

La educación del gusto estético

Carlos Medinaceli

Introducción

Tiempo hacía que, como una natural consecuencia de lo observado en aulas, a lo largo de varios años de profesorado, tenía algo que decir acerca de nuestro debatido problema educacional, singularmente en lo que mira a la Secundaria, y, dentro de ella, a la cátedra que he regentado con más solicitud: la de Literatura.

Ya que me había saturado de experiencia docente, estaba autorizado a reclamar a los dirigentes la reforma de los planes y programas actuales, mayormente si, a diario, más que sentir, sufría la urgencia de una innovación radical. Pero, o no llegaba la oportunidad propicia para aventurarme en dichas observaciones, o, tímidamente, esperaba que la iniciativa partiese de los llamados a plantearla, los directores. Esa oportunidad por fin se presentó en 1935.

El entonces vocal de Secundaria del Consejo Nacional de Educación, don Corsino Rodríguez Quiroga, convocó, en octubre de aquel año, a los profesores de Secundaria de La Paz y demandó, a cada uno de ellos, que en su respectiva asignatura formulase un “Proyecto de Reforma de Planes y Programas”.

El señor Rodríguez se proponía llevar a cabo una innovación sustantiva: había que ir, en derechura, a la educación vocacional. Su plan era este: los alumnos de Secundaria, hasta el tercer curso inclusive, recibirían una instrucción general, al fin de la cual obtendría un título que facilitaría a los que no desearan seguir una carrera facultativa y optasen por una rápida profesionalización, el ingreso a las escuelas elementales de Comercio, a las de Mecánica y a otras que no exigen mayor preparación. En cambio, los que desearan seguir una carrera universitaria y ser ingenieros, médicos o abogados, elegirían, consultando sus aptitudes, uno de los ciclos en que se trifurcase la Secundaria: Matemáticas, Ciencias Biológicas y Humanidades. De esta ma-

nera, a partir del cuarto curso, irían adquiriendo la preparación necesaria para ingresar después, con garantía de capacidad, a la Facultad respectiva.

La idea del señor Rodríguez me entusiasmó. Yo siempre había pensado igual: limitar el excesivo “enciclopedismo” de la Secundaria y ensayar una racional “especialización vocacional”, por las razones que expongo en el presente ensayo.

Entusiasmado, pues, con la iniciativa, escribí, rápidamente, este proyecto, y, concluido él, lo sometí al juicio del señor Rodríguez. Fue de su aprobación y me prometió publicarlo, oficialmente, por cuenta del Consejo, lo que, por razones circunstanciales, ya no sucedió.

Ahora, en cambio, lo someto al juicio público, especialmente al del magisterio, los padres de familia y, los más interesados, los alumnos. Son todos ellos quienes deben pronunciarse sobre si la reforma propuesta la consideran beneficiosa o perjudicial; y, con referencia al contenido de este opúsculo, nada me sería más grato que verlo discutido, objetado, demolido si lo merece: ¡cuán útil sería que se demuestre, con leibniziana razón suficiente, si la crítica que formulo de los métodos de enseñanza de la literatura y los programas vigentes es errónea y no refleja la realidad de lo que ocurre; si las ideas que sostengo son antojadizas o irrazonadas, y, en fin, si, víctima de un idealismo quijotesco, me he ido rumbo a las Batuecas, perdiendo el pie en la realidad!

Ya se ve: mis sugerencias no las presento como dogmas, con la pretensión de que ellas sean aceptadas a ojo cerrado, sino, al revés, como una tesis problemática y explorativa, que reclama la controversia y quiere sacudir el ambiente pedagógico.

El tema lo merece. Mas, como hay tan poco interés por los problemas de la cultura entre nosotros, lo probable es que estas líneas, como tantas bienintencionadas, caigan en el vacío.

Si eso es así y muy poco cabe esperar de los hombres de hoy, sólo dos consideraciones me estimulan a publicarlas: la primera, que creo hacer una obra de utilidad social aportando algunas ideas para la mejor elucidación de los problemas educacionales; y, la segunda, que estoy convencido de que si mi proyecto no tiene ambiente propicio en la actualidad, en los hombres ya maduros de hoy, reacios a todo cambio, sí lo ha de encontrar en los hombres de mañana, los estudiantes de hoy. Una experiencia me ha aleccionado: este folleto lo he sometido a la discusión de mis alumnos del sexto curso del colegio “Ayacucho”, solicitándoles su parecer, no prevalido de la autoridad de maestro para imponerles mi sentir personal, sino invocando su sinceridad, ya que a ellos les

interesa, más que a mí, que se realice o no la reforma propuesta. Apelo a su testimonio: ellos se mostraron de acuerdo.

&&&

Haré gracia al lector de la ardua controversia, “conflicto de dos pedagogías”, el “enciclopedismo” y el “especialismo”. Abundan las “razones” en pro y en contra de ambos sistemas, cuya oposición es un problema de la cultura. Al sostener la “oportunidad boliviana” de la trifurcación vocacional en la Secundaria, lo hago porque la experiencia me ha enseñado que el enciclopedismo nuestro es pernicioso. El alumno, obligado a aprender lo más -ese fabuloso programa del bachillerato-, no llega a aprender nada efectivamente. Y lo hago, también, porque ya es tiempo de que nuestro país ingrese en la vida “técnica”. “Nuestros colegios van a crear cabezas enciclopédicas”, dijo Tamayo, hace treinta y un años. Con ese sistema, ya lo hemos visto, no progresamos. Intentemos la especialización técnica. Recomendaba Carlyle: “Conoce tu trabajo, y hazlo.” Eso nos falta. Conocer cada uno su trabajo. Y no asaltar el fruto del cercado ajeno. “Aprendizaje y heroísmo”.

Lo anterior, empero, lo de la especialización vocacional, no ha de entenderse en el sentido de la desvirtualización de la Secundaria, considerando a ésta como un simple ciclo preparatorio para la Facultad. Al contrario, urge sustantivarla. La creencia vulgar es que la Secundaria carece de “un valor en sí”, que es un simple “parche” entre la Primaria, de adquisición ineludible, y la Facultad, que da la profesión. Pero si la Secundaria no fuera sino un puente que se debe atravesar para ir de la Escuela a la Universidad, ni siquiera tendría razón de existir. Y eso es lo que se cree. De ahí que, tanto los padres como los alumnos, lo que buscan en Secundaria no es educación, sino un “título”: el de bachiller (enciclopedista), para, una vez alcanzado de cualquier modo, si se pudiera atropellando cursos mejor, ir corriendo a la Facultad (siquiera a la de Derecho...). Se impone reaccionar contra esta verdadera “carrera doctorinesca”. Hay que valorizar la Secundaria: hacer que, precisamente porque ella no otorga un “título” o diploma universitario, sea, realmente, “un centro de cultura y de culturización”, de refinamiento espiritual. Y también de prueba y experimentación, de elección y seleccionamiento para la orientación vocacional y profesional. Es decir, que solamente a aquellos que evidencien su aptitud efectiva en el ciclo elegido se les conceda el ingreso a la Facultad y a la Universidad.

Sólo de esta manera se podrá extirpar y combatir radical y efectivamente la plaga del “doctorismo” feudal-burgués y del parasitismo “intelectualista” y burocrático, que es la actual gran rémora para el progreso del país y del pueblo. De ahí es de donde sale y se reproduce la empleomanía y el parasitismo

funcionarista, con su secuela de nepotismo y favoritismo, que engendran los ya crónicos disturbios políticos y las revueltas. La peor lacra nacional, que se origina en la mala educación de la Primaria y la Secundaria, es la desorientación vocacional, y el “enciclopedismo” obligatorio; luego, urge extirparlos: sólo los individuos verdaderamente aptos -la aptitud es el espécimen de la honradez moral- deben tener derecho a ser profesionales en su correspondiente especialidad.

Claro está: si un hombre ha sometido su cerebro a la severa disciplina de las Matemáticas, esa disciplina no puede menos que repercutir en su conducta personal y, por consiguiente, en su conducta moral. El mismo resultado alcanza el biólogo: acostumbrándose a estudiar las leyes naturales en la Naturaleza misma, en su comportamiento individual y social se habitúa a normarse por ellas. En Humanidades, la finalidad esencial debe ser la de educar el gusto estético, no sólo porque el buen gusto nos capacita para la percepción de la belleza, sino también porque el buen gusto es la más sólida garantía de la buena moral. “Cultivar el buen gusto -escribe Rodó- no significa sólo perfeccionar una forma de la cultura, desenvolver una actividad artística, cuidar con exquisitez superflua, una elegancia de la civilización: el buen gusto es una “rienda firme del criterio”. “El sentido delicado de la belleza es -dice Bagehot- un aliado del tacto seguro de la vida y de la dignidad de las costumbres. La idea de un superior acuerdo entre el buen gusto y el sentido moral es, pues, exacta, lo mismo en el espíritu de los individuos que en el espíritu de las sociedades”. Y esa cultura del buen gusto -de la que se carece en nuestro ambiente espiritual- se la adquiere en el Arte. Y es en el Arte, según la estética de Guyau, que la vida alcanza su máximo de intensidad y de expansión.

Crítica de los programas y métodos tradicionales de enseñanza

Hacia un frío tenebroso. Tiritábamos. La habitación, destartalada, oscura; los paredones, polvorientos; los ventanales con los cristales rotos; una mesa cojitranca con los tablonces alabeados; tres sillas desvencijadas. Tomamos asiento. Estábamos en Potosí. Año de 1928. Íbamos a constituir solemnemente el Supremo Tribunal de Justicia, quiero decir, el Tribunal Examinador de fin de año, en Literatura.

Presidente del tribunal, don Benjamín Zambrana, profesor de Literatura del Colegio Nacional “Pichincha”; vocal: don Lucio Mendivil, de Filosofía del mismo colegio; y Secretario, el suscrito profesor de Literatura y Filosofía del liceo de señoritas “Sucre”.

Hablo: Fulano de tal: saque un bolillo.
 Alumno: Número 18.

Hablo: Literatura Nórdica. Las ideas sociales en los dramas de Ibsen y Bjornson.

El alumno me mira estupefacto. El Tribunal Examinador también. Un momento de silencio. Ese silencio patético y medroso con que se anuncia, en las tragedias griegas, la descarga de la fatalidad. El profesor don Benjamín Zambrana, desconcertado, me increpa:

- Pero, ¡hombre, no sea tan bárbaro!... ¿Cómo pregunta semejante cosa...?
- Es el número que le ha tocado. Está en el programa oficial.
- ¡No, hombre! ¡Eso es una barbaridad!... Esa es una pregunta que no podríamos contestarla ni usted, ni yo, ni el empleado ministerial o “educacional” que faccionó semejante programa. Vamos -dirigiéndose al alumno-, díganos algo sobre Cervantes...

Y aquí lo de siempre:

- Cervantes nació en Alcalá de Henares el año... el año... el año...
- Bueno, no importa el año, si no recuerda... Siga adelante...
- Concurrió a la batalla de Lepanto el año...
- ¡Otra vez el año!... No importa el año... Siga...
- Por lo que se le ha llamado “El Manco de Lepanto”...
- ¿Y, qué más?... Siga... Siga...
- Este Cervantes...
- Quite el “este” y siga adelante...
- “Este” Cervantes fue el Manco de Lepanto.
- Pero, ¡hombre! Ya lo sabemos. Pero diga algo bueno. ¿Por qué es célebre Cervantes? ¿Qué de notable hizo?... ¿O es célebre solamente porque fue manco?
- No, señor... Cervantes escribió la vida y aventuras de don Quijote de la Mancha...
- ¿Qué importancia tiene eso?
- Porque con esa obra criticó las novelas de caballería.
- ¿Ha leído Ud. el Quijote?— interrumpo.
- No, señor...

&&&

La enseñanza de la Literatura tal como he comprobado que se la da en Bolivia -y yo mismo la doy- es un crimen de lesa cultura.

No hay otro procedimiento que el abrumador del “dictado de cuadernos”. Y, ¿cómo se lo practica? El profesor dicta, dicta y dicta. Es un verdadero dictador.

Pero, ¿qué dicta?

El resumen que él, previamente, con premeditación y alevosía, ha extraído de cualquier manualet de esos, generalmente del socorrido Calderón y Rivas, lleno de inexactitudes y de juicios arbitrarios, pero que es el más barato. El alumno, aplastado por ese árido catálogo de nombres de autores y de libros, de fechas irrecordables y de juicios hechos y rutinarios, que se vienen repitiendo desde el tiempo de Hermosilla, llega a cobrar tal repugnancia a la materia, que hay momentos en que se queda nauseabundo. Todo eso le huele a cadaverina. Y si a eso se añade que el alumno, intuitivamente, siente la inutilidad de tal estudio, ahí tenemos la razón de por qué, en Bolivia, se ha infundido, hasta inveterarse en la creencia popular, el prejuicio de que la Literatura no sirve para otra cosa que para perder el tiempo y los que se consagran a ella o han perdido el juicio o son hombres de tan malas inclinaciones, que es preciso reprimirlas pronto.

Esto ha ocasionado, con el tiempo, algo desastroso: puesto que la vida pública no es más que el resultado de la vida del hogar y de la educación escolar, aquélla ostenta la indeleble marca de fábrica impresa en la casa y las aulas: este ambiente de feroz “filisteísmo” y de la sanchesca ramplonería que está ahogando la vida del espíritu en sus más prístinas fuentes.

Todos los educados en este procedimiento del más aplastante pasivismo, cuando egresan del colegio, munidos de su pomposo título de “bachilleres en ciencias y letras”, lejos de ser los animosos propulsores de la cultura, espíritus abiertos a la comprensión y el entusiasmo creador, son los enemigos de ella y los elementos más negatorios para cualquier faena de mejoramiento intelectual.

El “profesor”, merced a su método, a este “conspicuo sistema del anquilosamiento metódico del espíritu”, obtiene precisamente lo contrario de lo que se propone o de la finalidad sustantiva que persigue la enseñanza de la Literatura. Antes que despertar en los alumnos el amor de las letras y el “*esprit de finesse*”, que es lo que debía haber provocado, lo que alcanza es que aquéllos cobren a esa enseñanza tal repugnancia o menosprecio, que es sólo comparable con el *odium theologicum* con que un jesuita renegado se acuerda de sus hermanos de la Sagrada Compañía. Sabido es que los peores ateos han salido de los colegios, como los de jesuitas, donde es más dogmática la enseñanza teológica. De la misma manera, los peores enemigos del arte salen de las clases de Literatura.

Este mal del dictado, que se imparte en la cátedra de Literatura, está ocasionando tales daños, que ya es tiempo de dar la voz de alarma.

Cierto, no es exclusivo de Bolivia. Ha existido hasta en Francia. Pero se ha reaccionado contra él. Hace años, en 1901, Julio Payot, de que hubo llegado al Ministerio de Instrucción, habiendo observado lo que pasaba en los colegios, dio un grito de alerta contra eso que él llamaba “el anulamiento del espíritu”, el sistema de los dictados. Y en un libro notable, “L’aprentissage de l’art d’écrire”, señaló pormenorizadamente las desastrosas consecuencias de ese sistema. Con él, la única actividad mental que se despierta y desarrolla, hasta un grado hipertrófico -que anula las demás- es solamente la memoria, -la peor de las memorias, la memoria libresca- mientras el resto de las facultades mentales y, lo que es peor, los resortes vitales del espíritu, “los ímpetus originarios de la psique, como son el coraje y la curiosidad, el amor y el entusiasmo, la agilidad intelectual, el afán de gozar y triunfar, la confianza en sí mismo y en el mundo, la imaginación creadora”, permanecen, no ya solamente sin desarrollo o estancados o atrofiados, sino anulados en tributo subalterno al nefasto memorismo verbalista. Quién no tiene más que memoria, aunque puede deslumbrar a los cándidos con su pedantesca vanilocuencia, ha perdido en cambio la capacidad para el razonamiento y el análisis, carece de imaginación y de espíritu de inventiva y de sentido de observación; en suma, en el aspecto intelectual, es un pasivo, un anulado, un ser que se ha acostumbrado a que se le dé todo hecho, a semejanza de aquellos enfermos crónicos del estómago que mandan digerir sus alimentos por la farmacia. Y si eso ocurre cuanto a la inteligencia, los males del pasivismo dictatorial repercuten en forma más funesta en la vitalidad espiritual del sujeto, pues el pasivismo intelectual se traduce en abulia, en la esfera de la voluntad, y de todo poder de inventiva, de iniciativa y energía innovadora. Mata, en suma, su personalidad.

Y ello por una causa tan elementalmente psicológica que da vergüenza tener que declararla: el desarrollo de la memoria se basa en la repetición mecánica del mismo tópico. El que ha sido educado bajo ese sistema, lo único que ha aprendido es a repetir, ya se trate de hechos o de ideas. Con tal capacidad para la reiteración mecánica, los alumnos salen maduros para vivir la vida del anquilosamiento en la rutina consuetudinaria, que es también la forma lamentable del vivir nacional. En cambio, como es obvio, la vida, la vida viviente, no la que está en los “cuadernos de dictado”, es, a cada minuto, invención, interpretación, movimiento, cambio continuo, fugacidad; y ese momento irreversible de fluencia nos plantea ante el discernimiento y la voluntad un nuevo problema que debemos, imperativamente, resolver: o nos brinda una fragante posibilidad que es urgente coger al vuelo o un álgido problema de cuya buena o mala solución depende, o nuestra buena fortuna o la desgracia irreparable. Quien no posee la agilidad de inteligencia, el tacto fisiognómico, el golpe de vista para avizorarlo y el energético impulso de la autodeterminación reflexiva, es, tiene que ser, fatalmente, un dominado por los acontecimientos. Jamás un dominador de ellos. Lanzado “a la deriva”, será arrastrado

por el revuelto curso del azar, como el leño reseco merced a las olas. He ahí los efectos “sociales” del pasivismo dictatorial y el memorismo repetidor.

Todos nosotros, los maestros de hoy como los de ayer, hemos sido educados dentro de ese sistema. De ahí que Bolivia, hasta hoy, sea uno de los países que cuenta con el mayor número de abúlicos y con el menor de inteligentes.

Con las reformas educacionales implantadas desde hace unos treinta años se esperaba que iba a salir de colegios y universidades una juventud diligente, creadora de un ambiente próspero. Pero no ha salido. ¿Por qué? No porque el boliviano sea un ser incapaz para la cultura -cosa que no ocurre ni con los individuos llamados de “raza inferior”, como los negros del Congo- sino, sencillamente, porque la educación nacional, antes que ser un beneficio, ha sido un perjuicio: ha cegado las fuentes vivas del espíritu en tributo a la inercia mecánica del memorismo enciclopedista.

Contra eso es necesario reaccionar en un sentido general y particular. ¿Cómo?

Cada educador de conciencia, dentro de su propia asignatura, que responda por sí. Lejos de quien esto escribe la enciclopédica petulancia de pretender abrir senda en esta selva virgen del problema educacional. Las Ciencias y las Letras y el Arte tienen sus propios métodos científicos. Métodos que persiguen una finalidad determinada. Son las Ciencias mismas y las Artes, la que, cada una de ellas de *motu proprio*, están predeterminando cuál es el método que debe emplear el maestro en la enseñanza de su materia para alcanzar el objetivo esencial que, respectivamente, se proponen.

Así, en Biología, el objetivo de la enseñanza: ¿será acaso el de abrumar el cerebro del alumno con una farragosa e interminable clasificación de plantas y de animales, cada cual con su nombre técnico en latín (o más bien, con su etimología latina) y todo eso dictatorialmente “dictado” en un aula lóbrega, sin sol y sin aireación, de paredes hórridas y cubiertas de polvo? ¿O será más hacedero que el profesor vaya con sus alumnos al campo y, allí, en cordial camaradería con sus discípulos, tome una planta, observe el terreno en donde se desarrolla, analice sus características y, relacionándolas con las de otras plantas semejantes, dé una clase viva, animada, soleada y aireada? Claro está que si se optase por tal método objetivo y experimental, descubrirán, tanto el profesor de Biología como los alumnos, la naturaleza orgánica que se proponen estudiar. Y asimismo debe objetivarse y experimentalizarse la enseñanza de la Química y la Física, las Matemáticas, etc.

Tal ocurre, también, en la enseñanza de las Bellas Artes. ¿Cuál es, por ejemplo, la finalidad de la enseñanza del dibujo? A mi parecer debe tener y buscar

dos objetivos básicos: primero el de despertar y desarrollar el espíritu de observación verista de la realidad externa, hasta alcanzar -ese sería el ideal- la percepción nítida y precisa de la naturaleza, y, segundo, el de aguzar el sentido estético. Es decir, que el educando se habitúe a aprender por sí, por su propia iniciativa, a descubrir el aspecto bello que hay siempre en la naturaleza, en todas sus fases, hasta en las más impensadas. La labor del profesor de dibujo debe ser, sobre todo, la de un guía y orientador inteligente. En el arte, como en todo, el supremo maestro es la naturaleza. La vida viviente, la *natura naturans*, no la *natura naturata*. Porque lo que ocurre en la enseñanza del dibujo en la actualidad -como en la de las otras artes y las ciencias, y con rarísimas excepciones de labor concienzuda e independiente por poquísimos buenos maestros-, es que los profesores parece que se propusieran, como finalidad principal, precisamente todo lo contrario de lo que debieran



perseguir, o sea, que el alumno aprenda en las clases de dibujo cualquiera otra cosa, menos a dibujar. Es decir, la negatividad educativa, “oficial” y sistemáticamente verificada. Se da al alumno un modelo o muestra seleccionados y fijos. El alumno debe copiar precisa o imprescindiblemente: copia, como puede, a la diablo. El profesor corrige concienzudamente la copia, si se la va a exhibir en la “exposición” de fin de año. Este sistema equivale en dibujo al famoso “dictado” en Letras, como en Ciencias Biológicas y en Matemáticas.

Otro tanto ocurre en Música. Mucha teoría, demasiada e inevitable “teorización”, y mucha historia de la música. Desde la música asiria y caldea hasta la música astral de Platón. Y anécdotas, muchas anécdotas: sobre todo de Beethoven, el “divino sordo”, y de Schubert, con sus divertidas “schubertias”. Y total, que cuando se trata siquiera de cantar, en público, en las “festividades” cívico-exhibicionistas, se ve que no saben cantar correctamente. Precisamente por eso, porque el escolar boliviano es de un espíritu tan poco lírico, y de una fisiología tan ineufórica, ¿por qué no iniciarlo en la euforia dionisiaca de la música y el canto? Como es sabido, la música, al par que uno de los mejores instrumentos para la educación de los sentimientos, es el más dinámico propulsor de la vida ascensional y energética. En un reportaje que “L’ Amerique Latine” le hizo a Adolfo Costa du Rels en París, le interrogó: “¿Cuál es el más grande músico de su país?”. El diplomático contestó, diplo-

máticamente: “El viento”. ¿Por qué nuestros músicos y profesores de Música no han recogido, ni recogen, la sinfonía del viento en la puna, en el valle y en el trópico? ¿Cómo, sin ir tan lejos ni tan alto como hasta Beethoven o a Wagner, los indígenas de Toropalka, del Departamento de Potosí, recogen el rumor del río, de las cascadas y del viento, para sus huayños, kaluyos, charcas, etc., de Pascua y Carnaval? Porque los profesores y “académicos” de la música lo son sólo de “teoría” y de historia... de la música.

Y lo propio ocurre en Educación Física. Bajo este título sólo se enseña –prácticamente- el marcialismo militar para los desfiles y las “demostraciones”, algo de gimnasia rítmica para los festivales y “exhibiciones” escolares y un poco de deportes “marchísticos”. Es claro que se prescinde del deporte-gimnasia, básico e higiénico: la natación cotidiana o siquiera continuada. Como es lógico y diáfano -científica, experimental y vitalmente- la verdadera y objetivo-activa Educación Física debe tener su base ineluctable e invariable en la Educación Químico-bromatológica o Educación Químico-humana.

Epílogo en la aldea

En verdad que esta “Educación del gusto estético”, más que por gusto, escribí por deber, como advierto ya en el prólogo, por corresponder con diligencia a la solicitud del Consejo Nacional de Educación. Al educacionista Corsino Rodríguez Quiroga, entonces Vocal de Secundaria, le pareció el trabajo de mucho interés y me prometió hacerlo publicar por cuenta del Consejo. “Aunque no prospere -me dijo- mi proyecto de la trifurcación vocacional, por lo menos la iniciativa queda y, en ese sentido, su aportación de observaciones e ideas es de valor apreciable.”

Posteriormente he hecho gestiones para que el Consejo de Educación me prestara una pequeña ayuda económica para la publicación de este opúsculo. Esas gestiones, lejos de ser fructuosas, me han resultado perjudiciales. En vista de ello, quise publicarlo por mi cuenta, pero como soy pobre, un pobre calificado, o como diría Marx, “un pobre oficial”, u “oficialmente pobre”, el precio que me pidieron por pliego de ocho páginas, octavo menor, excedió en un todo a mi capacidad de maestro proletario. Al diablo con él. Renuncié a publicarlo. Y convencido, como Feuerbach, de que “las ciudades son cárceles para el espíritu especulativo”, me vine a la tierra de mis mayores, a vivir en plácida compañía de mi padre, a este vallecito “repuesto y escondido” que diría el horaciano Fr. Luis.

Empero, no en vano se interpone en nuestro camino el tiempo y la distancia. Espiritual y materialmente estoy ya a cien leguas de distancia de la ideología de este libro, como la aldea donde escribo este epílogo está de La Paz. Mi estado de ánimo de ahora es tan diverso del de hace cuatro años, cuando

alentado por el fervor de la ciudad renovadora y porvenirista lo escribí con zaratústrico ímpetu del transvaluador de los valores, como hay la diferencia entre el espectáculo de la ciudad dinámica y brillante y la terrosidad de la aldea mestiza y la miseria de la campiña donde las gentes, cholos e indios, viven resignados a su anónimo destino, víctimas de su étnica desventura. Y si en la urbe alucinada pensaba en la urgencia -y creía en la trascendencia- de la educación de las “élites”, hoy contemplando la mugre, la ignorancia y el desamparo de estas mujeres que, el hijo a la espalda, la pollera andrajosa, recorren de burgo en burgo y de chacra en chacra en pos de un puñado de maíz para saciar el hambre implacable, no puedo menos que no estar de acuerdo conmigo mismo. Antes, en la ciudad, saboreaba “El origen de la tragedia”, de Nietzsche y andaba seriamente preocupado en elucidar el problema de lo “apolíneo y dionisiaco”, hoy, en la campiña indígena, estoy leyendo “El problema agrario”, de Lenin.

Y he pensado: Nietzsche, egoístamente enclaustrado dentro de su rabioso aristocrático esteticista, concluyó por morir miserablemente, demente ahogado en su propio orgullo estéril: Lenin, amplio, humano y universal, es el Cristo que necesitaba su patria y que lo necesita la mía.

El paisaje humano de la ciudad y de la aldea son muy distintos. Además, la experiencia enseña. Inversa mente a lo que pensaba hace cuatro años, hoy soy de los que abogan porque antes de seleccionar a los selectos para educarlos selectamente, lo que urge es repartir el pan del saber entre los que, realmente, han menester de él, las masas campesinas.

Declaro, con toda honradez, que cuando escribí esta tesis reformatoria, estaba muy influido por las conferencias que sobre “Educación superior en Alemania” diera el gran filósofo en su patria. Prescindiendo, empero, de algo -o mucho- de esteticismo nietzscheano que acaso se transparentare en estas páginas, mis observaciones básicas y el filisteísmo del ambiente quedan, irrefutables, en pie, y aquí combato, precisamente, al profesionalismo parásito que sale de nuestras universidades, y como es sabido, público y notorio, es el explotador del indio y un elemento funesto para el Estado y la sociedad. Reclamo por la formación de una clase realmente culta, técnicamente capacitada para asumir el rango directivo que le corresponde y toda sociedad civilizada requiere, y que, “desinteresadamente” culturizada, encause la energía social y tenga la fuerza serena y el valor austero de afrontar a fondo los grandes problemas nacionales, como el problema de la tierra y el problema minero, el latifundio y el monopolio. De entre los redentores históricos, sólo Cristo salió de una carpintería y, por eso, sólo llegó a redimir a sus doce apóstoles. El cristianismo, como ha dicho Renán, fue un niño que tuvo una infancia muy débil y estuvo a punto de perecer, y tal vez ello habría

ocurrido así a no mediar el estupendo dinamismo de Pablo de Tarso, que era un fruto de la cultura romana. Los redentores modernos, como Marx y Lenin, han salido de la Universidad. De una universidad donde, en verdad, se recibe una cultura superior. Esa es mi idea: las universidades bolivianas deben producir hombres cultos, no parásitos, como hasta ahora. Esto si no quiere Bolivia, a la larga, pasar por experiencias tan amargas -aunque también tan ensoñadoras- como la Francia del 89, la Rusia del 14 o el México de Zapata y Villa.

Volviendo a la cuestión educativa, creo de mi deber expresar que leyendo en esta ribera el libro de C.G. Jung, “Los tipos psicológicos”¹, he encontrado un capítulo, “Las cartas sobre la educación estética del hombre de Schiller”. El gran poeta, ya en 1795, había tratado -pero no superficialmente como lo hago yo en el presente estudio- sino a fondo y avizorando su ardua complejidad, el mismo tema, pero, en cierta manera, sin conocer las ideas de Schiller, he coincidido con él en cuanto a la orientación o tendencia educativa. El libro de Jung se ha traducido al castellano en 1936. Mi proyecto de reforma lo escribí en noviembre de 1935. Si tratara de exponer, aunque más no fuera sintéticamente, el pensamiento del poeta alemán, necesitaría escribir un opúsculo del doble número de páginas del presente. Mas, quien se interese por este sugestivo estudio, no tiene más qué acudir al mencionado libro de Jung.

Y más que todo, he comprendido algo fundamental: las doctrinas del psicoanálisis de Freud, -cuyo discípulo más eminente es Jung- significan un descubrimiento tan trascendental dentro de la Psicología, como el de la transformación de la energía en Ciencias Biológicas, o el de la plusvalía de Marx en Economía Política. Ningún educador de conciencia puede, en mi concepto, eximirse de conocer a fondo los principios y las normas operatorias del Psicoanálisis, pues, precisamente, donde ellos son de más fértil aplicación es en educación, sobre todo en la educación de los niños. Creo que la Pedagogía del porvenir ha de orientarse y encontrar su base más sólida y fructífera en todo lo aportado por Freud y sus discípulos al esclarecimiento de los complejos espirituales. Jung, en el estudio mencionado, fundamenta en razones irrefutables su clasificación de tipos psicológicos, en primer lugar, en las dos grandes clases, “los extrovertidos” y los “introvertidos”, y, en cuanto a la diferenciación en el funcionar psíquico, según el grado de “diferenciación”, en las cuatro categorías siguientes, -tanto en los extrovertidos como en los introvertidos- los tipos en quienes predomina el pensar, o sea los tipos reflexivos, aquellos en quienes domina el sentir, o sea los sentimentales, los perceptivos y los intuitivos. Precisamente, pues, este profundísimo estudio de Jung, brinda a la educación vocacional que preconizo, una fundamentación psicológica bási-

1 C. G. Jung. “Tipos psicológicos”. Empresa Letras. Santiago de Chile; 1936.

ca e irrefragable. Psicológicamente hablando es el mayor de los absurdos la educación enciclopédica que se da en nuestros colegios, ya que ni un hombre de genio, como Goethe -el cerebro mas amplio y equilibrado que ha producido la alta civilización occidental- fue capaz de ser igualmente apto para todas las ciencias y las artes, pues que también el creador del “Fausto”, con todo lo superdotado que fue, como todos los humanos, correspondía a un determinado tipo psicológico y, por ende, era más apto para unas ciencias, antes que para otras. De otra manera, habría sido un dios.

Pero debemos consolarnos de esta imperfección goethiana, porque, según el Programa de Bachillerato de nuestra amada patria, en nuestros colegios, estos dioses de cerebro ecuménico los tenemos por cientos en todos esos mozalbetes despreocupados y greñudos que ingresan a Secundaria y atraviesan por todas las ciencias, las artes y lo demás con tan resplandeciente celeridad como el rayo de Júpiter iracundo atravesaba las nubes en la Hélade armoniosa desde la cumbre del Olimpo.

“Ninguna legislación -escribe Jung en el epílogo de su libro, pagina 515- podría suprimir la diversidad psicológica de los hombres, ese factor necesario de la energía vital en una sociedad humana”. Ahora bien, en Bolivia, hace ya más de ochenta años que esa diversidad se ha suprimido por un decreto ministerial.

Y como somos un país tan dichoso que todo lo hacemos por decreto, no será raro que cualquier día de estos, cualquier alcalde de esos, municipal y espeso, expida un decreto ordenando que en su jurisdicción, a partir de la publicación de ese decreto salvador, todos los hombres deben ser inteligentes y las mujeres bellas y virtuosas.

Y, en verdad, es en lo que debieran ya haber pensado nuestros alcaldes.

Chequelte, 1938

Nota de esta edición: estas tres partes de “La educación del gusto estético”, libro escrito en 1938 por Medinaceli, son la introducción, el primer capítulo y el epílogo (extraído del libro “El huayralevismo. El fracaso histórico de la enseñanza universitaria”, ediciones Puerta del Sol, La Paz, Bolivia, 1979, pp.75-100).



Agustín Callisaya: Kachuiris
Foto: María Isabel Álvarez Plata