

Posturas y proposiciones de una “educación propia” a principios del siglo XX: Franz Tamayo y José Carlos Mariátegui

Positions and proposals for an "own education" in the early twentieth century: Franz Tamayo and Jose Carlos Mariategui

Weimar Giovanni Iño Daza

Cientista de la Educación e Historiador
Maestría en Estudios Latinoamericanos
Docente de la Carrera Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia)
weimarino13@yahoo.es

RESUMEN

El artículo analiza la educación boliviana y peruana a principios del siglo XX, a través de los aportes de Franz Tamayo y José Carlos Mariátegui con respecto a sus planteamientos pedagógicos. También se establecen diferencias y similitudes en lo referido a la educación. En Tamayo, se encuentra la necesidad de forjar la “energía y el carácter nacional” presente en lo indígena, por medio de una educación nacional propia. Mientras que en Mariátegui, la educación necesita un “espíritu nacional” que puede ser mediante una reforma integral de la educación, con énfasis en la enseñanza superior.

Palabras clave: Educación latinoamericana, educación propia, pensamiento pedagógico latinoamericano, Franz Tamayo, José Carlos Mariátegui, educación boliviana y peruana a principios del siglo XX.

ABSTRACT

The article analyzes the Bolivian and Peruvian education in the early twentieth century, through the contributions of Franz Tamayo and José Carlos Mariátegui about their pedagogical approaches. Differences and similarities are also set with regard to education. In Tamayo, it is the need to build the "energy and national character" present in the indigenous, through its own national education. While in Mariátegui, education needs a "national spirit" that can be through a comprehensive reform of education, with emphasis on higher education.

Keywords: Latin American education, own education, Latin American pedagogical thought, Franz Tamayo, Jose Carlos Mariategui, Bolivian and Peruvian education in the early twentieth century.

Recibido / Received: 02/08/2015

| **Aceptado / Accepted:** 15/08/2015

Introducción

A principios del siglo XX con los procesos de urbanización e industrialización en marcha y las primeras señales de alerta que hablaban de una situación crítica en gran parte de las sociedades latinoamericanas, la escuela comenzó a entenderse como una institución que convenía que abarcara al conjunto de la población y que debía obedecer a intereses nacionales (Donoso, 2009: 239). Por lo que los sistemas nacionales fueron creados mediante leyes generales de educación que organizaron la enseñanza primaria y dispusieron

la articulación de las instituciones de los niveles primario, secundario y superior (Ossenbach, 2008: 434).

Esto con el propósito de centralizar el sistema educativo público. Para Donoso (2009), los nuevos sistemas educacionales tendieron a ser centralizados y se estructuraron en torno a un Ministerio o una Secretaría de Educación Pública que fueron secundados por Consejos de Educación conformados por especialistas nombrados directamente por los gobiernos. Las principales funciones de estos consejos fueron la creación y administración de escuelas públicas y la elaboración e imposición de las mallas curriculares. Según Newland (1994), tuvieron competencia en la formación del profesorado y en la regulación de su ejercicio. Ello explica que en este período se hayan instituido escalafones docentes y se hayan inaugurado en la mayoría de los países las primeras instituciones dedicadas a la formación docente, conocidas como escuelas normales.

El artículo buscó analizar la educación a través de los aportes de Franz Tamayo y José Carlos Mariátegui, tomando en cuenta los contextos de cada autor, sus diferencias y similitudes, en cuanto a su postura sobre la educación. En Tamayo, se encuentra la necesidad de forjar la “energía y el carácter nacional” presente en lo indígena, por medio de una educación nacional propia. Mientras que en Mariátegui, la educación necesita un “espíritu nacional” que puede ser mediante una reforma integral de la educación, con énfasis en la enseñanza superior.

En este sentido, en los dos autores se encuentra una postura distinta en Tamayo un “nacionalismo indígena” y en Mariátegui un “nacionalismo-socialista” con tintes indígenas. Pero en ambos, se encuentra una posición frente a la corriente del positivismo; la aplicación de modelos extranjeros en la instrucción pública y la reivindicación de lo propio, no solamente local, sino a nivel americano.

1. Bolivia y Perú a principios del siglo XX: la aplicación de reformas a la educación

Bolivia y Perú comparten un legado histórico de larga duración, presente en lo prehispánico, en lo colonial y en lo republicano como lo sucedido en la presidencia del Mariscal Andrés de Santa Cruz se conformaría la Confederación Boliviana-Peruana. Los lazos volverían a establecerse nuevamente cuando ambos países enfrentaron un conflicto bélico, la Guerra del Pacífico (1879-1883).

En el período de la posguerra conllevó a que Bolivia sufra una fuerte crisis económica y política, pero sobre todo la pérdida territorial, aspecto que la dejó en el enclaustramiento. A la vez, se dio inicio a la aparición de partidos políticos (Irurozqui, 1994), y por ende, un período político sin la presencia del caudillismo militar, pero sí de élites regionales que empezarían a disputarse el poder nacional. Esto significó que los gobernantes vayan postulando la corriente del positivismo. En lo económico, se produjo la apertura hacia la libre importación y exportación, por ende, la aparición de la industria gomera y la reaparición de la industria minera. En lo social, se realizaron medidas destinadas a desmembrar las comunidades indígenas del altiplano con la Ley de Exvinculación y en la educación se produjo la descentralización y su privatización.

En el caso peruano marca una nueva etapa en el desarrollo económico. La guerra significó, la depresión general de la producción y del comercio, tanto como la vuelta al poder de los jefes militares (Mariátegui, 1955: 13). La Guerra con Chile puso al descubierto fracturas sociales y étnicas (Aguirre, 2002: 469). La sociedad peruana posterior a la Guerra del Pacífico se vio inmersa en una profunda crisis política, económica y social, de la cual conseguiría librarse hacia finales de la década de 1890 con el inicio de la llamada “República Aristocrática” un periodo de relativa estabilidad política y crecimiento económico, pero también de creciente exclusión social y consolidación del orden oligárquico- llegaría a su fin en 1919, cuando Augusto Leguía iniciara un proceso de modernización económica y administrativa que, si bien no despojó a la oligarquía agraria de sus bases de poder, sí la desplazó de las riendas de la conducción política (Burga y Flores, 1980). A decir de Chavarría (1979), el periodo (1895-1930) surgen los partidos de masas, el movimiento obrero, las ideologías “modernas” y se produce un importante proceso de cambios urbanos, administrativos y culturales, que afectan sobre todo a la capital, pero que repercuten en todo el país. Para muchos, este periodo marca el nacimiento del Perú moderno.

En el período de estudio se dio paso a la aparición de la industria moderna y de empresas extranjeras en Bolivia y en el Perú, la presencia norteamericana. En el ámbito político, se fueron estableciendo diferencias y disputas regionales como lo sucedido en Bolivia, con la “Guerra Federal” (1899) y en el Perú el surgimiento de la Costa como nuevo poder de la economía en detrimento de la Sierra. La economía peruana se orientaba a la exportación del algodón y la goma; en la boliviana la quina, la goma y el estaño. En lo social, se tiene la presencia de poblaciones indias, sin tierras, sin educación y excluidos de la construcción de la nación. Como lo menciona Mariátegui en el caso peruano (1955: 36), “esta nueva etapa, no presenta un gran cambio en lo concerniente a la situación económica del indio, las prácticas feudales continúan desarrollándose imbricadas en nuevas formas protoburguesas. Un auténtico régimen burgués de producción habría llevado al fraccionamiento del latifundio para crear la pequeña propiedad.”

Con referencia a la educación, en ambos países se fueron realizando reformas a la instrucción pública. En el caso boliviano, con la entrada de los liberales al gobierno se lanzó un programa de transformación de la sociedad, con reformas legislativas, políticas, económicas, integración territorial con la exploración del Noroeste para establecer los medios de comunicación (Kent, 1995: 275) y reformas sociales: sanidad y educación. Los liberales enfatizaron que la educación debía tener un carácter eminentemente práctico y orientado al trabajo, y responder al ritmo de los tiempos modernos (Calderón, 1994: 57). Se llevó a cabo una reforma de la educación desde 1899 a 1920 con iniciativas de acceso a la educación para las mayorías; aplicación de métodos pedagógicos; modificación de planes de estudio en la instrucción primaria y secundaria; aplicación de misiones pedagógicas; creación de escuelas normales, técnicas y de agricultura; escuelas ambulantes para la instrucción de los indios y la incursión de la educación del cuerpo (Iño, 2012).

Esta reforma de la educación tuvo que recurrir a diferentes corrientes educativas. Para la formación docente recurrió a la escuela belga. En la educación del cuerpo la base fueron los postulados de la escuela sueca. En la educación técnica, fue elaborada en base a las experiencias de Alemania, EE.UU., Argentina y Chile; en la aplicación de métodos

pedagógicos se acudió a la escuela suiza: el método intuitivo y a la escuela francesa: el sistema gradual concéntrico; la educación indígena recurrió a las experiencias de escuelas ambulantes de Norteamérica.

En el caso peruano el panorama de la educación, recibió algo de atención en el período de reorganización económica, inaugurado por el gobierno de Nicolás Piérola (1895-1899), que se inició con la revisión de los métodos de enseñanza. Como lo sucedido con Bolivia, el Estado fue reasumiendo su tuición y responsabilidad. En 1900, por medio de Manuel Vicente Villarán¹⁰⁰ se proponía la reforma de la instrucción quién manifestaba que era urgente reformar el sistema educativo, que debía estar orientado a la formación de hombres prácticos, industriales y enérgicos (citado en Mariátegui, 2007: 97). Villarán (1962) criticó el excesivo interés de las élites letradas por las profesiones liberales, en desmedro de las carreras “técnicas,” cuyas plazas eran ocupadas por extranjeros. Acusó a las élites coloniales y republicanas de falta de espíritu emprendedor y de poca predisposición para hacer riquezas por sus propias manos y no vivir de sus rentas.¹⁰¹

En 1901 se pondría en marcha la Ley Orgánica de Instrucción con el fin de popularizar la educación pública con su municipalización. Se dispuso que los concejos provinciales y distritales destinaran un 20% de sus ingresos al mantenimiento de las escuelas de instrucción primaria (Cahuana, 2014: 105). A decir de Cahuana (2014), los intentos del primer lustro del siglo XX por popularizar la educación elemental habían fracasado debido a la desidia de las provincias, que veían en la actuación del gobierno central una intromisión de Lima en sus predios.¹⁰²

En 1902, se produjo la “reforma de la segunda enseñanza” sin mejores resultados. En 1905 se fundó la Escuela Normal de Preceptores, bajo el gobierno de José Pardo y Barrera (1904-1908)¹⁰³, se reorganizaría la instrucción primaria con su extensión hacia los sectores populares y la enseñanza técnica se establecería por medio de la Escuela de Artes y Oficios organizada en 1904. En 1905 se puso en marcha la ley “centralizadora,” estableció como único órgano rector de la educación pública al Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia, el cual, por medio de la Dirección General de instrucción, concentraría las

¹⁰⁰ Fue un político, maestro y pensador que analizó con lucidez y profundidad los problemas y perspectivas de la educación peruana. Sus ideas —de orientación demo-burguesa, según José Carlos Mariátegui— trascienden hasta nuestros días como referencias importantes para comprender nuestra complicada realidad educativa (Zapata, 2007: 19), fue Ministro de Justicia, Culto e Instrucción desde 1908 a 1909.

¹⁰¹ En virtud de estas ideas, durante la primera década del siglo XX se abrieron o reformaron escuelas especializadas —como la de Comercio, la de Ingenieros y la de Agricultura— no con el propósito de instruir a la plebe, sino de educar en las nuevas tecnologías a las élites. La Escuela de Agricultura, fundada en 1902, tenía como propósito la enseñanza superior técnica en temas de agronomía y veterinaria. La Escuela de Ingenieros, fundada en 1876 pero reformada y repotenciada en 1910, perseguía igual objetivo respecto de las nuevas ciencias prácticas que aparecían en Europa. El propósito de estas escuelas especializadas era, entonces, conformar una élite profesionalmente tecnificada que fuera capaz de dirigir el desarrollo industrial y comercial del país (Cahuana, 2014: 112).

¹⁰² Para el caso de Arequipa Benavente (2010) menciona que la intervención de las municipalidades como institución responsable de la educación local y/o regional, contribuyó a la masificación de la educación en los niveles primario y secundario, a la inauguración de escuelas donde se preparaban los profesores y a su respectivo financiamiento.

¹⁰³ Conocido como el presidente de la cultura y de la educación, en su gobierno, impulsó la educación realizando una amplia reforma, dirigida a centralizar la instrucción pública en el Gobierno central.

atribuciones que antes ejercía el Consejo Superior de Instrucción respecto de la política educativa nacional, además de arrancar a los concejos municipales la administración que estos tenían sobre las escuelas (Cahuana, 2014: 120).

No será hasta 1920 donde se retomará la orientación de Villarán, una reforma pedagógica inspirada en el ejemplo de la nación de más próspero desarrollo industrial (Mariátegui, 2007: 97). Esta reforma, establecería la gratuidad de la enseñanza primaria con algunas becas para el acceso a la instrucción secundaria. El modelo a seguir fue el anglosajón y el norteamericano. Para Benavente (2010), las características de la educación de los siglos XIX e inicios del XX son precisas: mucha reglamentación, poco presupuesto y una ideología que reconocía las diferencias socioeconómicas y culturales, así como la desarticulación de los espacios regionales.

Los contextos de ambos países tienen cierta similitud, pero cada uno con su propia característica. Como el caso de la educación a principios del siglo XX, cada uno fue implementado sus respectivas reformas a la educación, orientadas a disminuir la tasa de analfabetismo presente en los sectores mayoritarios indígenas y mestizos. Muestra de ello es la preocupación de la extensión de la instrucción primaria. A la vez, cada país fue fundando escuelas de preceptores, en el Perú en 1905 y en Bolivia en 1909, ello muestra la necesidad de contar con maestros preparados. En cuanto a las influencias de experiencias educativas ambos países acudieron a aplicar sistemas y métodos.

En medio de la aplicación de las reformas de la educación en Bolivia y en el Perú surgieron interpelaciones como la de Franz Tamayo a los diez años de la reforma educativa liberal boliviana establecía sus críticas con respecto de la presencia de pedagogías extranjeras. Mariátegui en el Perú ve la aplicación de una reforma de la enseñanza con experiencias ajenas a la realidad peruana.

En este sentido, Tamayo y Mariátegui se caracterizaron en el ámbito de la educación por plantear lo propio antes que lo ajeno (lo extranjero), cada uno con sus interpretaciones de las realidades que les tocó vivir, generaron sus reflexiones pedagógicas. En Tamayo se encontrará la “energía y el “carácter nacional” y en Mariátegui el “espíritu nacional”, según ellos, ausentes en la educación boliviana y peruana.

2. Apuntes de las reflexiones pedagógicas: la “energía, el carácter” y el “espíritu” nacional

Los aportes de Franz Tamayo y de José Carlos Mariátegui, dentro del pensamiento político latinoamericano se centran en el surgimiento de la corriente indígena, así como al nacionalismo en el Perú y en Bolivia, y el fortalecimiento del ser americano. Si bien cada autor fue desarrollando sus estudios en distintos años y con corrientes diferentes marcan el inicio de la puesta en marcha del debate sobre lo indígena no desde el “darwinismo social,” sino desde la cultura. En ambos se encontrará, también una visión de lo propio no solamente a nivel nacional, sino a nivel americano.

2.1. La “energía y el carácter nacional” en Franz Tamayo¹⁰⁴

Franz Tamayo (1879-1956) reconoce la presencia de una “herencia colonial” presente en el período liberal boliviano y una influencia francesa, aunque estas afirmaciones las realizaría en 1924. “Como en América aprendemos de Francia y heredamos de España, solo alcanzamos la sutileza de los unos y la locura de los otros” (Tamayo, 1979 [1924]: 149). Esta herencia e influencia no ha permitido despertar la voluntad, la “energía y el carácter nacional” presente en los habitantes bolivianos y americanos. “Trescientos años de colonia se esforzaron por hacer nuevas Españas doquiera, y en cierta medida lo lograron. Hoy nuestra tarea es inversa: hacer América de América” (Tamayo, 1979 [1924]: 170). Este aspecto muestra el “espíritu y energía americana” presente en Tamayo al igual que en Mariátegui.

En Tamayo el problema pedagógico no debe resolverse con la contemplación de modelos europeos, sino con el mirar puesto en las fuerzas vitales de la propia Bolivia (Sanjinés, 2003: 147). Tamayo reclamaba la falta de una pedagogía nacional y rechazaba el apego a modelos europeos. Sostenía que “necesitamos, pues crear la pedagogía nacional, es decir una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales” (Tamayo, 1994 [1910]: 8).

Esta reflexión de Tamayo es realizada en el período liberal, que llevo a cabo una reforma de la educación que se centró en modelos europeos, con el envío de delegaciones de estudio de sistemas educativos y contratación de pedagogos extranjeros que plasmarían la modernización de la educación en toda la instrucción pública. Estos pedagogos extranjeros y nacionales para Tamayo eran unos simuladores de la ciencia pedagógica, por ende, denomino a esta simulación como el *bobarysimo pedagógico* que no creaba nada sino imitaba. La solución en Tamayo estaba en dejar de simular y ver la realidad. “Dejar de simular; renunciar a la apariencia de las ciencias, y emprender la ciencia de las realidades; trabajar, trabajar, trabajar, y en el caso concreto, cerrar los libros y abrir los ojos...sobre la vida” (Ibíd., 23). “Tamayo criticó a los liberales que habían decidido contratar la misión belga para que dirigiera la reforma educativa de la época” (Lozada, 2010: 49).

Por ello, la vida consta de esfuerzo y resistencia, esta insistencia se expresa en el orgullo como una de las formas positivas de la vida (Tamayo, 1979 [1905]: 110). Para Tamayo, la vida consta de esfuerzo y resistencia, esta resistencia se expresa en el orgullo como una de las formas positivas de la vida. Tamayo no era partidario de las políticas educativas que se aplicaban y la orientación pedagógica que se desarrollaba. Una de sus observaciones fue a la instrucción primaria que se masificaba hacia los sectores mayoritarios:

¡No! La instrucción primaria como se la concibe universalmente en Bolivia no es bastante a nuestros juicio para formar la nación que deseáramos. La experiencia está allí. Tenemos

¹⁰⁴ Nació en La Paz en 1879 y fallece en 1956. Poeta y político boliviano. Durante su niñez y juventud pasó varias temporadas en Francia y en el Reino Unido. Se graduó como abogado en la Universidad de San Andrés y tuvo simpatías liberales durante sus primeros años de actividad política. Fundó y dirigió el Partido Radical hasta que la formación se fusionó con los conservadores en la década de 1920 (Disponible en: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/tamayo_franz.htm).

una parte considerable de la nación que ha vencido el analfabetismo. ¿Sabéis cuál es? Es el cholo, el mestizo elector de nuestros comicios populares. (Tamayo, 1994 [1910]: 55)

Esta posición se debe a que en Tamayo lo cholo, es arribista y no contribuye al desarrollo de la “conciencia nacional”, porque, es inmoral. A la vez, degenera este sector una inconsciencia política.

De este modo, la instrucción primaria para Tamayo recibió bastante importancia de parte de los liberales, y por ende, se había descuidado la instrucción superior. “Llevamos nuestro empeño total a la sola difusión de las primeras letras, máxima e incondicional. De oír a nuestros pedagogos, el nudo del mal reside en el analfabetismo nacional: hay que destruirlo, y todo queda resuelto (Ibíd.: 79).

Sus observaciones no solamente se limitaron a la instrucción primaria sino al nivel secundario y superior. En la instrucción secundaria, Tamayo criticaba el fuerte apego al modelo de los liceos franceses, la formación humanística, y en la instrucción superior se seguía bajo la influencia del modelo colonial. Entonces, en Tamayo los métodos de enseñanza, carreras y materias eran una copia que se aplicaban en las aulas de la instrucción secundaria y superior. “Todas estas ridículas universidades y liceos de que estamos plagados en Bolivia, no son otra cosa que traslaciones y trasplantes de similares europeos a nuestro país (Ibíd.: 55).

La educación en Tamayo busca el fondo moral, ético, su carácter, su autenticidad, su creatividad, su libertad y su voluntad. Por lo que, la “educación es una educación” con presencia en la ciencia como inquietud de la inteligencia, la sabiduría como paz del corazón (Tamayo, 1979 [1924]: 147). Por ende, no se puede instruir, ni enseñar si no hay educación. De acuerdo a Sanjinés (2003: 154), Tamayo ubica lo moral y la vitalidad boliviana en la reconstitución física de su población indígena, por medio de la educación y el mestizaje.

Según Tamayo, el fondo moral¹⁰⁵ se encuentra presente en el indio por su persistencia y resistencia. La persistencia es el lado positivo de su carácter, el apego a lo suyo, presente en su cultura y lengua, es la forma de ser de los bolivianos, esta se expresa en la voluntad como energía humana, es la búsqueda del yo. Y la resistencia, es lo negativo de todas las influencias externas a su cultura, esto se expresa con la manera de ser con los demás, es la inteligencia, y por lo que la “tenacidad es un signo de grandeza” (Tamayo, 1979 [1905]: 138).

En Tamayo no se trata simplemente de instruir sino de educar. Esto conlleva a que se enseñe en las escuelas la “energía nacional” presente en lo indígena. Así, la escuela se constituye en el medio preciso para su extensión en la formación de los educandos.

(...) enseñanza de energía se entiende: 1° la aceptación de la existencia de esa energía, a priori, en la raza, energía latente y dormida; 2° que la escuela es uno de los mejores medios para despertarla y sacarla a la luz, educándola; entonces podemos, decir, usando de un tropo comprensivo y justo; profesemos en nuestras escuelas la energía nacional, e instituyamos en

¹⁰⁵ Según Tamayo (1924), en toda la historia del espíritu humano el instante más crítico y más grave es siempre aquel en que se propone la gran reforma moral por vez primera.

doctrina la fuerza de la raza y la plenaria manifestación del carácter nacional. (Tamayo, 1994 [1910]: 81)

Esta energía se traduce en enseñar el orgullo individual para conducir hacia el orgullo nacional que se forja por medio de la fuerza en todas sus dimensiones. En Tamayo (1979 [1905]: 114), el “orgullo, es el esplendor de la fuerza, esta fuerza tiene su espíritu y su ley.” Puesto que el hombre se hace un concepto claro y nítido de su vida y de la vida en general, en la realidad lucha por su existencia.

Esta “energía nacional”¹⁰⁶, en Tamayo no se compra, no se importa de ninguna parte, no se plagia, porque esta presenta en el hombre y la naturaleza:

(...) es la energía lo que no se compra, lo que no se importa de ninguna parte, lo que no se puede plagiar jamás, y lo que justamente creemos que existe en nuestras venas. Es esa energía que gobernantes y gobernados deberían buscar y estudiar, y la que nosotros tratamos de despertar en la nación, cuando tratamos de la cuestión que de más cerca la toca: la instrucción pública. (Tamayo, 1994 [1910]: 48)

Debía realizarse en las escuelas para “despertarla y sacarla a la luz” mediante la enseñanza de la fuerza de la raza, con una “educación sabia” que despierte la energía latente y la voluntad adormecida.

(...) es la energía nacional instituida en método, en doctrina, en objetivo único y final. Y entonces hay que instruir la energía pedagógica en los maestros y en los profesores, energía metódica y energía ejemplar, que sea para el niño y para el joven atmosfera respirable y paradigma imitable; hay que instituir la energía administrativa (...) Hay que instituir la energía nacional como doctrina y profesión, es decir, el maestro y el profesional enseñan todo lo que se quiera, pero primero que todo, la energía personal y nacional, y para ello, antes que su ciencia, vale su ejemplo personal que se traduce, si no siempre en una superioridad muscular, pero siempre en un conducta irreprochable, en la voluntad implacable de hacer bien y de enseñar bien; y el mejor profesor no será tanto quien enseñe más pronto hacer o pensar una cosa, cuanto el que despierte más pronto y mejor la personalidad y la voluntad dormida en el niño. (Ibíd.: 194)

Esta energía que sale del fondo de la tierra y los hombres que fomentan la voluntad consciente, esta energía se origina en la naturaleza y el hombre desarrolla su voluntad y por ende, su pensamiento, su poder creativo, su carácter y su moralidad (Ferrufino, 1987: 190). Esta voluntad es la fuente de toda sabiduría y de toda realidad. Pero la voluntad en el hombre se pierde en el seno de las fuerzas cósmicas, como sus cenizas en el seno de la tierra. Es posible que vuelva al punto de donde viene (Tamayo, 1979 [1905]: 134). Es decir, para Tamayo, la razón cósmica suple a veces la deficiencia de la razón humana. Esta vida es la fuente de la ciencia y la sabiduría la “economía del alma”, por lo que, la razón ya no es humana sino “cósmica”, y por ende, la “fuerza moral”. De este modo, “la fuerza de todo estilo fluye del dolor de vivir, su belleza de la paz de contemplar (Tamayo, 1979 [1924]: 172).

¹⁰⁶ En Tamayo la energía es fuerza, voluntad y fuego, estas interpretaciones están presente en la *Prometheida* o *Las Oceanidades*.

Con la práctica educativa de la “energía nacional” y la voluntad, en las escuelas y colegios se tendría un ser humano integral con una identidad nacional que buscaría lograr el desarrollo del Estado y del ser humano boliviano tomando en cuenta el “carácter” y la “energía” de los indígenas, siendo éste sector el llamado a crear la pedagogía nacional. Según Sanjinés (2003: 144), Tamayo busca regenerar la cultura local a través de un “mestizaje ideal” irracionalista y vitalista.¹⁰⁷ Este mestizo es la síntesis fisiológica de la voluntad indígena y de la inteligencia mestiza. Con envoltura de indio y mente occidental educada del mestizo, constituyen el sujeto ideal que con una formación integral para que se constituya en una élite nacional capaz de canalizar las energías creativas de la cultura local y nacional.

Por medio de la energía nacional instituida en método, doctrina y objetivo único y final, debía llegar a los maestros como “energía pedagógica” metódica y ejemplar para los niños, adolescentes y jóvenes. Así, la “energía nacional” transformada en práctica educativa según Tamayo, sería la “creadora de vida que despertaría la educación nacional, la única que podría dar un resultado positivo y seguro, más que la importación de ciencias, métodos y profesores extranjeros:”

(...) la provocación de la conciencia nacional, que es más un sentimiento que un concepto general. El boliviano debe hacerse consciente de su fuerza como hombre y como nación, y esto sin metafísicas complejas y apriorísticas. Debe hacerse un concepto claro y nítido de su vida y de la vida en general, más ajustado a la realidad de la lucha por la existencia que a la idealidad de una armonía metafísica (Tamayo, 1994 [1910]: 43).

Por ello, en Tamayo la energía conduce al “carácter nacional” presente en la sociedad: en los indios y mestizos. De este modo, el “carácter nacional” es la identidad que tiene el ser humano boliviano en toda su vida, es decir, su cultura y “costumbres.” Pero ¿Cómo se consigue este carácter? Según Tamayo (1994 [1910]), es despertando la “conciencia nacional”, que es la energía de la raza, está se la debe buscar en el boliviano, para establecer el rumbo ideal de posicionamiento como boliviano: “(...) debe hacerse consciente de su fuerza como hombre y como nación...debe hacerse un concepto claro y nítido de su vida y de la vida en general, más ajustado a la realidad de la lucha por la existencia que a la idealidad de una armonía” (Ibíd.: 43).

En este sentido, en el “carácter nacional” existen dos fuerzas presentes, la naturaleza, es el medio y el pensamiento del hombre, es la raza. Pero ¿Cómo se podría transmitir estas fuerzas? Por medio de la pedagogía tendría un carácter nacional que unifique al país. Ambos pilares debían inspirar la pedagogía nacional. En la raza se debía estudiar el “alma de la raza”, en vez de los métodos extraños. Esta creación de la pedagogía nacional no

¹⁰⁷ Este “mestizaje ideal”, es una muestra del pensamiento de Tamayo respecto a la heterogeneidad cultural en los países de América, pero sobre todo aquellos con presencia de poblaciones indígenas. La propuesta de Tamayo no se centra en el rito mitológico como el de Vasconcelos que concibe a la quinta raza, la “raza cósmica”, sino en la cuestión sociocultural y política que busca lo que hoy se denominaría como interculturalidad. Tamayo en su diagnóstico y análisis de la realidad se dio cuenta que la vía para su nacionalismo debía ser a partir de lo propio (lo nuestro) entendido como el diálogo intercultural entre lo indio y lo mestizo, para forjar lo nacional, su mestizaje ideal.

debía hacerse mediante los pedagogos europeos, mucho menos con la copia de sistemas educativos. La educación primero, debería de construirse en base a la niñez:

El material de nuestra pedagogía está vivo y palpitante en nuestras manos. Es el niño boliviano, la inteligencia, la voluntad, la moralidad bolivianas. Es la vida misma que modela nuestros dedos, y que, con todos sus misterios y sus sorpresas, se manifiesta a nuestros ojos, los cuales prefieren cerrarse a ella para sólo abrirse a un mundo exótico y extraño que no debería interesarnos sino oblicuamente y a posteriori. (Tamayo, 1994 [1910]: 29)

Por ende, la raza, es el carácter nacional presente en la familia donde se conforma la esencia de la raza "...donde existe un padre y una madre que generan, allí existe ya una raza, es decir, allí podéis buscar y comprobar ya una ley biológica, que como tal, estáis en el derecho de esperar que se repita y permanezca, tantas veces cuantas las condiciones que la han manifestado vuelvan a presentarse las mismas" (Ibíd.: 36). La raza se constituye en la familia y la familia en la nación (grupo humano), esta nación tiene historia y naturaleza con un "marco de condiciones especiales, propias y permanentes, entonces hay raza, y entonces hay carácter nacional" (Ibíd.: 37).

Mientras el medio, se constituía en configurar una pedagogía atendida a la vida que desate los procesos educativos desde la vida y la propia experiencia local. Por lo que, la vida solo se aprende por medio de la vida. Así la energía nacional está presente en la "razón cósmica" y en la razón humana, puesto que la naturaleza "hace al hombre, y le da un sentido" (Tamayo, 1979 [1905]: 119).

En Tamayo, también se puede encontrar un propio "espíritu americano", como respuesta al positivismo vigente en América Latina. El positivismo según Tamayo "no es más que una renuncia y una denegación metódica, pero no una doctrina" (Ibíd.: 123). Según Sanjinés (2003), Tamayo es uno de los primeros en contrarrestar el modelo eurocéntrico de "civilización y barbarie", crítica las teorías de evolución racial y rechaza el concepto biológico de raza. Por lo que, introduce la noción de cultura al paradigma del liberalismo positivista. Desafía al positivismo, y le da mayor peso al valor espiritual de las culturales locales (Sanjinés, 2003: 159), revitalizando y retomando lo indio, como el medio único de llegar a lo propio, lo nacional-boliviano y lo americano. Hoy nuestra tarea es hacer América de América (Tamayo, 1979 [1924]: 170) desde lo propio, la "energía", el "carácter" y la voluntad.

2.2. El "espíritu nacional" en José Carlos Mariátegui¹⁰⁸

¹⁰⁸ José Carlos Mariátegui nació en La Chira-Moquegua en 1894 y fallece en Lima en 1930. Ensayista peruano, uno de los pensadores más influyentes en el ámbito de la reflexión sobre la cultura y sociedad de su país. Destacado activista político, fue además el fundador del Partido Socialista Marxista Peruano (Disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/mariategui.htm>). Para Cabrera (2012), Mariátegui es un luchador revolucionario, escritor, sociólogo, periodista, fundador del socialismo peruano e indoamericano, marxista consecuente y original, y, en fin de cuentas, maestro, no podía dejar de entregarse, entre tantos aspectos de la realidad humana, al estudio de los problemas de la educación en el Perú y en Nuestra América.

Al referirnos a José Carlos Mariátegui (1894-1930) se debe decir que es uno de los primeros y más importantes representantes del marxismo latinoamericano.¹⁰⁹ Uno de los aportes fundamentales de las obras de Mariátegui, es el análisis de la situación del indio, como una cuestión económica y social, y no solamente como cuestión étnica, cultural y educativa.

Para Mariátegui, la burguesía latinoamericana llegó muy tarde a la escena histórica. En el contexto del modo de producción capitalista, los países del continente están inevitablemente condenados a la dependencia y la sumisión respecto del poder económico y político-militar del imperialismo, así como de los monopolios internacionales. La única alternativa para escapar del subdesarrollo es tomar un camino claramente socialista (Löwy, 1999: 13-14, citado en Casas, 2006: 109). Siguiendo a Löwy, el socialismo que plantea Mariátegui, es el que puede cumplir las tareas históricas que la burguesía no pudo. Como indica Fernández Retamar (2003) “el valor de una obra realmente grande lo prueba también su capacidad de desbordar las más arraigadas creencias e ideas de quien la hiciera” (citado en Casas, 2006: 111).

La educación para Mariátegui no es el tema fundamental para la liberación del indígena, sino la problemática de la tierra. Pero para el desarrollo de su nacionalismo-socialista, la educación debe forjar el “espíritu nacional.” “La concepción que Mariátegui desarrolla de la educación es aquella que la concibe como íntimamente ligada con el régimen económico” (Cabrera, 2012: 305).

En las influencias de corrientes educativas extranjeras a partir del análisis histórico de la educación en el Perú desde la colonia hasta los inicios del siglo XX, Mariátegui identifica que existe una herencia colonial con influencias francesas y norteamericanas. “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 norteamericana...La historia de la instrucción pública en el Perú se divide así en los tres períodos que señalan estas tres influencias” (Mariátegui, 2007 [1928]: 86).

Esta influencia en la instrucción pública está presente como superposición de elementos extranjeros. Para Mariátegui, la raíz que sigue vigente en la instrucción pública peruana hasta 1928, es la presencia y el dominio completo de la influencia española “Somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores” (Ibíd.: 86).

Con este panorama no ha existido ni existe una clase dirigente que cumpla el rol de la formación de la nacionalidad y de instituciones. Por ejemplo, la educación no ha cumplido con sus objetivos de extensión, formación de la nacionalidad y la inclusión ciudadana de la mayoría indígena.

¹⁰⁹ En el caso de la producción de Mariátegui, su obra se vio alimentada además por su estadía en Italia y el contacto directo con las polémicas teóricas y las luchas obreras y sociales de su tiempo (Löwy, 1999: 13-14, citado en Casas, 2006).

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 (Ibíd.: 87).

Esta ausencia del “espíritu nacional”, en la educación no ha promovido la formación de la “conciencia nacional,” es decir, el “ser peruano”, sino a dado lugar a un “espíritu colonial y colonizado” que ha subsistido a lo largo de la historia peruana –en la colonia, independencia y vigente en la república-. Por ende, no hay una igualdad social entre todos los peruanos, sino una exclusión hacia lo indígena. Este aspecto es el que resalta con mayor énfasis Mariátegui con respecto a la educación.

Para ello, la educación tuvo primero, la influencia de la herencia española con una fuerte presencia que no solamente se limita al ámbito de la educación, sino en lo económico y en lo social. Por lo que, Mariátegui encuentra en la educación el concepto aristocrático y literario que corresponde a un régimen y a una economía feudal. 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 (Ibíd.: 88). Para esta explicación toma en cuenta el aporte de Manuel Vicente Villarán, reconoce que en el Perú ha entrado en una manía de las viejas naciones y decadentes, es decir, se ha tomado en cuenta para el desarrollo de la instrucción modelos de sistemas educativos extranjeros.

Por ende, Mariátegui sostiene que 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 (Ibíd.: 90). Lo que conlleva a que la república del Perú desde la colonia del Virreinato siga con un régimen feudal y aristocrático, por lo tanto, sus instituciones y métodos de instrucción tienen una raíz organizativa de este carácter.

En segunda instancia, con la independencia la educación hereda rasgos del régimen colonial, pero los gobernantes y la élite intelectual plantearon su mirada hacia el modelo francés para la reforma de la enseñanza, en sus instituciones y métodos. Mariátegui comprendió que la Colonia dejó una herencia española, y esta herencia se sumó a la influencia francesa que en vez de atenuar y corregir el sentido retórico de la enseñanza, lo complicó y acentuó. Esta crítica se basa en que Francia no pudo resolver sus conflictos internos pese a su revolución, y por ende, su cabal desarrollo¹¹⁰. Para el estudio de la influencia francesa Mariátegui retoma los trabajos de (orientador de la influencia norteamericana), en 1908, denuncia el error de inspirarse en Francia. Según Mariátegui esta

¹¹⁰ 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 (Ibíd.: 93).

Esta aseveración de Mariátegui se debe a que en Francia, la educación con la revolución tuvo un amplio, dinámico y nuevo ideario educativo, con el aporte de Condorcet propuso una educación gratuita para todos los ciudadanos, pero con la llegada de Napoleón Bonaparte, se abandonó el ideario educativo, para enmarcarlo hacia la enseñanza secundaria dirigida a sus funcionarios y oficiales, ha conducido a la educación en una situación deplorable. La desorientación deplorable se importó al Perú: métodos y textos (Ibíd.: 9).

influencia, se encontraba vigente con rezagos en los programas de enseñanza secundaria y superior.

La tercera influencia, la norteamericana fue aplicándose en las últimas reformas de la educación, que se inicia en el período de la reorganización económica en 1895 por el gobierno de Pieróla. A partir de esta reorganización la educación recibió un apoyo alentador por parte de los gobiernos y el Estado, con una orientación hacia el modelo anglosajón. La reorganización de la educación se centró en la enseñanza primaria, secundaria y superior, apertura de escuelas normales y técnicas, para la formación de recursos humanos acordes con el desarrollo capitalista del Perú. Como lo menciona Villarán, se debía enmendar el rumbo equivocado que se le dio a la educación nacional.

De este modo, en la reforma de 1920 Villarán pone en marcha un educación nacional que forme “hombres prácticos, industriosos y enérgicos, porque ellos son los que necesita la Patria para hacerse rica y por lo mismo fuerte” (citado en Mariátegui, 2007: 97). Para ello, se aplicó una ley orgánica de enseñanza bajo la dirección de técnicos norteamericanos que llevaron a cabo la reorganización de instrucción pública.

Mariátegui, sostiene que la aplicación del método norteamericano no se debe al cansancio del verbalismo latinista, sino por el impulso espiritual que determinaban la afirmación y el movimiento de una economía 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” (Mariátegui, 2007: 97).

De tal manera, la educación tomo su inspiración hacia el modelo norteamericano, pero en la realidad este aspecto tropezaría, en las naciones con presencia indígena y con pervivencia de lo feudal. A lo cual, Mariátegui observó como un obstáculo la extensión de la enseñanza, puesto que sin la democratización de la economía y la política no era posible acometer una reforma y por ende, masificar la educación hacia las mayorías. Este aspecto sumado a la presencia de profesionales extranjeros, motivaron a que la misión norteamericana fracase, muestra de ello, es la ley orgánica “quedó más bien como un programa teórico, que como una pauta de acción” (Ibíd.: 99)¹¹¹. Por ende, la enseñanza mantiene todos los privilegios de clase y fortuna en la instrucción pública:

No franquea los grados superiores de la enseñanza a los niños seleccionados 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. (Ibíd.: 100)

Como se advierte Mariátegui establece que la reforma de la educación fue realizada y configurada en base a la clase social, determinada por el capital económico y simbólico-

¹¹¹ Mariátegui toma en cuenta el estudio de Bouroncle para ver el avance. Según Bouroncle, fueron modificados y las direcciones, secciones y planes de estudio de enseñanza primaria y secundaria quedaron limitadas a lo teórico; en la enseñanza superior solo ha sido cumplida parcialmente (citado en Mariátegui, 2007 [1928]). Asimismo, observa que se han elaborado pocas leyes y reglamentos, la falta de asignación de presupuesto adecuado.

cultural. Y de este modo, la educación se constituye en el privilegio para una sola clase, la demoburguesa. Según Cabrera (2012), Mariátegui examina y juzga los discursos reformadores e incluso los fallidos intentos de reforma educativa como cortos de vista al no considerar que la realidad social, las necesidades del capitalismo dependiente y los fuertes rezagos feudales eran una camisa de fuerza para los cambios que los reformadores pretendían operar tan solo en el campo educativo, independientes de dicha realidad.

El problema de enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las leyes económicas y sociales les han consentido. (Mariátegui, 1975: 32)

En este sentido, Mariátegui se dedicará bastante al estudio de la educación superior en su ensayo sobre la instrucción respondió a la fuerte presencia de la herencia hispana, la influencia francesa y la reforma de la educación de 1920 en el Perú, orientada al nivel superior. Mariátegui reconoce que fue influenciada por el movimiento estudiantil de Córdoba.¹¹²

A la vez, la educación superior en América se había vuelto en un privilegio de formación y reproducción de la clase dominante. De este modo, el movimiento de la reforma debía atacar la “estratificación conservadora de las Universidades. La provisión arbitraria de las cátedras, el mantenimiento de profesores ineptos, la exclusión 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 libre” (Ibíd.: 109).

Estas limitantes no permitieron que la Universidad se extienda hacia los sectores populares e indígenas, puesto que seguía enmarcada bajo la misma lógica de desigualdad como en el período de la colonia. “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” (Ibíd.: 110).

Para Mariátegui había que romper este modelo, porque por medio de la accesibilidad de los sectores populares e indígenas a esta educación permitiría poder generar nuevos profesionales comprometidos con su realidad, es decir, afirmar la “conciencia nacional”: “(...) 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” (Ibíd.: 111).

La reforma universitaria, según Mariátegui se suscribió en el Perú y en América, con la intervención de los estudiantes en el gobierno de la Universidad; renovación de los métodos

¹¹² 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. Palacios (Ibíd.: 113).

pedagógicos; reforma del sistema docente (docencia libre). Estas demandas quedaron frustradas, solamente se llegó a tener la participación estudiantil en el gobierno de la Universidad, se dejó de lado la revisión de los métodos de enseñanza, que hacía falta por las lecciones orales vigentes en los docentes. Mariátegui expuso que no hubo una orientación y dedicación a la investigación. “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 mínimo de renta indispensable para un mediano tenor de vida” (Ibíd.: 123). La investigación en Mariátegui debía estar orientada a promover la especialización docente, y por ende, su perfeccionamiento en la dirección del proceso de enseñanza. A la vez, lograr esta especialización conduciría a la producción literaria y científica, y por ende, permita la formación de la conciencia nacional.

En el interior de la reforma, se presentaron ideologías en contraste entre lo aristocrático-feudal con idealismo moderno y el civilismo-burgués, con idealismo demoliberal. Lo aristocrático-feudal latifundista, orientó la educación hacia esta clase. Por ello, el problema de la educación nacional estaba de acuerdo a esta clase social, siendo antidemocrático y antisocial resaltando lo antihistórico (Ibíd.: 129). Y el civilismo-burgués se orientaba hacia la implementación de escuelas primarias, para pasar a la secundaria y luego a la superior.

Ante estas ideologías presentes en la década de los 20's y 30's Mariátegui plantea que el problema de la enseñanza no puede ser comprendida, sino es considerada como un problema económico y social. “Los programas y los sistemas de educación pública, en la edad que ahora declina, han dependido de los intereses de la economía burguesa” (Ibíd.: 130). Al depender de esta economía la formación se ha ido prestando hacia un idealismo superior.

La solución para Mariátegui radica en que la educación debe tener un sentido más práctico y técnico, es decir, el “aprender hacer”, que puede realizarse con la “Escuela del Trabajo”. La presencia de esta propuesta se la debe a la influencia marxista, que en el ámbito de la educación plantea el situar en una misma categoría el trabajo manual con el trabajo intelectual. Por ello, Mariátegui plantea que se debe promover una escuela del trabajo que fundamente la práctica y el trabajo: “(...) la Escuela del Trabajo es un producto genuino, una concepción fundamental de una civilización creada por el trabajo y para el trabajo” (Ibíd.: 131).

En este sentido, Mariátegui a través de la explicación de la presencia de las tres influencias ideológicas y políticas en la instrucción pública y la reforma de la educación. En las influencias sostiene que la herencia colonial no fue un método pedagógico sino un régimen económico y social. A esta influencia se sumó la francesa y la norteamericana que se impuso en la instrucción pública.

Para Mariátegui, hasta la publicación de sus *Siete ensayos*, la instrucción sufrió muy pocas modificaciones se tenía una población indígena analfabeta, por ende, sin la masificación de escuelas de primeras letras, la escuela normal ofrecía un número limitado de profesores. Por lo que, en Mariátegui, la solución no estaba en solamente alfabetizar a los indígenas, sino en “abolir su servidumbre.” Según Weinberg (1995), Mariátegui planteaba que la educación pública debía reconocer la particularidad de las formas culturales indias y

resituar su rol en el desarrollo histórico latinoamericano, sin por ello renegar de la tradición hispanista o de las vertientes europeas llegadas con la inmigración.

3. A modo de conclusión: *energía y espíritu nacional* elementos para una educación propia

Como se mencionó en párrafos anteriores los aportes de Franz Tamayo y José Carlos Mariátegui se centraron en establecer planteamientos hacia el fortalecimiento de una educación con vocación nacional. Si bien en Tamayo, su tesis central radica en la pedagogía, como el medio de transformación de la sociedad; en Mariátegui, también se encuentran aportes referentes a la instrucción, pero el planteamiento de Mariátegui radica en que la educación no puede transformar la sociedad, sino se cambia la estructura económica y la superestructura de la política.

Pese a ello, en Tamayo y Mariátegui existen similitudes y diferencias. Entre las similitudes se encuentra que ambos se contraponen a la corriente del darwinismo social y la idea de la raza en función de la biología. Tamayo y Mariátegui son el resultado de su contexto y estudian su propia realidad, con una vasta presencia de poblaciones indias, un auge económico, la presencia de élites regionales y la aplicación de reformas a la instrucción pública. A la vez, se encuentra en ellos el reconocimiento de la pervivencia de lo hispánico, en Mariátegui la “herencia española” y la influencia francesa; Tamayo reconoce la presencia de lo español y lo francés.

En la aplicación de las reformas de la enseñanza, Tamayo cuestionará la aplicación de una pedagogía elaborada en base a experiencias extranjeras, y Mariátegui, la presencia del modelo norteamericano. Por lo que, se tiene una educación con características ajenas a la realidad que ellos vivían. Esto estará más explícito en Tamayo cuando manifestará que la instrucción pública carece de “energía” y carácter nacional, y en Mariátegui la falta del “espíritu nacional” en la educación peruana.

En cuanto a las diferencias, está presente en la forma de entender a la educación. En Tamayo, el diagnóstico de la educación la realizó a partir de la instrucción primaria hasta la superior, aunque Tamayo le dedica bastante atención a la enseñanza primaria. Uno de ellos es la extensión de la instrucción primaria hacia los sectores indígenas y populares, en este aspecto Tamayo ve que la solución no es la alfabetización, a diferencia de Mariátegui que reclama la necesidad de extender la enseñanza primaria. Y el otro se refiere a que para Tamayo la escuela y la enseñanza primaria se constituyen en el pilar fundamental para despertar la energía nacional, por medio de la educación y no por la instrucción, es decir la formación integral.

Mariátegui le dedica atención a la instrucción superior, en su análisis comprende que el arraigo de lo colonial con carácter oligárquico pervive en las admisiones y en la docencia lo que ha motivado el estancamiento de la enseñanza, para solucionar estos problemas se produjo la reforma universitaria que se limitó a quedarse en obtener la participación estudiantil en el gobierno de la Universidad. Por ello, Mariátegui plantea su masificación y accesibilidad, para lograr la formación de la “conciencia nacional” con un carácter

progresista y creador. En Tamayo, la instrucción superior se centro en explicitar la presencia de modelos extranjeros que respondían a experiencias europeas.

Para finalizar en Tamayo la educación debe buscar el fondo moral, ético, su carácter, voluntad y energía. Por ello, la educación es fundamental para despertar la energía latente y la voluntad adormecida, para forjar el carácter nacional, presente en lo indígena y en el mestizo que forme la conciencia nacional y el “mestizaje ideal” que Tamayo buscaba por medio de la educación primaria. En Mariátegui, el problema de la educación no era un problema pedagógico sino económico y social, es decir, abolir la servidumbre. Por lo que, la educación debía contar con espíritu nacional y la formación debía orientarse a lo técnico y lo práctico.

En ambos autores se encuentra que la educación debía formar una “clase social” con conciencia nacional, presente en Mariátegui, y en Tamayo el “mestizaje ideal” que daría lugar a una élite nacional capaz de pensar la cultura local y propia. En resumen, en Tamayo y Mariátegui, las ideas fuerzas en cuanto a la educación son la energía y el espíritu nacional presente en lo indígena y el mestizo, es decir, lo propio, como elementos para construir una educación nacional.

Bibliografía

- Aguirre, C.** (2002). “La historia social del Perú republicano (1821-1930).” En *Histórica*, vol. XXVI, N° 2. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Benavente, S. C.** (2010). *La educación y el imaginario social*. Arequipa: Derrama Magisterial.
- Burga, M. y Flores, A. (1980). *Apogeo y crisis de la República Aristocrática. Oligarquía, aprismo y comunismo en el Perú (1895-1932)*. Lima: Rikchay.
- Cabrera, G.** (2012). “Mariátegui y la educación indoamericana.” En *Revista de Pedagogía*, vol. XXXIII, N° 92 (enero-junio). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cahuana, J.** (2014). “¿Educar al indígena? El Partido Civil y los jóvenes reformistas a inicios de la República Aristocrática.” En: *Histórica*, vol. XXXVIII, N° 1. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Calderón, R.** (1994). “La deuda social de los liberales principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910.” En *Data* N° 5. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Casas, A.** (2006). “Pensamiento crítico y marxismo en América Latina: algunas trayectorias entre Bolívar y Mariátegui.” En Fernández, R. *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Chavarría, J.** (1979). *José Carlos Mariátegui and the Birth of Modern Peru (1890-1930)*. Albuquerque: University of New México Press.

- Donoso, A.** (2009). "La nación como protagonista de la educación en América Latina 1870-1930." En *Rhela* N° 14. Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ferrufino, C.** (1987). *Tamayo y el hombre boliviano*. La Paz: Gisbert.
- Iño, W.** (2012). "La reforma educativa Liberal" (1899-1920): modernización de la educación pública en Bolivia." En: *Estudios Bolivianos* 16. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA.
- Irurozqui, M.** (1994). *La armonía de las desigualdades. Elites y conflictos de poder en Bolivia 1880-1920*. Cusco: Consejo Superior de Investigaciones Científicas-Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas."
- Kent, M.** (1995). "El segundo proyecto liberal, 1880-1930." En Crespo, A.; Crespo, J. y Kent, M. (Coords.), *Los bolivianos en el tiempo*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar, Instituto de Estudios Andinos Amazónicos.
- Lozada, B.** (2010). *La educación del indio en el pensamiento filosófico de Franz Tamayo*. La Paz: IEB-UMSA.
- Mariátegui, J. C.** (2007) [1928]. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Mariátegui, J. C.** (1975). *Temas de educación*. Vol. 14. Lima: Amauta.
- Mariátegui, J. C.** (1955) [1928]. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Santiago: Universitaria.
- Newland, C.** (1994). "The Estado Docente and its expansion: spanish American elementary education, 1900-1950." En *Journal of Latin American Studies* N° 26 (2/mayo). New York: Cambridge University Press.
- Ossenbach, G.** (2008). "La educación." En *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. París: UNESCO, Trotta.
- Sanjinés, J.** (2003). "El discurso sobre lo autóctono: Franz Tamayo y la construcción de la nación." En *Revoluciones del siglo XX. Homenaje a los cincuenta años de la Revolución Nacional*. La Paz: PNUD, FES-ILDIS, ASDI, Plural.
- Tamayo, F.** (1994). *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: Juventud.
- Tamayo, F.** (1979). *Obras escogidas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Tamayo, F.** (1979) [1905]. "Proverbios sobre la vida, el arte y la ciencia". En *Obras escogidas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Tamayo, F. (1979) [1924]. “Fascículo segundo”. En *Obras escogidas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Villarán, M. (1962). “Las profesiones liberales en el Perú.” En Villarán, M. V. *Páginas escogidas*. Lima: Talleres Gráficos.

Weinberg, G. (1995). “Mariátegui y la educación.” En *Cuadernos Americanos. Nueva Época*, vol. 3 N° 51 (mayo-junio) México DF: UNAM.

Zapata Ancajima, J. C. (2007). *Pensadores de la educación peruana del siglo XX*. Piura: Facultad de Ciencias Sociales y Educación-Universidad Nacional de Piura.