto, existe una vinculación más fuerte entre el instinto de clase y los procesos histórico-sociales (Nota 10).

Debe destacarse la complementariedad entre la matriz positivista, la pedagogía correspondiente a la estrategia de "clase contra clase", el fatalismo expresado como inevitabilidad de la revolución socialista (y de un determinado orden histórico) y el inmediatismo (arribo inmediato de la revolución proletaria mundial). Se trataba en todos los casos de una relación establecida entre factores estables, hechos universalmente válidos que cambian y se vinculaban entre sí mediante leyes generales de carácter también universal; el análisis de los casos específicos proporcionaría resultados susceptibles de generalización. Pero debe destacarse también que el socialismo positivista no era la única opción que se presentaba en la época. En el capítulo correspondiente analizamos la forma como Mariátegui encaró la relación entre procesos educativos y formación del sujeto revolucionario. Entonces veremos también la vinculación que el peruano establecía entre la educación y la formación del sujeto revolucionario, desde una concepción muy diferente a la de Ponce. En la misma época, Antonio Gramsci reflexionaba sobre la educación como un proceso íntimamente vinculado a la política. Para el italiano los procesos político-pedagógicos transformadores se gestan y desencadenan en el interior de la vieja sociedad. Se manifiestan como gérmenes de conciencia y de nueva cultura. La lectura gramsciana del "Que hacer" difiere profundamente de la de Ponce, pero se asemeja a la de Mariátegui. Aquí, como en otros momentos de este trabajo, no nos interesa indagar acerca del sentido originario de la obra de Lenin, sino poner en evidencia su

efecto diverso en condiciones de producción también diversas, y sobre las prácticas y sentidos pedagógicos que surgen de esas condiciones. Daremos un ejemplo. Ponce, como hemos visto, se oponía a toda clase de reforma; exigía además que todo discurso de oposición al sistema educativo dominante fuera expresado en términos de clase. Si el sujeto productor de ese discurso no era el proletariado, purificado de otras influencias, ese discurso debía combatirse. En el estudio, en la huelga, en todo tipo de lucha, debía adquirirse la "exacta noción que la clase posee de sus intereses generales y duraderos que le son propios y que excluyen a los de otras clases" (47). Gramsci pensaba diferente. Según él, desarrollar microexperiencias político-pedagógicas, reformas, movimientos magisteriales reivindicativos, nuevas propuestas pedagógicas, significaba la apertura de frentes múltiples en el terreno educativo. Esos frentes eran legítimas trincheras desde las cuales se llevaría adelante la gran transformación intelectual y moral, proceso político que comienza en la sociedad capitalista y sigue después, en el socialismo. La transformación de las relaciones sociales de producción posee un sentido, para Gramsci, que expresa a la nueva conciencia, a una nueva concepción del mundo.

En Gramsci la clase obrera tendría un papel dirigente, pero no excluyente de la participación de otras clases oprimidas. El sujeto social no era producto de una reducción sino que se componía de múltiples presencias que legitimaban luchas diversas en frentes diversos (gremial, estudiantil, en las instituciones de la sociedad civil, en el gobierno, etc.) y todas esas luchas poseían un elemento político-pedagógico. El sujeto transformador debía construirse mediante la vinculación político-pedagógico entre los intelectuales y las masas.

Esta comparación entre Ponce y Gramsci, nos conduce a dos cuestiones presentes en los textos del primero. Nos referimos a

su caracterización del sujeto revolucionario y al problema del vínculo político-pedagógico. Respecto a la cuestión del sujeto revolucionario, el análisis de la posición de Ponce frente a la Reforma Universitaria nos servirá de ejemplo. Partamos de su definición sobre el ideal reformista. Este es, según Ponce:

"mezcla caótica de intereses encontrados". (48)

Las anteriores palabras corresponden a la etapa de ruptura de Ponce con los restos del reformismo, en el momento que Terán señala como cierre de su primer período intelectual, 1927. La introducción de nuevos criterios se realiza bajo la guía de las sectarias ideas de Insurrexit, como señala Agosti (49). En Ponce la influencia de esa organización produjo el efecto de barrer con las ilusiones educacionistas que contenía la Reforma pero en lugar de derivar hacia ensamble entre el espíritu democrático y latinoamericanista de aquel movimiento y la cuestión nacional-popular, Ponce se vinculó con políticas partidarias parcializadoras. Interpretó desde entonces el espectro de manifestaciones renovadoras y creativas del discurso reformista, y especialmente su reivindicación de la lucha generacional, como una interpretación de la pequeña burguesía que debía combatirse. Consideró que la Reforma había sido "corrompida" y transformada en un "fácil trampolín de oportunistas y adulones" (50). Comprendiendo la decadencia del movimiento, en los finales de la década de 1920, Ponce redujo las causas de este hecho en la falta de un contenido estrictamente clasista proletario,

En cuanto a la cuestión del vínculo político-pedagógico, Ponce siguió considerando válido el modelo impreso en el discurso de la Instrucción Pública. Admiró la pedagogía sarmientina con inalterable lealtad hacia el liberalismo que la puebla. En un análisis general, el vínculo político-pedagógico debía estar determinado, para Ponce como para Sarmiento, por la acción civi-

lizador hacia las masas: cultura, formas de organización social y política superiores e importadas inyectadas en el proletariado y en el campesinado, serían la única garantía para el progreso latinoamericano. La cultura tendría que venir de Francia quien, liberadora de América, siguió marcando el norte cuando ya la independencia estaba asegurada. Pero el nativo no comprendía, según Ponce, los beneficios que nos acarreaban los extranjeros educadores provenientes de los países avanzados. Decía:

"Bajo la indiferencia o el ridículo el extranjero nos daba sin embargo el ferrocarril y el telegráfo, el alambrado y el libro, la máquina y la higiene. En poco tiempo hombres trabajadores y honestos transformaron la faz de la Nación, y lo que es aún más importante el predominio de su sangre trajo la extinción gradual del elemento gaucho. Desaparecido éste o refugiado en regiones que son vergüenza para el país, las clases conservadoras obligadas a manejar colonos con más clara conciencia de sus propios derechos hicieron de la raza muerta el arquetipo ideal. Todo culto enardecido a su memoria tiene, pues, una raigambre antiargentina". (51) (Nota 11)

Conservadores y gauchos equivalían para Ponce al atraso y la barbarie, los portadores de la Instrucción Pública equivalían a los maestros civilizadores. Pero cabe preguntarse si esos maestros, típicamente sarmientinos, no eran también intelectuales vinculados a la burguesía naciente. Este hecho interesa porque pone de relieve que aquellas intenciones maquiavélicas que según Ponce convertían al programa educacional de la burguesía en una pura patraña contra los proletarios, desaparecen para él en el caso argentino. "Educación popular" e "Instrucción Pública" se identifican en el paradigma ponciano, y se establece una alianza fundamental entre aquellos que, desde el discurso dominante y desde discursos que se consideran opuestos a aquel, se colocan como "conciencia exterior" del pueblo. Las alianzas políticas realizadas entre el socialismo, el comunismo y los liberales argentinos contra el movimiento nacional-popular responden a la misma lógica (Nota 12).

Según Agosti, el intento pedagógico de Ponce consiste en desmontar la ilusión de una revolución pedagógica por sí misma liberadora pero creemos que el método reduccionista con el cual realizó esa operación, lo obligó a buscar modelos generales sustitutos de las prácticas y sentidos que surgen permanentemente en el interior de múltiples procesos sociales latinoamericanos. Para Ponce era tan inimaginable la posibilidad de que el hombre argentino, el gaucho, el mestizo o el indio latinoamericano desarrollaran discursos pedagógicos, que desconoció sus demandas y fué ciego a sus interpelaciones. Prefirió la imposición del discurso de la Instrucción Pública y proyectar para la etapa socialista, el paradigma pedagógico soviético. Una cita de Adolfo Sánchez Vázquez aclarará aún más esta cuestión:

(...) "si Ponce hubiera escrito su libro tres décadas después habría tenido que tomar en cuenta también las nuevas experiencias socialistas en la creación del hombre nuevo viéndolas como enormes logros pero también con sus dificultades, deformaciones y limitaciones. Seguramente en este nuevo examen habría salido reafirmado en su convicción de que el socialismo y la educación del hombre nuevo son inseparables, pero también se habría reafirmado -al abordar la experiencia socialista en toda su diversidad y multiformidad, con sus luces y sus sombras- que no basta cambiar las circunstancias para que los educadores formen hombres nuevos. Es preciso también -como lo subrayaba Marx- que los educadores -en su sentido más amplio- sean educados". (52)

Creemos que la herencia pedagógica de Ponce se articuló durante los últimos años con el discurso pedagógico althusseriano en varias instituciones latinoamericanas de formación de pedagogos. El resultado es el desarrollo de una serie de conceptos no pertinentes para la comprensión y transformación de los discursos pedagógicos que se cruzan y articulan o antagonizan en nuestras sociedades. El destino del nuevo ensamble es producir un modelo más completo que funcione como preconcepto y como ordenador de los datos que provienen de una realidad harto compleja. Sin embargo, así como Aníbal Ponce ignoró incontables prácticas

y sentidos pedagógicos producidos durante su época con la intención de democratizar el proceso educativo, desde el nuevo modelo que criticamos no se captan múltiples experiencias y múltiples sentidos pedagógicos populares que se gestan permanentemente en la sociedad. Reproduciremos, finalmente, un extracto de un trabajo realizado por estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, que consideramos un verdadero reto que nos coloca, a los pedagogos, ante la situación de tener que dar cuenta de las demandas y realizaciones educativas reales -nacionales y populares- en nuestros discursos:

"Este planteamiento no nos permite analizar nuestras experiencias, en tanto que en América Latina se producen interpelaciones educativas de diversos sectores sociales, clases y sectores de clase, que no corresponden siempre a los clasificados como burguesía y proletariado en un sentido clásico. Es así como esta tendencia del marxismo representa un obstáculo para estudiar, analizar, participar en experiencias educativas como las que constituyen nuestro objeto de estudio, puesto que no contempla la complejidad y considera que aquellas experiencias son aberraciones que deben evitarse" (se refiere a la educación de grupos populares en comunidades rurales, y a educación cardenista) "Así esta línea de desarrollo de la pedagogía marxista se contenta con invertir el modelo positivista al construir un sistema cerrado de ideas, simple, único y universal, para describir y analizar el hecho educativo". (53)

Capítulo VII

Antimperialismo, indioamericanismo y pedagogía: Haya de la Torre

"Conocí a González Prada diez días después de mi primer arribo a Lima en 1917, cuando según el burlesco decir de los señores capitalinos llevaba todavía 'la lana de la provincia'. Yo era entonces un jovencito a la criolla, enfermo hasta los huesos de esa frivolidad epidémica -peste de gente 'decente'- que manifiesta sus primeros síntomas a la salida del Colegio y se agudiza hasta el colapso a la entrada de la Universidad. Había crecido oyendo decir que González Prada era el demonio y viendo santiguarse a las viejas cada vez que alguien recordaba su nombre. Sin embargo un sentimiento de curiosidad y de respeto me atraía hacia la figura del viejo luchador. Recuerdo haber oído conversaciones calurosas de algunos artesanos de mi provincia sobre González Prada. Cerca de mi casa había en Trujillo una biblioteca obrera que izaba todos los años, el 10. de mayo, una bandera roja. Ahí me escapaba por las noches y escuchaba la charla de los obreros. Recuerdo fijamente la lucha interior que aquellas conversaciones fuertes y libres me producían a mi, alumno de un seminario. Quizá si naciera entonces el primer indicio de mi línea de vida definitiva" (...) (1)

Corría el año de 1917. Durante el decenio anterior, el Perú había sentido la agitación obrera que, influida desde sus inicios por el anarcosindicalismo, sentó las bases del movimiento obrero organizado (Nota 1). Se asistía al fin de la República Aristocrática y a la reconfiguración económico-social y política del país, como producto de la coincidencia entre los cambios en la situación internacional y aquellos internos cuya operación se había acentuado desde el fin de la guerra con Chile (Nota 2) (2) La contradicción profunda de la sociedad peruana fué intuía por Manuel González Prada en momentos en que la estabilidad de la oligarquía pro-inglesa del país rural había sucumbido como rebote de la crisis del Imperio Británico y de la situación social interna. Si bien en el Perú no se había producido un proceso de industrialización de la magnitud del mexicano, argentino o brasileño, el capital norteamericano se había comenzado a imponer en los sectores primarios y financiero, constituyendo una economía

de enclave y frustrando el desarrollo del capitalismo en el conjunto del país (3). La sociedad resultó afectada, recayendo la crisis especialmente sobre los trabajadores agrícolas de las plantaciones de azúcar, algodón y arroz, los obreros mineros e industriales y la pequeña burguesía golpeada por el proceso de penetración de capitales y de concentración. La débil intelectualidad que reclamaba una política de protección estatal para el desarrollo capitalista interno estuvo a fines de siglo constituida por positivistas que no lograron una verdadera influencia sobre la burguesía y, finalizando la Guerra Mundial la fracción burguesa más pro-imperialista asumió la dirección del bloque dominante (Nota 3).

En el mencionado contexto, el sistema educativo programado por la República Aristocrática había crecido raquíticamente, excluyendo a las grandes mayorías indígenas y campesinas. Tanto la educación pública como la privada se dirigían a la formación de administradores del país primario-exportador y dependiente. (Nota 4). González Prada había comprendido esa exclusión e influido por el sentido anarquista de la interpretación social, su relación con la existencia de dos grandes bloques, el de los oprimidos y el de los opresores. En su libro "Horas de lucha" (4) alegó por el mejoramiento de las condiciones de vida del indio. Socialismo utópico educacionista y anarquismo subsistían como antinomia insuperable en los sentidos pedagógicos de su discurso: o el corazón de los opresores se condolería, o el ánimo de los oprimidos adquiriría virilidad suficiente para escarmentar a los opresores y a la violencia se opondría la violencia.

Cuando el joven Haya de la Torre fue en busca de González Prada, el pensamiento del maestro no alcanzaba para cubrir todas sus expectativas. Buscó otras personalidades de la época (5), aquellas fabricadas por los diarios de provincia y las re-

ricanismo) manifestaba la coexistencia y oposición de formas sociales y económicas que corresponden en otros continentes a diversos períodos históricos. En América, indios, que desconocen el uso de la rueda ven aeroplanos cruzar sus cielos (9), decía Haya comprendiendo la complejidad del proceso educativo que tocaba vivir al pueblo peruano. Indefinición, yuxtaposición histórica aparecían para él como elementos constitutivos del proceso cultural. La pedagogía de la Instrucción Pública, que en el Perú había adquirido el tinte de la colonización, del choque cultural, era así profundamente cuestionada.

En la base del problema educativo-cultural, consideraba el ya dirigente del APRA en 1929, se encuentran las causas económicas que son el resorte de todos los grandes fenómenos. Las categorías marxistas que -pese a su violenta ruptura con el comunismo internacional- había incorporado, le permitían comprender que el problema del indio no era una cuestión simplemente racial, sino de explotación social. Las llamadas superioridades raciales, eran superioridades económicas. La cuestión del indio era internacional en América Latina; el internacionalismo indigenista del liberal peruano Valcarcel se combinó en Haya de manera peculiar con el internacionalismo de otros discursos de la época. La lucha por el indio se debía traducir en lucha del indioamericanismo contra los latifundios. En ella debía comprometerse todas las clases antimperialistas y progresistas. Tiempo y espacio históricos eran inseparables. Las diferencias en el grado y tipo de progreso determinan diferencias para pueblos que se hallan en condiciones semejantes. Por esa razón, el nacionalismo de los países con gran desarrollo industrial y poderío militar, es imperialista, y aquel de los pueblos débiles y por lo tanto conquistados es necesariamente antimperialista. Así:

"El concepto de nacionalismo (...) queda relativizado de acuer-

do con el 'espacio-tiempo histórico' de cada pueblo o de cada conjunto de pueblos". (10)

La relatividad recae sobre las teorías: éstas no pueden ser válida para todos los pueblos. La idea de relatividad aplicada a la política, legitimó para Haya su particular vinculación con el marxismo, establecida desde los años de la Reforma Universitaria. Incorporó los conceptos de determinismo económico, lucha de clases, partido, vanguardia. Pero los sometió a reinterpretación ubicándolos en el cruce de discursos que provenían de los sujetos populares peruanos, y de intelectuales nacionales que, como González Prada, habían bordeado una comprensión no educacionista del problema político-pedagógico peruano. Haya de la Torre empezó a entender, a partir de su amistad con González Prada, la importancia que tenía en el Perú la vinculación entre los intelectuales y las masas.

La Universidad producía intelectuales "saturados de pasado" que vinculan supuestas abundancias y serenidades remotas con luces deslumbrantes metropolitanas ajenas, conquistadoras del presente (11). Pronto descubrió que no solamente jóvenes envejecidos poblaban las aulas. El Perú provinciano, el Perú de las costas y el de las sierras -ese en el cual Haya creía que estaba guardando el porvenir- era un reservatorio de futuros intelectuales que se ubicarían en el "espacio-tiempo histórico" -medio geográfico, raza, psicología- en el cual se desarrollaba la vida del peruano. La impresión que le ha causado González Prada, era definitiva. Recuerda Haya:

"Terminé mi visita, Yo recuerdo que le dije ya en la puerta del corredor donde él me respondió:

- Dejeme Ud. venir a verle, señor González Prada. Soy un muchacho pero quiero ser su amigo.

- Venga Ud., venga Ud. siempre. Y mi casa está en la Puerta Falsa del Teatro; vaya Ud. allá, me dijo (...)

Le estreché calurosamente la mano y salí nerviosamente. Aquella tarde, comencé a pensar que los trajes bien cortados de 'nues-

como la anterior. Tendría un ritmo constructor, sería revolucio
naria. La fraternidad de un mismo dolor y una misma esperanza u
nirían a los trabajadores indioamericanos con los estudiantes
(16). Admirables lecciones ofrecería la juventud indioamerica
na a la europea: pese a la penetración imperialista norteamericana,
o gracias a ella, la juventud lucharía por la libertad (17).

Los "Maestros de juventudes" influyeron parcialmente sobre
Haya. Su admiración por Ingenieros no alcanzó para que dejará
huella el racismo y el latinoamericanismo aristocratizantes.
Vasconcelos, en cambio, penetró más fuertemente. Su discurso
espiritualista, indigenista y americanista caló fácilmente en u-
na generación que no registraba una herencia profunda del positi
vismo. La anterior, la del 1900, había impulsado la moderniza-
ción intelectual sin el impulso que guió a sus paralelas argenti-
na y mexicana (Nota 5). Pero el espíritu democratizador del mo-
vimiento iniciado en Córdoba coincidió con demandas de los estu-
diantes de la Universidad de San Marcos entre los cuales se con-
taba Haya de la Torre. Las banderas democratizantes, latinoame-
ricanistas y antimperialistas con las cuales el movimiento refor-
mista había partido desde la Argentina, adquirieron en el Perú
nuevos sentidos: el indigenismo revolucionario, la extensión del
término "generación" a la juventud trabajadora, la penetración
del brote universitario en un profundo torbellino político-so-
cial en el cual se vinculaban sujetos oprimidos.

La relación entre estudiantes y obreros, que en la Argenti-
na no se había librado de cierto aire extensionista (Nota 6), ad
quirió en el Perú el sentido de una profunda vinculación democrá-
tica. Debe destacarse una condición muy importante que diferen-
ció la situación argentina de la peruana. En el Perú, el conjun-
to de los sujetos sociales oprimidos-trabajadores, pequeña bur-
guesía, intelectuales revolucionarios, dirigentes obreros, jóve-
nes estudiantes- estaban afectados por la dictadura de Leguía.

Su unidad se realizaba frente a un bloque dominante que ejercía el poder. En la Argentina, la intelectualidad progresista y de izquierda mantenía una posición retaceante de apoyo respecto al gobierno nacionalista-popular de Irigoyen. El movimiento reformista fué legal en la Argentina, y luchó en la ilegalidad en el Perú.

En tales condiciones, los estudiantes peruanos llevaron adelante dos luchas paralelas. Una dentro de la Universidad de San Marcos y otra en un espacio abierto por ellos mismos, desde el cual producían prácticas y sentidos políticos-pedagógicos contrarios a la dictadura de Leguía, pero sobre todo disidentes con el discurso pedagógico dominante. Ya en 1916, en Trujillo, el Centro de Estudiantes presidido por el joven Haya había realizado actividades de educación popular fuera de las instituciones oficiales. En 1917 se fundó la Federación de Estudiantes del Perú en cuyo Congreso del Cuzco de 1920 se acordó la fundación de la primera Universidad Popular del país, que llevó el nombre de González Prada (UPGP). Este centro de estudios era concebido por Haya de la Torre de la siguiente manera:

"Ella será un día la vasta universidad social del Perú que cantará el responso de la otra. Por ahora es campo de lucha, laboratorio de experimentación, lazo de fraternidad, blanco de terror de la tiranía y bandera de agitación y de esperanza para el pueblo del Perú". (18)

La idea organizadora de la UPGP, que se consolidaría luego en el APRA, era la educación del pueblo como condición para la liberación. La conciencia del pueblo debía enriquecerse científica y políticamente pues en ella comenzaría la revolución social. Una vaga idea de los principios pedagógicos marxianos estaba presente en la UPGP, aunque matizada de racionalismo y anarquismo. La experiencia educativa soviética y la versión de Lunacharsky sobre la pedagogía socialista, habían dejado también sus huellas, aunque Haya de la Torre estuvo en contacto

con el Comisario de Instrucción Pública solo años después, en su viaje a la URSS. Sin embargo, según testimonio de Haya (19), Lunacharsky conoció la experiencia peruana y tuvo admiración por ella. La educación vinculada al trabajo y el trabajo infantil no explotador fueron elementos constituyentes del discurso pedagógico reformista peruano. Pero existe una doble interpretación de ellos en ese discurso. Un aspecto es el carácter liberador del trabajo infantil unido a la producción, y su efecto político -que remite a Lunacharsky- y el otro, más cercano a la posición de los sindicalistas soviéticos. En este último caso, aparecen huellas del impacto que dejó en los peruanos el papel de la educación de las grandes masas para la industrialización soviética. De tal modo, consideraban que el mejoramiento de la vida económica y social tenía como factor fundamental la capacitación técnica. Educar al productor en la escuela-producción moderna, en el trabajo sin explotación, contribuiría a aumentar la producción de riqueza y el consumo. Se debía orientar a las masas productoras hacia el desarrollo de su máxima capacidad técnica: esta sería una obra que redundaría en la elevación integral de la cultura y determinaría un mayor progreso económico.

La formación del sujeto revolucionario era uno de los objetivos que con más intensidad se planteaban en la UPGP. En la concepción de Universidad dominante en el medio reformista, se articulaban sentidos vinculados a la formación profesional, a la difusión de la cultura general entre los trabajadores y a la formación política. El mejor ejemplo de la coexistencia de finalidades muy diversas, así como también de sentidos dispares, fue el Centro Educativo de Vidarte que, habiendo comenzado como una extensión de los cursos que se impartían en la UPGP de Lima, se convirtió luego en una sucursal de dicha Universidad. En Vidarte, población constituida especialmente por obreros textiles, los profesores que viajaban desde Lima los fines de semana y

dormían en casa de los trabajadores- tuvieron que esforzarse por combinar aquellas enseñanzas que consideraban indispensables para lograr una elevación del nivel cultural del pueblo, con demandas provenientes de las necesidades educativas concretas de los trabajadores. El espectro ideológico difundido abarcaba elementos anarquistas, elementos de marxismo e ideas que se iban gestando con la fusión del indigenismo heredado y la cultura ciudadana limeña. Se realizaron campañas antialcohólicas, se enseñaron nociones de primeros auxilios -típicas acciones de los anarquistas de la época- se realizaron festivales atléticos y se enseñaron himnos revolucionarios. En 1921 los trabajadores de Vidarte tenían conocimiento de cantos anarquistas y de la Internacional. La vinculación con la vida de la población era profunda. Las clases se dictaban dos veces a la semana en el cine de Vidarte, siendo precedidas por audiciones musicales y presentaciones teatrales. Celebraban la "Fiesta de la Planta", aprovechando una celebración tradicional para incidir políticamente. Esa fiesta -a la cual concurrían alrededor de 500 trabajadores de Lima, Callao y otros puntos- comenzaba con una reunión en el campo deportivo del sindicato, donde se pronunciaban discursos, se entonaban himnos revolucionarios y se realizaban juegos atléticos. Luego, en el parque 29 de enero, se plantaban árboles y por la noche se realizaba una asamblea popular. La velada concluía con una función de teatro en el cine del pueblo.

Cuando el 22 de julio de 1922 el Centro Educativo de Vidarte cambió su nombre por el de Universidad Popular González Prada de Vidarte, lo hizo bajo el lema, años atrás elaborado por don Manuel:

"Los viejos a la tumba, los jóvenes a la obra"

Los numerosos centros educativos que en varios lugares del

país se incorporaron a las UPGP pusieron el acento en la educación general y política de la juventud obrera y alcanzaron una población de 30.000 personas entre estudiantes y profesores, la mayor parte de ellos militantes políticos y sindicales. La tarea de difusión llegó a una población mucho mayor, abarcando otros sectores sociales mediante publicaciones diversas, entre ellas la revista "Claridad" que fué dirigida por Haya de la Torre y por Mariátegui y que era compartida por la UPGP y la Federación Obrera de Lima (Nota 7). La categoría "juventud" fué un elemento que constituyó uno de los ejes del discurso reformista peruano. Como manifestación apoteósica de la actitud transformadora de la nueva generación, en 1922 y 1923, los estudiantes y los trabajadores manuales cantaron (con música del peruano Manuel Gálvez y del chileno Enrique Loro):

"Juventud, juventud, torbellino
soplo de eterno de eterna ilusión (...)

mientras las balas del dictador Leguía caían sobre la manifestación realizada en apoyo del rector reformista de la Universidad de San Marcos, Javier Prado, quien estaba en prisión (20). La Universidad Popular tocaba el límite de sus posibilidades. Las prácticas y sentidos políticos se sobreponían fuertemente a los pedagógicos y los elementos componentes del discurso reformista adquirían otro orden, otra forma de articulación, se vinculaban con demandas provenientes de las urgencias económico-sociales y políticas. La juventud, de haber sido el eje del movimiento reformista, pasaba a jugar uno de los factores de un nuevo discurso político-pedagógico popular. Más tarde, en Teoría y Práctica del Aprismo, Haya diría:

(...) "las victorias completas son difíciles de alcanzar aisladamente en centros de educación y cultura más o menos dependientes del sistema social, político y económico predominante. Hay que luchar para ir siempre más allá en el propósito de emanciparlas, pero la Universidad ideal, la soñada por los reformis-

tas del 18, surgirá en otra hora y como resultado de otra organización". (...) (21)

Debe destacarse el importante papel jugado por el proceso reformista peruano en la gestación del sujeto político popular, hecho que, además, demuestra la articulación de pedagogía y política en su discurso. La generación era concebida por Haya de la Torre como un espacio en el cual se realizaban múltiples prácticas y sentidos sociales: de clase, de orientación ideológica, de función social. La categoría "generación" se concretó en el discurso de Haya en una instancia política: el Frente de Trabajadores Manuales e Intelectuales.

El destierro de Haya produjo el vuelco decisivo hacia lo político y el Frente Unico de Trabajadores Manuales e Intelectuales se tornó en lema de la Alianza Popular Revolucionaria Americana, contra el Imperialismo, por la justicia social, fundada por Haya en México, en diciembre de 1924 (Nota 8). La gran representatividad popular alcanzada por la UPGP, por sus dirigentes -Haya de la Torre, Mariátegui y otros- había creado condiciones para la articulación de sujetos oprimidos diversos que demandaban una representación política (Nota 9). El proceso político-pedagógico realizado durante unos años en las UPGP dejaba como saldo haber iniciado la formación del sujeto popular, superando antiguas divisiones entre artesanos, obreros de diversos gremios y otros de la incipiente industria; campesinos y obreros, indígenas, mestizos, blancos y negros, intelectuales y trabajadores. La superación de las divisiones políticas no implicaba, empero, la pérdida en la especificidad de las demandas e incluso de la organización social.

Fueron los elementos combinados en el discurso aprista: representatividad popular, propuesta política y acciones. Su síntesis, según Haya de la Torre, se ubicó en la polémica entre dos tesis contrapuestas sobre América Latina. La primera supone la necesidad y posibilidad de la abolición total e inmediata

del capitalismo, lo que traerá como consecuencia la independencia latinoamericana. Desde esta misma tesis, las revoluciones comienzan en el centro y repercuten en la periferia, de donde la abolición inmediata del capitalismo mundial es condición para la liberación de los trabajadores latinoamericanos. El movimiento obrero mundial contaría ya con los instrumentos adecuados para realizar la histórica tarea: los partidos marxistas (socialistas o comunistas). El sujeto revolucionario sería el proletariado, al cual sólo temporal y coyunturalmente podrían aliarse otras clases y cuya organización política debería coincidir con la posición de clase. La segunda tesis supone la supervivencia del capitalismo y el logro de la independencia latinoamericana dentro de ese sistema. Esta tesis sería inviables pues la situación estructural de dependencia de nuestros países impediría su completa industrialización y determinaría siempre su ubicación en condiciones de dependencia. La posición del APRA al respecto se encuentra resumida en la siguiente frase de Haya de la Torre:

(...) "o la lucha contra el imperialismo es una lucha de clase y de clase proletaria únicamente dirigida por partidos de esa clase a los que sólo temporalmente pueden aliarse otras clases; o la lucha contra el imperialismo en su etapa presente es una lucha de pueblos coloniales o semicoloniales oprimidos, movimiento de liberación nacional que debe dirigir en frente único de todas las clases directamente afectadas por la agresión imperialista". (22)

El APRA realizó una conceptualización nacional-popular de la situación latinoamericana, utilizando explicaciones y categorías marxistas sólo en algunos casos reinterpretadas. Uno de sus valores positivos fué la irreverencia frente al discurso marxista oficial custodiado por la III Internacional. No se opuso a ese discurso sino que profanó su carácter universal y puso en evidencia sus limitaciones. Las categorías marxistas le posibilitaron una mejor comprensión de la cuestión estructural

que aquella que débilmente alcanzó el irigoyenismo. Entre otros conceptos, el APRA tomó el de "imperialismo", leninista, pero sosteniendo que si bien era cierto que éste representaba la última etapa del capitalismo para los países industrializados, resultaba la primera para los subdesarrollados; éstos habían nacido dependientes. Frente al imperialismo y la burguesía dominante que reproducen esa dependencia, Haya propuso la constitución de un Estado nacional-popular fuerte, que nacionalizara las fuentes de producción y que representará a las clases productoras.

El carácter político-pedagógico del Estado nacional-popular y el papel predominante que en ese Estado debían jugar los trabajadores no fué comprendido por Haya de la Torre. El escaso grado de desarrollo del proletariado y el atraso cultural y social del campesinado latinoamericano le hicieron suponer la necesidad de una tarea político-pedagógica, paralela a un estimulante desarrollo económico-social, como etapa previa a la ejecución de las grandes tareas nacionales y democráticas. Las clases medias campesinas y urbanas deberían constituirse en dirigentes del Frente Popular y fundadoras de un Estado antimperialista.

Haya comprendió la ineptitud de la tesis clasista para formar el sujeto revolucionario latinoamericano, pero solamente en la "dimensión tiempo-espacio": el proletariado seguía siendo considerado como la única clase capaz de operar la transformación de la sociedad, pero en América Latina aún no se había desarrollado. El sujeto Pueblo, que había empezado a germinar teóricamente en los iniciales planteos apristas -y a quienes en la práctica el APRA representaba- y la idea del Estado nacional-popular, dejaron paso a una fractura que deslizó el discurso aprista hacia un temprano desarrollismo.

El desarrollismo de Haya fué evolucionista y educacionista. Las clases oprimidas debían hacer un tránsito pedagógico desde un estado primitivo cultural y económico hacia su proletarianización. La concurrencia de capitales extranjeros para lograr el necesario desarrollo y el condicionamiento a la inversión de capitales llegó en algunos momentos de la historia del APRA a convertirse en estímulo a la inversión norteamericana. Pero debe destacarse que el deslizamiento hacia el desarrollismo no era una condición necesaria a partir de los planteos críticos de Haya de la Torre respecto a la doctrina de la III Internacional. La opción no era clasismo o desarrollismo, sino que existía una tercera posibilidad, perfilada por el APRA, la del Estado nacional-popular.

Haya, sin embargo, no logró integrar los elementos marxistas y su profunda visión sobre la cuestión nacional en un discurso que transformara la visión marxista dominante sobre América Latina. Coexistieron sentidos diversos, unos, restos del discurso marxista, otros incorporados por Haya a partir de las demandas concretas del pueblo peruano y de su observación de la realidad latinoamericana. Sin embargo, Haya consideró que el Frente de Trabajadores Manuales e Intelectuales, una opción policlasista que debía desarrollarse por insuficiencias del proletariado y el Estado antimperialista, era un camino para la industrialización dentro del cual las clases se perfilarían con mayor nitidez. De tal manera, la polémica con Julio Antonio Mella (Nota 10) consiste en la oposición entre la primacía en la lucha de clases o de la lucha antimperialista, así como de las formas proyectadas para la formación del sujeto revolucionario.

Haya consideraba de tipo pedagógico la tarea que este último problema presentaba. El Frente debía convertirse en un Partido cuya fuerza moral sería su capacidad educadora. Uno de sus objetivos importantes sería formar la conciencia antimperialista

lista de las clases trabajadoras. Medio millón de apristas, sobre siete millones de habitantes del Perú en la década de 1920, debían saber formar la vanguardia, "la docencia del Partido". Era necesario:

(...) "que los dirigentes se compenetraran de la gran misión educadora del Partido, que comprendieran que constituían una fuerza de líderes en potencia". (...) (23)

El Partido debía constituir un todo armónico, ordenado, organizado que captara, educara y dirigiera a los militantes. El sentido leninista de Partido, coexistió en el discurso aprista junto con la irreverente idea del Frente. La diferencia estribó en el carácter policlasista de ese Partido. Junto a sentidos democráticos nacidos del movimiento reformista, de las UPGP, de la práctica inicial aprista con estudiantes y obreros, coexistieron sentidos coercitivos. Haya consideraba que todo dirigente (a quien llamaba "oficial") debía ser buen soldado, pues solo aquel que fué mandado sabe mandar y sólo aquel que se preparó para dirigir puede hacerlo. Decía:

"Cada día me convengo más, por la lección de los viajes y la experiencia de los acontecimientos cotidianos del mundo que sólo la disciplina, la solidaridad, salva a los grupos y presta esperanza a las colectividades (...) El individualismo ha muerto y todo individualismo es burgués o reaccionario. Hay que acabar con los que no saben sentir su responsabilidad de Células de organismos. En Sud América estamos perdidos por falta de espíritu solidario, pero si queremos realizar una verdadera revolución hay que ser como los rusos, que triunfaron por su formidable organización". (24)

Dirigir era enseñar y conducir. La dirección debía evitar el caciquismo y representar los intereses del pueblo. Las fuerzas populares espontáneas constituían el punto obligado de partida, pero debía orientárselas. Al respecto, Haya señalaba que la revolución mexicana corría el grave riesgo de ser absorbida por el imperialismo, si sus fuerzas espontáneas no recibían orientación. Era necesario, sostenía, organizar las fuerzas re-

volucionarias y aquellas que actuarían en el posterior proceso de construcción. Para tal fin se requerirían trabajadores disciplinados, estudiosos, concientes y dispuestos al sacrificio. Sería tarea del Partido enriquecer sus capacidades espontáneas con una conciencia clara de las metas y del deber. La capacitación técnica, que ya hemos mencionado páginas atrás como parte de la concepción pedagógica reformista peruana, estaba también presente en el discurso político-pedagógico del APRA. La etapa de gestación de la revolución requería del aporte de expertos provenientes de todos los sectores y con diversas capacitaciones. Luego se requeriría de los técnicos para construir la sociedad nueva. El programa de actividades del APRA en dirección a la capacitación tenía en cuenta la organización y preparación revolucionarias presentes y la preparación para la futura acción de gobierno. Cada dirigente aprista debía insertarse en ambas actividades educativas para formarse integralmente: ahora su tarea era conducir, luego sería dirigir.

El proyecto político-pedagógico más completo programado por el APRA en la época que tratamos, comenzó en el exilio. El Centro de Estudios Antimperialistas del APRA se creó en París con la meta de realizar estudios urgentes sobre las características del imperialismo, sus planes presentes y futuros, la especificidad de sus acciones para cada país. Haya propuso realizar estudios ordenados en varios sectores: Caribe, México, Panamá, Centroamérica y Antillas; las repúblicas bolivarianas; Chile, Río de la Plata y Brasil. El plan de estudios se iniciaba con la formación de grupos por región y, la construcción de un archivo de información, y luego se realizaban seminarios sobre historia y geografía latinoamericanas y sobre los EEUU. El Centro realizaba también labores de difusión y propaganda para las cuales Haya recomendó seguir el ejemplo del muralista mexicano Diego Rivera, combinando el arte con la información e

incorporando el lenguaje gráfico para transmitir mensajes políticos (25).

En la importancia que Haya de la Torre otorgó a la cuestión política-pedagógica, y en su afirmación de la necesidad de producir una elevación cultural del campesinado y del proletariado latinoamericanos existe contenida la cuestión de la constitución de las interpelaciones sectoriales de los sujetos oprimidos en una cultura-Nación. Haya de la Torre se preocupó por la vinculación entre la cultura popular peruana y la cultura política que pudiera unir en un Frente único al conjunto de los sujetos oprimidos. El ensamble entre intelectuales, masa indígena-campesina y obreros -preocupación que provenía de Valcarcel y González Prada- era el punto crucial de esa cuestión. En una carta enviada a la revista Amauta en 1926, Haya de la Torre decía:

"Uds. tienen una gran tarea que realizar: reivindiquen la historia, la literatura y el arte verdaderamente peruanos y arrojen lo que de ellas hay de impuesto, de artificioso, de burgués. Reivindiquen al Perú incásico, en su arte, en su tradición, en su cultura; nos ayudarán a justificar la reivindicación política y económica de las razas indígenas, alma de América del Sur. Reivindiquen lo que hay en el Perú popular, en el Perú de los productores, en el Perú de las sierras olvidadas". (26)

Haya de la Torre no quedó fascinado con la Unión Soviética en su viaje de 1928. Pese a la gran admiración que le causó la revolución rusa, consiguió, a diferencia de la mayor parte de los políticos latinoamericanos de la época, aprender de ella. Lejos de subordinarse, Haya mantuvo una dura polémica con el representante de la III Internacional, Losowsky, sosteniendo el principio de independencia política de los movimientos nacionales y la especificidad de los caminos para la revolución (Nota 11). Manifestó haber comprendido durante ese viaje las proyecciones universales de la revolución soviética, pero también su carácter intransportable e intransferible. La posibilidad de extensión del modelo soviético era considerada por el peruano,

un romanticismo ingenuo: se tomaba a la historia de la revolución rusa como una novela heroica y se identifican personajes y situaciones con los de Latinoamérica. De tal manera, se consideraba idénticos al proletariado latinoamericano y al ruso, al indio y al mujik.

El análisis que provocó en Haya de la Torre su viaje a la URSS donde decía haber descubierto "un mundo nuevo en el fondo de lo viejo" (27) manifestó el germen de un método nuevo entre la intelectualidad latinoamericana de la época, para comprender la realidad. Se trató de comparar y establecer las semejanzas y las diferencias, y de intentar la construcción de discursos propios utilizando sentidos y experiencias diversos. Haya de la Torre -a quien admiró que Lunacharsky se interesara en el arte indioamericano y en la pedagogía de Vasconcelos- recuperó de la experiencia cultural soviética la defensa de la cultura rusa y la orientación de la juventud hacia una cultura nacional. La construcción de una cultura nacional no se perfiló en Haya de la Torre como aplicación de principios clasistas internaciona- listas y como repetición de modelos político-pedagógicos sovié- ticos, sino como recuperación de la tradición indígena peruana, vinculada a nuevos sentidos político-sociales. Hemos señalado incongruencias y contradicciones en el discurso aprista: desde posiciones políticas antagónicas entre sí, hasta la persisten- cia sin mayor transformación de categorías marxistas desdicien- do la intención de confrontarlas con la realidad. Pero la intui- ción de lo nacional sobredeterminó el discurso aprista de los años 20' tiene una vigencia político-pedagógica latinoamericana aún hoy. Haya de la Torre fué, por aquellos años, conciente de esa vigencia, y consideró que en América Latina el discurso na- cional-popular es antimperialista e internacional. Internacio- nalismo se identificaba con latinoamericanismo y con unidad de los pueblos. La generación revolucionaria era una generación

latinoamericana. Los símbolos y las luchas eran compartidos. Por ello, Haya intentó reunirse con Sandino, encuentro que hubiera sido fundamental para el nacionalismo-popular latinoamericano (Nota 12). Juntos hubieran combatido a los "mercaderes de la patria chica" para formar la "Patria Grande" dejándose guiar por el camino práctico del sentir del pueblo, (28) (Nota 13) y poniendo los fundamentos de un discurso nacional-popular al alcance latinoamericano. La trayectoria posterior del peruano se apartó repentinamente de ese camino, pero ello no invalida su aporte en el período que estamos analizando.