



Capítulo 18



La Aventura de Mariátegui

Nuevas Perspectivas

GONZALO PORTOCARRERO - EDUARDO CACERES - RAFAEL TAPIA
EDITORES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU
FONDO EDITORIAL 1995



Primera edición, julio de 1995.

Cubierta: María del Carmen Herrera y Diego Carvalho Herrera

La Aventura de Mariátegui: Nuevas Perspectivas

Copyright © 1995 por Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Av. Universitaria cuadra 18, San Miguel. Lima, Perú. Tlfs. 462-6390, 462-2540 Anexo 220.

Derechos Reservados

ISBN 84 - 8390 - 980 - 4

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Impreso en el Perú - Printed in Peru

LA EDUCACIÓN EN LA OBRA DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

Juan Ansión

LEER A MARIÁTEGUI CON LIBERTAD

En los tiempos que vivimos, cuando se han extinguido muchas antiguas y supuestas certezas, es bueno volver a mirar la obra de un hombre como José Carlos Mariátegui, que supo interpretar su época con la mirada profunda de una persona totalmente inmersa en el debate intelectual y político del momento, siendo a la vez capaz de erigirse por encima de su tiempo, por sobre las pequeñeces y las presiones ideológicas, para hablar un lenguaje que hasta hoy nos conmueve y nos atrae por su sorprendente actualidad.

Mi acercamiento a Mariátegui no es nuevo, pero no lo había vuelto a leer hace tiempo. Esta vez, gracias al presente encuentro en el marco del centenario de su nacimiento, tuve la oportunidad de descubrirlo nuevamente, con mayor libertad de lo que lo pude hacerlo en años pasados, cuando, pese a todos los esfuerzos críticos, pesaba demasiado en nuestra lectura la búsqueda de argumentos que respaldaran tales o cuales tesis políticas. Ahora, podemos acercarnos a él como a alguien que luchó por un ideal que muchos seguimos compartiendo aunque, por eso mismo, no nos sintamos obligados a compartir todo lo dicho por él.

En lugar de intentar vanamente respaldar propuestas actuales en la exégesis de un autor tomado como referencia de la verdad - método que se siguió durante años en la izquierda para leer a Mariátegui, y que Sendero Luminoso llevó hasta el absurdo, superponiéndole incluso textos de Mao como si se tratara en conjunto de

un único discurso, coherente y sin fallas- interrogaremos más bien a Mariátegui desde los debates de hoy, sometiéndolo así a la dura crítica del tiempo, y lo haremos a propósito de la educación¹, campo curiosamente poco trabajado en relación a Mariátegui, pese a la importancia que él mismo le dió en su obra y que reviste también para los momentos que vivimos. De paso, volveremos al viejo Marx y también a los debates de los años 1920 inspirados en el indigenismo de la época.

Esta mirada más libre no intenta solamente descubrir en Mariátegui perspectivas o propuestas que aún tienen vigencia en la actualidad o que al contrario pertenecen al debate de otra época, también debe conducirnos a interrogarnos sobre lo que en la obra de Mariátegui hizo posible que él fuera utilizado como «pensamiento guía» del grupo político más sectario, dogmático y violento que el Perú haya conocido. Dicho de otro modo, ya es tiempo que quienes nos seguimos ubicando en una perspectiva socialista, estudiemos con serenidad a los fundadores del marxismo, en su enorme grandeza, en su genialidad y universalidad, pero también en sus indudables limitaciones, y especialmente en lo que hizo posible que fueran utilizados como sostén ideológico -ciertamente que a través de múltiples tergiversaciones- de regímenes totalitarios y de partidos políticos dogmáticos y sectarios. Ni en términos políticos, ni en términos intelectuales, esto significa «abjurar», «retractarse», ni tampoco «revisar» en el viejo sentido de esa palabra que implicaba tergiversar la versión oficial y «correcta» de un texto considerado sagrado. Sólo se trata de leer con libertad, desde los debates, luchas y retos de hoy, tomando en cuenta cuales eran también los debates, las luchas y los retos de la época en la que se escribieron los trabajos de grandes creadores y fundadores como Mariátegui.

1 No pretendo, en los límites de una ponencia como ésta, abordar el tema en sus múltiples aspectos, sino apenas sugerir algunas reflexiones útiles para el debate actual. En especial no tocaré el problema de la universidad, que fue extensamente tratado por Mariátegui, y merece un estudio aparte.

PROBLEMAS Y LIMITACIONES

Empezaré por ello señalando problemas y limitaciones fácilmente detectables desde una mirada actual. No hay ningún mérito en hacerlo, después de casi setenta años de una historia compleja, pero sí cabe superar la natural inclinación a la veneración del hombre y de la obra -que incluso en estos días se ha reforzado- para intentar el diálogo por encima de generaciones y épocas.

En los trabajos de Mariátegui sobre la educación, se percibe una gran advertencia: no seamos ilusos, no confiemos en que las cosas van a ser tan fáciles. Por ello sus dudas sobre la posibilidad de la libertad de la enseñanza, como sobre otros logros posibles dentro del orden actualmente existente.

«La libertad de la enseñanza no es, pues, sino una ficción. Es una utopía que la historia desahucia. El Estado, cualquiera que él sea, no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública. ¿Por qué? Por la razón notoria de que *el Estado es el órgano de la clase dominante*. Tiene, por ende, la función de conformar la enseñanza con las necesidades de esta clase social. (...) Vano es todo esfuerzo por concebir la escuela apolítica, la escuela neutral. *La escuela del orden burgués seguirá siendo burguesa. La escuela nueva vendrá con el orden nuevo*. La prueba más fehaciente nos la ofrece nuestra época. *La crisis de enseñanza coincide universalmente con una crisis política*»².

Una interpretación literal de estos pasajes nos conduciría a abandonar el trabajo pedagógico: nada tendría sentido mientras se mantiene el Estado de la burguesía. Notemos que aquí el razonamiento es deductivo y general. Se supone que el Estado es burgués y por tanto la escuela también lo es. Esa es la interpretación cerrada

2 José Carlos Mariátegui, *Temas de educación*, Lima, Empresa Editora Amauta, 1970, pp. 30-31. Los énfasis son del autor de este artículo.

y unilateral que durante mucho tiempo los militantes de izquierda le dieron a la escuela. De ahí derivó un sindicalismo poco o nada interesado en las transformaciones pedagógicas, pues éstas tendrían que hacerse después de la revolución. Sendero es, desde luego, quien llevó lo más lejos esta concepción, volviéndola la más extrema (y menos dialéctica) posible: la escuela «burguesa» (¿o semi-feudal y semi-colonial?) no puede ni debe ser transformada ahora, sino ser utilizada instrumentalmente para el desarrollo del Partido (es decir, básicamente, para reclutar gente) y luego como espacio útil sólo en función de la guerra.

Sin embargo, aún en este texto, que expresa el aspecto más rígido de Mariátegui, la referencia a la crisis ofrece una salida menos dogmática y más entroncada con la realidad. Como ya lo ha percibido felizmente el SUTEP, después de muchos educadores, la crisis de la enseñanza, junto con la crisis política, ha abierto nuevos y múltiples espacios para un trabajo pedagógico innovador que forma parte de la misma lucha por el cambio social. Reconocer esto significa, sin embargo producir una ruptura práctica con la idea de un Estado que, como órgano de la clase dominante, logra supuestamente imponer su «escuela burguesa». No es éste el lugar para un trabajo sobre los conceptos de Estado y de clase, sólo baste recordar que hoy la caída de los llamados socialismos reales constituye un desmentido histórico al simplismo extremo de los conceptos.

En el Perú también la realidad histórica, brillantemente analizada por otro lado por Mariátegui, desmiente la existencia de una relación tan automática y mecánica entre Estado, clase y escuela. El gamonalismo, que tanto denunció Mariátegui, siempre se opusó al desarrollo de la educación y ésta se desarrolló más por presión popular que por necesidad de una clase burguesa interesada en calificar operarios. La mala calidad de la educación de los sectores populares expresa tanto una despreocupación del Estado como un miedo no confesado a que los sectores marginados y subordinados de la sociedad empiecen a pensar por sus propios medios. La reforma de la educación de Velasco fue el único intento serio por desarrollar una educación moderna (¿«burguesa»?), pero la falta de una clase dominante y dirigente fuerte, interesada en ese proceso, fue seguramente

una de las razones que la hicieron abortar. ¿Cómo aceptar una «educación liberadora», que hiciera pensar a la gente, en una sociedad que no ofrecía canales de ascenso social y mantenía fuertes rasgos racistas y discriminadores?

La desconfianza de Mariátegui con respecto a fórmulas propuestas en su época se evidencia también en otro tema, propuesto a su reflexión por un grupo de argentinos: la «educación gratuita, laica y obligatoria». Mariátegui desconfía de la fórmula y la considera «una usada receta del viejo ideario burgués» que, «intrínsecamente (...) no tiene (...) ningún sentido renovador, ninguna potencia revolucionaria»³. La discusión de Mariátegui, cabe precisarlo, se centra aquí en torno al carácter laico de la escuela. Basándose en las experiencias recientes de Rusia y México, afirmará que «la virtud renovadora y creadora de la escuela no reside en su carácter laico sino en su espíritu revolucionario»⁴. Evidentemente, no podríamos concluir que Mariátegui estaba en contra de la educación gratuita y obligatoria. Primero porque en su discusión sólo nos habla de la escuela laica, y segundo porque hablan de ésta como de una «criatura del Estado demo-liberal burgués que los hombres nuevos de nuestra América no se proponen, sin duda, ambicionar como ideal para estos pueblos»⁵, vale decir que la crítica no rechaza la idea (aunque en el caso de la laicidad el tema sea más complejo, pero no lo trataré ahora), pero considera el objetivo como demasiado limitado y poco revolucionario.

De cualquier forma, se entiende el distanciamiento de Mariátegui con respecto a la idea de laicidad, que es coherente con su reclamo de mitos fuertes, cosa que no proporciona la moral laica.

«El balance de la 'escuela laica' no justifica (...) un entusiasmo excesivo por esta vieja pieza del repertorio burgués. Jorge Sorel, varios años antes de la guerra, había denunciado ya su

3 *Ibid.*, p. 18.

4 *Ibid.*, p. 23.

5 *Ibid.*, pp. 20-21.

mediocridad. La moral laica, como Sorel con profundo espíritu filosófico observaba, carece de elementos espirituales indispensables para crear caracteres heroicos y superiores. (...) No satisface la necesidad del *absoluto* que existe en el fondo de toda inquietud humana»⁶.

Hoy, al hacer el balance, queda claro que Mariátegui tuvo la razón en no aceptar los términos del debate sobre laicidad. Lamentablemente, al centrarse en ese tema, dejó de lado los otros aspectos propuestos por el grupo argentino al que está contestando: gratuidad y obligatoriedad. Sin embargo, la reivindicación de una «educación pública y gratuita de todos los niños» se encuentra señalada ya en el *Manifiesto del Partido Comunista*, aunque ciertamente se está hablando aquí de las medidas revolucionarias que podrán tomarse «en los países más avanzados». En *El Capital*, Marx reconocía como un logro -aunque muy limitado- el hecho de la obligatoriedad de la educación como condición del trabajo de los niños en las fábricas⁷. La historia del Perú contemporáneo posterior a Mariátegui muestra la importancia de la lucha por la gratuidad de la educación que ha sido asumida por los campesinos y luego por los sectores populares urbanos. Hoy en día, el tema tiene mayor actualidad que nunca.

POR UNA EDUCACIÓN RESUELTAMENTE MODERNA

Más allá de las limitaciones de Mariátegui debidas al tiempo en el que escribió y aún a los recursos teóricos a los que podía acudir, si él mantiene vigencia, es porque se alzó por encima de su época al percibir en ella lo más novedoso, lo que tenía futuro.

Su apuesta se entronca con antiguas intuiciones de Marx a la vez que se construye desde las novedosas teorías pedagógicas, debidamente reubicadas en sus perspectivas (admira a Pestalozzi, Froebel o Freinet, discute con los «compagnons» franceses por lo li-

6 *Idem.*

7 Carlos Marx, *El Capital*, Tomo I, Sección cuarta, cap. XV.

mitado de sus perspectivas). Su punto central es de total actualidad: la relación de la educación con la economía.

«La *solidaridad de la Economía y la Educación* se revela, concretamente, en las ideas de los únicos educadores que verdaderamente se han propuesto renovar la escuela. Pestalozzi, Froebel, etc., que han trabajado realmente por una renovación, han tenido en cuenta que la sociedad moderna tiende a ser, sobre todo una *sociedad de productores*. Su concepción de la enseñanza es sustancialmente moderna. *La Escuela del Trabajo* representa un sentido de trabajadores. El Estado capitalista se ha guardado de adoptarlo y actuarlo plenamente»⁸.

A la vez que está de acuerdo con los más eminentes pedagogos de su época, Mariátegui coincide con Marx, cuando éste habla, en *El Capital*, de la ley de fábrica referida a la educación:

«Su éxito (de los artículos de la ley de fábrica), fue la primera demostración práctica de la posibilidad de unir la enseñanza y la gimnasia con el trabajo manual, y a la inversa, el trabajo manual con la enseñanza y la gimnasia. Al consultar a los maestros de escuela, los inspectores de fábrica descubrieron muy pronto que los niños de fábrica, que sólo frecuentan la escuela durante la mitad del día, aprenden tanto como los alumnos regulares, y aun más. (...) En el sistema de mitad trabajo manual y mitad escuela, cada una de las ocupaciones reposa y alivia de la otra. (...) Basta con consultar los libros de Robert Owen para convencerse de que el sistema fabril fue el primero en hacer germinar la educación del futuro, que unirá, para todos los niños, por encima de cierta edad, el trabajo productivo con la instrucción y la gimnasia, y ello, no sólo como método para acrecentar la producción social, sino como el único método para producir hombres completos»⁹.

8 J. C. Mariátegui, *op. cit.*, p. 37.

9 Carlos Marx, *loc. cit.*

Al criticar a Deustua, Mariátegui le reprocha el considerar el trabajo como una servidumbre en lugar de «exaltarlo y ennoblecerlo»¹⁰. Asume, en cambio, con Villarán la crítica a la herencia colonial. Lo cita en su discurso académico de 1900:

«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»¹¹.

Así, pues, para Mariátegui,

«(...) el trabajo es creación, vale decir liberación. El hombre se realiza en el trabajo. Debemos al esclavizamiento del hombre por la máquina y la destrucción de los oficios o el industrialismo, la deformación del trabajo en sus fines y en su esencia. (...) El maquinismo, y sobre todo el taylorismo, han hecho odioso el trabajo. Pero sólo porque lo han degradado y rebajado, despojándolo de su virtud de creación»¹².

Ya lo afirmaba en el ensayo sobre «La enseñanza y la economía»:

«Un concepto moderno de la escuela coloca en la misma categoría el trabajo manual y el trabajo intelectual (...) Malgrado la repugnancia de estos hombres de letras, la Escuela del Trabajo es producto genuino, una concepción fundamental de una civilización creada por el trabajo y para el trabajo»¹³.

El trabajo entendido como creación y liberación estaba presente en la antigua sociedad andina y por tanto, al adoptar esta perspectiva también nos entroncamos con la tradición:

«Tiene que ser éste también el principio que adopte una socie-

10 J. C. Mariátegui, *Siete ensayos...*, p. 154.

11 *Ibid.*, p. 111.

12 *Ibid.*, p. 154.

13 J. C. Mariátegui, *Temas de educación*, p. 38.

dad 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»¹⁴.

En la perspectiva de Sorel, Mariátegui comparte las apreciaciones de Adriano Thilger, quien ensalza la «libertad de querer, la espontaneidad de la iniciativa, la originalidad del movimiento» y critica duramente al Estado, dueño de un «rodillo compresor, con el cual aplana y nivela toda individualidad que se sienta autónoma e independiente»¹⁵.

Frente al debate muy actual sobre el rol del Estado y su relación con los individuos, y frente a la fácil ecuación que equipara socialismo con estatismo, es útil recordar esta perspectiva de Mariátegui que nos muestra que para él, el socialismo debe al contrario potenciar las iniciativas y la creatividad de las personas. En eso, Mariátegui no sólo era soreliano, también se entroncaba con la perspectiva de Marx, como lo vemos en el siguiente texto:

«Es absolutamente condenable «*la educación popular por el Estado*». Determinar por una ley general los recursos de las escuelas populares, las aptitudes exigidas al personal enseñante, las ramas de la instrucción, etc., y vigilar con ayuda de inspectores del Estado, como sucede en Estados Unidos, el cumplimiento de estas prescripciones legales, es cosa enteramente diferente a convertir el Estado en educador del pueblo. Más todavía, hay que excluir por igual de la Escuela toda influencia del gobierno y de la iglesia. Con mayor razón en el Imperio prusiano alemán (...), donde es el Estado, por el contrario, quien tiene necesidad de ser educado por el pueblo con rudeza»¹⁶.

Hoy, está nuevamente a la orden del día, dentro del socialismo y fuera de él, la discusión sobre el rol del Estado, que no fue resuel-

14 *Ibid.*, p. 155.

15 *Ibid.*, p. 22.

16 Carlos Marx, *Crítica al programa de Gotha*.

ta por Mariátegui ni por Marx, pero es importante remarcar que para ambos era central salvaguardar las condiciones para el desarrollo creativo de los individuos. El debate de Mariátegui no era sólo con la vieja actitud aristocrática y colonial, también era con los liberales. Hoy, un debate parecido sigue vigente con los neoliberales. Para Mariátegui, el problema de los liberales era sobre todo su no consecuencia, su timidez. Lo mismo podemos decir hoy de nuestros neoliberales criollos.

Para Mariátegui, esta inconsecuencia se manifiesta en materia de educación como en otros terrenos en que la República no se diferencia del Virreinato.

«La educación nacional (...) 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. (...) 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»¹⁷.

Los ideales liberales están presentes en la lucha por la emancipación, pero se mantienen en un plano verbal:

«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»¹⁸.

En todo caso, más allá de estas enormes limitaciones, que también tienen que ver con que «la República (...) nacía en la miseria», Mariátegui sugiere también una crítica a la inspiración jacobina:

17 J. C. Mariátegui, *Siete ensayos...*, p. 106.

18 *Idem*.

«La generosa concepción de Condorcet no se contó entre los pensamientos tomados en préstamo por nuestros liberales a la gran Revolución»¹⁹.

Condorcet, precisamente, combatió a los jacobinos. La simpatía que le demuestra Mariátegui merece que nos detengamos un momento en su propuesta. Veámoslo a través de la mirada de un buen politólogo francés:

«Condorcet, amigo de los enciclopedistas, aún activo en la época revolucionaria, coloca explícitamente una concepción filosófica en el fundamento de la instrucción; le parece indispensable postular un *progreso de la razón* obrando en la historia humana. (...) El postulado filosófico de un progreso de la razón hecho posible mediante la instrucción de generaciones sucesivas, conduce a su vez a una visión del hombre. Este (...) es un ser sensible, apto a tener ideas morales mediante la autorreflexión; pero sobre todo un ser capaz de *justeza de espíritu*. (...) Puesto que el desarrollo del entendimiento es una disposición universal, es preciso que la instrucción sea universal, igual para todos, y estrictamente (...) gratuita. Pero esta igualdad en la instrucción no significa de ninguna manera que los resultados obtenidos serán iguales (...) La primera Memoria lo afirma con valentía: 'Es imposible que una instrucción aun igual no aumente la superioridad de aquellos a quienes la naturaleza ha favorecido con una organización [del espíritu] más afortunada. Pero basta para el mantenimiento de la igualdad de derechos que esta superioridad no conlleve dependencias reales»²⁰.

Condorcet confía profundamente en el juicio del pueblo y en la posibilidad del desarrollo, mediante la instrucción, de mayores competencias, que no significan transparencia al mundo.

19 *Idem.*

20 Lucien Jaume, *Le discours jacobin et la démocratie*, Paris, Fayard, 1989, p. p. 226.

«No en la *virtud* del pueblo se funda Condorcet, sino en su capacidad para juzgar, la misma que la instrucción deberá a su vez aguijonear.

(...)

La problemática de Condorcet, republicana por adelantado, no es la de la transparencia como en el jacobinismo, sino de una competencia en parte universal y en parte especializada, combinada con la perspectiva de un *progreso* de esta competencia»²¹.

Escapa a los límites de este trabajo el ahondar más en lo que une a Mariátegui con Condorcet. Baste para nuestro propósito de hoy el señalar su simpatía por una propuesta que atacó tan duramente al jacobinismo, antecedente claro del marxismo dogmático, y en especial, en el Perú, de Sendero Luminoso. Visto desde este lado como desde muchos otros, es una ironía de la historia el que Sendero haya podido convertir a Mariátegui en su «pensamiento guía».

¿HAY UNA PEDAGOGÍA MARIATEGUIANA?

Mariátegui no es en términos estrictos un pedagogo y, sin embargo, su crítica de la educación de la época y su propuesta de una escuela del trabajo, lo colocan como un pensador clave de la renovación pedagógica, que mantiene mucha fuerza para la discusión de hoy. Aparecerá más nítidamente su originalidad si lo ubicamos dentro de la discusión de la época. La revista *Amauta* se interesó bastante en el tema educativo. Dejaremos de lado -como lo estamos haciendo en toda la ponencia- todo lo referente a la problemática universitaria que, por su amplitud, merece un estudio aparte. En uno de los pocos artículos sobre el tema, Eve-Marie Fell nos orienta en nuestra búsqueda. Entre quienes escriben en *Amauta*, todos vinculados de un modo u otro al indigenismo, existe un debate fuerte entre propuestas para la escuela rural: Miguelina Acosta Cárdenas defiendo de las «escuelas rurales ambulantes» (*Amauta*, n° 12, 1928) que son

21 *Ibid.*, p. 233.

criticadas por César Acurio y María Judith Arias desde su propuesta de la «escuela hogar» (*Amauta*, n° 23, 1929). José Antonio Encinas, por su lado, en el marco de su homenaje póstumo a José Carlos Mariátegui, desarrolla su propuesta de «escuela con tierra propia» (*Amauta*, n° 32, 1930), la misma que venía madurando desde su experiencia puneña en la primera década de este siglo (su propuesta integral se publicó en 1932 en su libro *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*).

Aquí, interesa destacar que, respecto al llamado problema indígena, Mariátegui se adelantó a su época no sólo al afirmar que «tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra»²², sino también porque no consideró al indio como un «ignorante» de acuerdo al concepto que se manifestaba entre los autores de la época, aun entre varios de los que escribían en *Amauta* y, desde una perspectiva indigenista y progresista, achacaban esta supuesta ignorancia y mediocridad a la situación de opresión vivida durante varios siglos.

Es así por ejemplo como Miguelina Acosta, en el artículo mencionado, propone que los maestros ambulantes de indígenas deben «inculcarlos [a los indígenas] la necesidad de otro género de vida más racional y humana» a la vez que habla de «rehabilitación de los indígenas», «reconstrucción del alma de las razas indígenas».

César Acurio y María Judith Arias, por su parte, son aún más duros, y hablan de la familia indígena en términos francamente agraviantes.

«Los valores culturales del indio del imperio se estancaron con el colonaje y la agrupación social sufrió la consiguiente regresión (...). La unidad india considerada bajo este aspecto no puede atesorar valores positivos ya que la influencia que ha recibido y recibe es de un estacionarismo aplastante y la misma sociedad que educa tiene que ser por fuerza, como resultado del conjunto de tales elementos, muy mediocre»²³.

22 J. C. Mariátegui, *Siete ensayos...*, p. 35.

23 En: *Amauta*, n° 23, Lima, 1929.

Ciertamente, la fuerza de una perspectiva tan profundamente etnocéntrica -que choca nuestra sensibilidad actual- pone de relieve la modernidad de concepción de otros autores como Carlos Velásquez y sobre todo José Antonio Encinas.

Apoyándose en la teoría educativa moderna, y caminando contra una corriente que hasta hoy sigue predominando en la práctica educativa, Velásquez propone centrar la educación en el niño:

«La nueva educación, fiel intérprete de estas aspiraciones, hace que todo en ella *gire alrededor del niño*, en magnífica concepción 'coperniquiana'»²⁴.

Sin ser un pedagogo, Mariátegui tiene una propuesta educativa: es la escuela del trabajo, como lo hemos visto. Pero en su obra encontramos bastante más. Está cercano por ejemplo a la propuesta de Carlos Velásquez -y muy distante en esto del etnocentrismo indigenista- cuando escribe a propósito de la educación de los líderes indígenas:

«Una conciencia revolucionaria indígena tardará quizás en formarse; pero una vez que el indio haya hecho suya la idea socialista, le servirá con una disciplina, una tenacidad y una fuerza, en la que pocos proletarios de otros medios podrán aventajarlo»²⁵.

Al referirse a la «progresiva educación ideológica de las masas indígenas» a través de los «militantes de raza india», nos revela también en qué tipo de educación está pensando. Ciertamente no cree que la educación ideológica sea la imposición de una doctrina,

24 Ver su artículo en el n° 2 de *Amauta* (1926). Sin conocer aún este texto, escribí hace poco un pequeño artículo reclamando lo mismo: «La escuela necesita una revolución copernicana», en *Allpanchis*, n° 42, pp. 41-52. Hoy en día existen esfuerzos diversos e innovaciones valiosas que buscan centrar la escuela en el niño, pero esa práctica sigue siendo muy aislada y no está siendo asimilada por el Estado.

25 «La nueva educación» en: *Amauta*, n° 2, 1926.

pues promueve «los métodos de autoeducación, la lectura regular de los órganos del movimiento latino-americano, de sus opúsculos, etc., la correspondencia con los compañeros de los centros urbanos» y para ello considera necesaria «la organización de pequeñas bibliotecas y centros de estudios». Esta actitud básica central no debe sin embargo impedirnos constatar una cierta ambigüedad en esa perspectiva: la «orientación y educación clasista de los indígenas» tiene el doble objeto de dar «directivas serias y de evitar la influencia de elementos desorientados (anarquistas, demagogos y reformistas, etc.)». Después del fracaso histórico de la «educación ideológica» de la izquierda y sobre todo después de la experiencia desastrosa para el país de las técnicas de adoctrinamiento de Sendero Luminoso, es imprescindible hacer un balance sobre lo que en Mariátegui pudo dar pie a las estupideces y a los crímenes cometidos. Pero esto, desde luego, no le quita nada a la grandeza de Mariátegui, sólo señala que sus pretendidos seguidores no recogieron de él lo más novedoso sino lo que correspondía a puntos de vista aceptados en la época dentro de la izquierda. No recogieron la idea de debatir y discutir, de informarse bien para actuar, sino la de imponer directivas y de evitar supuestas desviaciones.

El aprecio de Mariátegui por el gran educador José Antonio Encinas es explícito en una cita del ensayo sobre el Problema del Indio. La recíproca también es cierta, como se puede ver en el homenaje póstumo de Encinas a Mariátegui en *Amauta*. Precisamente en este texto, Encinas pretende sacar la conclusión pedagógica de la postura de Mariátegui: si el problema del indio es el problema de la tierra, entonces el lema es: «Escuela con tierra propia»²⁶. Esta concepción de la relación de la escuela con la tierra debe entenderse en forma muy amplia, dando a la escuela una función dinamizadora de la sociedad y de la producción:

«A la interpretación literal de la doctrina pedagógica marxista de que la educación debe estar ligada estrechamente a la pro-

26 «Algunas consideraciones sobre la educación del indio en el Perú» en *Amauta* n° 32, Lima, 1930, p. 76.

ducción material, sigue otra de mayor radio de acción, o sea la de convertir la Escuela en una fuente inagotable de energía social»²⁷.

Dos años más tarde, en su libro *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, que hoy sirve de referencia a muchos maestros innovadores, Encinas desarrolla ampliamente su perspectiva, con una visión de la escuela que hasta hoy sigue siendo revolucionaria en el sentido más auténtico de la palabra.

«*Antes la Tierra que la Escuela*, tal es el lema de toda política educativa en favor del Indio. Así entendido el problema, la Escuela adquiere su verdadero valor. Situada en el centro de una comunidad de indios se convierte en el *hogar del indio*, donde van a acudir sin distinción de edad ni de sexo, no sólo en busca de silabario, sino en demanda de consejo, de un apoyo, de una protección contra el abuso. (...) La Escuela, antes de organizarse pedagógicamente, estableciendo planes de estudio, programa, horarios, etc., debe organizarse socialmente, creando en la aldea diferentes grupos para mejorar la agricultura, la crianza de animales domésticos, la arquitectura, la higiene pública y privada, el deporte, la danza, la música, las sociedades cooperativas de producción y de consumo, las de auxilio mutuo, las de la protección a la infancia, a la vejez y al enfermo. A medida que funcione cada una de estas actividades, y con ocasión de ellas, es que el indio insensiblemente, sin gran esfuerzo, logrará aprender a leer, escribir y contar, como la más sencilla de las tareas»²⁸.

27 *Idem.*

28 Lima, 1959, pp. 92-93.

CONCLUSIONES

En materia de educación como en muchos otros campos, Mariátegui abrió pistas importantes colocándose en muchos aspectos por encima de su época. El recoger en nuestros tiempos su pensamiento creativo supone sin embargo también romper con ciertas ambigüedades propias de su época para quedarnos con lo que realmente constituyen los aportes vigentes para nuestro tiempo. El vínculo con el trabajo y la producción, el desarrollo de la creatividad, la confianza puesta en la cultura andina como fuente de renovación, son ciertamente en ese sentido los aspectos más interesantes de su propuesta. Hoy en día, ampliando esta visión, se está debatiendo por ejemplo cómo la escuela puede contribuir a la generación de empleo, cómo puede entroncarse cultural y socialmente con la comunidad, cómo debe relacionarse con el Estado para permitir iniciativa en la gestión y desarrollo de la creatividad.

Al mismo tiempo, sigue vigente más que nunca el reclamo de gratuidad que permite el acceso de todos a la educación en igualdad de oportunidades, y simultáneamente se viene discutiendo sobre las características de una educación de calidad para todos. Algunos pudieron encontrar en Mariátegui argumentos para no pelear hoy por cambiar la educación, pero una lectura más profunda de su obra - como la que hizo José Antonio Encinas - asociada con una atenta mirada a la historia de nuestro siglo, nos indican que la educación es un terreno de lucha privilegiado para quienes buscamos el cambio social.