

José Carlos Mariátegui

**7 ENSAYOS
DE INTERPRETACIÓN
DE LA REALIDAD PERUANA**

69

PRÓLOGO

Aníbal Quijano

NOTAS, CRONOLOGÍA Y BIBLIOGRAFÍA

Elizabeth Garrels

República Bolivariana de Venezuela

Fundación



Biblioteca Ayacucho

© Javier Mariátegui
© Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007
Colección Clásica, N^o 69
Primera edición Biblioteca Ayacucho: 1979
Segunda edición con correcciones: 1995
Primera reimpresión de la segunda edición: 2006
Tercera edición con correcciones y adiciones de nuevos textos: 2007

Hecho Depósito de Ley
Depósito legal lf50120059004576 (rústica)
Depósito legal lf50120059004577 (empastada)
ISBN 978-980-276-415-0 (rústica)
ISBN 978-980-276-416-7 (empastada)
Apartado Postal 14413
Caracas 1010 - Venezuela
www.bibliotecayacucho.gob.ve

Director Editorial: Edgar Páez
Coordinadora Editorial: Gladys García Riera
Jefa Departamento Editorial: Clara Rey de Guido
Asistente Editorial: Shirley Fernández
Jefa Departamento Producción: Elizabeth Coronado
Asistente de Producción: Jesús David León
Auxiliar de Producción: Nabaida Mata
Coordinador de Correctores: Henry Arrayago
Correctores: Silvia Dioverti, Mirla Alcibíades
y Samuel González

Concepto gráfico de colección: Juan Fresán
Actualización gráfica de colección: Pedro Mancilla
Diagramación: IMPRIMATUR, Artes Gráficas y Francisco Vázquez
Impreso en Venezuela/*Printed in Venezuela*

EL PROCESO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

LA HERENCIA COLONIAL Y LAS INFLUENCIAS FRANCESA Y NORTEAMERICANA

TRES INFLUENCIAS se suceden en el proceso de la instrucción en la República: la influencia o, mejor, la herencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. Pero sólo la española logra en su tiempo un dominio completo. Las otras dos se insertan mediocrementemente en el cuadro español, sin alterar demasiado sus líneas fundamentales.

La historia de la instrucción pública en el Perú se divide así en los tres períodos que señalan estas tres influencias*. Los límites de cada período no son muy precisos. Pero en el Perú este es un defecto común a casi todos los fenómenos y a casi todas las cosas. Hasta en los hombres rara vez se observa un contorno neto, un perfil categórico. Todo aparece siempre un poco borroso, un poco confuso.

En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados. El problema está en las raíces mismas de este Perú hijo de la conquista. No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de otras naciones, impregnándolas de su sentimiento y su ambiente, y que de esta suerte enriquece, sin deformarlo, su espíritu nacional. Somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores. La República se sien-

* La participación de educadores belgas, alemanes, italianos, ingleses, etc., en el desarrollo de nuestra educación pública, es episódica y contingente y no implica una orientación de nuestra política educacional.

te y hasta se confiesa solidaria con el Virreinato. Como el Virreinato, la República es el Perú de los colonizadores, más que de los regnícolas. El sentimiento y el interés de las cuatro quintas partes de la población no juegan casi ningún rol en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones.

La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior. La República no se diferencia en este terreno del Virreinato.

España nos legó, de otro lado, un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza. Dentro de este concepto, que cerraba las puertas de la Universidad a los mestizos, la cultura era un privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a la instrucción. La enseñanza tenía por objeto formar clérigos y doctores.

La revolución de la independencia, alimentada de ideología jacobina, produjo temporalmente la adopción de principios igualitarios. Pero este igualitarismo verbal no tenía en mira, realmente, sino al criollo. Ignoraba al indio. La República, además, nació en la miseria. No podía permitirse el lujo de una amplia política educacional.

La generosa concepción de Condorcet⁹⁷ no se contó entre los pensamientos tomados en préstamo por nuestros liberales a la gran Revolución. Prácticamente subsistió, en esta como en casi todas las cosas, la mentalidad colonial. Disminuida la efervescencia de la retórica y el sentimiento liberales, reapareció netamente el principio de privilegio. El gobierno de 1831, que declaró la gratuidad de la enseñanza⁹⁸, fundaba esta medida que no llegó a actuarse, en “la notoria decadencia de las fortunas particulares que había reducido a innumerables padres de familia a la amarga situación de no serles posible dar a sus hijos educación ilustrada, malográndose muchos jóvenes de talento”*. Lo que preocupaba a ese gobierno, no era la necesidad de poner este grado de instrucción al alcance del pueblo. Era, según sus propias palabras, la urgencia de resolver un problema de las familias que habían sufrido desmedro en su fortuna.

* Circular del ministro don Matías León, fechada el 19 de abril de 1831.

La persistencia de la orientación literaria y retórica se manifiesta con la misma acentuación. Felipe Barreda y Laos señala como fundaciones típicas de los primeros lustros de la República las siguientes: el Colegio de la Trinidad de Huancayo, la Escuela de Filosofía y Latinidad de Huamachuco y las Cátedras de Filosofía, de Teología Dogmática y de Jurisprudencia del Colegio de Moquegua*.

En el culto de las humanidades se confundían los liberales, la vieja aristocracia terrateniente y la joven burguesía urbana. Unos y otros se complacían en concebir las universidades y los colegios como unas fábricas de gente de letras y de leyes. Los liberales no gustaban menos de la retórica que los conservadores. No había quien reclamase una orientación práctica dirigida a estimular el trabajo, a empujar a los jóvenes al comercio y la industria. (Menos aún había quien reclamase una orientación democrática, destinada a franquear el acceso a la cultura a todos los individuos).

La herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual. Era ante todo, una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta. El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudales. La revolución de la independencia no había liquidado en el Perú este régimen y esta economía**. No podía, por ende, haber cancelado sus ideas peculiares sobre la enseñanza.

El Dr. Manuel Vicente Villarán, que representa en el proceso y el debate de la instrucción pública peruana el pensamiento demoburgués, deplorando esta herencia, dijo en su discurso sobre las profesiones liberales hace un cuarto de siglo: “El Perú debería ser por mil causas económicas y sociales, como han sido los Estados Unidos, tierra de labradores, de colonos, de mineros, de comerciantes, de hombres de trabajo; pero las fatalidades de la historia y la voluntad de los hombres han resuelto otra cosa, convirtiendo al país en centro literario, patria de intelectuales y semillero

* “Las reformas de la Instrucción Pública”, discurso pronunciado en la apertura del año universitario de 1919. En la *Revista Universitaria* de 1919⁹⁹.

** Véase en este volumen los estudios sobre la economía nacional y el problema de la tierra.

de burócratas. Pasemos la vista en torno de la sociedad y fijemos la atención en cualquiera familia: será una gran fortuna si logramos hallar entre sus miembros algún agricultor, comerciante, industrial o marino; pero es indudable que habrá en ella algún abogado o médico, militar o empleado, magistrado o político, profesor o literato, periodista o poeta. Somos un pueblo donde ha entrado la manía de las naciones viejas y decadentes, la enfermedad de hablar y de escribir y no de obrar, de ‘agitar palabras y no cosas’, dolencia lamentable que constituye un signo de laxitud y de flaqueza. Casi todos miramos con horror las profesiones activas que exigen voluntad enérgica y espíritu de lucha, porque no queremos combatir, sufrir, arriesgar y abrirnos paso por nosotros mismos hacia el bienestar y la independencia. ¡Qué pocos se deciden a soterrarse en la montaña, a vivir en las punas, a recorrer nuestros mares, a explorar nuestros ríos, a irrigar nuestros campos, a aprovechar los tesoros de nuestras minas! Hasta las manufacturas y el comercio, con sus riesgos y preocupaciones, nos atemorizan, y en cambio contemplamos engrosar año por año la multitud de los que anhelan a todo precio la tranquilidad, la seguridad, el semirreposeo de los empleos públicos y las profesiones literarias. En ello somos estimulados, empujados por la sociedad entera. Todas las preferencias de los padres de familia son para los abogados, los doctores, los oficinistas, los literatos y los maestros. Así es que el saber se halla triunfante, la palabra y la pluma están en su edad de oro, y si el mal no es corregido pronto, el Perú va a ser como la China, la tierra prometida de los funcionarios y de los letrados”*.

El estudio de la historia de la civilización capitalista, esclarece ampliamente las causas del estado social peruano, considerado por el doctor Villarán en el párrafo copiado.

España es una nación rezagada en el proceso capitalista. Hasta ahora, España no ha podido emanciparse del Medioevo. Mientras en Europa Central y Oriental, han sido abatidos como consecuencia de la guerra los últimos bastiones de la feudalidad, en España se mantienen todavía en pie, defendidos por la monarquía. Quienes ahondan hoy en la historia de

* M.V. Villarán, *Estudios sobre educación nacional*, pp. 8 y 9¹⁰⁰.

España, descubren que a este país le ha faltado una cumplida revolución liberal y burguesa. En España el tercer estado no ha logrado nunca una victoria definitiva. El capitalismo aparece cada vez más netamente como un fenómeno consustancial y solidario con el liberalismo y con el protestantismo. Esta no es, propiamente, un principio ni una teoría, sino más bien, una observación experimental, empírica. Se constata que los pueblos en los cuales el capitalismo –industrialismo y maquinismo– ha alcanzado todo su desarrollo, son los pueblos anglosajones –liberales y protestantes*. Sólo en estos países la civilización capitalista se ha desarrollado plenamente. España es entre las naciones latinas la que menos ha sabido adaptarse al capitalismo y al liberalismo. La famosa decadencia española, a la cual exegetas románticos atribuyen los más diversos y extraños orígenes, consiste simplemente en esta incapacidad. El clamor por la europeización de España ha sido un clamor por su asimilación a la Europa demoburguesa y capitalista. Lógicamente, las colonias formadas por España en América tenían que resentirse de la misma debilidad. Se explica perfectamente el que las colonias de Inglaterra, nación destinada a la hegemonía en la edad capitalista, recibiesen los fermentos y las energías espirituales y materiales de un apogeo, mientras las colonias de España, nación encadenada a la tradición de la edad aristocrática, recibían los gérmenes y las taras de una decadencia.

El español trajo a la empresa de la colonización de América su espíritu medioeval. Fue sólo un conquistador; no fue realmente un colonizador. Cuando España terminó de mandarnos conquistadores, empezó a mandarnos únicamente virreyes, clérigos y doctores.

Se piensa ahora que España experimentó su revolución burguesa en América. Su clase liberal y burguesa, sofocada en la metrópoli, se organizó en las colonias. La revolución española por esto se cumplió en las colonias y no en la metrópoli. En el proceso histórico abierto por esta revolución, les tocó en consecuencia la mejor parte a los países donde los elementos de esa clase liberal y burguesa y de una economía congruente, eran más vita-

* Es interesante y expresivo el que los reaccionarios franceses proclamen a Francia nación burguesa, más bien que capitalista.

les y sólidos. En el Perú eran demasiado incipientes. Aquí, sobre los residuos dispersos, sobre los materiales disueltos de la economía y la sociedad inkaicas, el Virreinato había edificado un régimen aristocrático y feudal que reproducía, con sus vicios y sin sus raíces, el de la decaída metrópoli.

La responsabilidad del estado social denunciado por el doctor Villarán en su discurso académico de 1900, corresponde, pues, fundamentalmente, a la herencia española. El doctor Villarán lo admitió en su tesis aunque su filiación civilista no le consentía excesiva independencia mental frente a una clase, como la representada por su partido, que tan inequívocamente desciende del Virreinato y se siente heredera de sus privilegios. “La América –escribía el doctor Villarán–, no era colonia de trabajo y poblamiento sino de explotación. Los colonos españoles venían a buscar la riqueza fácil, ya formada, descubierta, que se obtiene sin la doble pena del trabajo y el ahorro, esa riqueza que es la apetecida por el aventurero, por el noble, por el soldado, por el soberano. Y en fin, ¿para qué trabajar si no era necesario? ¿No estaban allí los indios? ¿No eran numerosos, mansos, diligentes, sobrios, acostumbrados a la tierra y al clima? Ahora bien, el indio siervo produjo al rico ocioso y dilapidador. Pero lo peor de todo fue que una fuerte asociación de ideas se estableció entre el trabajo y la servidumbre, porque de hecho no había trabajador que no fuera siervo. Un instinto, una repugnancia natural manchó toda labor pacífica y se llegó a pensar que trabajar era malo y deshonesto. Este instinto nos ha sido legado por nuestros abuelos como herencia orgánica. Tenemos, pues, por raza y nacimiento, el desdén al trabajo, el amor a la adquisición del dinero sin esfuerzo propio, la afición a la ociosidad agradable, el gusto a las fiestas y la tendencia al derroche”*.

Los Estados Unidos, son la obra del *pioneer*, el puritano y el judío, espíritus poseídos de una poderosa voluntad de potencia y orientados además hacia fines utilitarios y prácticos. En el Perú se estableció, en cambio, una raza que en su propio suelo no pudo ser más que una raza indolente y soñadora, pésimamente dotada para las empresas del industrialismo y del

* *Ibid.*, p. 27.

capitalismo. Los descendientes de esta raza, por otra parte, más que sus virtudes heredaron sus defectos.

Esta tesis de la deficiencia de la raza española para liberarse del Medioevo y adaptarse a un siglo liberal y capitalista resulta cada día más corroborada por la interpretación científica de la historia*. Entre nosotros, demasiado inclinados siempre a un idealismo ramplón en la historiografía, se afirma ahora un criterio realista a este respecto. César A. Ugarte—en su *Bosquejo de la historia económica del Perú*— escribe lo que sigue: “¿Cuál fue el contingente de energías que dio al Perú la nueva raza? La sicología del pueblo español del siglo XVI no era la más apropiada para el desenvolvimiento económico de una tierra abrupta e inexplorada. Pueblo guerrero y caballeresco, que acababa de salir de ocho siglos de lucha por la reconquista de su suelo y que se hallaba en pleno proceso de unificación política, carecía en el siglo XVI de las virtudes económicas, especialmente de la constancia para el trabajo y del espíritu del ahorro. Sus prejuicios nobiliarios y sus aficiones burocráticas le alejaban de los campos y de las industrias por juzgarlas ocupaciones de esclavos y villanos. La mayor parte de los conquistadores y descubridores del siglo XVI, era gente desvalida; pero no les inspiraba el móvil de encontrar una tierra libre y rica para prosperar en ella con su esfuerzo paciente; guiábalos sólo la codicia de riquezas fáciles y fabulosas y el espíritu de aventura para alcanzar gloria y poderío. Y si al lado de esta masa ignorante y aventurera, venían algunos hombres de mayor cultura y valía, impulsaba a éstos la fe religiosa y el propósito de catequizar a los naturales”***.

El espíritu religioso en sí, a mi juicio, no fue un obstáculo para la organización económica de las colonias. Más espíritu religioso hubo en los puritanos de la Nueva Inglaterra. De él sacó precisamente Norteamérica la savia espiritual de su engrandecimiento económico. En cuanto a religiosidad, la colonización española no pecó de exceso***.

* España es el país de la Contrarreforma, y por ende el Estado antiliberal y antimoderno por excelencia.

** C.A. Ugarte, *Bosquejo de la historia económica del Perú*¹⁰¹.

*** Véase el ensayo sobre el factor religioso.

La República, que heredó del Virreinato, esto es, de un régimen feudal y aristocrático, sus instituciones y métodos de instrucción pública, buscó en Francia los modelos de la reforma de la enseñanza tan luego como, esbozada la organización de una economía y una clase capitalista, la gestión del nuevo Estado adquirió cierto impulso progresista y cierta aptitud ordenadora.

De este modo, a los vicios originales de la herencia española se añadieron los defectos de la influencia francesa que, en vez de venir a atenuar y corregir el concepto literario y retórico de la enseñanza transmitido a la República por el Virreinato, vino más bien a acentuarlo y complicarlo.

La civilización capitalista no ha logrado en Francia, como en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, un cabal desarrollo, entre otras razones, por lo inadecuado del sistema educacional francés. Todavía no se ha resuelto en esa nación –de la cual hemos copiado anacrónicamente tantas cosas–, problemas fundamentales como el de la escuela única primaria y el de la enseñanza técnica.

Estudiando detenidamente esta cuestión en su obra *Créer*, Herriot hace las siguientes constataciones: “En verdad, conscientemente o no, hemos permanecido fieles a ese gusto de la cultura universal que parecía a nuestros padres el mejor medio de alcanzar la distinción del espíritu. El francés ama la idea general sin saber siempre lo que entiende por ese término. Nuestra prensa, nuestra elocuencia, se nutren de lugares comunes”*. “En pleno siglo XX no tenemos aún un plan de educación nacional. Las experiencias políticas a las que hemos estado condenados han reaccionado cada una a su manera sobre la enseñanza. Si se le mira desde un poco de altura, la mediocridad del esfuerzo tentado aparece lamentable”**.

Y, más adelante, después de recordar que Renán atribuía en parte la responsabilidad de las desventuras de 1870 a una *instrucción pública cerrada a todo progreso, convencida de haber dejado que el espíritu de Francia se malograra en la nulidad*, Herriot agrega: “Los hombres de 1848 habían concebido para nuestro país un programa de instrucción que no ha sido

* Édouard Herriot, *Créer*, p. 95¹⁰².

** *Ibid.*, p. 125.

jamás ejecutado y ni siquiera comprendido. Nuestro maestro Constantino Pecqueur, lamentaba que la instrucción pública no fuese aún organizada socialmente, que el privilegio de nacimiento se prolongase en la educación de los niños”*.

Herriot, cuya ponderación democrática no puede ser contestada, suscribe a este respecto juicios sustentados por los *Compagnons de l'Université Nouvelle*¹⁰³ y otros propugnadores de una radical reforma de la enseñanza. Conforme a su esquema de la Historia de la Instrucción Pública de Francia, la revolución tuvo un amplio y nuevo ideario educacional. “Con un vigor y una decisión de espíritu remarcables, Condorcet reclamaba para todos los ciudadanos todas las posibilidades de instrucción, la gratuidad de todos los grados, la triple cultura de las facultades físicas, intelectuales y morales”. Pero después de Condorcet, vino Napoleón. “La obra de 1808 –escribe Herriot–, es la antítesis del esfuerzo de 1792. En adelante los dos principios antagónicos no cesarán de luchar. Los encontraremos, así al uno como al otro, en la base de nuestras instituciones tan mal coordinadas todavía. Napoleón se ocupó sobre todo de la enseñanza secundaria que debía darle a sus funcionarios y oficiales. Nosotros lo estimamos en gran parte responsable de la larga ignorancia de nuestro pueblo en el curso del siglo XIX. Los hombres de 1793 habían tenido otras esperanzas. Hasta en los colegios y los liceos, nada que pueda despertar la libertad de la inteligencia; hasta en la enseñanza superior, ninguna parte para el culto desinteresado de la ciencia o las letras. La tercera República ha podido desprender a las universidades de esta tutela y volver a la tradición de los pretendidos sectarios que crearon la Escuela Normal, el Conservatorio de Artes y Oficios o el Instituto. Pero no ha podido romper completamente con la concepción estrecha tendiente a aislar la cooperación universitaria del resto de la nación. Ha conservado del Imperio una afición exagerada a los grados, un respeto excesivo por los procedimientos que habían constituido la fuerza pero también el peligro de la educación de los jesuitas”**.

* *Ibid.*, p. 127.

** *Ibid.*, pp. 120, 123 y 124.

Esta es, según un estadista demoliberal de la burguesía francesa, la situación de la enseñanza en la nación de la cual, con desorientación deplorable hemos importado métodos y textos durante largos años. Le debemos este desacierto a la aristocracia virreinal que, disfrazada de burguesía republicana, ha mantenido en la República los fueros y los principios de orden colonial. Esta clase quiso para sus hijos, ya que no la educación acremente dogmática de los colegios reales de la Metrópoli, la educación elegantemente conservadora de los colegios jesuitas de la Francia de la restauración.

El Dr. M.V. Villarán, propugnador de la orientación norteamericana, denunció en 1908, en su tesis sobre la influencia extranjera en la educación, el error de inspirarse en Francia. “Con toda su admirable intelectualidad –decía–, ese país no ha podido aún modernizar, democratizar y unificar suficientemente su sistema y sus métodos de educación. Los escritores franceses de más nota son los primeros en reconocerlo”*. Se apoya el doctor Villarán en la opinión de Taine, de autoridad incontestable para los intelectuales civilistas a quienes le tocaba dirigirse.

La influencia francesa no está aún liquidada. Quedan aún de ella demasiados rezagos en los programas y, sobre todo, en el espíritu de la enseñanza secundaria y superior. Pero su ciclo ha concluido con la adopción de modelos norteamericanos que caracteriza las últimas reformas. Su balance, pues, puede ser hecho. Ya sabemos por anticipado que arroja un pasivo enorme. Hay que poner en su cuenta la responsabilidad del predominio de las profesiones liberales. Impotente para preparar una clase dirigente apta y sana, la enseñanza ha tenido en el Perú, para un criterio rigurosamente histórico el vicio fundamental de su incongruencia con las necesidades de la evolución de la economía nacional y de su olvido de la existencia del factor indígena. Vale decir, el mismo vicio que encontramos en casi todo proceso político de la República.

El período de reorganización económica del país sobre bases civilistas, inaugurado en 1895 por el gobierno de Piérola, trajo un período de revi-

* M.V. Villarán, *op. cit.*, p. 74¹⁰⁴.

sión del régimen y métodos de la enseñanza. Recomenzaba el trabajo de formación de una economía capitalista interrumpido por la guerra del 79 y sus consecuencias y, por tanto, se planteaba el problema de adaptar gradualmente la instrucción pública a las necesidades de esta economía en desenvolvimiento.

El Estado, que en sus tiempos de miseria o falencia abandonó obligadamente la enseñanza primaria a los municipios, reasumió este servicio. Con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores¹⁰⁵ se preparó el cimiento de la escuela primaria pública o, mejor, popular, que hasta entonces no era sino rutinarismo y diletantismo criollos. Con el restablecimiento de la Escuela de Artes y Oficios¹⁰⁶ se diseñó una ruta en orden a la enseñanza técnica.

Este período se caracteriza en la historia de la instrucción pública por su progresivo orientamiento hacia el modelo anglosajón. La reforma de la segunda enseñanza en 1902 fue el primer paso en tal sentido. Pero, limitada a un solo plano de la enseñanza, constituyó un paso falso. El régimen civilista restablecido por Piérola no supo ni pudo dar una dirección segura a su política educacional. Sus intelectuales, educados en un gárrulo e hinchado verbalismo o en un erudicionismo linfático y académico, no tenían sino una mediocre habilidad de tinterillos. Sus caciques o capataces, cuando se elevaban sobre el nivel mental de un mero traficante de *coolies* y caña de azúcar, permanecían demasiado adheridos a los más caducos prejuicios aristocráticos.

El doctor M.V. Villarán, aparece desde 1900 como el preconizador de una reforma coherente con el embrionario desarrollo capitalista del país. Su discurso de ese año sobre las profesiones liberales, fue la primera requisitoria eficaz contra el concepto literario y aristocrático de la enseñanza transmitido a la República por el Virreinato. Ese discurso condenaba al gaseoso y arcaico idealismo extranjero que hasta entonces había prevalecido en la enseñanza pública –reducida a la educación de los jóvenes “decentes”–, en el nombre de una concepción francamente materialista, o sea capitalista, del progreso. Y concluía con la aserción de que era “urgente rehacer el sistema de nuestra educación en forma tal que produzca pocos diplomados y literatos y en cambio eduque hombres útiles, creadores de

riqueza”. “Los grandes pueblos europeos –agregaba–, reforman hoy sus planes de instrucción adoptando generalmente el tipo de la educación yanqui, porque comprenden que las necesidades de la época exigen ante todo, hombres de empresa, y no literatos ni eruditos, y porque todos esos pueblos se hallan empeñados más o menos en la gran obra humana de extender a todas partes su comercio, su civilización y su raza. Así también nosotros, siguiendo el ejemplo de las grandes naciones de Europa, debemos enmendar el equivocado rumbo que hemos dado a la educación nacional, a fin de producir hombres prácticos, industriosos y enérgicos, porque ellos son los que necesita la Patria para hacerse rica y por lo mismo fuerte”*.

La reforma de 1920 señala la victoria de la orientación preconizada por el doctor Villarán y, por tanto, el predominio de la influencia norteamericana. De un lado, la ley orgánica de enseñanza, en convencional vigor desde ese año, tiene su origen en un proyecto elaborado primero por una comisión que presidió Villarán y asesoró un técnico yanqui, el doctor Bard, destilado y refinado luego por otra comisión que encabezó también el doctor Villarán y rectificado finalmente por el doctor Bard, en su calidad de jefe de la misión norteamericana traída por el Gobierno para reorganizar la instrucción pública. De otro lado, la aplicación de los principios de la misma ley, fue confiada por algún tiempo a este equipo de técnicos yanquis.

La importación del método norteamericano no se explica, fundamentalmente, por el cansancio del verbalismo latinista, sino por el impulso espiritual que determinaban la afirmación y el crecimiento de una economía capitalista. Este proceso histórico –que en el plano político produjo la caída de la oligarquía representativa de la casta feudal a causa de su ineptitud para devenir clase capitalista–, en el plano educacional impuso la definitiva adopción de una reforma pedagógica inspirada en el ejemplo de la nación de más próspero desarrollo industrial.

Se aborda, pues, con la reforma de 1920, una empresa congruente con el rumbo de la evolución histórica del país. Pero, como el movimiento po-

* *Ibid.*, p. 33.

lítico que canceló el dominio del viejo civilismo aristocrático, el movimiento educacional –paralelo y solidario a aquél– estaba destinado a detenerse. La ejecución de un programa demoliberal, resultaba en la práctica entrabada y sabotada por la subsistencia de un régimen de feudalidad en la mayor parte del país. No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política.

En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración.

Por estas razones, fracasó el experimento de la misión norteamericana. Por estas razones, sobre todo, la nueva ley orgánica quedó más bien como un programa teórico, que como una pauta de acción.

Ni la organización ni la existencia de la enseñanza se conforman a la ley orgánica. El contraste, la distancia entre la ley y la práctica no pueden ser atenuados en sus puntos capitales. El doctor Bouroncle en un estudio que nadie supondrá inspirado en propósitos negativos ni polémicos, apunta varias de las fallas y remiendos que se han sucedido en la accidentada historia de esta reforma. “Un ligero análisis –escribe– de las actuales disposiciones legales y reglamentarias en materia de instrucción nos hace ver el gran número de las que no han tenido ni podían tener aplicación en la práctica. En primer término, la organización de la Dirección General y del Consejo Nacional de enseñanza ha sido reformada a mérito de una autorización legislativa, suprimiéndose las direcciones regionales que eran las entidades ejecutivas con mayores atribuciones técnicas y administrativas en el ramo. Las direcciones y secciones han sido modificadas y los planes de estudio de enseñanza primaria y secundaria han tenido que ser revisados. Las distintas clases de escuelas consideradas en la ley no se han tomado en cuenta y los exámenes y títulos preceptorales han necesitado ya una total reforma. Las categorías de escuelas no se han considerado, ni tampoco la complicada clasificación de los colegios que preconizó el reglamento de enseñanza secundaria. La Junta examinadora nacional ha sido reemplazada en sus funciones por la Dirección de Exámenes y Estu-

dios y el sistema total ha sido modificado. Y por último, la enseñanza superior, la que con más detalles organiza la ley, ha dado sólo parcial cumplimiento a sus mandatos. La Universidad de Escuelas Técnicas fracasó a las primeras tentativas de organización y las Escuelas Superiores de Agricultura, Ciencias Pedagógicas, Artes Industriales y Comercio, no han sido fundadas. El plan de estudios para la Universidad de San Marcos no ha tenido total aplicación y el Centro Estudiantil Universitario, para cuya dirección se contrató personal especial, no ha podido ni siquiera crearse. Y si examinamos los actuales reglamentos de enseñanza primaria y secundaria veremos asimismo un sinnúmero de disposiciones reformadas o sin aplicación. Pocas leyes y reglamentos de los que se han dado en el Perú, han tenido tan pronta y diversa modificación al extremo de que los preceptos reformativos y aquellos que no se aplican están hoy en mayor número en la práctica escolar que los que aún se conservan en vigencia en la ley y sus reglamentos”*.

Esta es la crítica ponderada y prudente de un funcionario a quien mueve, como es natural, un espíritu de colaboración; pero no hacen falta otras constataciones, ni aun la de que no se consigue todavía dedicar a la enseñanza primaria el 10 por ciento de los ingresos fiscales ordenado por la ley, para declarar la quiebra de la reforma de 1920 **. Por otra parte, esta declaración ha sido implícitamente pronunciada por el Consejo Nacional de Enseñanza al acometer la revisión de la Ley Orgánica.

A los que en este debate ocupamos una posición ideológica revolucionaria, nos toca constatar, ante todo, que la quiebra de la reforma de 1920, no depende de ambición excesiva ni de idealismo ultramoderno de sus postulados. Bajo muchos aspectos, esa reforma se presenta restringida en su aspiración y conservadora en su alcance. Mantiene en la enseñanza, sin la menor atenuación sustancial, todos los privilegios de clase y de fortuna. No franquea los grados superiores de la enseñanza a los niños selecciona-

* Estudio del Dr. Bouroncle sobre “Cien años de política educacional” publicado en *La Prensa*¹⁰⁷ el 9 de diciembre de 1924.

** En 1926 los egresos fiscales del presupuesto sumaron Lp. 10.518.960, correspondiendo a la instrucción Lp. 1.000.184, pero sólo Lp. 859.807 a la primaria.

dos por la escuela primaria, pues no encarga absolutamente a ésta dicha selección. Confina a los niños de la clase proletaria en la instrucción primaria dividida, sin ningún fin selectivo, en común y profesional, y conserva a la escuela primaria privada, que separa desde la niñez, con rígida barrera, a las clases sociales y hasta a sus categorías. Establece únicamente la gratuidad de la primera enseñanza sin sentar por lo menos el principio de que el acceso a la instrucción secundaria, que el Estado ofrece a un pequeño porcentaje con su antiguo sistema de becas, está reservado expresamente a los mejores. La ley orgánica, en cuanto a las becas, se expresa en términos extremadamente vagos, además de que no reconoce prácticamente el derecho de ser sostenidos por el Estado sino a los estudiantes que han ingresado ya a los colegios de segunda enseñanza. Dice, en efecto, el artículo 254: “Por disposición reglamentaria, podrá exonerarse de derechos de enseñanza y de pensión en los internados de los colegios nacionales, como premio, a los jóvenes pobres, que se distinguen por su capacidad, moralidad y dedicación al estudio. Estas becas serán otorgadas por el director regional a propuesta de la Junta de Profesores del Colegio respectivo”^{*}.

Tantas limitaciones impiden considerar la reforma de 1920 aun como la reforma democrática, propugnada por el doctor Villarán en nombre de principios demoburgueses.

LA REFORMA UNIVERSITARIA: IDEOLOGÍA Y REIVINDICACIONES

El movimiento estudiantil que se inició con la lucha de los estudiantes de Córdoba¹⁰⁸, por la reforma de la Universidad, señala el nacimiento de la nueva generación latinoamericana. La inteligente compilación de documentos de la reforma universitaria en la América Latina realizada por Gabriel del Mazo, cumpliendo un encargo de la Federación Universitaria de Buenos Aires, ofrece una serie de testimonios fehacientes de la unidad espiritual de este movimiento^{**}. El proceso de la agitación uni-

^{*} *Ley Orgánica de Enseñanza de 1920*, Edición Oficial, p. 84.

^{**} Publicaciones del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina. *La Reforma Universitaria*, 6 t., 1926-27.

versitaria en la Argentina, Uruguay, Chile, Perú, etc., acusa el mismo origen y el mismo impulso. La chispa de la agitación es casi siempre un incidente secundario; pero la fuerza que la propaga y la dirige viene de ese estado de ánimo, de esa corriente de ideas que se designa –no sin riesgo de equívoco– con el nombre de “nuevo espíritu”. Por esto, el anhelo de la reforma se presenta, con idénticos caracteres, en todas las universidades latinoamericanas. Los estudiantes de toda la América Latina, aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje.

De igual modo, este movimiento se presenta íntimamente conectado con la recia marejada postbélica. Las esperanzas mesiánicas, los sentimientos revolucionarios, las pasiones místicas propias de la postguerra, repercutían particularmente en la juventud universitaria de Latinoamérica. El concepto difuso y urgente de que el mundo entraba en un ciclo nuevo, despertaba en los jóvenes la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica. Y, como es natural, en la constatación de todos los vicios y fallas del régimen económico social vigente, la voluntad y el anhelo de renovación encontraban poderosos estímulos. La crisis mundial invitaba a los pueblos latinoamericanos, con insólito apremio, a revisar y resolver sus problemas de organización y crecimiento. Lógicamente, la nueva generación sentía estos problemas con una intensidad y un apasionamiento que las anteriores generaciones no habían conocido. Y mientras la actitud de las pasadas generaciones, como correspondía al ritmo de su época, había sido evolucionista –a veces con un evolucionismo completamente pasivo– la actitud de la nueva generación era espontáneamente revolucionaria.

La ideología del movimiento estudiantil careció, al principio, de homogeneidad y autonomía. Acusaba demasiado la influencia de la corriente wilsoniana. Las ilusiones demoliberales y pacifistas que la predicación de Wilson puso en boga en 1918-19 circulaban entre la juventud latinoamericana como buena moneda revolucionaria. Este fenómeno se explica perfectamente. También en Europa no sólo las izquierdas burguesas sino los viejos partidos socialistas reformistas aceptaron como nuevas las ideas

demoliberal es elocuentes y apostólicamente remozadas por el presidente norteamericano.

Únicamente a través de la colaboración cada día más estrecha con los sindicatos obreros, de la experiencia del combate contra las fuerzas conservadoras y de la crítica concreta de los intereses y principios en que se apoya el orden establecido, podían alcanzar las vanguardias universitarias una definida orientación ideológica.

Este es el concepto de los más autorizados portavoces de la nueva generación estudiantil, al juzgar los orígenes y las consecuencias de la lucha por la Reforma. Todos convienen en que este movimiento, que apenas ha formulado su programa, dista mucho de proponerse objetivos exclusivamente universitarios y en que, por su estrecha y creciente relación con el avance de las clases trabajadoras y con el abatimiento de viejos privilegios económicos, no puede ser entendido sino como uno de los aspectos de una profunda renovación latinoamericana. Así Palcos, aceptando íntegramente las últimas consecuencias de la lucha empeñada, sostiene que “mientras subsista el actual régimen social, la Reforma no podrá tocar las raíces recónditas del problema educacional”. “Habrà llenado su objeto –agrega– si depura a las universidades de los malos profesores, que toman el cargo como un empleo burocrático; si permite –como sucede en otros países– que tengan acceso al profesorado todos los capaces de serlo, sin excluirlos por sus convicciones sociales, políticas o filosóficas; si neutraliza en parte, por lo menos, el chauvinismo y fomenta en los educandos el hábito de las investigaciones y el sentimiento de la propia responsabilidad. En el mejor de los casos, la Reforma rectamente entendida y aplicada, puede contribuir a evitar que la Universidad sea, como es en rigor en todos los países, como lo fue en la misma Rusia –país donde se daba, sin embargo, como en ninguna otra parte, una intelectualidad avanzada que en la hora de la acción saboteó escandalosamente a la revolución– una Bastilla de la reacción, esforzándose por ganar las alturas del siglo”*.

No coinciden rigurosamente –y esto es lógico– las diversas interpretaciones del significado del movimiento. Pero, con excepción de las que

* *La Reforma Universitaria*, t. I, p. 55.

proceden del sector reaccionario, interesado en limitar los alcances de la Reforma, localizándola en la universidad y la enseñanza, todas las que se inspiran sinceramente en sus verdaderos ideales, la definen como la afirmación del “espíritu nuevo”, entendido como espíritu revolucionario.

Desde sus puntos de vista filosóficos, Ripa Alberdi se inclinaba a considerar esta afirmación como una victoria del idealismo novecentista sobre el positivismo del siglo XIX. “El renacimiento del espíritu argentino –decía– se opera por virtud de las jóvenes generaciones, que al cruzar por los campos de la filosofía contemporánea han sentido aletear en su frente el ala de la libertad”. Mas el propio Ripa Alberdi se daba cuenta de que el objeto de la reforma era capacitar a la Universidad para el cumplimiento de “esa función social que es la razón misma de su existencia”*.

Julio V. González, que ha reunido en dos volúmenes sus escritos de la campaña universitaria¹⁰⁹, arriba a conclusiones más precisas: “La Reforma Universitaria –escribe– acusa el aparecer de una nueva generación que llega desvinculada de la anterior, que trae sensibilidad distinta e ideales propios y una misión diversa para cumplir. No es aquella un hecho simple o aislado, si los hay; está vinculada en razón de causa a efecto con los últimos acontecimientos de que fuera teatro nuestro país, como consecuencia de los producidos en el mundo. Significaría incurrir en una apreciación errónea hasta lo absurdo considerar a la Reforma Universitaria como un problema de aulas y, aun así, radicar toda su importancia en los efectos que pudiera surtir exclusivamente en los círculos de cultura. Error semejante llevaría sin remedio a una solución del problema que no consultaría la realidad en que él está planteado. Digámoslo claramente entonces: la Reforma Universitaria es parte de una cuestión que el desarrollo material y moral de nuestra sociedad ha impuesto a raíz de la crisis producida por la guerra”**.

González señala en seguida la guerra europea, la Revolución Rusa y el advenimiento del radicalismo al poder¹¹⁰ como los factores decisivos de la Reforma en la Argentina.

* *Ibid.*, p. 44.

** *Ibid.*, pp. 58 y 86.

José Luis Lanuza indica otro factor: la evolución de la clase media. La mayoría de los estudiantes pertenecen a esta clase en todas sus gradaciones. Y bien. Una de las consecuencias sociales y económicas de la guerra es la proletarización de la clase media. Lanuza sostiene la siguiente tesis: “Un movimiento colectivo estudiantil de tan vastas proyecciones sociales como la Reforma Universitaria no hubiera podido estallar antes de la guerra europea. Se sentía la necesidad de renovar los métodos de estudio y se ponía de manifiesto el atraso de la Universidad respecto a las corrientes contemporáneas del pensamiento universal desde la época de Alberdi, en la que empieza a desarrollarse nuestra industria embrionaria. Pero entonces la clase media universitaria se mantenía tranquila con sus títulos de privilegio. Desgraciadamente para ella, esta holgura disminuye a medida que crece la gran industria, se acelera la diferenciación de las clases y sobreviene la proletarización de los intelectuales. Los maestros, los periodistas y empleados de comercio se organizan gremialmente. Los estudiantes no podían escapar al movimiento general” *.

Mariano Hurtado de Mendoza coincide sustancialmente, con las observaciones de Lanuza. “La Reforma Universitaria –escribe– es antes que nada y por sobre todo, un fenómeno social que resulta de otro más general y extenso, producido a consecuencia del grado de desarrollo económico de nuestra sociedad. Fuera entonces error estudiarla únicamente bajo la faz universitaria, como problema de renovación del gobierno de la Universidad, o bajo la faz pedagógica, como ensayo de aplicación de nuevos métodos de investigación en la adquisición de la cultura. Incurriríamos también en error si la consideráramos, como el resultado exclusivo de una corriente de ideas nuevas provocadas por la gran guerra y por la Revolución Rusa, o como la obra de la nueva generación que aparece y ‘llega desvinculada de la anterior, que trae sensibilidad distinta e ideales propios y una misión diversa por cumplir’”. Y, precisando su concepto, agrega más adelante: “La Reforma Universitaria no es más que una consecuencia del fenómeno general de proletarización de la clase media que forzosamente ocurre cuando una sociedad capitalista llega a determinadas condiciones

* *Ibid.*, p. 125.

de su desarrollo económico. Significa esto que en nuestra sociedad se está produciendo el fenómeno de proletarización de la clase media y que la Universidad, poblada en su casi totalidad por ésta, ha sido la primera en sufrir sus efectos, porque era el tipo ideal de institución capitalista”*.

Es, en todo caso, un hecho uniformemente observado la formación, al calor de la Reforma, de núcleos de estudiantes que, en estrecha solidaridad con el proletariado, se han entregado a la difusión de avanzadas ideas sociales y al estudio de las teorías marxistas. El surgimiento de las universidades populares, concebidas con un criterio bien diverso del que inspiraba en otros tiempos tímidos tanteos de extensión universitaria, se ha efectuado en toda la América Latina en visible concomitancia con el movimiento estudiantil. De la Universidad han salido, en todos los países latinoamericanos, grupos de estudiosos de economía y sociología que han puesto sus conocimientos al servicio del proletariado, dotando a éste, en algunos países, de una dirección intelectual de que antes había generalmente carecido. Finalmente, los propagandistas y fautores más entusiasmados de la unidad política de la América Latina son, en gran parte, los antiguos líderes de la Reforma Universitaria que conservan así su vinculación continental, otro de los signos de la realidad de la “nueva generación”.

Cuando se confronta este fenómeno con el de las universidades de la China y del Japón, se comprueba su rigurosa justificación histórica. En el Japón, la Universidad ha sido la primera cátedra de socialismo. En la China, por razones obvias, ha tenido una función todavía más activa en la formación de una nueva conciencia nacional. Los estudiantes chinos componen la vanguardia del movimiento nacionalista revolucionario que, dando a la inmensa nación asiática una nueva alma y una nueva organización, le asigna una influencia considerable en los destinos del mundo. En este punto se muestran concordes los observadores occidentales de más reconocida autoridad intelectual.

Pero no me propongo aquí, el estudio de todas las consecuencias y relaciones de la Reforma Universitaria con los grandes problemas de la evolución política de la América Latina. Constatada la solidaridad del

* *Ibid.*, p. 130.

movimiento estudiantil con el movimiento histórico general de estos pueblos, tratemos de examinar y definir sus rasgos propios y específicos.

¿Cuáles son las proposiciones o postulados fundamentales de la Reforma?

El Congreso Internacional de Estudiantes de México de 1921 propugnó: 1º la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades; 2º la implantación de la docencia libre y la asistencia libre. Los estudiantes de Chile declararon su adhesión a los siguientes principios: 1º autonomía de la Universidad, entendida como institución de los alumnos, profesores y diplomados; 2º reforma del sistema docente, mediante el establecimiento de la docencia libre y, por consiguiente, de la asistencia libre de los alumnos a las cátedras, de suerte que en caso de enseñar dos maestros una misma materia la preferencia del alumnado consagre libremente la excelencia del mejor; 3º revisión de los métodos y del contenido de los estudios; y 4º extensión universitaria, actuada como medio de vinculación efectiva de la Universidad con la vida social. Los estudiantes de Cuba concretaron en 1923 sus reivindicaciones en esta fórmula: a) una verdadera democracia universitaria; b) una verdadera renovación pedagógica y científica; c) una verdadera popularización de la enseñanza. Los estudiantes de Colombia reclamaron, en su programa de 1924, la organización de la Universidad sobre bases de independencia, de participación de los estudiantes en su gobierno y de nuevos métodos de trabajo. “Que al lado de la cátedra –dice ese programa– funcione el seminario, se abran cursos especiales, se creen revistas. Que al lado del maestro titular haya profesores agregados y que la carrera del magisterio exista sobre bases que aseguren su porvenir y den acceso a cuantos sean dignos de tener una silla en la Universidad”. Los estudiantes de vanguardia de la Universidad de Lima, leales a los principios proclamados en 1919 y 1923, sostuvieron en 1926 las siguientes plataformas: defensa de la autonomía de las universidades; participación de los estudiantes en la dirección y orientación de sus respectivas universidades o escuelas especiales; derecho de voto por los estudiantes en la elección de rectores de las universidades; renovación de los métodos pedagógicos; voto de honor de los estudiantes en la provisión de las cátedras; incorporación a la universidad de los valores extrau-

niversitarios; socialización de la cultura: universidades populares, etc. Los principios sostenidos por los estudiantes argentinos son, probablemente, más conocidos, por su extensa influencia en el movimiento estudiantil de América desde su primera enunciación en la Universidad de Córdoba. Prácticamente, además, son a grandes rasgos los mismos que proclaman los estudiantes de las demás universidades latinoamericanas.

Resulta de esta rápida revisión que como postulados cardinales de la Reforma Universitaria puede considerarse: *primero*, la intervención de los alumnos en el gobierno de las universidades y *segundo*, el funcionamiento de cátedras libres, al lado de las oficiales, con idénticos derechos, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia.

El sentido y el origen de estas dos reivindicaciones nos ayudan a esclarecer la significación de la Reforma.

POLÍTICA Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN LA AMÉRICA LATINA

El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales –que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía aunque en irreparable y progresiva disolución– ha colocado por mucho tiempo las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y de su clientela. Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero, si no de la casta, por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. Era éste un destino al cual no podían escapar ni aun bajo la influencia episódica de alguna personalidad de excepción.

El objeto de las universidades parecía ser, principalmente, el de proveer de doctores o rúbulas a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraban los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres. (La misma enseñanza elemental no llegaba –como no llega ahora– sino a una parte del pueblo). Las universidades, acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más

alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización las conducía, de un modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

Este no era un fenómeno exclusivo ni peculiar del Perú. Entre nosotros se ha prolongado más por la supervivencia obstinada de una estructura económica semifeudal. Pero, aun en los países que más prontamente se han industrializado y democratizado, como la República Argentina, a la Universidad es a donde ha arribado más tarde esa corriente de progreso y transformación. El Dr. Florentino V. Sanguinetti resume así la historia de la Universidad de Buenos Aires antes de la Reforma: “Durante la primera parte de la vida argentina, movió modestas iniciativas de cultura y formó núcleos urbanos que dieron a la montonera el pensamiento de la unidad política y del orden institucional. Su provisión científica era muy escasa, pero bastaba para las necesidades del medio y para imponer las conquistas lentas y sordas del genio civil. Afirmada más tarde nuestra organización nacional, la Universidad aristocrática y conservadora, creó un nuevo tipo social: el doctor. Los doctores constituyeron el patriciado de la segunda república, substituyendo poco a poco a las charreteras y a los caciques rurales, en el manejo de los negocios, pero salían de las aulas sin la jerarquía intelectual necesaria para actuar con criterio orgánico en la enseñanza o para dirigir el despertar improvisado de las riquezas que rendían la pampa y el trópico. A lo largo de los últimos cincuenta años, nuestra nobleza agropecuaria fue desplazada, primero, del campo económico por la competencia progresista del inmigrante, técnicamente más capaz, y luego del campo político por el advenimiento de los partidos de clase media. Necesitando entonces escenario para mantener su influencia, se apoderó de la Universidad que fue pronto un órgano de casta, cuyos directores vitalicios turnaban los cargos de mayor relieve y cuyos docentes, reclutados por leva hereditaria, impusieron una verdadera servidumbre educacional de huella estrecha y sin filtraciones renovadoras”*.

El movimiento de la Reforma tenía lógicamente que atacar, ante todo, esta estratificación conservadora de las Universidades. La provisión arbitraria de las cátedras, el mantenimiento de profesores ineptos, la exclu-

* *Ibid.*, pp. 140 y 141.

sión de la enseñanza de los intelectuales independientes y renovadores, se presentaban claramente como simples consecuencias de la docencia oligárquica. Estos vicios no podían ser combatidos sino por medio de la intervención de los estudiantes en el gobierno de las universidades y el establecimiento de las cátedras y la asistencia libres, destinadas a asegurar la eliminación de los malos profesores a través de una concurrencia leal con hombres más aptos para ejercer su magisterio.

Toda la historia de la Reforma registra invariablemente estas dos reacciones de las oligarquías conservadoras: *primera*, su solidaridad recalcitrante con los profesores incompetentes, tachados por los alumnos, cuando ha habido de por medio un interés familiar oligárquico; y *segunda*, su resistencia, no menos tenaz, a la incorporación en la docencia de valores no universitarios o simplemente independientes. Las dos reivindicaciones sustantivas de la Reforma resultan así inconfutablemente dialécticas, pues no arrancan de puras concepciones doctrinales sino de las reales y concretas enseñanzas de la acción estudiantil.

Las mayorías docentes adoptaron una actitud de rígida e impermeable intransigencia contra los grandes principios de la Reforma Universitaria, el primero de los cuales había quedado proclamado teóricamente desde el Congreso Estudiantil de Montevideo y así en la Argentina como en el Perú, lograron el reconocimiento oficial debido a favorables circunstancias políticas, cambiadas las cuales se inició, por parte de los elementos conservadores de la docencia, un movimiento de reacción, que en el Perú ha anulado ya prácticamente casi todos los triunfos de la Reforma, mientras en la Argentina encuentra la oposición vigilante del alumnado, según lo demuestran las recientes agitaciones contra las tentativas reaccionarias.

Pero no es posible la realización de los ideales de la Reforma sin la recta y leal aceptación de los dos principios aquí esclarecidos. El voto de los alumnos –aunque no esté destinado sino a servir de contralor moral de la política de los profesores– es el único impulso de vida, el solo elemento de progreso de la Universidad, en la que de otra suerte prevalecerían sin remedio fuerzas de estancamiento y regresión. Sin esta premisa, el segundo de los postulados de la Reforma –las cátedras libres– no puede absolutamente cumplirse. Más aún, la “leva hereditaria”, de que nos habla con tan

evidente exactitud el Dr. Sanguinetti, torna a ser el sistema de reclutamiento de nuevos catedráticos. Y el mismo progreso científico pierde su principal estímulo, ya que nada empobrece tanto el nivel de la enseñanza y de la ciencia como la burocratización oligárquica.

LA UNIVERSIDAD DE LIMA

En el Perú, por varias razones, el espíritu de la Colonia ha tenido su hogar en la Universidad. La primera razón es la prolongación o supervivencia, bajo la República, del dominio de la vieja aristocracia colonial.

Pero este hecho no ha sido desentrañado sino desde que la ruptura con el criterio colonialista –vale decir con la historiografía “civilista”– ha consentido a la nueva generación enjuiciar libremente la realidad peruana. Ha sido necesaria, para su entendimiento cabal, la quiebra de la antigua casta, denunciada por el carácter de “secesión” que quiso asumir el cambio de gobierno de 1919.

Cuando el doctor V.A. Belaúnde calificó a la Universidad como “el lazo de unión entre la República y la Colonia” –con la mira de enaltecerla cual único y esencial órgano de continuidad histórica– tenía casi el aire de hacer un descubrimiento valioso. La clase dirigente había sabido hasta entonces mantener la ilusión intelectual de la República distinta e independiente de la Colonia, no obstante una instintiva inclinación al culto nostálgico de lo virreinal, que traicionaba con demasiada evidencia su verdadero sentimiento. La Universidad que, según un concepto de clisé, era el *alma mater* nacional, había sido siempre oficialmente definida como la más alta cátedra de los principios e ideales de la República.

Mientras tanto, tal vez con la sola excepción del instante en que Gálvez y Lorente, la tiñeron de liberalismo, restableciendo y continuando la orientación ideológica de Rodríguez de Mendoza¹¹¹, la Universidad había seguido fiel a su tradición escolástica, conservadora y española.

El divorcio entre la obra universitaria y la realidad nacional, constatado melancólicamente por Belaúnde –pero que no lo había embarazado para gratificar a la Universidad con el título de encarnación única y sagrada de la continuidad histórica patria– ha dependido exclusivamente del

divorcio, no menos cierto aunque menos reconocido, entre la vieja clase dirigente y el pueblo peruano. Belaúnde escribía lo que sigue: “Un triste destino se ha cernido sobre nuestra Universidad y ha determinado que lleve principalmente un fin profesional y tal vez de *snobismo* científico; pero no un fin educativo y mucho menos un fin de afirmación de la conciencia nacional. Al recorrer rápidamente la historia de la Universidad desde su origen hasta la fecha se destaca este rasgo desagradable y funesto: su falta de vinculación con la realidad nacional, con la vida de nuestro medio, con las necesidades y aspiraciones del país”*. La investigación de Belaúnde no podía ir más allá. Vinculado por su educación y su temperamento a la casta feudal, adherente al partido que acaudillaba uno de sus más genuinos representantes¹¹³, Belaúnde tenía que detenerse en la constatación del desacuerdo, sin buscar sus razones profundas. Más aún: tenía que contentarse con explicárselo como la consecuencia de un “triste destino”.

La verdad era que la Colonia sobrevivía en la Universidad porque sobrevivía también —a pesar de la revolución de la Independencia y de la república demoliberal— en la estructura económico-social del país, retardando su evolución histórica y enervando su impulso biológico. Y que, por esto, la Universidad no cumplía una función progresista y creadora en la vida peruana, a cuyas necesidades profundas y a cuyas corrientes vitales resultaba no sólo extraña sino contraria. La casta de terratenientes coloniales que, a través de un agitado período de caudillaje militar, asumió el poder en la República, es el menos nacional, el menos peruano de los factores que intervienen en la historia del Perú independiente. El “triste destino” de la Universidad no ha dependido de otra cosa.

Después del período de influencia de Gálvez y Lorente, la Universidad permaneció, hasta el período de agitación estudiantil de 1919, pesadamente dominada por el espíritu de la Colonia. En 1894, el discurso académico del doctor Javier Prado sobre “El estado social del Perú durante la dominación española” que, dentro de su prudencia y equilibrio, intentaba una revisión del criterio colonialista, pudo ser el punto de partida de una acción que acercase más el trabajo universitario a nuestra historia y a

* V.A. Belaúnde, *La vida universitaria*, p. 3¹¹².

nuestro pueblo. Pero el doctor Prado, estrechamente mancomunado con los intereses y sentimientos que este movimiento habría contrastado por fuerza, prefirió encabezar una corriente de mediocre positivismo que, bajo el signo de Taine, pretendió justificar doctrinalmente la función del civilismo dotándolo de un pensamiento político en apariencia moderno, y que no consiguió siquiera imprimir a la Universidad, entregada al diletantismo verbalista y dogmático, la orientación científica que ahora mismo se echa de menos en ella. Más tarde, en 1900, otro discurso académico, el del doctor M.V. Villarán sobre las profesiones liberales en el Perú, tuvo también la íntima significación de una ponderada requisitoria contra el colonialismo de la Universidad, responsable por los prejuicios aristocráticos que alimentaba y mantenía, de una superproducción de doctores y letrados. Pero igualmente este discurso, como todas las reacciones episódicas del civilismo, estaba destinado a no agitar sino muy superficialmente las aguas de esta quieta *palude* intelectual.

La generación arbitrariamente llamada “futurista”¹¹⁴ debió ser, cronológicamente, la que iniciara la renovación de los métodos y el espíritu de la Universidad. A ella pertenecían los estudiantes –catedráticos luego– que representaron al Perú en el Congreso Estudiantil de Montevideo y que organizaron el Centro Universitario, echando las bases de una solidaridad que en la lucha por la Reforma había de concretar sus formas y sus fines. Mas la dirección de Riva Agüero –por boca de quien habló explícitamente el espíritu colonialista en su tesis sobre literatura peruana¹¹⁵–, orientaba en un sentido conservador y tradicionalista a esa generación universitaria que, de otro lado, por sus orígenes y vinculaciones, aparecía con la misión de marcar una reacción contra el movimiento literario gonzález-pradista¹¹⁶ y de restablecer la hegemonía intelectual del civilismo, atacada, particularmente en provincias, por la espontánea popularidad de la literatura radical.

REFORMA Y REACCIÓN

El movimiento estudiantil peruano de 1919 recibió sus estímulos ideológicos de la victoriosa insurrección de los estudiantes de Córdoba y de la

elocuente admonición del profesor Alfredo L. Palacios¹¹⁷. Pero, en su origen, constituyó principalmente un amotinamiento de los estudiantes contra algunos catedráticos de calificada y ostensible incapacidad. Los que extendían y elevaban los objetivos de esta agitación, –transformando en repudio del viejo espíritu de la Universidad el que, en un principio, había sido sólo repudio de los malos profesores y de la disciplina arcaica– estaban en minoría en el estudiantado. El movimiento contaba con el apoyo de estudiantes de espíritu ortodoxamente civilista, quienes seguían a los propugnadores de la Reforma tanto porque convenían en la evidente ineptitud de los maestros tachados como porque creían participar en una algarada escolar más o menos inocua.

Esto revela que si la oligarquía docente, mostrándose celosa de su prestigio intelectual, hubiera realizado a tiempo en la Universidad el mínimo de mejoramiento y modernización de la enseñanza necesario para no correr el riesgo de una situación de escandalosa insolvencia, habría logrado mantener fácilmente la intangibilidad de sus posiciones por algunos años más.

La crisis que tan desairadamente afrontó en 1919, fue precipitada por el prolongamiento irritante de un estado de visible desequilibrio entre el nivel de la cátedra y el avance general de nuestra cultura en más de un aspecto. Este desequilibrio se hacía particularmente detonante en el plano literario y artístico. La generación “futurista” que, reaccionando contra la generación “radical” romántica y extrauniversitaria, trabajaba por reforzar el poder espiritual de la Universidad, concentrando en sus aulas todas las fuerzas de dirección de la cultura nacional, no supo, no quiso o no pudo reemplazar oportunamente en la docencia de la Facultad de Letras, la más vulnerable, a los viejos catedráticos retrasados e incompetentes. El contraste entre la enseñanza de letras en esta Facultad y el progreso de la sensibilidad y la producción literarias del país, se tornó clamoroso cuando el surgimiento de una nueva generación¹¹⁸, en abierta ruptura con el academicismo y el conservatismo de nuestros paradójicos “futuristas”, señaló un instante de florecimiento y renovación de la literatura nacional. La juventud que frecuentaba los cursos de letras de la Universidad, había adquirido fuera, espontáneamente, un gusto y una educación estéticas bas-

tantes para advertir el atraso y la ineptitud de sus varios catedráticos. Mientras esta juventud, como vulgo, como público, había superado en sus lecturas la estación del “modernismo”, la cátedra universitaria estaba todavía prisionera del criterio y los preceptos de la primera mitad del Ocho-cientos español. La orientación historicista y literaria del grupo que presidió el movimiento de 1919 en San Marcos concurría a un procesamiento más severo y a una condena más indignada e inapelable de los catedráticos acusados de atrasados y anacrónicos.

De la Facultad de Letras, la revisión se propagó a las otras facultades, donde también el interés y la rutina oligárquicas mantenían profesores sin autoridad. Pero la primera brecha fue abierta en la Facultad de Letras; y, hasta algún tiempo después, la lucha estuvo dirigida contra los “malos profesores” más bien que contra los “malos métodos”.

La ofensiva del estudiantado empezó con la formación de un cuadro de tachas, en el cual se omitieron cuidadosamente todas las que pudieran parecer sospechosas de parcialidad o apasionamiento. El criterio que informó en esa época el movimiento de reforma fue un criterio de valoración de la idoneidad magistral, exento de móviles ideológicos.

La solidaridad del rector y el consejo con los profesores tachados constituyó una de las resistencias que ahondaron el movimiento. El estudiantado insurgente comenzó a comprender que el carácter oligárquico de la docencia y la burocratización y estancamiento de la enseñanza, eran dos aspectos del mismo problema. Las reivindicaciones estudiantiles se ensancharon y precisaron.

El primer congreso nacional de estudiantes, reunido en el Cuzco, en marzo de 1920, indicó, sin embargo, que el movimiento pro reforma carecía aún de un programa bien orientado y definido. El voto de mayor trascendencia de ese Congreso es el que dio vida a las universidades populares¹¹⁹ destinadas a vincular a los estudiantes revolucionarios con el proletariado y a dar un vasto alcance a la agitación estudiantil.

Y, más tarde, en 1921, la actitud de los estudiantes ante el conflicto entre la Universidad y el Gobierno¹²⁰, demostró que reinaba todavía en la juventud universitaria una desorientación profunda. Más aún: el entusiasmo con que una parte de ella se constituía en claqué de catedráticos re-

accionarios, cautivada por una retórica oportunista y democrática –bajo la cual se trataba de hacer pasar el contrabando ideológico de las supersticiones y nostalgias del espíritu colonial– acusaba una recalcitrante reverencia de la mayoría a sus viejos dómines.

Era evidente, empero, que la derrota sufrida por el civilismo tradicional había colaborado al triunfo alcanzado en 1919 por las reivindicaciones estudiantiles con el decreto del 20 de setiembre que establecía las cátedras libres y la representación de los alumnos en el consejo universitario y con las leyes 4.002 y 4.004, en virtud de las cuales el gobierno declaró vacantes las cátedras ocupadas por los profesores tachados.

Reabierto la Universidad –después de un período de receso que fortaleció los vínculos existentes entre la docencia y una parte de los estudiantes– las conquistas de la Reforma resultaron escamoteadas, en gran parte, por la nueva organización. Pero, en cambio, el “nuevo espíritu” tenía ya mayor arraigo en la masa estudiantil. Y en las nuevas jornadas de la juventud iba a notarse menos confusionismo ideológico que en las anteriores a la clausura.

La reanudación de las labores universitarias en 1922 bajo el rectorado del doctor M.V. Villarán, significó, en primer lugar, el compromiso entre el gobierno y los profesores que ponía término al conflicto que el año anterior condujo al receso de la Universidad. La ley orgánica de enseñanza promulgada en 1920 por el Ejecutivo, en uso de la autorización que recibió del Congreso en octubre de 1919, –cuando éste votó la ley N^o 4.004 sancionando el principio de la participación de los alumnos en el gobierno de la Universidad– sirvió de base al avenimiento. Esta ley reconocía a la Universidad una autonomía que dejaba satisfecha a la docencia, más inclinada que antes por obvias razones a un temperamento transaccional, y que el Gobierno inducido igualmente a aceptar una fórmula de normalización, se allanaba a ratificar en todas sus partes.

Como es natural, el compromiso ponía en peligro las conquistas del estudiantado, ganadas en buena parte al amparo de la situación que aquél venía a resolver aunque no fuera sino temporalmente. Y, en efecto, muy pronto se advirtió una mal disimulada tentativa de anular poco a poco las reformas de 1919. Algunos catedráticos restablecieron el abolido régimen

de las listas. Pero esta tentativa encontró alerta a los estudiantes, en cuyo ánimo tuvieron profunda resonancia primero el Congreso Estudiantil de México y luego el fervoroso mensaje de las juventudes del Sur de que fuera portador Haya de la Torre¹²¹.

El nuevo rector que, al asumir sus funciones, había hecho con la moderación propia de su espíritu, siempre en cuidadoso equilibrio, una profesión de fe reformista y hasta una crítica de las disposiciones de la ley de enseñanza que sustituía la libre asociación de los alumnos con un “centro estudiantil universitario” de organización extrañamente autoritaria y burocrática, coherente con estas declaraciones, comprendió en seguida la conveniencia de emplear también con el estudiantado la política del compromiso, evitando toda destemplada veleidad reaccionaria que pudiese excitar imprudentemente la beligerancia estudiantil. El rectorado del doctor Villarán, sobreponiéndose a los conflictos locales provocados por catedráticos conservadores, señaló así un período de colaboración entre la docencia y los alumnos. El apoyo dispensado a la inteligente y renovadora acción de Zulen en la Biblioteca¹²² y la atención prestada a la opinión y sentimiento del estudiantado, consultados frecuentemente sin exageradas aprensiones ideológicas, granjearon a la política del rector extensas simpatías. El decano de la Facultad de Medicina, doctor Gastañeta, que adoptó la misma línea de conducta, inspirando sus actos en un sagaz espíritu de cooperación con los estudiantes, obtuvo un consenso aún más entusiasta. Y la labor de algunos catedráticos jóvenes contribuyó a mejorar las relaciones entre profesores y estudiantes.

Esta política impidió la renovación de la lucha por la reforma. De un lado, los profesores se mostraron dispuestos a la actuación solícita de un programa progresista, renunciando, en todo caso, a propósitos reaccionarios. De otro lado, los estudiantes se declararon prontos a una experiencia colaboracionista que a muchos les parecía indispensable para la defensa de la autonomía y aun de la subsistencia de la Universidad.

El 23 de mayo¹²³ reveló el alcance social e ideológico del acercamiento de las vanguardias estudiantiles a las clases trabajadoras. En esa fecha tuvo su bautizo histórico la nueva generación que, con la colaboración de

circunstancias excepcionalmente favorables, entró a jugar un rol en el desarrollo mismo de nuestra historia, elevando su acción del plano de las inquietudes estudiantiles al de las reivindicaciones colectivas o sociales. Este hecho reanimó e impulsó en las aulas las corrientes de revolución universitaria, acarreado el predominio de la tendencia izquierdista en la Federación de Estudiantes, reorganizada poco tiempo después y, sobre todo, en las asambleas estudiantiles que alcanzaron entonces un tono máximo de animación y vivacidad.

Pero las conquistas de la Reforma, aparte de la supresión de las listas, se reducían en verdad a un contralor no formalizado del estudiantado en el orientamiento o, más bien, la administración de la enseñanza. Estaba formalmente admitido el principio de la representación de los estudiantes en el consejo universitario; mas el alumnado, que disponía entonces del recurso de las asambleas para manifestar su opinión frente a cada problema, descuidó la designación de delegados permanentes, prefiriendo una influencia plebiscitaria y espontánea de las masas estudiantiles en las deliberaciones del consejo. Y aunque encabezaba a estas masas una vanguardia singularmente aguerrida y dinámica, sea porque las contingencias de la lucha contra la reacción interna y externa acaparaban demasiado su atención, sea porque su propia conciencia pedagógica no se encontraba todavía bien formada, es lo cierto que no empleó la acción de las asambleas, de ambiente más tumultuario que doctrinal, en reclamar y conseguir mejores métodos. Se contentó, a este respecto, con modestos ensayos y gaseosas promesas destinadas a disiparse apenas se adormeciera o relajara en las aulas el espíritu vanguardista.

La reforma universitaria –como reforma de la enseñanza– a pesar de la nueva ley orgánica y de la mejor disposición de una parte de la docencia, había adelantado, en consecuencia, muy poco. Lo que escribe Alfredo Palacios sobre parecida fase de la Reforma en Argentina, puede aplicarse a nuestra Universidad. “El movimiento general que determina la reforma universitaria, en su primera etapa –dice Palacios– se concretó sólo a la injerencia estudiantil en el gobierno de la Universidad y a la asistencia libre. Faltaba lo más importante: la renovación de los métodos de enseñanza y

la intensificación de los estudios, y esto era de muy difícil realización en las Facultades de Jurisprudencia, que habían permanecido petrificadas en criterios viejos. Su enseñanza había conducido a extremos insospechados. Puras teorías, puras abstracciones; nada de ciencias de observación y de experimento. Se creyó siempre que de esos institutos debía salir la élite social destinada a ser “clase gobernante”; que de allí debía surgir el financiero, el diplomático, el literato, el político... Salieron, en cambio, con una ignorancia enciclopédica, precoces utilitarios, capaces de todas las artemañas para enredar pleitos, y que en la vida fueron sostén de todas las injusticias. Los estudiantes se concretaban a escuchar lecciones orales sin curiosidad alguna, sin ánimo de investigar, sin pasión por la búsqueda tenaz, sin laboratorios que despertaran las energías latentes, que fortalecieran el carácter, que disciplinaran la voluntad y que ejercitaran la inteligencia”*.

Por haber carecido nuestra universidad de directores como el doctor Palacios, capaces de comprender la renovación requerida en los estudios por el movimiento de reforma y de consagrarse a realizarla con pasión y optimismo, este movimiento quedó detenido en el Perú, en la etapa a que pudieron llevarlo el impulso y el esfuerzo estudiantiles.

Los años 1924 a 27 han sido desfavorables para el movimiento de reforma universitaria en el Perú. La expulsión de 26 universitarios de la Universidad de Trujillo en noviembre de 1923, preludeó una ofensiva reaccionaria que, poco tiempo después, movilizó en la Universidad de Lima a todas las fuerzas conservadoras contra los postulados de 1919 y 1923. Las medidas de represión empleadas por el Gobierno contra los estudiantes de vanguardia de San Marcos, libraron a la docencia de la vigilante presencia de la mayor parte de quienes mantenían alerta y despierto en el alumnado, el espíritu de la Reforma. La muerte de dos jóvenes maestros, Zulen y Borja y García, redujo a un número exiguo a los profesores de aptitud renovadora. El alejamiento del doctor Villarán¹²⁵ trajo el abandono de su tendencia

* Alfredo L. Palacios, *La universidad nueva*¹²⁴.

a la cooperación con el alumnado. El rectorado quedó en una situación de interinidad, con todas las consecuencias de inhibición y esterilidad anexas a un régimen provisorio.

Esta conjunción de contingencias adversas tenía que producir inevitablemente el resurgimiento del viejo espíritu conservador y oligárquico. Decaídos los estímulos de progreso y reforma, la enseñanza recayó en su antigua rutina. Los representantes típicos de la mentalidad civilista restauraron su pasada absoluta hegemonía. El expediente de la interinidad, aplicado cada día con mayor extensión, sirvió para disimular temporalmente el restablecimiento del conservatismo en las posiciones de donde fuera desalojado en parte por la oleada reformista.

En las elecciones de delegados de 1926, se bosquejó una concentración de las izquierdas estudiantiles. Las plataformas electorales sostenidas por el grupo, que prevaleció en la nueva federación, reafirmaban todos los postulados esenciales de la Reforma*. Pero nuevamente la represión vino en auxilio de los intereses conservadores.

El fenómeno característico de este período reaccionario parece ser el apoyo que en él han venido a prestar a los elementos conservadores de la Universidad, las mismas fuerzas que, obedeciendo al impulso histórico que determinó su victoria sobre el “civilismo” tradicional, decidieron en 1919 el triunfo de la Reforma.

No son éstos, sin embargo, los únicos factores de la crisis del movimiento universitario. La juventud no está totalmente exenta de responsabilidad. Sus propias insurrecciones nos enseñan que es, en su mayoría, una juventud que procede por fáciles contagios de entusiasmo. Este, en verdad, es un defecto de que se ha acusado siempre al hispanoamericano. Vasconcelos, en un reciente artículo, escribe: “El principal defecto de nuestra raza es la inconstancia. Incapaces de perdurar en el esfuerzo no podemos por lo mismo desarrollar un plan ni llevar adelante un propósito”. Y, más adelante, agrega: “En general hay que desconfiar de los entusiastas. Entusiasta es un adjetivo al cual le debemos más daños que a todo el resto del vocabulario de los calificativos. Con el noble vocablo estusias-

* Véase el N^o 3 de *Amauta* (noviembre de 1926)¹²⁶.

mo se ha acostumbrado encubrir nuestro defecto nacional: buenos para comenzar y para prometer; malos para terminar y para cumplir”*.

Pero más que la versatilidad y la inconstancia de los alumnos, obran contra el avance de la Reforma, la vaguedad y la imprecisión del programa y el carácter de este movimiento en la mayoría de ellos. Los fines de la Reforma no están suficientemente esclarecidos, no están cabalmente entendidos. Su debate y su estudio adelantan lentamente. La reacción carece de fuerzas para sojuzgar intelectual y espiritualmente a la juventud. A sus victorias no se les puede atribuir sino un valor contingente. Los factores históricos de la Reforma, en cambio, continúan actuando sobre el espíritu estudiantil, en el cual se mantiene intacto, por consiguiente, a pesar de sus momentáneos oscurecimientos, el anhelo que animó a la juventud en las jornadas de 1919 a 1923.

Si el movimiento renovador se muestra precariamente detenido en las universidades de Lima, prospera, en cambio, en la Universidad del Cuzco, donde la élite del profesorado acepta y sanciona los principios sustentados por los alumnos. Testimonio de esto es el anteproyecto de reorganización de la Universidad del Cuzco formulado por la comisión que con este encargo nombró el Gobierno al declarar en receso dicho instituto¹²⁷.

Este proyecto, suscrito por los profesores, señores Fortunado L. Herrera, José Gabriel Cosío, Luis E. Valcárcel, J. Uriel García, Leandro Pareja, Alberto Aranibar P. y J.S. García Rodríguez, constituye incontestablemente el más importante documento oficial producido hasta ahora sobre la reforma universitaria en el Perú. A nombre de la docencia universitaria, no se había hablado todavía, entre nosotros, con tanta altura. La comisión de la universidad cuzqueña ha roto la tradición de rutina y mediocridad a que tan sumisamente se ciñen, por lo general, las comisiones oficiales. Su plan mira a la completa transformación de la Universidad del Cuzco en un gran centro de cultura con aptitud para presidir e impulsar eficientemente el desarrollo social y económico de la región andina. Y, al mismo tiempo, incorpora en su Estatuto los postulados cardinales de la Reforma Universitaria en Hispano-América.

* En *Repertorio Americano*, t. XV, p. 145 (1927).

Entre las “ponencias básicas” de la comisión, se cuentan las siguientes: creación de la docencia libre como cooperante del profesorado titular; adopción del sistema de seminarios y conservatorios; supresión del examen de fin de año como prueba definitiva; consagración absoluta del catedrático universitario a su misión educativa; participación de los alumnos y ex alumnos en la elección de las autoridades universitarias; representación del estudiantado en el consejo universitario y en el de cada facultad; democratización de la enseñanza*.

El dictamen concede, por otra parte, especial atención a la necesidad de organizar la Universidad en modo de darle, en todos sus aspectos, una amplia aplicación práctica y una completa orientación científica. La Universidad del Cuzco aspira a ser un verdadero centro de investigaciones científicas, puesto íntegramente al servicio del mejoramiento social.

Para comprobar el creciente conflicto entre los postulados cardinales de la Reforma Universitaria –tales como los han formulado y suscrito las asambleas estudiantiles de los diversos países hispanoamericanos– y la situación de la Universidad de Lima, basta la confrontación de estos postulados con los respectivos aspectos de la enseñanza y del funcionamiento de la Universidad. Ensayemos esquemáticamente esta confrontación.

Intervención de los estudiantes en el gobierno de la Universidad. La reacción pugna por restablecer el viejo y rígido concepto de la disciplina, entendida como acatamiento absoluto del criterio y la autoridad de la docencia. El consejo de decanos –o el rector en su nombre– rehúsa frecuentemente su permiso a las asambleas destinadas a expresar la opinión de los estudiantes. El derecho de los estudiantes de reunirse a deliberar en los claustros está, por primera vez, sujeto a suspensión. Las designaciones de delegados estudiantiles que no son gratas a la docencia, no obtiene su reconocimiento. El último comité de la Federación de Estudiantes se encontró en la imposibilidad de funcionar, y hasta de constituirse plenamente, por falta del Vº Bº del Consejo. La crisis de la Federación depende así

* En la *Revista Universitaria del Cuzco*, Nº 56, 1927.

de un factor extraño a la situación estudiantil. El sentimiento del estudiantado ha perdido no sólo su influencia en las deliberaciones del Consejo sino también los medios de manifestarse libre y disciplinadamente. La representación estudiantil en el gobierno de la Universidad, dentro de esta situación, sería una farsa.

Renovación de los métodos pedagógicos. Si se exceptúa las innovaciones introducidas en la enseñanza por uno que otro catedrático, la subsistencia de los viejos métodos aparece absoluta. Hace poco, un alto funcionario de Educación Pública, el doctor Luis E. Galván, se preguntaba en un artículo: ¿Qué hace nuestra Universidad por la investigación científica?*. A pesar de sus sentimientos de adhesión a San Marcos, el doctor Galván se veía precisado a darse una respuesta totalmente desfavorable. Los métodos y los estudios no han cambiado sino en la mínima proporción debida a la espontánea iniciativa de los pocos profesores con sentido austero de su responsabilidad. En muy contados cursos se ha salido de la rutina de la lección oral. El espíritu dogmático mantiene casi intactas sus posiciones. Algunas reformas iniciadas en el período de 1922-24 han sido detenidas o malogradas. Esta es, por ejemplo, la suerte que ha tenido la obra de Zulen en la biblioteca.

Reforma del sistema docente. La docencia libre, que aún no ha sido absolutamente ensayada, no encuentra un ambiente adecuado para su experimentación. Los intereses oligárquicos que dominan en la enseñanza se oponen al funcionamiento de la cátedra libre. En la provisión de las cátedras continúa aplicándose el viejo criterio de la “leva hereditaria” denunciado por el doctor Sanguinetti en la antigua universidad de Buenos Aires.

Todas las conquistas formales de 1919 se encuentran de este modo, frustradas. El porcentaje de maestros ineptos, no es menor ahora seguramente, a pesar de la depuración, elemental y moderada, que consiguieron entonces los estudiantes. La Facultad de Letras, de la cual partió en 1919 el grito de reforma, se presenta prácticamente como la que menos ha ganado en cuanto a métodos y docencia.

* En *Amauta*, N° 7 (marzo de 1927).

La propia pauta de reforma establecida por la Ley Orgánica de 1920 está todavía, en su mayor parte, por aplicar. No se advierte por parte del Consejo Universitario, ningún efectivo propósito de avanzar en la ejecución del programa trazado por dicha ley*.

En la formación del tipo de maestro exclusivamente consagrado a la enseñanza, tampoco se ha avanzado nada. El maestro universitario sigue siendo entre nosotros un diletante que concede un lugar muy subsidiario en su espíritu y en su actividad a su misión de educador. Este es, ciertamente, en gran parte, un problema económico. La enseñanza universitaria permanecerá entregada al diletantismo mientras no se asegure a los profesores capaces de dedicarse absolutamente a la investigación y al estudio, el *mínimum* de renta indispensable para un mediano tenor de vida. Pero, aun dentro de sus actuales medios económicos, la Universidad debería ya empezar a buscarle una solución a este problema que no será solucionado automáticamente por una partida del presupuesto universitario

* En prensa esta obra, el Gobierno ha dictado, en uso de una expresa autorización legislativa, un nuevo Estatuto de la Enseñanza Universitaria, que entra en vigencia en el año de estudios de 1928, abierto, por este motivo, con retardo. Esta reforma concierne *casi exclusivamente a la organización* de la enseñanza universitaria, colocada bajo la autoridad de un consejo superior que preside el Ministro de Instrucción. El carácter, el concepto de esta enseñanza no ha sido tocado: no podría serlo sino dentro de una reforma integral de la educación que hiciese de la enseñanza universitaria el grado superior de la instrucción profesional, reservándola a los capaces, seleccionados con independencia de todo privilegio económico. La reforma, que es, sobre todo, administrativa, se inspira, tendencialmente, en los mismos principios de la ley de 1920 aunque adopte, en ciertos puntos, otra técnica. El discurso del Presidente de la República, al inaugurar el año universitario, asigna a la reforma la misión de adecuar la enseñanza universitaria a las necesidades prácticas de la nación, en este siglo de industrialismo y acentuando esta afirmación, condena explícitamente la orientación de los propugnadores de una cultura abstractista, clásica, exenta de preocupaciones utilitarias. Pero el rectorado de la nueva era de la Universidad —que en sus aspectos esenciales se parece a la vieja— ha sido encargado al Dr. Deustua¹²⁸ que, si es entre nosotros un tipo de estudioso y universitario concienzudo, es además el más conspicuo de los patrocinadores de la tendencia de la cual hace justicia sumaria el discurso presidencial. Esta contradicción no se explicaría fácilmente en ninguno de aquellos países donde ideológica y doctrinalmente se tiene el hábito de la coherencia. El Perú, ya lo sabemos, no es de esos países. El Estatuto —cuya apreciación general no cabe en esta breve nota—, establece los medios de crear la carrera universitaria, la docencia especializada. En este sentido, es un instrumento legal de transformación técnica de la enseñanza. La eficacia de este instrumento depende de su aplicación.

si faltan como hasta hoy los estímulos morales de la investigación científica y la especialización docente.

La crisis de las universidades menores reproduce, en escenarios pequeños, la crisis de San Marcos. A la más deficiente y anémica de todas, la Universidad de Trujillo, le ha pertenecido la iniciativa reaccionaria, como ya hemos visto. La expulsión de veintiséis alumnos, revela en el espíritu de esa Universidad el más recalcitrante reaccionarismo, por ser precisamente la falta de estudiantes una de sus preocupaciones específicas. Para que la Universidad no vea desiertas sus aulas, el profesorado de Trujillo tiene que dedicarse todos los años, según se me refiere, a una curiosa labor de reclutamiento, en la que se invocan razones de localismo con el objeto de inducir a los padres de familia a no enviar a sus hijos a las Universidades de Lima. Si no obstante la exigüidad de su alumnado, la docencia de Trujillo se decidió a perder veintiséis estudiantes, es fácil suponer hasta qué extremos de intransigencia puede llegar su cerrado conservatismo. La Universidad de Arequipa ha sido tradicionalmente de las más impermeables a toda tendencia de modernización. La atmósfera conservadora de la ciudad la preserva de inquietudes extrañas a su reposo. El elemento renovador, que en los últimos años ha dado algunas señales simpáticas de crecimiento y agitación, se encuentra aún en minoría. Sólo la Universidad del Cuzco se esfuerza vigorosamente por transformarse. Me he referido ya al proyecto de reorganización presentado al Gobierno por sus principales catedráticos, y que, evidentemente, constituye el bosquejo más avanzado de reforma universitaria en el Perú.

El concepto de la Reforma, en tanto, ha ganado cada día más precisión y firmeza en las vanguardias estudiantiles hispanoamericanas. La definición del problema de la educación pública a que ha arribado la vanguardia de La Plata, así lo demuestra. He aquí los términos de su declaración: “1.– El problema educacional no es sino una de las fases del problema social; por ello no puede ser solucionado aisladamente. 2.– La cultura de toda sociedad es la expresión ideológica de los intereses de la clase dominante. La cultura de la sociedad actual es por lo tanto, la expresión ideológica de los intereses de la clase capitalista. 3.– La última guerra imperialista, rompiendo el equilibrio de la economía burguesa, ha puesto en crisis

su cultura correlativa. 4.— Esta crisis sólo puede superarse con el advenimiento de una cultura socialista”*.

Mientras el mensaje de la nueva generación, confusamente anunciado desde 1918 por la insurrección de Córdoba, alcanza en la Argentina tan nítida y significativa expresión revolucionaria, en nuestro panorama universitario se multiplican —como creo haberlo puntualizado en este estudio— los signos de reacción. La Reforma Universitaria sigue amenazada, por el empeño de la vieja casta docente en restaurar plenamente su dominio.

IDEOLOGÍAS EN CONTRASTE

En la etapa de tanteos prácticos y escarceos teóricos, que condujo lentamente a la importación de sistemas y técnicos norteamericanos, el doctor Deustua representó la reacción del viejo espíritu aristocrático, más o menos ornamentada de idealismo moderno. El doctor Villarán formulaba en un lenguaje positivista el programa del civilismo burgués y, por ende, demoliberal; el doctor Deustua encarnaba, bajo un indumento universitario y filosófico de factura moderna, la mentalidad del civilismo feudal, de los encomenderos virreinales. (Por algo se designaba con el nombre de civilismo histórico a una fracción del partido civil).

El verdadero sentido del diálogo Deustua-Villarán escapó a los glosadores y al auditorio de la época. Los sedicentes e ineptos partidos populares de entonces no supieron tomar posición doctrinal alguna frente a este debate. El pierolismo¹²⁹ no era capaz de otra cosa que de una declamación monótona contra los impuestos y empréstitos —que estaban lejos de constituir toda la política económica del civilismo— aparte de las periódicas pláticas y proclamas de su califa sobre los conceptos de libertad, orden, patria, ciudadanía, etc. El pretendido liberalismo no se diferenciaba del pierolismo, al cual por otra parte andaba acoplado, nada más que en un esporádico anticlericalismo masónico y una vaga y romántica reivindicación federalista. (La pobreza ideológica, la ramplonería intelectual de esta oposición sin más prestancia que la gloria trasnochada de su caudillo, per-

* Revista *Sagitario* de La Plata, N° 2, 1925.

mitió al civilismo acaparar el debate de uno de los más sustantivos problemas nacionales).

Sólo ahora, por lo demás, es históricamente posible esclarecer el sentido de esa polémica universitaria, frente a la cual Francisco García Calderón quiso asumir una de esas posiciones¹³⁰, eclécticas y conciliadoras hasta lo infinito, en las cuales es maestro su prudentísimo y un poco escéptico criticismo.

La posición ideológica del doctor Deustua en el debate de la instrucción pública ostentaba todos los atributos ornamentales necesarios para impresionar el temperamento huecamente retórico y declamatorio de nuestra gente intelectual. El doctor Deustua se presentaba en sus metafísicas disertaciones sobre la educación como un asertor de idealismo frente al positivismo de sus mesurados y complacientes contradictores. Y éstos, en vez de desnudar de su paramento filosófico el espíritu antidemocrático y antisocial de la concepción del doctor Deustua, preferían declarar su respetuoso acatamiento de los altos ideales que movían a este catedrático.

Fácil habría sido sin embargo demostrar que las ideas educacionales del doctor Deustua no representaban, en el fondo, una corriente de idealismo contemporáneo, sino la vieja mentalidad aristocrática de la casta latifundista. Pero nadie se encargó de esclarecer el verdadero sentido de la resistencia del doctor Deustua a una reforma más o menos democrática de la enseñanza. El verbalismo universitario se perdía en los complicados caminos de la abstrusa doctrina del reaccionario profesor civilista. El debate, por otra parte, se desenvolvía exclusivamente dentro del partido civil, en el cual se contrastaban dos espíritus, el de la feudalidad y el del capitalismo, deformado y enervado el segundo por el primero.

Para identificar el pensamiento del doctor Deustua y percibir su fondo medioeval y aristocrático, basta estudiar los prejuicios y supersticiones de que está nutrido. El doctor Deustua sustenta ideas antagónicas no sólo a los principios de la nueva educación, sino al espíritu mismo de la civilización capitalista. Su concepción del trabajo, por ejemplo, está en abierta pugna con la que desde hace mucho tiempo rige el progreso humano. En uno de sus estudios de filosofía de la educación, el doctor Deustua expre-

saba sobre el trabajo el mismo concepto desdeñoso de los que en otros tiempos no consideraban carreras nobles y dignas sino las de las armas y las letras.

“Valor y trabajo, moralidad y egoísmo –escribía– son inseparables en el proceso integral de la voluntad, pero su rol, muy diferente en el tal proceso, lo es también ante el proceso de la educación. El valor libertad educa; la educación consiste en la realización de valores; pero el trabajo no educa; el trabajo enriquece, ilustra, da destreza con el hábito; pero está encadenado a móviles egoístas que constituyen la esclavitud del alma; el mismo móvil de la vocación por el trabajo que introduce en él la felicidad y la alegría, es egoísta como los demás; la libertad no nace de él; la libertad se la comunica el valor moral y estético. La ciencia misma que en cierto modo educa disciplinando la actividad cognoscitiva, ordenándola con el método deductivo o favoreciendo su función intuitiva con sus inducciones, el llamado valor lógico no lleva al trabajo ese elemento de libertad que constituye la esencia de la personalidad humana. Puede el trabajo contribuir a la expansión del espíritu mediante la riqueza material que produce: pero esa expansión puede ser muchas veces signo del impulso ciego del egoísmo; podría decirse que lo es en la generalidad de los casos; y entonces no significa verdadera libertad; libertad interior, libertad moral o estética; la libertad que constituye el fin y el contenido de la educación”*.

Este concepto del trabajo, aunque sostenido por el doctor Deustua hace unos pocos lustros, es absolutamente medioeval, netamente aristocrático. La civilización occidental reposa totalmente sobre el trabajo. La sociedad lucha por organizarse como una sociedad de trabajadores, de productores. No puede, por tanto, considerar el trabajo como una servidumbre. Tiene que exaltarlo y ennoblecerlo.

Y en esto no es posible ver un sentimiento interesado y exclusivo de la Civilización de Occidente. Tanto las investigaciones de la ciencia, como las intuiciones del espíritu, nos iluminan plenamente. El destino del hom-

* “A propósito de un cuestionario sobre la reforma de la ley de instrucción”. Colección de artículos, 1914. Imp. M.A. Dávila, p. 56. Véase también *La cultura superior en Italia*, Lima, 1912, E. Rosay impresor, pp. 145 y ss.

bre es la creación. Y el trabajo es creación, vale decir liberación. El hombre se realiza en su trabajo.

Debemos al esclavizamiento del hombre por la máquina y a la destrucción de los oficios por el industrialismo, la deformación del trabajo en sus fines y en su esencia. La requisitoria de los reformadores, desde John Ruskin hasta Rabindranath Tagore, reprocha vehementemente al capitalismo, el empleo embrutecedor de la máquina. El maquinismo, y sobre todo el taylorismo¹³¹, han hecho odioso el trabajo. Pero sólo porque lo han degradado y rebajado, despojándolo de su virtud de creación.

Pierre Hamp, que ha escrito en libros admirables la epopeya del trabajo –*La peine des hommes*– ha dicho al respecto, palabras de rigurosa verdad: “La grandeza del hombre se reduce a hacer bien su oficio. El viejo amor al oficio, malgrado la sociedad, es la salud social. La habilidad de las manos del hombre no carece nunca de orgullo, ni siquiera en las labores más bajas. Si el desdén del trabajo existiera en cada uno, como lo sienten las gentes de manos blancas y si los obreros no continuasen en su oficio más que por coacción, sin encontrar en su obra ninguna complacencia del espíritu, la haraganería y la corrupción aniquilarían al pueblo desesperado”*.

Tiene que ser éste también el principio que adopte una sociedad heredera del espíritu y la tradición de la sociedad incaica en la que el ocio era un crimen y el trabajo, cumplido amorosamente, la más alta virtud. El arcaico pensamiento del doctor Deustua, descartado de su ideología hasta por nuestra burguesía pávida y desorientada, desciende en cambio, en línea recta, de esa sociedad virreinal que un prudente “civilista” como el doctor Javier Prado nos describió como una sociedad de sensual molicie.

No sólo su concepto del trabajo denuncia el sentimiento aristocrático y reaccionario del doctor Deustua y precisa su posición ideológica en el debate de la instrucción pública. Son, ante todo, sus conceptos fundamentales de la enseñanza los que definen su tesis como una tesis de inspiración feudalista.

El doctor Deustua, en sus estudios, no se preocupaba casi sino de la educación de las clases elevadas o dirigentes. Todo el problema de la edu-

* F. Lefevre, *Une heure avec*, Deuxième serie, p. 172¹³².

cación nacional residía para él en la educación de la élite. Y, por supuesto, esta élite no era otra que la del privilegio hereditario. Por consiguiente, todos sus desvelos, todas sus premuras estaban dedicadas a la enseñanza universitaria.

Ninguna actitud puede ser más contraria y adversa que ésta al pensamiento educacional moderno. El doctor Villarán, desde puntos de vista ortodoxamente burgueses, oponía con razón a la tesis del doctor Deustua el ejemplo de los Estados Unidos, recordando que “la escuela primaria fue allí la premisa y antecedente histórico de la secundaria; y el *college*, el precursor de la Universidad”*. Hoy podríamos oponerle, desde puntos de vista más nuestros, el ejemplo de México, país que, como dice Pedro Henríquez Ureña, no entiende hoy la cultura a la manera del siglo XIX. “No se piensa en la cultura reinante –escribe Henríquez Ureña– en la época del capital disfrazado de liberalismo, cultura de *diletantes* exclusivistas, huerto cerrado donde se cultivan flores artificiales, torre de marfil donde se guardaba la ciencia muerta en los museos. Se piensa en la cultura social, ofrecida y dada realmente a todos y fundada en el trabajo: aprender es no sólo aprender a conocer sino igualmente aprender a hacer. No debe haber alta cultura, porque será falsa y efímera, donde no haya cultura popular”**. ¿Necesito decir que suscribo totalmente este concepto en abierto conflicto con el pensamiento del doctor Deustua?

El problema de la educación era situado por el doctor Deustua en un terreno puramente filosófico. La experiencia enseña que, en este terreno, con desdeñosa prescindencia de los factores de la realidad y de la historia, es imposible no sólo resolverlo sino conocerlo. El doctor Deustua se manifiesta indiferente a las relaciones de la enseñanza y de la economía. Más aún, respecto a la economía muestra una incompreensión de idealista absoluto.

Su recetario, por esto, además de antidemocrático y antisocial, resulta antihistórico. El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo, si no es considerado un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha estado en

* M.V. Villarán, *op. cit.*, p. 52.

** P. Henríquez Ureña, *Utopía de América*¹³³.

su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta, sin conocer las leyes de aquélla. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las menospreciadas, o simplemente ignoradas leyes económico-sociales, les han consentido. El debate entre clásicos y modernos en la enseñanza no ha estado menos regido por el ritmo del desarrollo capitalista que el debate entre conservadores y liberales en la política. Los programas y los sistemas de educación pública, en la edad que ahora declina, han dependido de los intereses de la economía burguesa. La orientación realista o moderna ha sido impuesta, ante todo, por las necesidades del industrialismo. No en balde el industrialismo es el fenómeno peculiar y sustantivo de esta civilización que, dominada por sus consecuencias, reclama de la escuela más técnicos que ideólogos y más ingenieros que rectores.

La orientación anticientífica y antieconómica, en el debate de la enseñanza, pretende representar un idealismo superior; pero se trata de una metafísica de reaccionarios, opuesta y extraña a la dirección de la historia y que, por consiguiente, carece de todo valor concreto como fuerza de renovación y elevación humanas. Los abogados y literatos procedentes de las aulas de humanidades, preparados por una enseñanza retórica, pseudoidealista, han sido siempre mucho más inmorales que los técnicos provenientes de las facultades e institutos de ciencias. Y la actividad práctica y teórica o estética de estos últimos ha seguido el rumbo de la economía y de la civilización mientras que la actividad práctica, teórica o estética de los primeros lo ha contrastado frecuentemente al influjo de los más vulgares intereses o sentimientos conservadores. Esto aparte de que el valor de la ciencia como estímulo de la especulación filosófica no puede ser desconocido ni subestimado. La atmósfera de ideas de esta civilización debe a la ciencia mucho más seguramente que a las humanidades.

La solidaridad de la economía y la educación se revela concretamente en las ideas de los educadores que verdaderamente se han propuesto renovar la escuela. Pestalozzi, Froebel, etc., que han trabajado realmente por una renovación, han tenido en cuenta que la sociedad moderna tiende

a ser, fundamentalmente, una sociedad de productores. La Escuela del Trabajo representa un sentido nuevo de la enseñanza, un principio peculiar de una civilización de trabajadores. El Estado capitalista se ha guardado de adoptarlo y actuarlo plenamente. Se ha limitado a incorporar en la enseñanza primaria (enseñanza de clase) el “trabajo manual educativo”. Ha sido en Rusia donde la Escuela del Trabajo ha sido elevada al primer plano en la política educacional. En Alemania la tendencia a ensayarla se ha apoyado principalmente en el predominio social-democrático de la época de la revolución.

Y la reforma más sustancial ha brotado así en el campo de la enseñanza primaria, mientras que, dominadas por el espíritu conservador de sus rectores, la enseñanza secundaria y la universitaria, constituyen aún un terreno poco propicio a todo intento de renovación radical y poco sensible a la nueva realidad económica.

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

En el discurso de este estudio no me he propuesto esclarecer sino los fundamentales lineamientos ideológicos y políticos del proceso de la instrucción pública en el Perú. He prescindido de su aspecto técnico que, además de no ser de mi competencia, se encuentra subordinado a principios teóricos y a necesidades políticas y económicas.

He constatado, por ejemplo, que la herencia española o colonial no consistía en un método pedagógico sino en un régimen económico-social. La influencia francesa se insertó, más tarde, en este cuadro, con la complacencia así de quienes miraban en Francia la patria de la libertad jacobina y republicana como de quienes se inspiraban en el pensamiento y la práctica de la restauración. La influencia norteamericana se impuso finalmente,

como una consecuencia de nuestro desarrollo capitalista al mismo tiempo que de la importación de capitales, técnicos e ideas yanquis.

Bajo el conflicto de ideologías y de las influencias, se percibe claramente, en el último período, el contraste entre una creciente afirmación capitalista y la obstinada reacción feudalista y aristocrática, propugnadora la primera en la enseñanza de una orientación práctica, defensora la segunda de una orientación pseudoidealista.

Con el nacimiento de una corriente socialista y la aparición de una conciencia de clase en el proletariado urbano, interviene ahora en el debate un factor nuevo que modifica sustancialmente sus términos. La fundación de las universidades populares “González Prada”, la adhesión de la juventud universitaria al principio de la socialización de la cultura, el ascendiente de un nuevo ideario educacional sobre los maestros, etc., interrumpen definitivamente el erudito y académico diálogo entre el espíritu demo-liberal-burgués y el espíritu latifundista y aristocrático*.

El balance de la primera centuria de la República se cierra, en orden a la educación pública, con un enorme pasivo. El problema del analfabetismo indígena está casi intacto. El Estado no consigue hasta hoy difundir la escuela en todo el territorio de la república. La desproporción entre sus medios y el tamaño de la empresa, es enorme. Para la actuación del modesto programa de educación popular, que autoriza el presupuesto, se carece de número suficiente de maestros. El porcentaje de normalistas en el personal de la enseñanza primaria alcanza a menos del 20 por ciento. Los rendimientos actuales de las Escuelas Normales no consienten demasiadas ilusiones sobre las posibilidades de resolver este problema en un plazo más o menos corto. La carrera de maestros de primera enseñanza, sujeta todavía en el Perú a los vejámenes y las contaminaciones del gamonalismo y el caciquismo más estólidos y prepotentes, es una carrera de miseria. No les está aún asegurada a los maestros una estabilidad siquiera relativa. La

* Expresivas del orientamiento renovador de los normalistas son las publicaciones aparecidas en Lima y provincias en los últimos años: *La Revista Peruana de Educación*, Lima, 1926; *Revista del Maestro* y *Revista de Educación*, Tarma; *Ideario Pedagógico*, Arequipa; *El Educador Andino*, Puno.

queja de un representante a congreso, acostumbrado a encontrar a los maestros en su sumiso séquito de capituleros, pesa en el criterio oficial más que la foja de servicios de un maestro recto y digno.

El problema del analfabetismo del indio resulta ser, en fin, un problema mucho mayor, que desborda del restringido marco de un plan meramente pedagógico. Cada día se comprueba más que alfabetizar no es educar. La escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso real hacia su redención, tiene que ser el de abolir su servidumbre*.

Esta es la tesis que sostienen en el Perú los autores de una renovación, entre los cuales se cuentan, en primera fila, muchos educadores jóvenes, cuyos puntos de vista aparecen ya distantes de los que, en mesurada aunque categórica oposición a la ideología colonial, sustentó hace veinticinco años el doctor M. V. Villarán con los mediocres resultados que hemos visto al examinar la génesis y desenvolvimiento de la reforma de 1920.

* El Ministro de Instrucción, Dr. Oliveira, en un discurso pronunciado en el Congreso en la legislatura de 1927, ha reconocido la vinculación del problema de la educación indígena y el problema de la tierra, aceptando una realidad eludida invariablemente por sus predecesores en ese cargo.