

La escuela técnico-humanista

Escuela del futuro

Jesualdo Sosa



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales
CONICET

La escuela técnico-humanista

Escuela del futuro

Jesualdo Sosa



2025

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editora por Ediciones FaHCE: Leslie Bava

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2025 Universidad Nacional de La Plata

Edición original: Sosa, J. (1973). *La escuela técnico-humanista*. Buenos Aires: Losada.

ISBN 978-950-34-2630-2

Colección Pensamiento pedagógico de las izquierdas, 4

Cita sugerida: Sosa, J. (2025). *La escuela técnico-humanista: Escuela del futuro*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; IdIHCS. (Pensamiento pedagógico de las izquierdas ; 4). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2630-2>

Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/284>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Martín Legarralde

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Marcelo Starcenbaum

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial

Verónica Delgado

**Instituto de Investigaciones en Humanidades
y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)**

Director

Juan Antonio Ennis

Vicedirectora

Myriam Southwell

Nota a la presente edición

La presente edición es una versión digital del libro publicado en 1973 por Losada, que respeta el contenido original del trabajo y mantiene las cuestiones formales del original (citas y referencias, notas al pie, uso de guiones y comillas, etc.) así como también la ortografía que utiliza el autor. Las referencias internas al libro corresponden a la numeración del libro original, pero no a la presente versión digital.

Índice

<u>Jesualdo Sosa, herencia pedagógica de otro siglo: De sueños rotos, debates abiertos y tareas pendientes Lidia Rodríguez.....</u>	<u>11</u>
<u>La escuela politécnico-humanista. Escuela del futuro Jesualdo Sosa.....</u>	<u>35</u>
<u>I. Breves antecedentes históricos de la necesidad de una escuela “útil”.....</u>	<u>37</u>
<u>II. La búsqueda de una fórmula, la necesidad de las reformas, la revolución educativa.....</u>	<u>43</u>
<u>III. El hombre, el arma secreta de la República Democrática Alemana.....</u>	<u>47</u>
<u>IV. La múltiple función de las casas-cunas y el principio de algo nuevo; el “politecnicismo”.....</u>	<u>55</u>
<u>V. La cada vez más indispensable preparación en los jardines infantiles.....</u>	<u>63</u>
<u>VI. La Escuela politécnica de enseñanza general de 10 grados....</u>	<u>71</u>
<u>VII. La era de la politécnica materialista y dialéctica.....</u>	<u>77</u>
<u>VIII. El socialismo hace científica la politecnización.....</u>	<u>83</u>
<u>IX. La verdadera politécnica hace imprescindible la unificación de la enseñanza.....</u>	<u>89</u>

X. Extensión y variaciones sobre el concepto “politécnica”	95
XI. Lo específicamente “politécnico” de esta escuela	109
XII. En el mundo de los aprendices, un aprendiz para el mundo nuevo.....	117
XIII. La compensación y/o el equilibrio humanístico	131
XIV. Ampliar aún más las bases del bachillerato.....	141
XV. En los umbrales de la elección de una profesión.....	147
XVI. El significado de una concepción educativa básica, unificada y coherente	153
XVII. El joven ejerciendo su derecho y su deber: el oficio	157
XVIII. La red de los centros formativos.....	167
XIX. Las universidades y escuelas superiores, una politécnica humanista nueva en la concepción de un hombre también nuevo.....	171
XX. Radiografía técnica de una investigación profesional universitaria	185
XXI. El ejemplo de una universidad funcional: la de Leipzig....	189
XXII. Metodología de la formación profesional y de la formación permanente	197
XXIII.Pero la formación y calificación no son problemas de edad.....	203
XXIV. En el mundo universitario de la preparación humanística: dos testimonios estudiantiles de Leipzig.....	209
XXV. Cómo funcionan las escuelas humanísticas: música	215
XXVI. Todo un día presenciando exámenes en la Escuela superior de teatro de Leipzig	229

XXVII. Otra faz del humanismo: su Escuela superior de gráfica y del libro	241
XXVIII. “Corpore sano in mens sana”: de la educación física a los olímpicos de Munich	247
XXIX. La enseñanza de los débiles mentales y defectuosos físicos: “en el camino hacia la luz, no se puede dejar a nadie en la sombra”	263
XXX. La formación pedagógica de la docencia que asiste a todas estas preparaciones	275
XXXI. Las complementaciones conminativas e imposterables	285
XXXII. Los consejos de padres. Pueblo presente y actuante en la educación de sus hijos	293
XXXIII. Quiénes crean, cómo y dónde la numerosa literatura técnico-científica artístico-literaria y pedagógica para estas tantas enseñanzas	299
XXXIV. La juventud, gran respuesta de la RDA al futuro del mundo	305
Quienes escriben	319

Jesualdo Sosa, herencia pedagógica de otro siglo: De sueños rotos, debates abiertos y tareas pendientes

Lidia Rodríguez

Introducción

Este particular texto del maestro uruguayo que hoy se reedita nos sumerge intensamente en las entrañas del cada vez más lejano siglo XX, en sus turbulencias, sus derivas, sus certezas sobre el futuro. Resultado del viaje que el autor realizó a la República Democrática Alemana (RDA) durante los meses de abril a junio de 1973, cumple ampliamente los objetivos de lo que podría haber sido un informe, riquísimo en información recopilada de diversas fuentes (documentos, leyes, testimonios, entrevistas, apuntes de visita), pero es más bien el diario de ruta de un investigador viajero, muy nutrido con mística, emoción, pasión. Editorial Losada lo publicó al año siguiente del viaje, en momentos intensos en el Río de la Plata. La sombra de las dictaduras ya caía sobre Uruguay, y aun así el texto se sostiene en una hipótesis central sobre el futuro y la educación: será la escuela poli-técnica humanista.

Este libro fue publicado por editorial Losada, en el marco de la segunda época de la *Revista de Pedagogía* editada desde la Universidad Nacional de Tucumán, dirigida por el prestigioso educador Lorenzo

Luzuriaga, quien se había exiliado en la Argentina en 1938 como consecuencia de la guerra civil española (Stagno, 2021). No ha circulado mucho en nuestro medio, no hemos encontrado ediciones posteriores en español, probablemente a pesar —o a causa— de su potencia. Aunque habla de Europa, permite profundizar miradas en nuestro continente. Por ejemplo, da cuenta de la diversidad de filiaciones políticas y la heterogeneidad del movimiento de la escuela nueva, señalada ya por varios autores (Carli, 2004; Caruso, 2010; Menin, 1998; Puiggrós, 1992), que Lorenzo Luzuriaga definía como una “constelación en la que existen numerosos grupos de astros de toda clase y tamaño” (Stagno, 2021).

Un texto que enaltece la educación en un país socialista es sin duda controversial, pero lo que resulta interesante es poner en perspectiva los más difundidos e iniciales planteos del autor, tales como la “expresión creativa”, la “pedagogía tránsito”, “el interés actual”, entre otros, y, por supuesto, la relación entre educación y transformación social, que se resignifican en un novedoso marco político y social. Como muchos de su generación, Jesualdo vio la concreción de un sueño utópico y humanista en la construcción del mundo socialista. Este escrito de su etapa madura complejiza una biografía intelectual que podría ser estudiada como elemento analizador de una posición político-pedagógica que atravesó el continente durante el siglo pasado.

La escuela politécnica —y humanista, vale la pena remarcarlo desde el comienzo— que Jesualdo Sosa analiza y celebra, es mucho más que un modo de encarar la relación entre educación y trabajo, y sobrepasa el interés estrictamente pedagógico. No es solo una forma, un modo organizativo o didáctico, sino un principio, una línea orientadora de la enseñanza. Es la escuela de un mundo nuevo, que será el “mundo del mañana”, según piensan —nos dice el autor— “tirios y troyanos” (Sosa, 1974, p. 15). Pero que es también presente, un sueño que se realiza, como el maestro expresa hacia el final de su obra:

es posible que muchos de mis argumentos testimoniales procedan más de mis ansias naturales que de la propia teoría y actividad que

frecuenté. Y ello, en nombre del sueño obligadamente reprimido por toda una vida sobre cosas que deseamos alcanzar y que, de pronto, las hallamos sobre la misma orilla de la idea que tocamos con la mano (p. 274).

Su admiración por el modelo educativo socialista había surgido hacía mucho. En uno de sus primeros trabajos ya se refería a la experiencia de la URSS como “la única escuela social que entiendo y la que creo que, en el mundo entero, orienta más noblemente a sus juventudes” (Sosa, 1937, p. 218).

Escribir este texto sobre la educación en la RDA fue también cumplir un sueño, que había manifestado casi 30 años antes, cuando colaboró con el gobierno mexicano:

Mi intención era escribir un segundo “Vida de un maestro en México” que así como en el primero, yo traducía la vida de un profesional de la enseñanza en un país capitalista, con el de México, lo haría en un país de extracción revolucionaria, en marcha hacia un probable socialismo. No era extraño a mi pensamiento, como máxima aspiración, el terminar esta serie en un país ya socialista, la URSS, por ejemplo, con lo cual hubiera dado la escala de una vocación y las condiciones de una posibilidad, en nuestro tiempo (Sosa, 1945, p. 447).

Para ubicar mejor la lectura en el trayecto de la vida del autor, tracemos algunas líneas sobre su biografía intelectual.

El poeta elige ser maestro

Jesús Aldo Sosa nace al comenzar el siglo (1905). Nos describe sus primeros años el intelectual argentino César Tiempo (1906-1980):

en las asperezas de Tres Cruces en Tacuarembó (...). A los once años salía a buscar la forma de poder estudiar (...). Repartidor de encomienda, empleado de distintos menesteres, carrero, oficial de policía, cronista, pero siempre estudiante (Sosa, 1937, p. 7).

Como muchos en su época, desde sus inicios como maestro, las motivaciones pedagógicas se conjugaron con un compromiso de tipo social y humanista. Según su propia noticia biográfica (Ponce de León Mata, 1981), en su juventud fue militante de un sector de izquierda del Partido Colorado batllista. Aunque años después —ya afiliado al Partido Comunista— se mostró crítico de aquella línea política por sus características reformistas, que consideraba propias de la corriente burguesa: aunque se produjeron mejoras sociales, no se lesionó “ningún interés poderoso”. Según sus palabras, el presidente Battle y Ordóñez (1856-1929)

trató de desarrollar nuestra producción, ampliar las posibilidades económicas nacionales, limitar el inversionismo extranjero con una progresiva estatización de los servicios públicos, hacer avanzar nuestra cultura en general, tratando de congeniar y superar las lógicas contradicciones, que un planteo reformista de tal naturaleza acarrearía a corto o largo plazo (Sosa, 1963, pp. 11-12).

Mientras padecía las limitaciones que el sistema educativo le imponía para el desarrollo de su tarea como maestro en Rivera y en Montevideo, se dedicó también al trabajo periodístico y literario, y en 1927 publicó sus primeros textos: *Lecturas, biografías y héroes de leyenda y Nave del Alba Pura*; más tarde, en 1929 *El Hermano Polichinela*.

En 1928 se trasladó a la Escuela Rural N°56 de Canteras de Riachuelo, una localidad del departamento de Colonia en Uruguay, “aldea de canteristas y jornaleros”, “como medio de esquivar el contralor tan porfiado que se realizaba en la ciudad, en la labor del maestro de banquillo” (Sosa, 1945b, p. 432).

Había contraído matrimonio con quien fuera la directora, María Cristina Zerpa, quien fue un apoyo fundamental para llevar adelante las innovaciones profundas que realizó. Su enseñanza se centró en la creación y el interés del niño, y transformó también a la escuela en una referencia cultural de la comunidad.

Esa experiencia educativa fue relatada en *Vida de un Maestro*, libro fundamental para la pedagogía latinoamericana, publicado por primera vez en 1935. Años más tarde escribió *Fuera de la escuela* (1940, 1960), que consideraba “páginas complementarias de *Vida de un Maestro*” (Sosa, 1940a, p. 5), textos que también se enriquecieron con una antología de trabajos infantiles, *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo* (Sosa, 1938), reeditado en 1945 con el título *500 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo* (Sosa, 1945b). A partir de la aparición de *Vida de un Maestro* surgen “suspensiones, sumarios repetidos, aclaraciones concretas de las ideas y palabras emitidas, traslados, separación definitiva del Magisterio Nacional” (Sosa, 1937, p. 63).

La repercusión del libro lo expulsó del sistema escolar uruguayo, pero lo abrió a un debate pedagógico mucho más amplio, que cruzó las fronteras nacionales.

El maestro argentino Iglesias (1915-2010), otro emblemático representante de las búsquedas educativas innovadoras y de la educación rural, opinaba:

esta pedagogía que nace a orillas del río de la Plata, es casi inédita. Pedagogía social, pedagogía de la comunidad o, como la llamara Jesualdo, pedagogía de los intereses actuales del niño (Iglesias, 1982, p. 12).

Cierto deseo de revancha se hace visible en este poeta que elige una escuela de las periferias para desarrollar su creatividad, con una búsqueda constante por promover en sus alumnos la posibilidad de la expresión. Él mismo nos dice que sería maestro “para realizar un día en los niños, lo que la escuela no realizaba, no comprendía, se burlaba o les privaba de hacer” (Sosa, 1945b, p. 431).

Este deseo había nacido muy tempranamente, a partir de su mala experiencia escolar infantil, y de cierta búsqueda reivindicativa: “No ya más la boca lacrada frente al obtuso torturador” (Sosa, 1945b, p.

430). La teorización, la indagación conceptual y práctica vendrán luego, apoyadas en ese sentimiento profundo de la infancia.

Su sensibilidad social y su claridad política se hacen evidentes ya en esa primera experiencia, en la que deja que su trabajo sea interpelado por la dura realidad social del entorno:

o yo respondía con mi trabajo a los intereses de la Empresa explotadora de la región (...), o a las necesidades e intereses de los habitantes de la aldea, en su mayoría, obreros y gregarios de la Empresa (Sosa, 1945b, pp. 434-435).

Desde 1939 y hasta 1943 residió en México, colaborando con la Secretaría de Educación Pública. Según Reisin (2022), durante ese viaje Jesualdo fue invitado a exponer en la Octava Conferencia de la New Education Fellowship (NEF) que tuvo lugar del 6 a 12 de julio de 1941 en Ann Arbor, Michigan, EEUU, y es a partir de entonces cuando Jesualdo se aleja del escolanovismo porque lo considera “un aliado de la política estadounidense” (p. 14). Se acerca a la URSS en particular a partir de su primer viaje en 1951 (Reisin, 2023).

En 1944 —terminada la dictadura de Terra— regresó a su país, y fue designado asesor en el Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. A consecuencia del fallo del tribunal para “destituidos” durante la dictadura fue nombrado profesor de Pedagogía en los Institutos Normales (Ponce de León Mata, 1981).

Ese año se afilió al Partido Comunista y fue activo participante de la Asociación de Intelectuales, Artistas, Profesionales y Escritores (AIAPE), que había sido fundada por el reconocido intelectual argentino Aníbal Ponce (1898-1938).

Vale la pena mencionar al menos las obras más significativas de su profusa trayectoria. En 1940 publica una biografía de Artigas (Sosa, 1940b, en la cual presenta “el Artigas en lucha social por un mundo mejor; un Artigas del pueblo y fiel a sus necesidades previstas” (Sosa, 1937, p. 448); en 1942 un reportaje que le hicieron en México titu-

lado *Los problemas de la educación y la cultura en América* (Sosa, 1942), y *Los fundamentos de la nueva pedagogía* (Sosa, 1943), cuyo objetivo fue “poner en manos de los que estudian estas materias una sencilla y ceñida síntesis (...) de los problemas que fundamentan una disciplina cada vez más compleja y apasionante” (Sosa, 1943, p. 8). En 1944 se conoció *La literatura infantil* (Sosa, 1944), en el que reunió los materiales de un curso para las alumnas educadoras de la Educación Nacional de México y que recibió el primer premio en el concurso de Pedagogía del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (Sosa, 1945b).

En 1945 se publicó *17 educadores de América* (Sosa, 1945a), premiado por el Ministerio de Instrucción Pública. Al año siguiente vio la luz una de sus obras centrales: *La expresión creadora del niño* (Sosa, 1950), texto que va más allá del ámbito de la expresión artística “ya que constituye la culminación de un proceso de reflexión teórica sistemática que Jesualdo inició a fines de la década del veinte” (Sosa, 1950, p. 15).

El compromiso con los niños de la escuela rural de Canteras “lo llevó a sortear la distancia que separa la teoría de la realidad práctica, para transitar por los caminos de la lucha social, aspecto que también protagonizó con el doble carácter de doctrinario y realizador” (Sosa, 1950, p. 15).

En 1951, como miembro del Comité Central de la Paz,¹ asistió a las conmemoraciones del 34º aniversario de la Revolución de Octubre en la Unión Soviética, y al año siguiente publicó *Mi viaje a la URSS* (Sosa, 1952). En el período 1961-1962 fue decano de la Facultad de Educación de la Universidad de La Habana, y colaboró con el ministro de Educación Hart y con la campaña de alfabetización. En 1965 participó en el Congreso Internacional de Educadores en Argel como

¹ Un análisis muy interesante de este viaje puede leerse en Luna Sellés (2022 y 2023).

miembro informante de la Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza. Viajó a la URSS en 1969, a partir de lo cual nació su texto sobre *Lenin y la Educación*.

Vale la pena mencionar una contratapa en la célebre revista *Marcha*, *Sentirse quemado vivo* (Schvarz, 2014), uno de sus textos menos conocido, escrito a raíz de la quema de sus libros por la dictadura guatemalteca. A partir del golpe de Estado de 1973 en Uruguay se prohibieron sus libros, y cualquier tipo de actuación (República Oriental del Uruguay, 2007).

Su viaje a la RDA, ya en su etapa madura, le permitió apreciar de cerca una experiencia que admiraba y que lo fascinó. Ubicamos brevemente el contexto de su visita.

La escuela politécnica en la República Democrática Alemana (RDA)

Según nos informa el propio autor, al momento de su visita la educación en la RDA se regía por la Ley sobre el Sistema Educativo Unitario Socialista promulgada en 1965. Esa normativa, que continuó vigente hasta la disolución de la RDA en 1990, se proponía fortalecer el carácter socialista de la educación. Como característica sobresaliente del aspecto organizativo, se destaca que conectaba todas las etapas del sistema, desde la guardería hasta la educación de adultos.

Ya en 1959 —diez años después de creada la RDA— se había decretado la Ley sobre el Desarrollo Socialista del Sistema Escolar, que organizó la enseñanza media politécnica de 10 años. Contaba también con el antecedente de la “Escuela Unitaria Democrática”, creada por la Ley de Democratización de la Escuela Alemana de 1946 en la Zona de Ocupación Soviética, que buscaba erradicar el pasado fascista una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial.

En suma, la educación en la RDA que conoce Jesualdo tenía una historia en su pasado reciente. Y el autor, dando cuenta de una gran erudición, relata antecedentes de larga data en la pedagogía alemana

y europea para ubicar las transformaciones que analiza y anclarlas en una vasta tradición general, pero especialmente nacional.

Elige en particular la figura de Adolph Wilhem Diesterweg (1700-1866), pedagogo muy reconocido en el país, de fuerte influencia pestalozziana, quien defendió la educación del pueblo, se opuso a la tutela de la Iglesia en las escuelas, y propugnó la existencia de una escuela única, accesible por igual a los niños de todas las clases sociales.

La educación en la RDA se proyectó como una herramienta central para la recuperación económica, para lo cual no era suficiente una capacitación técnica, sino que debía crearse el hombre nuevo que construiría el socialismo. Estuvo fuertemente centralizada y regida desde el Estado por la cúpula del Partido Socialista Unificado (Uhlig, 1995; Thobokhlt, 2013; Apel, 1992).

Tenía una estructura básica, desde las casas cuna para los niños de uno a tres años, seguida por el jardín infantil de cuatro a seis, y luego la escuela politécnica de enseñanza general de 10 grados, en sus tres niveles: inferior de uno a tres y medio, con los grados cuarto a sexto; y superior, con los grados séptimo a décimo (Sosa, 1974). Desde los jardines de infantes se estimulaba el juego —que el autor considera “el gran trabajo infantil”— como estímulo a la expresión. Pero no en el sentido individualista de la “vieja escuela froebeliana” (Sosa, 1974, p. 31): se trata de que, desde ese primer escalón, los niños comprendan que “el trabajo es un deber, una cuestión de honor, un servicio a la sociedad” (Sosa, 1974, p. 39).

Sin embargo, su narración no se detiene en esos niveles. Impresionado por la activa y fuerte presencia del Estado, describe el cuidado y apoyo que realiza desde el embarazo y en los primeros años de la vida del niño. También visita diversos tipos de escuelas profesionales, centros educativos, universidades y escuelas superiores, centros de educación permanente de adultos, de enseñanza para los “débiles mentales y defectuosos físicos” (Sosa, 1974, p. 222).

En esta última modalidad es donde quizá plantea con más nitidez los que considera aspectos de ese carácter humanista de la educación politécnica:

Los educadores consideran que su deber es darle un hogar al que no conoce la vida familiar y hacerle amable la vida. Para lo cual, como es necesario y para que su labor sea fructífera en tal sentido, todos los educadores de las escuelas especiales deben tener un gran amor por los niños y los jóvenes, demostrar una gran comprensión y atención a quienes se ha confiado y sacar el mejor partido los adelantos de la educación colectiva (Sosa, 1974, p. 223).

También examina en detalle la formación de docentes, que “no es problema sencillo” en la construcción del socialismo, sobre todo si se tiene en cuenta, según Jesualdo:

que el conocimiento científico de las leyes sociales que rigen el proceso socialista, garantía de un desarrollo correcto de la aplicación de la enseñanza a tales procesos, exige una cada vez mayor profundización dialéctica de parte de maestros y alumnos (Sosa, 1974, p. 235).

Comenta las “impostergables” experiencias “complementarias”, tales como bibliotecas, museos, exposiciones, teatros, de diversas organizaciones. El objetivo de elevar al máximo el nivel de la educación de todos los ciudadanos no podría quedar detenido “en el límite de las obligaciones sistematizadas y oficiales” (Sosa, 1974, p. 243). Nos informa sobre el funcionamiento de los Consejos de Padres, “pueblo presente y actuante en la educación de sus hijos” (Sosa, 1974, p. 249).

Aunque no profundiza los aspectos metodológicos de la enseñanza, sí propone un “diálogo activo”, en particular respecto a las universidades, estudios profesionales y educación de adultos:

El concepto materialista dialéctico de su enseñanza, el ritmo de construcción de esta nueva concepción política, la fuerza cons-

tante, indesmayable de su construcción y creación, la dinámica entera de este mundo que nos parece indetenible, en marcha hacia el futuro, deben ser transmitidos mediante formas y modos en los cuales predomine un “diálogo activo”, como quieren sus técnicos, ya que los alumnos son personalidades que pueden obrar por sí mismos (Sosa, 1974, pp. 160-161).

El autor señala que la escuela politécnica, “el núcleo central del sistema socialista de la instrucción pública” (Sosa, 1974, p. 42), se inició con Lenin, después de la Revolución de Octubre, incorporando la “enseñanza gratuita, obligatoria, general y politécnica” al programa del partido. Enfatiza que la novedad de esta propuesta no fue la inclusión de la enseñanza práctica, técnica o profesional, sino la idea de una formación completa, que permitiera comprender el sistema social y un proyecto colectivo en el cual el trabajo de cada uno —aunque fuera rutinario— encontraría un sentido. De ese modo, la enseñanza politécnica no era la tradicional enseñanza “técnica”, sino que se concebía para inculcar los valores socialistas, las facultades creadoras, las calidades morales, el valor del trabajo. Para lograr estos objetivos era necesario asimismo el contacto de la escuela con empresas, donde los estudiantes no solo ponían en juego sus conocimientos técnicos, sino que también tomaban contacto con los obreros y trabajadores, con sus conocimientos específicos y sus formas de vivir la realidad de la fábrica o centro de trabajo.

La coherencia y continuidad de un pensamiento

Jesualdo Sosa vio en la educación de la RDA, aunque estuviera centralizada en el Estado y bajo la orientación de un partido, un espíritu educador idéntico al que él mismo había tenido en un pueblo rural del Uruguay capitalista y dependiente, cuando iniciaba su travesía pedagógica. Así lo expresa el ya mencionado maestro argentino Luis Iglesias (1982), cuando manifiesta que Jesualdo encontró en ese mundo socialista “en plena vigencia y con alcances masivos las ideas

y actitudes pedagógicas que había ensayado en la escuelita de Canteras” (p. 21).

De esta manera, reafirmando lo que había sido siempre un punto central de su posición, este texto se inicia con una afirmación contundente: “Nadie puede discutir que la educación es no ‘uno’ de los instrumentos, sino ‘el’ instrumento fundamental de la transformación social” (Sosa, 1974, p. 31).

Según su mirada, ese principio fue sostenido por la tradición iluminista y racionalista del siglo XVIII, pero el problema de ese pensamiento radicaba en que “confundía los medios con los fines” (Sosa, 1974, p. 31), y la razón de ello era que no disponía de los elementos de análisis que luego aportaría el marxismo. No obstante, en este nuevo mundo que se iniciaba a sus ojos —que eran los de muchos de su generación— la reforma de la escuela permitiría que la educación cumpliera el papel imprescindible que tendría para la construcción de la sociedad socialista.

Sigue en esa hipótesis al ya mencionado Aníbal Ponce, y en particular al esquema histórico que propone en su emblemático libro *Educación y lucha de clases* (1973), que se publicó por primera vez en Buenos Aires en 1937 (Wanschelbaum, 2015), y que había surgido de sus conferencias brindadas en el Colegio Libre de Estudios Superiores, institución fundada por él mismo junto con otros intelectuales.

Ponce, referente insoslayable del pensamiento educativo de la izquierda argentina, planteaba que las constantes reformas a lo largo de la historia de la educación habían sido siempre acomodaciones para no modificar la división estructural en clases sociales. Recién con la Revolución de Octubre se produciría una verdadera transformación educativa. Jesualdo se apoya en la perspectiva de quien reconociera como “Maestro” (Iglesias, 1982, p. 40) para analizar la experiencia de la RDA. Varias veces lo cita; por ejemplo:

Desde Octubre de 1917 —agrega Ponce—, el proletariado ruso dividió nuestra época en dos edades que coexisten: la nuestra, bur-

guesa que ya ha pasado; la otra, socialista, que en Rusia casi es presente, pero que para nosotros continúa siendo futuro todavía (Sosa, 1974, p. 18).

Lo que vale la pena señalar es que, en ese mismo libro —*Educación y lucha de clases*— en el que ahora se apoya Jesualdo, Ponce había abierto una controversia con críticas muy duras a los educadores de la Escuela Nueva (Puiggrós, 1998), porque sostenía que no sería posible producir alguna transformación real en la educación en el marco del sistema capitalista. Decía:

Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases (...). Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama, y si alguna vez parece que no es así, es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representan (Ponce, 1973, pp. 158-159).

Jesualdo, maestro, se había opuesto muy duramente a ese planteo, valorando el trabajo del aula. En sus palabras:

Ponce utiliza un criterio excesivamente riguroso, para juzgar toda la evolución pedagógica, a través del tiempo (...) empequeñeciendo a pedagogos y reformas que aún ahora están gravitando en la escuela del mundo, y cuya visión progresista, costará mucho trascenderla aún, por sus fundamentos humanos y racionales (Sosa, 1945a, p. 417).

Pese a estas diferencias importantes, Jesualdo manifestaba gran respeto por Ponce, y declaraba la enorme influencia que había tenido sobre él una entrevista realizada en la época de aparición de *Vida de un Maestro*:

Ponce escuchó todo mi planteamiento con gran atención, y tal vez fue el ajustado lenguaje magister con que me habló, la cordialidad

con que entendió mis puntos de vista de concentrar la atención en una realidad que debería ser denunciada agresivamente, y la fuerza de su convicción para hacerme entender la gran lección de la historia que habíamos empezado a vivir, sin duda —repito— fue todo esto por lo que sus palabras habrían de tener en mí decisiva influencia para los pasos posteriores (Iglesias, 1982, p. 26).

En armonía con esta convergencia, que, como se reafirma en este texto, superó las diferencias, señalemos que en 1981 —un año antes de su desaparición física— Jesualdo Sosa recibió el premio “Aníbal Ponce”, entregado por la Sociedad Argentina de Escritores.

Los puntos de acuerdo entre los dos pensadores, aun a riesgo de simplificar y en favor de la claridad, se podrían sintetizar en un aserto: la educación es un instrumento central para la transformación en manos de un Estado socialista.

Esa afirmación debe ser contextualizada en la trayectoria de Jesualdo para el momento de escritura de su visita a la RDA, porque de igual manera había pensado la tarea educativa y su aporte a la transformación social en el marco de un Estado capitalista. Por ello también criticaba que Ponce no diera orientaciones “a los maestros que actúan en la escuela actual y que quieren servir a una obra de mayor justicia y razón, como un planteo en proyección, de una escuela para una sociedad en transformación” (Sosa, 1945a, p. 418). Faltaba un aporte concreto para la tarea educativa del “instrumento técnico de la nueva educación”, que sería un “valioso instrumento de dignificación humana” (Sosa, 1945a, pp. 417-418).

El maestro rural se planteaba el problema de la escuela de su presente. Y luego reflexionaba:

Y en este aspecto determinado de la educación, es necesario pensar que si una educación sin clase no nos es posible alcanzar en esta sociedad en que vivimos, el campo es todavía más vasto frente al hombre ávido de cultura, en su lucha por la utilización de la escuela actual (Sosa, 1945a, p. 419).

Por ello Jesualdo había acuñado el concepto de *pedagogía-tránsito*, “a la que define como un instrumento de intervención pedagógica y social para actuar desde los espacios intersticiales existentes en las fisuras del sistema” (Sosa, 1950, p. 15).

La pensaba para la que, según su criterio, sería la última etapa capitalista; proponía aprovechar las grietas por donde instalar cambios, promover el desarrollo individual y la liberación creativa, que debería preocuparse por dotar

al individuo sus máximas posibilidades expresionistas; devolverle, en una palabra, el instrumento que el individuo trae consigo y que la sociedad, por medio de la educación, se lo decomisa cuando el niño entra en su contacto (Sosa, 1945a, p. 439).

Ello ya no tenía sentido, desde su perspectiva, en esta nueva sociedad que se estaba creando en la RDA, que en aquel momento parecía ser una suerte de punto de llegada, en cierto modo definitivo.

Por ello también, aunque le da mucha importancia a la creación, pierde centralidad en este texto un aporte central de su innovación pedagógica en Canteras: el concepto de *expresión creadora*,² que definía como una “traducción íntima de estados de conocimientos (que determinaremos si solo intuitivos o también lógicos, inteligentes)” (Sosa, 1950, pp. 113-114). Mediante la expresión creadora, que no se limita al plano de lo sensible, sino que incluye el plano racional, “exponemos ideas, conceptos, emociones, experiencias, o los más elevados atributos de nuestra sensibilidad y razón” (Sosa, 1950, p. 114).

A diferencia de lo que solía ocurrir en la pedagogía tradicional, la finalidad principal no era de índole individualista, sino que su sentido era el de la construcción de la sociedad, porque la consideraba “instrumento social de innegable trascendencia para la comunicación entre los hombres y el aumento de la eficiencia de la personalidad

² Para un desarrollo de este aspecto véase Tarrio (2013).

para actuar en su medio, creadoramente” (Sosa, 1945a, p. 440). En la expresión creadora —sostenía— “campea un afán de entendernos con nuestros semejantes y aumentar el poder humano de nuestra eficiencia social” (Sosa, 1950, p. 114).

Esta no es solo una mirada humanitaria; muy por el contrario, para Jesualdo la posibilidad de la expresión estuvo siempre ligada a la construcción de sociedad. Por ello comenta con dolor respecto a sus alumnos de Canteras:

Este creador que se advertía, que estaba en el ambiente, tenía que resultar un obstáculo muy grande para la más exacta y profusa industrialización futura, con la que soñaba la burguesía (Sosa, 1950, pp. 41-42).

Tal perspectiva marcó una diferencia relevante con la de las hermanas Cossettini, referentes sustanciales del movimiento renovador de la enseñanza, con las que mantuvo un importante intercambio a pesar de sus críticas a Gentili, en quien ellas se basaban. Como nos dice una importante conocedora de la obra de Sosa:

Esa divergencia filosófica se evidencia en el enfoque que condujo a Jesualdo a avanzar sobre los problemas sociopolíticos de su proyecto, en tanto que el de las hermanas Cossettini se limitó casi exclusivamente a lo pedagógico (Sosa, 1950, pp. 11-12).

Por ello la expresión no tenía injerencia en la escuela tradicional, y “ha debido luchar con las limitaciones que hace que poco se la haya estudiado” (Sosa, 1943, p. 218).

El destino de los niños de la escuela cuando era devorado por las necesidades económicas estaba superado en la RDA. Recordemos cuando decía, acongojado:

¡Veis! Este es un creador que matará la cantera dentro de un año, ¡salvémoslo! Este es un magnífico poeta, un extraordinario pintor, un modelador, un ceramista, un músico, o simplemente un

hombre digno que sabe que lo es y tiene y siente (Sosa, 1960, p. 53).

La experiencia que Jesualdo observa en su visita a la RDA vivía un momento histórico de intensa creación: de una nueva sociedad, de un hombre nuevo. Dedicó varios capítulos a describir y analizar las escuelas superiores artísticas —música, teatro, dibujo—, pero también enfatiza que este acercamiento al arte se realizaba en todo el trayecto escolar. Se trataba de formar especialistas, por un lado, pero asimismo de ampliar el acercamiento al conjunto de la población.

También ve estimulada esa capacidad expresiva desde la educación infantil, que se centra en el juego, pero es allí donde “se habilitan los sentidos en la aventura del crear, inventar, que para el niño todo lo que elabore será eso: crear” (Sosa, 1974, p. 35). Que —sigue pensando— es la búsqueda de una comunicación con el entorno, porque ese juego

será el principio de un descubrimiento que alimentará su fantasía, corta pero insistente, en la reiteración de encontrar un camino expresivo que lo comunique con el entorno, aunque él esté en el centro, poco importará, por lo menos por ahora (Sosa, 1974, pp. 35-36).

La creación, ahora como antes, venía ligada fuertemente a su concepción del trabajo, presente en sus primeras obras. El trabajo

debe ser goce y creación, en tanto el sujeto, apelando a su deseo, concreta y materializa el esfuerzo de su quehacer a través de sus realizaciones (...). Educación y trabajo son entidades que se fusionan y nutren a partir de la creatividad (Ponce de León, 2019, pp. 339-340).

Por ello, en la experiencia de Canteras ya estimulaba ampliamente la realización de trabajos manuales partiendo de los intereses que los niños ponían en juego, como modo de facilitar el aprendizaje y avan-

zar hacia nuevos conocimientos. Esta posición cobró nueva fuerza y sentido en la RDA: “la mayor felicidad del hombre es el trabajo creador y libre en pro de la humanidad” (Sosa, 1974, p. 53).

Ahora, en este mundo nuevo, la conciencia del trabajo creador y responsable nace en la escuela, y en la primera infancia:

Ni patrón ni asalariado: acreedor de su labor y responsable de su misión creadora. Y es con la formación de esta conciencia hacia el trabajo, con su participación en la creación de valores materiales durante los años escolares, que se contribuye a que surjan en la fisonomía de los alumnos rasgos que sin eso no aparecerían (Sosa, 1974, p. 38).

Jesualdo encontraba también que, en esta escuela politécnica, el interés del niño se despertaba de modo natural, ya que los maestros sabían “que los sentidos son unos radares muy poderosos y que obran sin esfuerzo de parte de nadie. Todo lo trae el aire, lo trae y lo lleva” (Sosa, 1974, p. 31). Veía así una pedagogía centrada en el interés actual que él había postulado, discutiendo la propuesta de su época de “centro de interés”, al estilo de Decroly, porque consideraba que respondía a la mirada del docente y no a la de los niños. El sostenía que, por el contrario, la tarea del educador debía ser la de seguir al niño en torno a lo que despierta su atención. “El niño necesitaba un conocer —no se le hacía necesitar de él” (Sosa, 1945a, p. 435).

En la educación socialista se trata de “Aprender a ir abriendo los ojos”. El mundo es “vivo y activo, fulgurante y dinámico, mágico y lógico y técnico, politécnico”.

Por ejemplo, analiza la tarea docente de simplemente acompañar el interés infantil, y desde esa perspectiva comenta la escena de un grupo de niños de la Casa Cuna que visitaba un centro fabril:

Nadie se preocupaba de enseñarles nada, de hacerles ver esto o lo otro, lo que hubiera sido absurdo. Tampoco nadie tenía interés en cambiarles la dirección de la mirada o del oído, ni de evitarles la

distraída o abstraída atención para tal o cual sentido, color o sonoridad. Simplemente acompañaban (Sosa, 1974, p. 31).

La novedad era que, en ese proceso acorde a sus planteos, Jesualdo veía el temprano comienzo de la enseñanza politécnica:

Pero la verdad, quiérase o no, que ante ese espectáculo y ese afanoso tráfigo y esos colores y esas formas y esas cortezas que las manos tiernas tocaban casi con miedo estaba sucediendo la primera fase de la politecnización de su escuela (Sosa, 1974, p. 31).

Porque ahora ya no se trataba de buscar los pequeños espacios del aula donde fuera posible desarrollar la creatividad, sino que se estaba frente al desafío nacional de formar a las generaciones que construirían el socialismo. Por ello los niños “se internaban entre las cosas nutriendo el apenas trasfondo de un embrión de conciencia que se empieza a despertar en movimientos, ruidos, formas, cosas, cosas” (Sosa, 1974, p. 31).

De esta manera, la función de la educación para la transformación social adquiere su pleno sentido; ya no se trata de una pedagogía-tránsito. En ese marco Jesualdo encuentra una educación que atiende necesidades sociales, garantiza escolaridad, se ocupa de discapacidades, se interesa fuertemente por la formación docente, se preocupa por la difusión cultural, pone un énfasis muy importante en la formación de la juventud.

A sus ojos, esta pedagogía respeta y acompaña el interés infantil. La idea de creación sigue presente, aunque pierde importancia en este contexto su propuesta de expresión creativa, quizá su más interesante aporte a una pedagogía latinoamericana.

Dudas y certezas

Parecería que el futuro se hizo presente: esta escuela que ve es la “que empieza con la nueva ideología de nuestro tiempo” (Sosa, 1974, p. 31).

En una de las pocas críticas a esta experiencia que lo entusiasma, refiere ciertas leves incomodidades que le producen las fuertes orientaciones estatales, por ejemplo, en el delicado tema de la elección de carrera y futuro profesional. Dice:

Nosotros en algún modo y también con cierto radicalismo romántico, en nuestro tiempo nos paramos en la retranca del respeto ‘irrestricto’ a la libre elección de su destino por el individuo (Sosa, 1974, p. 115).

Sin embargo, sus dudas frente a estos aspectos se resuelven rápidamente en términos de una certeza respecto al futuro, pero por ahora, “trasladamos nuestra inquietud en tal sentido para cuando el mundo entre a la madurez definitiva de la comunidad social sin ataduras” (Sosa, 1974, p. 116). Aún no era el momento. “Ahora estamos todavía en los duros tiempos de edificar para satisfacer lo primordial: pan, techo, letras, independencia” (Sosa, 1974, p. 116). Pero hay certeza; ya lo había anunciado Ponce, la pedagogía socialista es “una nueva etapa de la pedagogía universal” (Sosa, 1974, p. 29).

Muchas son las lecciones que nos deja Jesualdo Sosa. Nos habla de la compleja herencia pedagógica del siglo pasado, de sus cuentas no saldadas, de sus sueños rotos, de sus debates abiertos, de las tareas pendientes.

Tal vez uno de los más importantes aprendizajes que hemos podido hacer es aceptar que no hay reglas sociales inmutables, ni futuros cerrados esperándonos, sino que más bien dependemos de lo que seamos capaces de construir. Y por ello cobra valor, se torna imprescindible, seguir pensando pedagogías que favorezcan la expresión propia, especialmente en los pueblos de nuestro continente en búsqueda de su emancipación intelectual desde el nacimiento mismo de su vida independiente.

Referencias bibliográficas

Apel, H. (1992). Desarrollo del sistema educativo alemán (1959-1990). *Revista Española de Pedagogía*, 50(193), 447-467. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol50/iss193/8/>

- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. Biagini y A. Roig (Dirs.), *Pensamiento alternativo en la Argentina del Siglo XX: Identidad, utopía, integración (1900- 1930)* (pp. 363-372). Biblos.
- Caruso, M. (2010). ¿Una nave sin puerto definitivo?. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Dirs.), *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Iglesias, L. (1982). *Discurso en entrega del Permio A. Ponce*. Editorial Amigos de Aníbal Ponce.
- Luna Sellés, C. (2023). “Mi viaje a la URSS” de Jesualdo Sosa: Retrato del “homo sovieticus”; desde la programación cultural comunista en el Uruguay de la década del 50. *Moenia*, 28. <https://doi.org/10.15304/moenia.id8467>
- Luna Selles, C. (2023). “Mi viaje a la URSS” de Jesualdo Sosa: Un ejemplo de programación cultural comunista en el Uruguay de la década del 50. En B. Kovačević Petrović y E. J. Gallardo-Saborido (Eds.), *Las relaciones culturales entre América Latina y los países socialistas europeos durante la Guerra Fría* (pp. 107-122). CLACSO ; CIBAM - Centro Iberoamericano. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=2852&c=5>
- Menin, O. (1998). El ensayo de “escuela serena” realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina. *Revista Facultad de Educación*, 24(1), 160-176.
- Ponce, A. (1973). *Educación y lucha de clases: El viento en el mundo*. Imprex Ediciones.
- Ponce de León, E. (2019). *Milagro en la escuela: Educación, creación y trabajo en Jesualdo Sosa*.
- Ponce de León Mata, E. (1981). *Reconstrucción biográfica de Jesualdo a partir de su innovación pedagógica* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame. En A. Puiggrós

- (Dir.), *Historia de la Educación Argentina. Tomo III: Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina*. Miño y Dávila.
- Reisin, P. (2022). Jesualdo Sosa, de su experiencia en Colonia de Riachuelo (Uruguay, 1928-1935) a su paso como asesor técnico en la Secretaría de Educación Pública (México, 1939-1943). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.446>
- Reisin, P. (2023). El viaje de Jesualdo Sosa a México y Estados Unidos. *Anuario Historia de la Educación*, 24(1), 121-137.
- República Oriental del Uruguay. (2007). *Poder Legislativo. Comisión de Educación y Cultura. Maestro Jesualdo Sosa. Designación a la Escuela N°329 del departamento de Montevideo* [Informe].
- Schwarz, N. (2014). Algo más sobre Jesualdo. Bitacora. <http://www.bitacora.com.uy/auc.aspx?6215,7>
- Sosa, J. (1937). *Vida de un Maestro*. Claridad.
- Sosa, J. (1938). *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*. Claridad.
- Sosa, J. (1940a). *Fuera de la escuela*. Claridad.
- Sosa, J. (1940b). *José Artigas, del vasallaje a la revolución*. Claridad.
- Sosa, J. (1942). *Los problemas de la educación y la cultura en América*. Claridad.
- Sosa, J. (1943). *Los fundamentos de una nueva pedagogía*. América lee.
- Sosa, J. (1944). *La literatura infantil*. Claridad.
- Sosa, J. (1945a). *17 educadores de América. Los constructores. Los reformadores*. Ediciones Pueblos Unidos.
- Sosa, J. (1945b). *500 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*. Claridad.
- Sosa, J. (1950). *La expresión creadora del niño*. Poseidón.
- Sosa, J. (1952). *Mi viaje a la URSS*. Ediciones Pueblos Unidos.

- Sosa, J. (1960). *Fuera de la escuela*. Meridion.
- Sosa, J. (1963). *Vaz Ferreira: Pedagogo burgués*. El siglo ilustrado.
- Sosa, J. (1974). *La educación politécnica humanista*. Losada.
- Stagno, L. (2021). La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: Prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel, *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. UNIPÉ.
- Tarrio, L. (2013). *Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina. Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias* (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires.
- Thobokhlt, L. (2013). *La escuela del futuro: Alemania Comunista y la pedagogía del hombre nuevo* [Ponencia]. XIV Jornadas Interescuelas, Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Cuyo.
- Uhlig, C. (1995). Tradición de la escuela unitaria en la RDA y problemas de la transformación del sistema educativo después de la unificación alemana. *Revista española de educación comparada*, (1), 57-94. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7201>
- Wanschelbaum, C. (2015). Educación y lucha de clases. *Perfiles educativos*, 37(149), 219-228. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.149.53136>

La escuela politécnico-humanista

Escuela del futuro

Jesualdo Sosa

Tenemos la palabra
se nos escucha.

Tenemos la acción
se la ve.

La impaciencia
es el viento
que hincha nuestras velas

No tenemos que gritar
nuestra palabra por las calles
donde resuene sin ser escuchada.

Tenemos voz y voto
en todos los gremios.

Tenemos posibilidades
que terminarán sólo
donde renunciemos.
Si lo hiciéramos...

...Nos preparamos para el vuelo a las estrellas,
en la tierra convertimos nuestras ideas
en cristal, acero y concreto;

proyectamos el futuro
en nuestras mesas de dibujo.

Y porque todo tiempo tiene fecha escribimos:
Nuestro futuro ha comenzado ya, ayer.

De: Juventud de un mundo nuevo,
Verlag Zeit im Bild, Dresden, 1973.

I. Breves antecedentes históricos de la necesidad de una escuela “útil”

Nadie puede discutir que la educación es no “uno” de los instrumentos, sino “el” instrumento fundamental de la transformación social. En algún instante de la historia del mundo, confundiendo los medios con los fines y sin precisión aún las relaciones entre la estructura y la superestructura, incluso se la quiso considerar el único medio capaz de lograr el cambio de régimen que los iluministas y racionalistas del siglo XVIII creían posible por medio “de las luces”. Si en cuanto a los caminos y efectos de la educación había confusión, no sucedía lo mismo en cuanto a comprender, como lo hacían a través de la *Enciclopedia* —esa *Suma filosófica del siglo XVIII*, destinada a sustituir la *Suma teológica* de Santo Tomás de Aquino, como se ha dicho—, que “los progresos de las luces son limitados, casi no alcanzan a los arrabales” por lo cual “el pueblo es demasiado ignorante”; concepto que Voltaire ampliaba: “el pueblo es necio y bárbaro, necesita un yugo, un aguijón y paja” (R. Moussnier “El siglo XVIII” en *Historia General de las Civilizaciones*).

Y a pesar de que creyeran en tales conceptos, tenían conciencia de que igualmente la humanidad continuaba su progreso “gracias a la difusión de las luces y que el medio más eficaz del progreso es la educación”. Y entonces sostenían que la educación debía ser dirigida por el Estado, a través de una “oficina perpetua”, que fuera capaz de producir ciudadanos munidos por el mismo espíritu, capacitados para

desempeñar los diferentes cargos del Estado con miras a alcanzar el mismo ideal. Y en una declaración de fines, metodología y programa (no tan desencaminada como se puede ver), resumían su esencia así “La educación debe ser natural y sensualista; ha de empezar por la sensible, por la descripción, para irse elevando progresivamente hacia la que es intelectual; debe empezar por lo sencillo para llegar a lo complicado; debe estar segura de los hechos antes de averiguar las causas. Debe ser física: formar cuerpos vigorosos mediante una vida ruda y ejercicios; y debe ser práctica: debe incluir el estudio de la lengua del país en que vivimos, la historia moderna y geografía, ciencias naturales, matemáticas y física y, además, el aprendizaje de un trabajo manual”; de modo que la verdad, que es sencilla, como decía d’Alembert, pueda ser puesta al alcance de todos...” (Id.)

Superada la taumaturgia del poder de la educación para transformar la sociedad, como creyeron tales pensadores, por los descubrimientos de las leyes sociales que regulan las relaciones de la estructura y superestructura y muestran los carriles para los que se procesan los cambios, la educación, lógicamente, se constituye en el fundamental instrumento de transformación social en cualquier construcción que exige un desarrollo progresivo del individuo y su medio. La panacea utópica se convierte en palanca insustituible, cosa que se puede comprobar en una breve visión del papel que desempeñó la educación como proceso social, en todos los tiempos. Este proceso está presente acompañando el régimen de la comunidad primitiva, como igualmente los de la esclavitud y servidumbre feudal, y como del mismo modo el de las sociedades burguesa y socialista. Es por cuya razón que V. I. Lenin calificara a la educación de *categoría eterna*, Estas nociones lógicas, que ayudan al hombre a profundizar en su conocimiento de la realidad son, como decía dicho pensador (con la imagen hegeliana) “los puntos nodales” de esa “red de fenómenos materiales” (que envuelven al hombre en su lucha por separarse de la naturaleza), que “le ayuda a conocer la naturaleza y a dominarla”. Y mientras “el hombre

instintivo, el salvaje, se confunde con la naturaleza... el hombre consciente se desprende de ella. Y las categorías —completa— son fases de ese desprenderse, es decir, fases del conocimiento del mundo: nudos de aquella red, que ayudan a conocer y dominar la naturaleza” (V. I. Lenin, *Cuadernos de Filosofía*).

La adecuación de esta categoría eterna en el contexto de los diversos procesos sociales que viven las sociedades en su transcurrir, para lograr con sus efectos los propósitos de unos regímenes y otros en provecho de sus fines, es toda la historia de la educación hasta nuestros días. Una historia diversa, compleja, enmarañada. Hasta a veces regresiva aunque parezca un contrasentido, y lo es, cuando distorsionando las limpias reglas de este proceso (que es dirigir, encaminar, adoctrinar, desarrollar o perfeccionar los diversos valores de la personalidad hacia su superación), pretende detener, estatizar, el desarrollo de esos valores. Entonces su historia es artera, y a menudo su propio *boomerang*, porque siempre, de algún modo, la educación lleva implícita un avance sobre el estado anterior, especie de anticuerpo para neutralizar el efecto contrario de la a menudo mezquina proposición latente en su sobrefondo.

Basta sólo que esa educación tome estado popular en la necesidad humana, para que el misterio deba clarificarse, la oscuridad jeroglífica traducirse en sabiduría temporal. Así sucedió con la antigua educación de Egipto, Caldea, Persia, India, encerrada con siete llaves por los sacerdotes en sus obras raíces: “El libro de los muertos” y los “Herméticos” entre los egipcios, el “Avesta” entre los persas, los “Vedas” entre los hindúes y los “King” entre los chinos. Para que se tornara útil, los fenicios divulgaron la escritura alfabética y el cálculo, las artes de navegación, el laboreo de las minas, los oficios mecánicos y la agricultura, con lo cual extendieron sus periplos. Con Hornero primero, los sofistas y filósofos más tarde, los griegos la hacen moral, elevan el culto a la personalidad, cultivan la inteligencia, la virtud, el pensamiento “de la medida y la armonía”, mediante la gimnástica y la música. Los romanos, más prácticos, la consagran al servido de la patria: *vir vere*

romanus, para lo cual instituyen el *ludus* (escuelas elementales), el *pedagogo* o preceptor doméstico y las escuelas superiores de gramática y retórica y encierran su contenido en el *curriculum* (las siete artes liberales: el *trivium* y el *quadrivium*). El Cristianismo, poco después, le agregó a esto, la *pistis*, la fe, instituyendo el ideal de subordinación de todas las cosas terrenas a la felicidad de ultratumba, y para hacerlo práctico crearon los *monasterios*, cuyo *monacato* recibió y mantuvo el ideal primitivo cristiano de la educación.

Con Carlomagno —semi-analfabeto— y su delegado Alcuino, en la primera mitad del 700, se organizó en *schola palatina*, se esparció como educación general en las *escuelas catedralicias y monacales*, y hasta en populares. Y en los últimos siglos de la edad media con las *Universitas* se generalizó el *Studium generale*, que si en un principio significaron “todos nosotros” o “alguno de nosotros”, tales universidades no eran otra cosa que “asambleas corporativas cualquiera, lo mismo de zapateros que de carpinteros”, y no mucho más que “reuniones de hombres libres que se propusieron el estudio de las ciencias”. Y después irrumpió la enseñanza “con su invasión de escuela primaria”, arma de la pequeña burguesía frente a la burguesía rica de las Universidades triunfantes, que tuvieron en la Florencia renacentista su formidable centro de una que empezaba a ser avasallante burguesía traficante y prestamista. Con la revolución que Dante, Petrarca y Rocaccio —fines del 1200 al 1300— realizan en Italia, imponiendo el idioma italiano y una aguda crítica a su tiempo, se difunde el humanismo que Victorino Rambaldoni, conocido por “da Feltre”, en su *scuola gioiosa o gioccosa*, tratará de reanimar “un nuevo *eros* pedagógico sobre el *ethos* cristiano del educador, como ideal del *ottimo preceptore*, al igual que los Guarini, Vegario, Piccolomini y otros”. En esta escuela se inscriben los alemanes, el holandés Erasmo, el español Vives y muchos que veían en la educación algo más que una preparación para ser nobles, como así la vio el protestantismo de Melancthon, amigo de Lutero, ya sobre el filo del naciente jesuitismo de Loyola y

su Compañía, redactores del *Ratio studiorum*, en 1599, que tanta influencia ejercería sobre la juventud, como también el movimiento de los *Fraterherren* o jeronimianos, con su espíritu ascético, su imitación a Cristo y su celo al servicio de la patria, del pueblo y el cultivo literario de la lengua materna.

Y todavía un paso más para llegar a los antecedentes con los que comenzáramos: los que han sido llamados por algunos historiadores los *realistas*, que aparecen como una ácida crítica al humanismo “insulso” y a la “inutilidad” de lo que se enseñaba. Es esa una apretada fila de denostadores: esperpénticos algunos, como Rabelais, el gran grotesco de su tiempo: el propio Vives que baja a tierra como mercader de oficio; Montaigne el señor de Perigord, para quien, al igual que Vives, “o útil y lo práctico pasan ahora al primer plano de las preocupaciones”; F. Bacon, quien afirma “que la verdad va cambiando con los tiempos” y John Amos Comenios, el monje moravi, que en vez de las sombras de las cosas pide ya las cosas mismas, y sobre cuya *Didáctica Magna*, *Orbis Pictus* y demás obras, el fundador de escuetas Ratke o Ratichius o, simplemente, Ratio, intenta su *Methodus Nova* o método natural, como preparando el camino para quien trataría de resumir, poco más tarde, la experiencia pedagógica para el hombre burgués del siglo XVIII en adelante: Juan Jacobo Rousseau.

Con Rousseau, a partir de los progresos extraordinarios de las ciencias naturales y matemáticas debido a Descartes y Bacon, plantearían Leibniz su *filosofía racionalista*, Locke, su *empirismo* y el *Emilio*, fundamentalmente, su *naturalismo*, concluyendo así un “movimiento pedagógico por esencia”. Con la soberanía de la razón se plantean frente a la ortodoxia, la religión natural (el deísmo), y en lugar del principio de la autoridad, el libre examen. Y en la propia Alemania, veremos desarrollarse, desde fines del 1400, con Lutero y poco después también con Melanchthon, un movimiento educacional y pedagógico que iría incorporando por lo menos hasta Diesterweg, grandes figuras (Ratke, Francke, Bassedow, Salzmann, Campe, Her-

der, Goethe, Fichte, Humboldt, Fröebel) de pensamiento moderno e ideas progresistas en cuanto a esta disciplina en sus relaciones con el mejoramiento cultural del pueblo. Cada uno de ellos podía ser un capítulo de aportaciones, pero esto no hace nuestra preocupación ahora, aunque sí la queremos identificar por lo menos en uno solo: Adolph Wilhem Diesterweg (1790-1866), el tal vez más preclaro antecedente de esta pedagogía avanzada —del mejor humanismo— que daría raíz al pensamiento constructor de la pedagogía del futuro socialismo alemán, tratando de unir la pedagogía de la época “de las luces” y las concepciones pestalozzianas. Nutrido de los antecedentes que hemos visto y además de otros, como el propio Pestalozzi, Schleiermacher y Beneke, derramó en sus *Hojas renanas de educación e instrucción con especial referencia a la escuela primaria*, de 1827 y en su *Guía para la formación de los maestros alemanes*, de 1835, salud, naturalidad, “culturalidad” de la enseñanza y desarrollo, principios en los que basó todo su fervor y la tempestuosa lucha que le tocaría afrontar hasta pocos años antes de su muerte. Que quede bajo estas tres franjas, que hemos seleccionado, de su bandera del libre desarrollo de la escuela alemana, nuestro esbozo de antecedentes de una educación que quiere ser útil: “Quien primero siente la necesidad de una nueva legislación, es aquel que se compenetra con las necesidades del pueblo”; “La vida humana será considerada como obra común y todo alejamiento, tanto individual como colectivo, de los intereses de la comunidad, en aras de un egoísmo estrecho, será considerado como una grave falta moral. La educación de las jóvenes generaciones será declarada como el más importante deber de la colectividad”; “Cuando la vida pública no marcha bien, la eficacia de las mejores escuelas es muy poca o casi nula en relación a los resultados que obtendrían si la vida pública que da a la escuela su significación y su orientación, marchara por cauces debidos”.

II. La búsqueda de una fórmula, la necesidad de las reformas, la revolución educativa

Nuestro propósito al intentar recoger en un ensayo para el uso corriente de quienes operan con la materia educación teórico-práctica, tanto como para quienes se interesan por la misma, de algún modo, las experiencias y resultados de la educación en la Rep. Democrática Alemana (uno de los secretos del éxito de su empresa de reconstruirse y avanzar sin tregua en el camino de la superación, en tan breve tiempo, que a todos ha impresionado), es tanto el de analizar una sistematización: planteamientos ideológicos, fundamentaciones pedagógicas, alcances metodológicos, prácticas complementarias, de trascendental importancia y novedad en este campo, como poner al alcance de la desorientación e improvisación corrientes en esta materia, un conjunto de ideas, hechos y realidades que caracterizan esta nueva etapa del mundo educativo. De un *mundo nuevo*, desde luego, pero que sin duda será —y así lo piensan tirios y troyanos— el mundo de mañana. Y esto a pesar de algunos. Estas enseñanzas, escuelas, organizaciones, no son “para mañana”, como para entonces, hace unos treinta años, delineaba las suyas el pragmatista Dewey. Estas escuelas son para hoy mismo; ya lo están siendo en los países socialistas, y desde luego en la RDA, que nos ocupa. Y lo serán cada día de más países, a medida que el proceso ideológico, siempre progresivo, más allá de los intereses puramente individuales de un mundo agónico, trascienda las ataduras

del verdadero desarrollo de las estructuras arcaicas o anquilosadas.

Creemos, por otra parte, que muchos de los instrumentos de esta educación, en especial los que se refieren a aspectos técnico-científicos, siempre tendrán validez pedagógica sea cual fuere el régimen que los use; aportarán soluciones de alto valor en cuanto a técnica y ciencia y resultarán una incuestionable contribución en el mejoramiento del problema moral de la juventud en el mundo; hoy por hoy la gran cuestión que ninguna educación burguesa ha podido siquiera penetrarla cuanto más hacerla fructificar. La verdad es que tampoco se necesita documentar (la historia del mundo es cada vez más y mejor conocida en su proceso en todas partes) las traiciones a este instrumento y su poder transformador progresista, que ha sufrido por parte de quienes piensan que con la educación se puede hacer cualquier clase de contubernio. El peligro de la educación, lo hemos dicho ya, es que participa de ese sortilegio del *boomerang*. De ahí que su manejo deba ser objeto de especial cuidado, sobre todo por titiriteros ingenuos que en trance de reformadores siempre creen estar en posesión de la eternidad, cuando en verdad no lo están a menudo siquiera del minuto que viven. Y el desquite y llamado a responsabilidad posteriores no excluyen las lágrimas de las buenas intenciones. Que lo digan si no los regímenes fascistas que llevaron la educación a la más alta presión de su falaz aprovechamiento, y sus ideólogos y gestores fueron destrozados por el pueblo en las calles y arrojados al foso de los brujos del cual salieron para engañar al mundo con su bola de cristal.

No se puede negar que la sociedad ha venido experimentando con esta materia y servicio, casi desde sus comienzos, para extraerles el máximo de su beneficio. Por el contrario, si algo se ha hecho, han sido justamente experiencias. Y casi no ha habido período en la historia que no haya caracterizado su experiencia de algún modo con esta materia, casi desde sus orígenes. Los orígenes —se dice— más o menos sistematizados, de esta materia. Y una actitud, que ha sido también característica de este procesamiento, es lo que se llama “reforma”.

Reformar la educación, así, es casi un lugar común histórico y un buen recurso para echar mano de él cada vez que un régimen social en quiebra más o menos fraudulenta, quiere distraer la atención pública de otros problemas más graves. De este modo se la ha usado como comodín político cada vez que se ha querido transgredir principios, leyes, estatutos, organizaciones, ideologías. Lo más fácil y sencillo es echarle la culpa a la educación, de todos los males que afectan a una sociedad en descomposición, del mismo modo que el recurso natural y más que lógico, casi inexcusable.

Y aquí ni siquiera queremos darle a la reforma la importancia que algunos historiadores le dan cuando se refieren a ella como un nuevo acomodamiento clasista, que ha sucedido en la necesidad de reacomodarla para que ésta subsista como pueda en el estrujamiento a que es sometida, cosa que sucede cuando “la nueva clase...no es todavía lo bastante fuerte” y “se conforma provisionalmente con que las clases dominantes (a cuyo servicio está siempre la educación) se estrujen un poco para hacerle sitio”, como muy bien señala Ponce en su *Educación y lucha de clases*. “Reformas en la educación —dice— hemos visto aparecer en la Grecia del siglo V con los sofistas, en la Roma del siglo II con los retores, en el feudalismo del siglo XI con las universidades, en el Renacimiento del siglo XVI con los humanistas. En todos estos casos las reformas de la educación han sucedido a transformaciones pero no a vuelcos sociales, a modificaciones en el equilibrio entre las clases sin ruptura de ese equilibrio. Las cuatro reformas aludidas fueron el contragolpe en la educación a un proceso económico mediante el cual una sociedad aristocrática y agrícola retrocedía sin claudicar frente a una sociedad comerciante e industrial”.

No se trata de tal cosa, sino de lo demás, del manoseo al pretexto que ha sucedido en el sentido antes señalado con la educación en el juego institucional, los desvíos de que ha sido objeto, el maltrato y la ignorancia que le han propinado los audaces e improvisadores de feria, las veces que la han llevado y traído, cortado y pisoteado, escarnecido

en su esencia y proyección, con evidente insensibilidad —por no decir desvergüenza— en unas y otras épocas, en las diversas latitudes del subdesarrollo y la quiebra de las administraciones y jurisprudencias de un país. No son más que “revueltas de cocina”, antes que reformas de enseñanza.

Ni qué decir, entonces, de “revolución” en la educación. “Revolución en la enseñanza —completa Ponce— no hemos visto más que dos: cuando la sociedad primitiva se dividió en clases y cuando la burguesía del siglo XVIII sustituyó al feudalismo”, omitiendo en una nota el brevísimo periodo de la Comuna de París “porque apenas tuvo tiempo de imponer una educación”, aunque no deje de reconocer en los textos y documentos de la Comuna “proyectos magníficos”. Como tampoco incluye la revolución de la educación socialista, que a esta altura de los sucesos vividos y a más de medio siglo de la Revolución de Octubre, se hace necesario salvar, ya que la escuela del socialismo tiene tanta o más trascendencia que cualquiera de las dos anteriormente señaladas. “Desde Octubre de 1917 —agrega Ponce—, el proletariado ruso dividió nuestra época en dos edades que coexisten: la nuestra, burguesa, que ya ha pasado; la otra, socialista, que en Rusia casi es presente, pero que para nosotros continúa siendo futuro todavía”. Era lógico que reflexionara de tal modo, si pensamos que entonces Ponce estaba en los comienzos de 1920. Su temprana muerte le impidió apreciar las proyecciones revolucionarias que alcanzaría la educación en el mundo socialista.

III. El hombre, el arma secreta de la República Democrática Alemana

Ninguna educación actual tendría verdadero sentido, lograría su entero propósito, serviría a los fines que la sociedad le inviste, si no tuviera en el ser educable mismo su núcleo de conmoción. Si no fuera el hombre el centro que recogiera su irradiación. Si éste continuara siendo una “alhaja viva”, un “instrumento de obrar” como lo quería Aristóteles. Tampoco ya a esta altura del proceso histórico que vive la Humanidad, se puede entender que el poder político de los Estados no sea para dotar al hombre de *todo* su derecho y deber de ser hombre en la más amplia y total de las acepciones. Pero el hombre no recurso individual, o siquiera como lo concebían los iluministas “dejado a la naturaleza”, a la vida humana, como pretendía Rousseau, porque el oficio que el ginebrino quería enseñarle era el de vivir en abstracto. Y eso, aunque insista en que “vivir no es alentar, que es obrar, hacer uso de nuestros órganos, nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan la íntima conciencia de nuestra existencia propia”. No ese hombre orgánico, visceral, suyo en sí o el “yo-mismo” husserliano. Sino el hombre centro de todos los esfuerzos de la sociedad (y si socialista mejor) y de su Estado, como así lo coloca la RDA, como el gran soporte de su Carta Magna, en el Art. 29 de su texto. Ese hombre que con sus manos crea la propiedad del pueblo, que es la suya propia. Ese hombre que, libre, encuentra su mayor placer en la acción, como señalara Goethe, el que en su *Fausto* exalta como su mayor felicidad

“el trabajo creador y libre en pro de la humanidad”, como recogen, con fortuna, divulgadores de la RDA y su doctrina educativa.

Sólo se puede entender, entonces, el proceso entero de la educación de un país cuando se parte de la preocupación del Estado por dotar al hombre, su mayor caudal, de todos los cuidados que requiere un estado físico en las mejores condiciones posibles y eso, antes que nada y como principio general. No en vano, desde los comienzos del planteamiento más o menos sistematizado sobre la educación y los efectos que se propone lograr, como vimos en el siglo XVIII, el problema del cuidado físico, de la educación para ese cuidado, formaron entre los principios básicos. Así lo entendió la “Biblia” de ese tiempo en esta materia: el *Emilio*, que abunda en preceptos biológicos pre-escolares. desde el parto en adelante, el cual debe ser “feliz” —dice— y el niño que nazca ha de ser “bien conformado, robusto y sano”, porque no es el caso de “trocar su cargo de ayo en el de practicante de hospital”, pues la “generosidad” de su empresa no quiere contar con el que no ha nacido como se pide, atacado de males que “perjudiquen a la educación del alma”, porque, recalca, “un cuerpo débil debilita el alma”. Y ya sabemos cómo se las gasta Rousseau contra los médicos, la medicina, los tratamientos, etc., y cómo acaba aceptando de la medicina sólo la higiene y ésta misma menos ciencia que virtud, ya que considera que “los dos médicos eficaces del hombre, son la templanza y el trabajo”. Su descabellado y egoísta utopismo (“qué nos importa que hagan andar cadáveres? Hombres son los que necesitamos”) y el desprecio por toda la ciencia de que está saturada su pedagogía individualista, no puede aceptar más que la ilusión del alumno “robusto y sano”... “y los trabajos manuales y los ejercicios corporales para fortalecer la salud y el temperamento”, y para cualquier contingencia de debilidad física, no otra solución que la de irse a recuperar en el medio de los campos... ¡Qué lejos sentimos ya toda esta que nos parece una ingenua charlatanería más o menos evangélica, punto de partida, sin embargo, de tanta “moderna” pedagogía, como se ha querido, hasta nuestros días! Tales

preceptivas hasta nos suenan a hoquedad y falsía, cuando nos enfrentamos a todo lo directo, sencillo, previsible, atendible, de una enseñanza, una pedagogía, una escuela, que se propone formar hombres para construir el hoy, el mañana y el futuro de cualquier tiempo y lugar. En esta sociedad nueva que se levanta sin magia pero con alucinación, es posible sentir el hálito de una si *verdadera nueva pedagogía*, en la que, por el contrario de las que nos han antecedido, nada está librado al azar, a la improvisación o la espontaneidad. Sino que el concepto general sobre el ser que nace se levanta sobre la epopeya del que construye, crea y transfiere al mañana su ejemplar actitud y aptitud. De ahí que la llegada al mundo de este futuro creador, constructor, gozador, ha de estar rodeada de todas las previsiones posibles porque, en verdad, quien llega tiene algo de un “mesías”: viene a ayudar a levantar una nueva sociedad, la socialista, la del hoy y la del mañana. Y todos acuden a su llegada para que sea lo más feliz posible. Y de ahí, también, que en los propios textos constitucionales de estas sociedades, luzcan, entre sus primeros enunciados, con mandato imperativo, las obligaciones de estos cuidados como derechos y deberes insoslayables de sus ciudadanos.

...Pero ya estamos penetrando en un ambulatorio (Poliklinik Städtisches Ambulatorium Pirnaische Vorstadt, en el número 5 de la Gerichtsstrasse, en Dresden), como se les llama a estas policlínicas barriales, en donde todo: desde el primer escalón del local, pasando por la presentación de médicos, asistentes, practicantes, enfermeros, empleados, hasta los más obvios rincones o los más simples instrumentos o utensilios en uso, brillan por su aseo, cuidado y hasta novedad. No es éste un servicio específico para la atención de las madres, pero es también de su responsabilidad médica zonal.

Más allá del derecho de la madre de querer o no tener hijos (que la ley también defiende, al igual que el del aborto), está la voz de la nación que advierte a sus ciudadanos sobre la baja natalidad de su país. Y esta noticia así como problemas de la concepción y métodos

anticonceptivos, consecuencias de la interrupción del embarazo y las muchas ventajas y defensas que la maternidad ofrece a las futuras madres, son temas de las conversaciones de los médicos con cientos de mujeres. En cuanto al respaldo a la maternidad, aquí sucede a la inversa que en el mundo capitalista, en el que las mujeres ven frustradas sus aspiraciones, justamente por falta de ayuda material y defensa de su situación asistencial.

Y ahí trabajamos conversación con nuestros informantes (técnicos en diversos niveles, médicas las más y jóvenes) sobre estos temas tan controvertidos en la actualidad en el mundo entero. Aquí no hay dos opiniones sobre la necesidad de que la mujer comprenda el beneficio universal de la maternidad. Todos quienes opinan tienen sus experiencias bien sabidas partiendo de una palabra previa: la necesidad de que la mujer adquiera conciencia de la necesaria maternidad: no simple problema “por la patria”, sino arraigado sentimiento ideológico y proyección social para una grandeza —la de la RDA— que quiere resarcir los desastres que promovió Alemania con sus dos guerras de revancha, y a su propio pueblo, de sus diez millones de muertos y sus multimillonarias pérdidas materiales, sus duros años de post-guerra y crisis económica, y una promesa —casi consigna en la RDA—: nunca más partirá una guerra del territorio alemán. Y como corolario, los recursos materiales: los más que dicten una nueva concepción del mundo (que superó la etapa animal de la satisfacción de las necesidades animales) y pone su gran cuidado en su mejor tesoro: el hombre, soñador, creador, constructor.

En el terreno práctico —y con alguna brevedad—: diagnosticada la gravidez, el cambio de trabajo de la madre (si el que realiza conspira contra el mejor proceso del embarazo); cambios o ajustes de horarios, con la misma intención, todas ventajas que para nada afectarán su economía; ayuda (premio) inmediato a la maternidad: mil marcos que le pondrán debajo del brazo al futuro ciudadano alemán, conjugados con el sentido práctico y docente y la obligación moral de la embarazada:

150 marcos al comenzar el embarazo, cuatro cuotas de 25 en el transcurso, efectiva a medida que la embarazada concurre a las consultas —cuatro— obligatorias, y 750 luego del parto, fuera de toda atención asistencial, medicamentos, etc., gratuitos, pues, desde ese instante el niño ingresa, definitivamente, bajo la atención y vigilancia del Estado por mientras viva. Importa destacar que en todas estas instancias, la ley es de seguridad y para que se cumpla fielmente: trata de no dejar resquicios a la trampa o al descuido. Lo que se busca es asegurar un embarazo correcto, el nacimiento de un niño sano y vigilado realmente y no en la concepción idealista rousseauniana.

Y el “mesías” llega a este mundo socialista. La experiencia de los técnicos subraya que la mujer socialista adquiere cada día una más acendrada conciencia de su responsabilidad. Sabe que su destino y el de su hijo han de contar en la historia de su pueblo. Y se resuelve a recibirlo enteramente. La ley, por su parte, afina todavía detalles para la total solvencia de ese nacimiento y desarrollo posterior correcto. Así, si la madre asiste al recién nacido con su propia leche recibe diez marcos mensuales más, hasta el sexto mes. De igual modo, si por cualquier circunstancia ajena a enfermedad, la madre desea quedarse un año sin trabajar para atender personalmente a su hijo, puede hacerlo, sin sueldo los meses que superen la licencia por maternidad que pueden llegar hasta las dieciséis semanas, pero con su contrato de trabajo y el uso que le acuerdan las diversas leyes existentes al respecto. Pero aquí no termina la responsabilidad estatal para con el recién nacido y su madre, sino, diríamos más bien que aquí empieza. Médicas especialistas conversan con la madre luego del parto, al tiempo que ambos siguen bajo la atenta vigilancia del centro en donde nació el niño, resumido en un historial que es prolijo en datos y anotaciones de toda naturaleza.

Cuando abandona el hospital (y aquí queremos deslindar este concepto, porque aquí un hospital no es un hacinamiento de enfermos de toda naturaleza, gravedad o estado en a menudo calamitosos locales o

infernales *depósitos* de enfermos malolientes, en donde los que vienen a morir esperan en la puerta a los que están muriendo para ocupar su cama aún caliente, descaecimiento del oficio del “hospedable” que recibía enfermos pobres de la caridad burguesa); aquí el hospital es un gran centro asistencial en que por su calidad habitacional, altas condiciones higiénicas, organización en medios, personal científico e instrumental y una total capacidad para recoger, asistir y curar enfermos, en cortas o largas estadías, se borran las clases sociales, porque es de todos y para todos, y todos se ocupan en engrandecerlo y mejorarlo. Cuando abandona el hospital, repetirnos, la madre recibe las indicaciones para el cuidado del bebé (un folleto con notas gráficas: *Das erste Lebensjahr*, Primer año de vida, consejos para las madres; otro: *Womit ernähre ich rnein Kind?* ¿Cómo alimento a mi hijo?), una ficha (“*Wiegekarte*”) del peso y consejos para la alimentación natural, razones del amamantamiento y las vitaminas, quedando en el archivo del centro otra ficha: “*Karteikarte für Säuglinge und Kleinkinder*” (para bebés y niños pequeños), muy amplia en datos familiares y del niño, la que irá a parar al Centro de Madres (*Mutterberatung*), que es el que se responsabiliza de los niños desde su nacimiento hasta sus tres años.

Cada 14 días la madre debe presentarse al médico asistente; luego, hasta el año, cada cuatro semanas; en el segundo año, cada tres meses y en el tercero no menos de dos veces. Es en la primera visita que la madre recibe la tarjeta que aludimos, mientras el Centro de Madres recibe el historial. En esta visita recibe, además, la vitamina D, entrega que se repite en el 2º, 4º, 11º, 15º y 20º mes, que se registrarán en la ficha, al igual que una ficha especial para el conjunto de vacunas que recibe el niño. Al cabo del tercer año el niño es sometido a un examen clínico completo, y el Centro de Madres envía a la organización siguiente (para la Protección de la salud del niño y del joven: *Kindermitjugengesundheit*) la ficha con el control del niño hasta la edad, el que seguirá entonces bajo la responsabilidad de este nuevo centro durante todo el periodo que realiza la escuela de diez grados. Quiere

decir que el niño seguirá bajo este severo contralor hasta los dieciséis años de edad. Este organismo funciona en todo el país y cumple sus tareas bajo la superintendencia del Jefe de Sanidad de la ciudad o región (en todas las hay), diligencia que se realiza estrictamente en todo el territorio nacional. Y una vez terminada su escuela, el alumno pasará, con su ficha, a las escuelas o empresas de la índole y nivel que fueren en la rama profesional o universitaria, bajo cuyos controles continuará, entonces, la vida y salud del joven y adulto definitivamente.

Quiero agregar en este demasiado acucioso análisis de un servicio, rostro de un régimen nuevo, algo que me lo recuerda un médico higienista de Rostock A. Stoltzenburg, quien me completa esta reseña, que esta organización para la protección recibe informaciones sobre el tratamiento de que ha sido objeto el joven en cualquier lugar en donde haya vivido, juntamente con la ficha del Centro de Madres; que la presentación del joven al centro de Protección es obligatoria y debe hacerlo: la primera vez dos años antes de ingresar a la escuela, y la segunda un año antes, para ser revisado tanto anatómico-fisiológicamente como desde el punto de vista psicológico (mediante tests) para determinar su normalidad o su tratamiento antes de ingresar a la escuela que le corresponda. El veredicto final para su ingreso lo dicta el pedagogo. En caso de irregularidades en algún sentido el niño cursará sus estudios en alguna de las tantas escuelas para su recuperación o educación, supuesto, como exige la ley, que nadie puede ni debe quedar al margen de los beneficios de una preparación que le lleve al máximo de su posibilidad.

IV. La múltiple función de las casas-cunas y el principio de algo nuevo; el “politecnicismo”

Un gran grupo de niños que no pueden ser atendidos directamente por sus madres son incorporados a las casas-cunas, diríamos el primer eslabón de esta atención sistematizada pedagógicamente, y ya dentro del concepto de unificación que caracteriza toda esta educación que veremos. Esta institución que parece haber tenido su origen en Comenio, pero que la vemos enunciada en las novedades de R. Owen, en New Lanark, habría de lograr su total desarrollo e importancia con el socialismo; nace unida al trabajo de los padres de los niños y se engrandece con la igualdad de derechos de los sexos en la lucha social. Es una forma científica de solucionar las necesidades de atención de los niños cuyos padres trabajan en empresas y no tienen quienes los atiendan, e iniciar una preparación básica de armónico desenvolvimiento de los sentidos y sentimientos infantiles, desde sus comienzos. Esta atención psico-pedagógica está en manos de especialistas para esa tarea, que tratan de desenvolver su labor con un punto de vista colectivo y solidario desde que los pequeños comienzan a silabear las primeras notas del conocer su entorno, mediante el despertar progresivo de sus sensaciones; y con una responsabilidad maternal en lo bio-psíquico, más allá de las primeras aproximaciones familiares, que en lo afectivo y conocitivo va condicionando una actitud personal hacia las cosas, de suave disciplina y segura formación individual dentro de su colectividad, la sociedad primera de esta infancia.

Todo esto lo vimos atentamente en el N° 122 de la Kirdofer-strasse, en donde funcionaba una “Kombination Kindergarten y Kinderkrippe”, en Dresden, con cuyo director Heimann, revisamos los inmensos beneficios de estas instituciones que creara el socialismo para resolver los “insolubles” problemas de nuestros medios.

Cuando la madre recibe su niño es posible que sea una mujer soltera; es posible que trabaje y viva incluso sola en alguna casa colectiva o reducto familiar —pensionados— existentes; es posible que por sus propias condiciones de trabajo o de otra índole, tenga dificultades para atender correctamente a su hijo. Pero el Estado no ha descuidado estas u otras situaciones semejantes. En verdad, un tercio de los recién nacidos van a casas-cunas a los tres meses de nacer. El ideal —se nos asegura— es que fueran todos, lo que sin duda sucederá con el tiempo —y a veces corto— con que se resuelven todos los imposibles. De este modo, el pequeñito no ingresa a las casas-cunas sólo por un problema “social” (aunque en el fondo todos lo sean), sino también por problemas de otro orden. De ahí las prioridades: en primer lugar el ingreso lo tiene asegurado un niño cuya madre es soltera; en segundo, las condiciones de su trabajo y/o las necesidades empresariales. Y si la casa-cuna no tiene sitio para un niño que busca su refugio, ahí está el Estado detrás del caso, empeñando una ayuda económica especial a la madre, hasta que el niño haya cumplido tres años. Ayuda especial también reciben las madres aprendices, o las que están estudiando y tienen entradas menores a las de los obreros. Y ni que decir de la asistencia estatal al núcleo familiar (que en algunos países capitalistas ya también es normal): aquí no sólo es objeto de tal atención sino incluso de privilegios, cuando la familia es numerosa (es decir de tres hijos en adelante) para lograr viviendas, para el ingreso a instituciones de asistencia y bienestar, como a estas casas-cunas, etcétera.

El trabajo pedagógico en estos centros células primeras, más allá de las bases que fueron de su tradición —como Fröebel— comienza con la inversión de los términos de aquella ecuación. Lo que en Fröe-

bel era de filiación individualista (el juego y el trabajo del niño era para sí mismo y en función de su yo), aquí lo es de sí mismo hacia la colectividad, en función de ésta, para evitar las distorsiones muy pronunciadas del ego en esta edad, y para sentar principios de cosas, procesos, conocimientos y experiencias en el marco de una pequeña sociedad que se vale no de sus individuos aislados, sino mancomunados y “reforzados” por necesidades semejantes, ideales comunes y formas de convivencia hacia un destino que será el de la sociedad que habitarán todos en el tiempo venidero. Y sobre todo, irse abriendo hacia una claridad conocitiva que tiene en los sentidos como antenas, con todo contacto, toda experiencia que pueda entrar por los mismos y ser capaz de conmover, aun inconscientemente, el ejercicio aprehensivo del niño, un descubridor en potencia de todas las cosas...

Y sobre esta última afirmación, como entrada a una actitud y conducta conocitiva que caracterizará esta escuela de la RDA, sobre lo que da título a este trabajo: la *politécnica*, que ocupará algunos capítulos más adelante, quiero incorporar una pequeña visión, casi una anécdota, que viviera en una de mis tantas visitas a los centros de enseñanza de la RDA. Y no, exactamente en uno de “enseñanza”, sino empresarial, también, a su modo, escuela. Venía saliendo de visitar un “Combinado de trabajo de la madera” (enorme aserradero en Winderitzsch, al norte de Leipzig, en donde había ido a comprobar la eficiencia de la preparación de los aprendices de las escuelas especiales para débiles mentales, ya incorporados como obreros a dichos talleres) cuando me detuvo una imagen bastante repetida a través de calles, caminos y paseos en la RDA: un grupo de niñitos de dos años más o menos de la casa-cuna de la empresa que en fila, por parejas, ingresaba al gigantesco recinto de la misma. No fue la belleza y apresto de aquellos niñitos dorados y con multicolores y alegres vestimentas, lo que me impresionó. Si no me detuvo lo que me parecía inusual, dada la naturaleza de la empresa y la edad de sus visitantes. Iban conducidos por sus maestras y todos ellos no eran más que un montón de ojos ce-

lestes (apenas una manchita de color), que se internaban por uno de los tantos desmesurados pabellones-talleres del aserradero. Contuve mi voracidad inquisitorial a las maestras y mirándolos tan absortos y absorbidos por lo que les rodeaba, comencé a entender el secreto, desde aquí en adelante, de toda una enseñanza que ya resonaba en el mundo entero, en especial en uno de sus rasgos (yo diría el más poderoso tal vez) su concepto politécnico del enseñar y del aprender.

Cuando pensé en la importancia de analizar la actividad práctica de la enseñanza de este país, a la luz de su fundamento, por haberme enterado hartamente de su teoría, que definía —junto a toda pedagogía socialista— una nueva etapa de la pedagogía universal, la acentuación de su escuela básica: *escuela politécnica de enseñanza general de 10 grados*, me había provisto de una caracterización que estaba muy unida a la para mi novísima pedagogía que había surgido con la implantación del socialismo en el mundo, y que corría por otras coordenadas —éstas si absolutamente científicas o técnico-científicas— que las que había servido a la escuela del mundo en que vivimos bajo el régimen capitalista.

Una pedagogía que tenía sus ilustres antecedentes —que veremos— y que aquí había querido subrayarla con esa definitoria particularización. Y aunque el teórico, tal vez un poco asustado de su formulación caracterizadora (o para ponerse a cubierto quizá del ataque intelectualista del que sin duda podría ser objeto), se había apresurado en decir que “no se debe caer en el error de creer que en el principio de la formación politécnica está comprendido todo nuestro sistema de enseñanza”, sin embargo, al mostrar una escuela como “la puerta de la vida”, había terminado su capítulo señalando que “politécnica no es una etiqueta más, ni una jornada especial en la semana escolar. La politécnica es el principio de instrucción y educación de la escuela socialista en la República Democrática Alemana”. Y ciertamente que lo es. De ello, en gran parte, tratará este trabajo que no sé si por momentos no rebasará la propia excepcionalidad a que aluden Erwin Kohn y Fred Pöstler, los autores de las afirmaciones comentadas. Porque en el

fondo, y mirado bien el problema por el lado de la entera substancia del contenido, no sabemos cuánto de lo que engloba el término “politécnica” (o *politecnización*, que eché a correr en mi estadía en la RDA no con total aceptación por parte de los colegas alemanes), puede escapar a la esfera del mismo, asimilado en su esencia y total proyección en cuanto a la diversidad de su influjo en la actividad creadora en general, de su escuela.

Sin abordar a fondo todavía el tema, y volviendo a mi sorpresiva imagen del aserradero, pude advertir, sin embargo, que a aquellos niños que recién comenzaban a hablar (y en consecuencia a juntar *cosas* para armar una conciencia), se les alimentaba ya con toda la materia en la que vivían inmersos, materia aún en abstracto, que multiplicaban imágenes en sus sentidos; se les aguijoneaba con la diversidad de sensaciones que eran capaces de asimilar (táctiles, olorosas, coloreadas, sonoras. etc.), no sólo con la fluida mítica como requiere edad que empieza a estar comprometida con el mundo “feérico”, sino con el embrujamiento de lo real —que siempre tiene más fuerza que el otro— y que entraban a sus sentidos por el secreto de sus elementos vivos, palpables, sentidos, olidos, vistos en sus formas y colores, sus utilidades y provechos, a través de un movimiento de hombres y máquinas, rivalizando cada cual con sus cada vez más poderosos oficios y resortes por dominarse y ser dominados. Aquí estaba sucediendo el milagro con esos inmensos troncos de magoni de Uganda, de varios metros de diámetro, que eran alzados como plumas por inmensas grúas, como pájaros que los tomaran con el pico y que se convertían luego de un largo proceso en esas hojas finísimas casi como de papel, que allí estaba sucediendo ante sus ojos, sus ojos que tal vez nada comprendieran aún de lo que estaba sucediendo. Pero la verdad, quiérase o no, que ante ese espectáculo y ese afanoso tráfigo y esos colores y esas formas y esas cortezas que las manos tiernas tocaban casi con miedo estaba sucediendo la primera fase de la politecnización de su escuela. Nadie se preocupaba de enseñarles nada, de hacerles ver

o entender esto o lo otro, lo que hubiera sido absurdo. Tampoco nadie tenía interés en cambiarles la dirección de la mirarla o del oído, ni de evitarles la distraída o abstraída atención para tal o cual sentido, color o sonoridad. Simplemente acompañaban, en aquel paseo que tenía mucho de ejercicio calisténico a unos niños que se internaban entre las cosas nutriendo el apenas trasfondo de un embrión de conciencia que se empieza a despertar en movimientos, ruidos, formas, cosas, cosas... No las sombras de las cosas, habían dicho los antiquísimos abuelos Comenios por los años 1600, sino las cosas mismas.

Sí, no las sombras de las cosas, sino éstas mismas, piensan los maestros alemanes para desde la madrugada de la infancia. Saben que los sentidos son unos radares muy poderosos y que obran sin esfuerzo de parte de nadie. Todo lo trae el aire, lo trae y lo lleva. Y esto es importante. Aprender a ir abriendo los ojos en un mundo vivo y activo, fulgurante y dinámico, mágico y lógico y... técnico, *politécnico*: he ahí algo que no está en toda escuela, sino en esta escuela que empieza con la nueva ideología de nuestro tiempo. Las asociaciones se producirán más adelante, se irán componiendo sobre esta banda de sonoridades y movimientos, de juguetería de dimensión colosal para el pequeño de dos años, y luego, ni siquiera muy lejos, ellos por su cuenta irán extrayendo del bolsón de sus caudales perceptivos los elementos que necesiten para exponer la forma de los objetos, los movimientos del hombre y de la máquina, el sentido del trabajo que empieza a asociarse, también inconscientemente, a sus juegos —los verdaderos trabajos entonces—, que habrán de realizar sus procesos conocitivos. Es muy corriente oír decir: “¡Qué va a entender el niño!”, o “¡Qué puede interesarle unas relaciones de tal o cual naturaleza, que están por encima o debajo de su *interés*!”, subrayando esta última palabrita jugadora que la pedagogía de más formulismo verbal que ciencia, ha ensartado en la coyuntura psicológica en desarrollo del niño para prohiar con ella toda una jerarquía de pretextos y soluciones, de vetaciones o limitaciones, que no caben —o por no caber, es más lógico— dentro de

un proceso rígido por tales cauciones. ¡Pero lo que nadie es capaz de saber es hasta dónde el niño nos puede sorprender cada cinco minutos!

Hasta nuestros días, las búsquedas incesantes detrás del gran secreto educativo, siempre han llegado a una definición, a veces simple lema o etiqueta, pocas veces a un sólido principio. Así hemos visto cruzar: libre elección, interés, actividad, trabajo, funcionalismo, vitalismo, los que más que determinar una pedagogía, han caracterizado intenciones educativas en el solo puro contexto de su expresión. En nuestro espacio y hora históricos, las razones que avalen, *fundamenten*, una pedagogía, ya no pueden ser razones transitorias, ni proposiciones más o menos artificiosas sobre intereses individuales, intenciones más o menos geniales de tal o cual filósofo o el juego del azar en la conveniencia de una encrucijada política, con fines proselitistas, demagógicos, falaciosos y avalados por circunstancias —hechos, personas, necesidades inmediatas— pasajeras, sin ninguna seriedad científica ni arraigo nacional, que pueda sustentar una educación y pedagogía.

Tanto en el ambulatorio como en la casa-cuna y el jardín infantil de Dresden que visitáramos, abundaron datos complementarios sobre estas organizaciones y sus trabajos que nos llevarían lejos. Incluso sobre investigaciones propias como el sistema del Dr. Göllintz, médico de esta ciudad, relativo a los reflejos y su comportamiento en los niños, problemas de lenguaje, posibilidades físicas y mentales y otros asuntos. El sistema divide a los niños en cuatro grupos: niños corrientes (grupo N), niños bajo control durante cierto tiempo por deficiencias anatómicas o fisiológicas (grupo D 1); niños que deben recibir atención médica por largo tiempo, aunque en condiciones de asistir a escuelas normales (problemas de los órganos de los sentidos o cardiacos, etc.) (grupo D 2), y un cuarto grupo de “niños especiales” (grupo S), que no pueden asistir a centros normales, pues ofrecen cuadros incurables y deben recibir atención en escuelas para tales casos. Estas investigaciones se realizan a los seis meses y después de dos años de atención con el sistema del Dr. Göllintz.

V. La cada vez más indispensable preparación en los jardines infantiles

La casa-cuna es el prólogo de una atención pedagógica, ya sistemática, que busca solucionar los problemas del desarrollo físico, alimentación, crecimiento normal e higiene en general, antes que nada. Pero, además, aspectos morales de convivencia desde que el niño es capaz de ir coordinando pequeños hábitos y sentimientos comunes a todos, y también los que atañen, en lo biopsíquico, al desarrollo de cada uno, los individuales, de su proceso: sensación, percepción, atención, memoria, asociación, etc. Y al hacerlo en un medio natural, activo, real, pleno de incitaciones, como vimos al narrar nuestro encuentro. Los jardines infantiles, en cambio, son el cimiento de la escolaridad futura, instituciones que ocupan cada vez más la atención de los pedagogos que los quisieran cada vez más numerosos, más amplios en su posibilidad desarrolladora de la actividad que le espera al niño en su escuela politécnica de diez grados.

El director Heimann y sus colaboradores (médicos, dietistas, maestros, etc.), están contestes en que estas organizaciones realizan una gran tarea social en cuanto colaboradoras con el trabajo de los padres de los niños, que, en consecuencia (y dado sus excelentes resultados en todos los sentidos), los padres desean, se *interesan* vivamente para que sus hijos concurran a los jardines de infantes; que a su vez, tal actitud ha aparejado el crecimiento de esta población en tal forma, que en la actualidad ya debe superar al 70 % del total de los niños

asistentes a los jardines, en todo el país (confesamos, nos dicen, que aquí en Dresden, aún no hemos podido, por diversas razones —superables— sobrepasar del 50 %); que la meta propuesta es conseguir que la totalidad de los niños pasen por los jardines infantiles como etapa previa a la escuela (y se podría agregar “y las casas-cunas”) acotan; que tal paso nos ahorraría lo que hacemos ahora con los que no han concurrido a los jardines: la revisión del estado de preparación de los futuros escolares en cursos previos, que se llevan a cabo en la propia escuela por los mismos maestros que los han de recibir, aunque este curso no es obligatorio. Los maestros prefieren tomarse esta pequeña tarea, para evitar pérdidas de tiempo posteriores. Y nos hacen algunas consideraciones más, todavía.

Recuerdo que en mi primera conversación con el director de relaciones de la Casa del Maestro, A. Horneburg, hombre diría sino doctor, *docto* en la materia, en largos diálogos, clarificamos muchos aspectos de la enseñanza y sus procedimientos en la RDA, y nos detuvimos en este tramo preescolar, tan importante punto de partida, que informará del ser humano en incipiente desarrollo de sus muchas y muy diversas facetas bio-psíquicas. En estos centros —concordamos—, la actividad principal, como no podría ser de otro modo en una concepción educativa tan ajustadamente científico-social, es el juego, el “gran trabajo infantil”, como le suelo llamar. Con el juego se denuncian todos aquellos valores latentes esenciales que darán perfil a su personalidad en devenir. Es una especie de *muevelotodo* que apunta hacia lo más fecundo de su desenvolvimiento. En esta tarea de hacerlo fructificar en toda empresa posible, en donde lo individual deberá ser equilibrado (no nos olvidemos que en esta etapa comienza la acción del poderoso ego) por el sentimiento de colectividad, el lenguaje adquiere su fundamental papel de por ahora intérprete oral. Todo este lapso debe ser así, un constante entrenamiento de la expresión general de los alumnos, la expresión que será el modo de comunicación del niño para volcar el mundo interior que empieza a

crearse de mil y un modos en imágenes que le traduzcan y le hagan presente; expresión siempre unida a sus experiencias e impresiones en una dimensión cada vez más cuanti-cualificadora.

Jugando los niños aprenden a conocer las materias, distinguirlas, moverlas y utilizarlas en modelado, recorte, *collages*; aprenden a usar los instrumentos y distinguir la ayuda que prestan en sus objetivos: cartones, papeles, colas, brochas, pinceles, tijeras, punzones, todo un mundo del quehacer que en sus manos y mentes empieza a adquirir personalidad. Jugando comienza el adiestramiento de los dedos y la mente, la conjugación del concebir con el hacer y sus auxiliares. Jurando nacen las dimensiones, las precisiones, se apresuran las invenciones, se habilitan los sentidos en la aventura del crear, inventar, que para el niño todo lo que elabore será eso: crear. La distancia entre la verdad y su verdad creadora es apenas perceptible, pero su imaginación y la manipulación espontánea y tosca de su decir siempre tendrá una gracia ingénita y será el principio de un descubrimiento que alimentará su fantasía, corta pero insistente, en la reiteración de encontrar un camino expresivo que lo comunique con el entorno, aunque él esté en el centro, poco importará, por lo menos por ahora.

En sus paseos y recorridas un mundo entero le excitará los sentidos: las hierbas, el pasto, las flores, los insectos, los animales, las cosas; los instrumentos del trabajo campesino, si lo hacen por las aldeas rurales; las máquinas, asombro de la técnica y de quien las domina, en las ciudades. Todo lo deslumbrará y avivará su atención y desatará su imaginación, más hija de una cultura que aún no posee, que de la aventura de los silfos, que si los imagina o sueña no los ve, no los tiene delante, no les descubre esa fuerza tuteladora y como independiente de que les provee la realidad. Todo ese bagaje que les hacen acumular en forma insensible (ya no la pasiva cuantificación de los mirones bebés), a través de sus primeros años, es la que informa de la tarea en los jardines: desarrollar las cualidades intelectuales y corporales de los niños, su lenguaje y pensamiento e introducirlos en el conocimiento de

la sociedad y la naturaleza en que el esfuerzo individual unido al del conjunto, dará un *trabajo*, que es uno de los factores de esa politecnización, que se quiere como factor equis, imprescindible para entender el proceso social desde que comienza a abrir los ojos a la vida.

En esa empresa educativa inicial de colectivizarse sin “masificarse”, sino conservando los rasgos que les identifican y califican —a cada uno— como seres distintos en un todo que tiende, sin embargo, a homogeneizarse elevándose, en esa empresa sí que individuo más medio dará la persona verdadera (no la *proson*, máscara que llevaban los actores griegos con la que representaban una personalidad prestada). Y en esto ya estamos aludiendo a un importante aprendizaje que ha de comenzar ajustado en el *aprender a dirigirse y a subordinarse* al mismo tiempo, mediante la influencia de los estimulantes prácticos de actividades y tareas que han de realizarse (el trabajo, dijimos) que, insensiblemente —juego y aventura en todo este despertar— va haciendo su aparición en el proceso educativo, sobre el cual reiterarnos en su momento.

Es notable señalar —me agrega Horneburg— el efecto positivo, en un 75 a un 78 % de niños que pasan por los jardines infantiles, en el seno familiar, destruyendo, de este modo, las inquietudes de quienes pretendían ver un “peligro” en ese pasaje —que puede durar desde las 6 de la mañana hasta las 18 horas, aunque pueden ser retirados a las 14 y 30— y su reconocimiento, luego, de la aportación del niño en el hogar. Por otra parte, no es intención de nadie (más bien al contrario) divorciar a los niños de sus medios familiares con sus organizaciones educativas. Por muchas razones, la inserción del niño en la familia es favorecedora de un mayor interés del régimen político en la preparación y mejoramiento del núcleo familiar. Claro está que todo tiene su riesgo, también aquí lo hay. Pero ningún régimen, por perfecto que sea, puede ofrecer seguridades absolutas en cuanto a lo positivo en un proceso transformador de una conciencia social, por los “improntus” que pueden ocurrir, en cualquier instante. Aun el régimen que trata de

caminar con más cuidado, debe realizar su labor con tino y sacrificio, Y Horneburg apela a una reflexión que oyera, que siempre le quedó zumbando: una revolución que instaure, o las condiciones que prohíjan una sociedad socialista puede ser producto de una explosión, cuestión de minutos; pero la realización de ese socialismo hay que lograrla segundo a segundo, centímetro a centímetro...

Los trabajos que se llevan a cabo en los jardines, bajo maestras especializadas, bien preparadas —como veremos—, son todos aquellos que, en las mismas condiciones, en mayor o menor escala, desde las comunidades primitivas hasta Fröebel o Montessori, se han venido realizando como antecedentes de una escolaridad más disciplinada y exigente. Aquí es necesario reconocer que están impregnados de otro sentido: la preocupada formación de una conciencia de amor por el trabajo colectivo en función de las necesidades de la sociedad como un todo orgánico y organizado hacia más altos destinos la felicidad y el bienestar del ser humano como parte integrante, constructora y responsable de esa colectividad. No de una actividad adiestradora, puramente mecánica, que apunta al nacimiento de aptitudes y condiciones, en último caso, si se quiere, de orden puramente individual, sino infiltrado de solidaridad socializadora en todas y cada una de sus acciones y en relación al trabajo productivo, a la creación de bienes no sólo espirituales sino también y muy presentes, materiales.

Desde luego que este concepto, que parece tan utilitario, no hace más que reflejar los propósitos de una ideología que se prepara para instaurar, en todo su esplendor, un régimen social en el cual el hombre con su trabajo sea el verdadero dueño de su destino. Ni patrón ni asalariado: acreedor de su labor y responsable de su misión creadora. Y es con la formación de esta conciencia hacia el trabajo, con su participación en la creación de valores materiales durante los años escolares, que se contribuye a que surjan en la fisonomía de los alumnos, rasgos que sin eso no aparecerían, como señalara Sujomlinski (en su obra *La escuela soviética y el amor al trabajo*): “Se trata, en primer término, de

una actitud solicita para con los valores materiales creados por la colectividad, del sentido de la medida de la utilización de los bienes de la vida, de la conciencia de la participación personal en la creación de las riquezas sociales”. Todo lo cual el niño ya va sabiendo que es para su propio usufructo, para mejorar su vida y destino y no para enriquecer la gavilla que a menudo nunca sudó la camisa en esta experiencia. De ahí, la triple exigencia de la preparación múltiple para la actividad laboral: “experiencia de vida social de trabajo como labor para la colectividad y como cumplimiento del deber social; pericia y hábitos indispensables para realizar un trabajo determinado, y experiencia moral de vida personal de trabajo”. Es fácil entender, que la indisoluble unidad de interdependencia de estos aspectos es una condición muy importante para la formación de la fisonomía moral de los escolares y su preparación para la vida, lo que se logra orientando todo el proceso de educación hacia un fin concreto. Para entender el concepto de que “el trabajo es un deber, una cuestión de honor, un servicio a la sociedad”, es necesario realizar un trabajo manual instructivo y retribuido, y en mayor grado aun cuando este trabajo sea gratuito y los valores creados aparezcan como el fruto de los esfuerzos de la colectividad. Y para lograr “pericia y hábitos”, es necesario un trabajo instructivo y sistemático en la infancia y en la adolescencia, así como una especialidad obrera en la juventud, como ya lo veremos en su capítulo respectivo.

Pero el principio de estos hábitos ha de ser desarrollado desde los jardines mismos, y el concepto del “trabajo” como valor moral, debe ir unido siempre al principio educativo en el proceso del aprendizaje, como un sentido reivindicativo de lo que en el mundo de la explotación es la carga bruta sobre la espalda del explotado, como en aquella imagen de los trabajadores de los yerbatales paraguayos, de Rafael Barret: “Escudriñad bajo la selva: descubriréis un fardo que camina. Mirad bajo el fardo: descubriréis una criatura agobiada en que se van borrando los rasgos de la especie. Aquello no es ya un hombre: es todavía un peón yerbatero...” Hay que limpiar esa palabra “trabajo”,

lavarla, en un mundo en el que éste dejó de ser tal degradación. Hay que restituir el sentido de su mensaje, unirlo al estudio y descubrirle las virtudes que cambien su viejo y raído sentido de agobio y esclavitud, en amor y liberación del ser humano y hacer que “se convierta en la primera necesidad vital del hombre”, y que de servidumbre se convierta en creación, como así lo pedía Gorki. Y en esta escuela, que ha tomado con toda seriedad la formación del hombre nuevo, el concepto se respalda con la máxima ley, que por su Art. 2, inc. 3, estatuye: “Ha sido suprimida para siempre la explotación del hombre por el hombre. Lo que las manos del pueblo crean, es propiedad del pueblo...”

Todos los trabajos del kindergarten: enjardinamiento de la escuela o pequeños cultivos si éstos están situados en medios rurales, lucha contra las plagas de los frutales, arreglo de sus locales y utilería, etc., en general tienden, desde sus comienzos, a desarrollar una conciencia de valores diversos, que participan a la vez del trabajo y las operaciones tecnológicas y científicas tanto como de las formaciones humanísticas, que se entrecruzan con los problemas de la economía e industrias productoras, tanto como de las preparaciones físicas par fortificar un cuerpo y un espíritu para las duras pruebas constructoras del futuro. En una palabra, una conciencia que estará inmersa en la vida, resistiéndola, mejorándola, activándola, para lograr sus máximos frutos y dar de sí lo mejor de su experiencia y conocimientos.

Sobre tal planteamiento teórico se desenvuelven las actividades prácticas, tanto aquellas que son intrínsecamente propias del desarrollo biopsíquico (entre los cuales están alimentación y deportes), como las que abarcan los campos sociales: preparaciones de festivales sobre la paz o por la paz, por la amistad de los pueblos, en especial con los azotados aún por las maneas coloniales, la guerra u otras calamidades sociales, mediante expresiones y materiales diversos, con actos alusivos: exposiciones plásticas, cantos, coros, preparaciones de textos y carteles infantiles en los que los niños expresan sus reacciones antes estimulas propuestos; o los determinantes conocitivos en matemáticas

y lenguaje, materias que los ocupan. En cuanto a lo primero, trabajando en unidades hasta el 10, escalonadas y objetivadas con animales o cosas de su entorno (siempre lo vivo-directo), objetivaciones que los maestros entienden que son excesivas y superfluas; en cuanto a lo segundo, sobre el habla que empieza a desenvolverse, correcciones de errores (gran parte del trabajo), primeras estructuraciones idiomáticas mediante frases, completadas con juegos; tratando de darle sentido desde ahora a voces demasiado abstractas para los niños como paz, solidaridad, amistad, mediante sencillos juegos y representaciones; o interpretación de las voces de sus cantos, todo siempre con la intención puesta no en el puro interés individual, como en la vieja escuela froebeliana, sino en el alcance colectivo y solidario del propósito.

No es extraño que en nuestros sondeos en los trabajos de los maestros, les hayamos encontrado muy devotamente entregados a los mismos sin almibaramientos y ñoñeces, ajenos al propio espíritu del pueblo alemán, pero si de una suave disciplina, con una parca afectuosidad que conlleva mucho de la lógica maternidad y la insistente exigencia del aprendizaje. A las maestras se las siente consubstanciadas con este trabajo colectivo y reconocen la importancia colaborante de los familiares del niño (que en todas partes están presentes y actuantes) y ayudan a que la escuela funcione como debe hacerlo, asistida. Aquí en el Combinado de Dresden, un activo de doce padres trabajan con éxito en cuatro grupos en todo tipo de consulta, aunque siempre —los padres— muy cuidadosos de no invadir dominios que ignoran. Los niños viven una vida muy atareada. Pero en forma sistemática empiezan con mínimas clases de 5 minutos a los tres años, hasta terminar con clases de 45, en el último año. El resto del tiempo lo ocupan en desarrollar juegos de naturaleza variada y pasear (muchas horas al aire libre) conociendo, en invierno y verano. En este Combinado me reí de una gran preocupación que tenían los maestros sobre un niño (como si fueran diez) que no podía ingresar a la escuela por problemas orgánicos y debería hacerlo en alguna de las “especiales”...

VI. La Escuela politécnica de enseñanza general de 10 grados

Y llegamos con esta escuela a lo que se considera como el “núcleo central del sistema socialista de la instrucción pública”. Una escuela que concreta la base (la más amplia posible), diríamos, la gran rampa desde donde se lanzará a todos los individuos a las más diversas preparaciones del hombre democrático alemán. Esta instrucción escolar politécnica, como lo aclaran, no ha sido creada por apetencias novedosas. Es fruto de la necesidad de una sociedad nueva, que busca resolver los problemas del inmediato presente y del más exigente porvenir. Y esto para toda la gama de necesidades sociales, no para las puramente fabriles como fue en el pasado el solo sentido de este concepto.

Dijimos antes que este concepto ya viene de lejos, es posible que de las propias comunidades primitivas. Porque entendido lo politécnico con la generalización que se le suele entender, escuela que “une el esfuerzo intelectual con el trabajo manual”, poca es la educación del mundo que, de algún modo, escape a esta doble actividad aunque en algunos tramos de su desarrollo lo puramente intelectual teórico haya dominado —a veces con imperio y desprecio— toda otra actividad didáctica. Pero los humanistas ya habían empezado a ver claro en cuanto a la función formativa y adiestradora de la educación, no sólo como vehículo transmisor de experiencias y modificador de anteriores situaciones.

Rabelais, por ejemplo, comienza (antes que Rousseau) a tratar de conocer a su alumno para una racional cultura de su cuerpo y de su mente, sosteniendo que el alumno debe lograr sus propósitos en forma

natural y en contacto con la naturaleza y aprenderlo todo agradablemente, “como jugando”, y asimilar los conocimientos por practicarlos. Rabelais se plantea la educación como un renacentista que aprendió de sus antecesores de los siglos XIV y XV, las artes liberales: geometría, aritmética, música, como se las llamaban, astronomía (y dejar de lado “la astrología adivinatoria de Lullius como cosas tontas y vanas”). Y como un hombre que apunta ya certeramente a la época moderna, cuando se propone un plan a través de su maestro Ponócrates, no deja de aprovechar una sola hora del día con un programa equilibrado entre trabajos físicos, intelectuales, digresiones morales, dándole gran importancia a las ciencias en especial a aquellas de la observación y de la experiencia, utilizando incluso juegos como los naipes para inculcarle el cálculo y recomendándole aprender artes y oficios en los propios talleres de los marmolistas, orfebres, tejedores, relojeros, “considerando la industria e invención de sus oficios”. Cuando vemos tal ejemplo hasta nos parece estar contemplando a ese joven estudioso de la RDA del “tiempo del día completo”.

La “época de las luces” (*Aufklärung*), que conoció la Europa del siglo XVIII, se propuso educar al individuo, al pueblo y a la Humanidad entera, por el cultivo de la inteligencia y la adquisición de conocimientos. El propósito era el fruto de las luces, pero no de las necesidades de la época. Su gran cantera, la *Enciclopedia* de 28 tomos de texto y láminas, de Diderot y D’Alembert entre otros, que apareció de 1753 a 1772, y que reclamaba, insistente, otra cosa. Las críticas menudearon de tres lados, según el citado Moussnier: de parte de los científicos, que consideraban la enseñanza de espaldas a los descubrimientos recientes; de los utilitarios, cuyos deseos eran de que se diera mayor cabida en los planes de estudio a las artes y conocimientos que pudieran tener utilidad inmediata en la vida corriente, y de los censuralistas —que se inspiran en Locke, Condillac y Rousseau—, convencidos de que nuestras ideas proceden de los sentidos, y que por tanto, la enseñanza deberla basarse en los seres

y en las cosas, en la observación de la realidad y en la experiencia y no en libros y palabras.

En el marco de una Europa de capitalismo industrial naciente, fuerte en sus flamantes máquinas, sus talleres, sus invenciones productoras, los espíritus progresistas, los reformistas, lograron ciertos éxitos frente a los “déspotas ilustrados”, muy activos en crear una enseñanza estatal que formara súbditos obedientes e instruidos: en Prusia, Federico II, decretó la enseñanza obligatoria en 1763; en Austria, María Teresa, reorganizó la enseñanza primaria en 1774; en Rusia, Catalina II dictó, en 1776, un Estatuto de Escuelas Populares, a imitación del de Austria, con monopolio de Estado. Pero esta educación —vimos— estaba lejos de responder “a las necesidades de quienes debían salir de ellas para ganarse el sustento”. Por eso (además, un, además que se da por añadidura), y teniendo en cuenta la importancia que tenía el trabajo manual para la precisión del ojo, de la mano y de la mente, los hermanos de la Doctrina Cristiana habían añadido en Francia, y desde mucho tiempo atrás, la enseñanza de los oficios. Y en la propia Alemania (Halle), desde 1700 Francke y Semler dirigían escuelas en las que la enseñanza teórica iba unida al aprendizaje técnico en taller. Estos ejemplos fueron seguidos por Federico II que introdujo en sus escuelas primarias el cultivo de la morera y la cría del gusano de seda. Junto con las instituciones que concedían un lugar a la técnica, se fundaron escuelas exclusivamente técnicas, sobre todo en Alemania y Francia.

Lo mismo sucedió con la segunda enseñanza y la superior. A la educación aristotélica, que fundaba en el buen manejo del latín lo más importante de su actividad, los renovadores consideraban que “en ese sistema no tenía cabida lo que pudiera serles útil a los futuros comerciantes, industriales y agricultores, y que los hijos de los artesanos o de los campesinos que sólo permanecían algunos años en el colegio, sin intención de cursar estudios superiores podían tener la impresión de que estaban perdiendo el tiempo. Creían que, al menos en Francia, la lengua ya estaba bastante fijada y la literatura era bastante rica para

que el latín se redujera únicamente a las versiones y retroversiones indispensables: que las ciencias habían realizado bastantes progresos y proporcionaban bastantes buenos modelos de razonamientos y demostraciones para poder prescindir de gran parte de las sutilezas de la retórica y de la lógica. Por consiguiente, hubo intentos para renovar la enseñanza clásica y para desarrollar la enseñanza técnica” (Moussnier, cit.).

De este modo, las materias nuevas, por todas partes, iban entrando en los colegios. Cuando la oposición de los profesores a la introducción de ciencias aplicadas se hacía muy fuerte, se creaban escuelas especiales dedicadas a la enseñanza técnica. “Hacia 1747, Hecker fundó en Alemania la primera *Escuela práctica*: y desde 1763, Federico II multiplicó en Prusia las escuelas de ese tipo. Las escuelas de comercio abundaban en ese mismo país y entraron en Francia a través de Alsacia, donde, en 1781, los mercaderes de Mulhouse fundaron la primera. También aparecen algunas escuelas agrícolas. En todas ellas se enseña religión, lenguas vivas, historia y geografía, matemáticas y física, dibujo, y, además, según la especialidad, química, ciencias naturales, correspondencia comercial, contabilidad, cálculo de pesas y medidas de las principales naciones, operaciones comerciales, cultivos o trabajos de taller. Toda la enseñanza se dirige hacia la práctica y la vida corriente...”.

En cuanto a la enseñanza superior sucedía otro tanto. A pesar de que había una juventud preparada mentalmente para ingresar a universidades que proporcionaran cursos técnicos profesionales, éstas fueron refractarias a tales enseñanzas, en especial a las ciencias aplicadas. “Sin embargo, las universidades alemanas establecieron cursos de explotación agrícola para jóvenes que querían dedicarse a la administración de las propiedades reales u otras grandes explotaciones agrícolas. Halle, Heidelberg y Gotinga, inauguraron cursos de química aplicada y de mecánica; pero la oposición de los profesores de teología y de humanidades fue la causa de que se los suprimiera al cabo de pocos años...”.

La historia de estos cursos en toda Europa es harto extensa. Pero la verdad es que los que se dieron, en general, fueron organizados por academias y Sociedades literarias o científicas al margen de las universidades, en instituciones independientes. Pero en muchos países: Italia, Francia, Austria, Alemania, ellos fructificaron como consecuencia de necesidades ampliamente exigidas; en Pavia, los Habsburgo introdujeron ciencias experimentales en sus universidades: en Vaucanson (Francia), algunos sabios y ricos instalaron en 1775, máquinas de hilar y de tejer en un edificio abierto, público, las que fueron donadas, más tarde, al rey Luis XVI, que enriqueció la colección con otras 500, con intención de mejorar las manufacturas. El jardín del Rey, que estuvo a cargo del sabio Buffon, se transformó en un centro de enseñanzas y publicaciones científicas. En Alemania se inauguraron escuelas: de Minas, en Brunswick, en 1745; en Friburgo, en 1765, y en Clausthal, en 1775. En París, la Escuela de Caminos y Puentes, en 1747; amén de numerosas escuelas militares en los más diversos ramos en diferentes países de gran parte del verano (en vacaciones) en que los Europa, algunas de gran fama, como la de Mézieres (de Ingeniería, francesa), en 1748, a imagen de la Academia Sajona de Ingenieros, de 1743.

En todas estas escuelas, resumimos, la enseñanza estaba orientada hacia la práctica y los cursos de gran valor científico comprendían una selección de materias apropiadas, aunque la mitad de la semana los alumnos trabajaban en asuntos prácticos; cosa que sucedía en gran parte del verano (en vacaciones) en que los estudiantes lo pasaban en las fábricas, las canteras de trabajos públicos, en los astilleros de construcción y reparación de buques. “La estrecha unión de la ciencia con la práctica —se señala—, del trabajo mental con el trabajo manual, constituía una enseñanza profesional de grandísimo valor...”.

De este modo, la educación fue siempre objeto de una búsqueda incesante por parte de gobernantes y políticos, pensadores y científicos, industriales y comerciantes. Búsqueda de valores, métodos, sistemas, formas, que les sirvieran para avanzar culturalmente en el

tiempo y espacio, esto antes que nada. Hacerlo en la forma más rápida y económica, en segundo lugar. Tratar de ir incorporando a sus beneficios una parte cada vez mayor de la población al aprendizaje general por las urgencias de los intereses sociales de esa gran interacción: técnica-ciencia-producción-capital, en tercero; y que tuviera tales rasgos (esenciales), finalmente, que la convirtiera en un *instrumento de verdadera capacitación* del ser humano, como lo muestra su proceso a través del tiempo.

VII. La era de la politécnica materialista y dialéctica

De todo lo expresado se deduce que la educación, a medida que el mundo progresaba científicamente y se auxiliaba con nuevas técnicas en su producción de mercancías y productos mediante la intervención de nuevas herramientas y conjuntos de éstas —las máquinas—, y las necesidades de producción urgían a los productores para proveer los mercados, la educación trataba de no quedar rezagada en su ayuda a la producción, el comercio y la industria. Por eso tampoco es casual que sea en los países más industrializados, en primer término, en donde se inicie un tipo de educación ligado a la fábrica, al trabajo productivo, a las necesidades de dotar a la educación de otros rasgos que los puramente intelectivos, que la había caracterizado hasta la época a que nos referimos. Fue en el siglo XVIII, repetimos, en que paralelo a “las luces” hacia su aparición la fábrica, la máquina y el obrero y se llevaban a cabo las primeras experiencias de escuelas “técnicas”, cuando pedagogos, sociólogos y gobernantes, comienzan a preparar el individuo, desde niño, con otro criterio que el usado hasta entonces.

Pero fue sin duda Carlos Marx, quien advirtió con más claridad esta operación, este cambio, y quien, además, profetizara el inabarcable valor de este instrumento para el futuro social. Tanto Marx como Engels, conocieron los trabajos y experiencias del utopista Robert Owen, quien de 1800 a 1829 dirigió una fábrica que adquiriera su suegro en New Lanark (Escocia), y entre las mejoras que introdujo

en la vida y trabajo de los obreros, figuró la creación de una escuela modelo para los hijos de los obreros, como asimismo una casa-cuna y un jardín infantil, antecedentes ilustres de los actuales que con estos mismos nombres se conocen en el presente, en especial por su desarrollo, extensión y rasgos propios en el mundo socialista.

En estas organizaciones, Owen incorporó la politécnica (conocimientos variados en los que intervenían el trabajo manual y las herramientas, desde la iniciación de los niños en sus cursos, en forma teórica y práctica, y preparaba los aprendices para la misma fábrica), y es casi seguro que su preparación en la materia (tiene muchos trabajos teóricos sobre la misma) traiga antecedentes de muchos cauces. No sólo de las advertencias caricaturescas de Rabelais, sino, incluso, como insinúa Manacorda (*Marx e la pedagogia moderna e Il marxismo e l'educazione*), con buen criterio, de los resultados de los trabajos de las escuelas de los Gobelinos, en la segunda mitad del 1600, en la Francia de Luis XIV. Y más cerca suyo de las experiencias de Pestalozzi, con trabajo de algún modo socialmente productivo.

Creemos que en el caso Marx y Engels, es posible que este último se haya adelantado a su maestro y amigo en tal conocimiento, porque es evidente que sus conceptos sobre “instrucción y trabajo de fábrica”, que aparecen en su teoría en 1847, provienen del trabajo del inglés incluso en su lenguaje: *Instrucción y trabajo de fábrica (fabrikation)* conjuntos. El segundo texto básico está contenido en las *Instrucciones*, que en el comienzo de setiembre de 1866, a casi veinte años del texto de Engels y de la incorporación del concepto en el *Manifiesto Comunista*, Marx remitiera a un delegado a un Congreso en Ginebra. En ellas, por primera vez, se resume el verdadero contenido de la educación socialista, enriqueciendo con argumentos más sólidos esa “gran idea fundamental” de la unión de la instrucción con el trabajo productivo. Ahí aparecen las tres educaciones que forman el trípode de la preparación fundamental: la espiritual, la física y la técnica, ésta “que transmita el fundamento científico general de todos los procesos

de producción, y que al mismo tiempo, familiarice al niño y al adolescente en el uso práctico de los instrumentos más sencillos de todas las ramas de la producción... La unión del trabajo productivo remunerado, la educación intelectual, el ejercido físico, el adiestramiento politécnico elevarán la clase obrera a la altura de la actual clase superior y media”. Claro que esta preparación en lo técnico está balanceada por la espiritual (intelectual) “en la cual entra, además, la inculcación de normas y convicciones morales a las nuevas generaciones, el cultivo de determinadas cualidades personales y la formación artística”.

Y todavía es necesario referirse al último (y fundamental) texto de Marx (Cap. 13 de *El Capital*), al que en general se refieren los estudiosos. Es evidente, que es de Owen y de su “sistema fabril”, del que “podemos seguir en detalle”, como dice Marx, de donde “brotó el germen de la educación del porvenir, en la que se combinarán para todos los jóvenes a partir de cierta edad el *trabajo productivo* con la *enseñanza y la gimnasia*, no sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados”. Es de este pensamiento y de su inmediato desarrollo, muy concisa pero redondeadamente advertido por Marx, que habría de hacer partir la enseñanza, que nos ocupa ahora.

En efecto, teniendo ante sí la perspectiva de una gran industria y los numerosos problemas de la mano de obra, Marx reflexiona: “... Pero si al presente los cambios del trabajo se imponen como una ley natural arrolladora y con la ciega eficacia destructora propia de una ley natural que choca en todas partes con barreras, la gran industria, a vuelta de sus catástrofes, erige en cuestión de vida o muerte la diversidad y cambio en los trabajos, obligando, por tanto, a reconocer como ley general, de la producción social y adaptar a las circunstancias su normal realización, la mayor multiplicidad de los obreros. Convierte en cuestión de vida o muerte el sustituir esa monstruosidad que supone una mísera población disponible, mantenida en reserva para

las variables exigencias del trabajo: el sustituir al individuo parcial, simple instrumento de una función social de detalle, por el individuo desarrollado en su totalidad, para quien las diversas funciones sociales no son más que otras tantas manifestaciones de actividad que se turnan y relevan. En este proceso de transformación representan una etapa, provocada de un modo espontáneo por la gran industria, las escuelas politécnicas y agronómicas y otras las écoles d'enseignement professionnel, en las que los niños de los obreros reciben algunas enseñanzas en materia de tecnología y en el manejo práctico de los diversos instrumentos de producción. Si la legislación fabril, como primera concesión arrancada a duras penas al capital, se limita a combinar la enseñanza elemental con el trabajo fabril, no cabe duda que la conquista inevitable del poder político por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico y práctico que le corresponde en las escuelas del trabajo...”.

Es evidente que en este apretado razonamiento se desentraña el objetivo de este giro de muchos grados de la enseñanza, todavía en la era capitalista de Marx, que no eran aún todos los que debiera dar y sucedería después. A una obligada diversidad de cambios en los trabajos, debe conformar, como “ley general de la producción social” a efectos de “adaptar a las circunstancias su normal realización”, la “mayor multiplicidad de los obreros”. Y a este “individuo parcial... simple instrumento de una función social de detalle”, debe suplantarlo “el individuo desarrollado en su totalidad, para quien las diversas funciones sociales no son más otras tantas manifestaciones de actividad que se turnan y relevan”. Aquí está —creemos— todo el planteamiento, su ecuación y las exigencias del futuro. Y si como se ha dicho, “el artesano independiente contaba sólo consigo mismo, su producto era su obra”, y si en la producción industrial, el trabajo tiene una característica social (para “explotar un enorme aparato técnico”)... un “gran grupo de hombres se reparte entre sí funciones parciales, y sólo tras la acción conjunta de todas las funciones parciales surge el problema

acabado... bajo las condiciones socialistas, la revolución técnica da el golpe de gracia al trabajo de “tornillo”.

También “bajo el socialismo existen pequeños botones verdes, rojos, negros y amarillos —comentan inteligentemente Kohn y Pöster— pero primero respiremos hondo porque la diferencia no puede ser explicada en una sola palabra. Hablamos de la escuela politécnica y vamos a parar al orden social. Pero lo uno no puede separarse de lo otro. La escuela recibe de la sociedad es decir, de los hombres que dirigen el Estado, el encargo de instruir. Y según sea la sociedad, será la escuela. Mediante el principio politécnico de nuestra escuela socialista no queremos crear un ejército de peones, sino La pregunta decisiva es: ¿qué posición ocupa cada hombre en dicho mecanismo? El socialismo no asigna solamente a un grupo destacado de capitanes el papel de dominador activo y responsable de la técnica, sino a todos los productores... En primer lugar, una generalización más: el hombre es el transformador del mundo, el creador de su circunstancia y señor de su destino. Y citemos de nuevo a nuestro clásico Goethe que escribió: *No hay mayor mérito para el hombre que el dominar, en la mayor medida posible sobre las circunstancias y dejarse dominar por ellas lo menos posible*. De acuerdo con este concepto humanista, todo productor debe presentarse ante la técnica como su dominador. También el que no hace más que apretar los botones, debe saber qué es lo que pone en marcha, debe comprender de qué se trata, debe sentirse responsable, no sólo de los movimientos que él realiza, sino de todo el proceso, debe pensar y actuar como miembro de un colectivo de producción. Cuanto más capaces sean las instalaciones técnicas, tanto más calificados deben ser sus obreros...”.

Y como si ambos autores quisieran aclarar aún más la reflexión de Marx, agregan: “Y esto no es antieconómico, pues un obrero que comprenda algo de cibernética y electrónica, puede, en medio de las rápidas transformaciones que sufre la producción moderna, comprender rápidamente las relaciones existentes y realizar nuevas funciones

parciales. Puede participar con su pensamiento y con su acción en las tareas por alcanzar el más alto nivel técnico y científico de la producción. Y además que quede claro que apoyar los botones corresponde a un periodo de transición. El obrero del futuro debe ser un técnico universal. Si a un joven no se le enfrenta con la nueva técnica y los problemas de la producción hasta que termine la escuela, necesitará un largo, muy largo periodo de aprendizaje, para adaptarse, y un periodo todavía más largo para llegar a reinar sobre la técnica. Más la instrucción politécnica equipa ya al alumno con conocimientos que por un lado familiarizan con la técnica y por otro lado le dan posibilidades para comprender su papel humana en el proceso social de producción. Va engañado aquel que cree que la instrucción politécnica consiste en hacer repetir manipulaciones mecánicas. Por tercera vez en este capítulo —señalan los teóricos de la RDA— hablaremos de uno de nuestros más grandes escritores. Con el personaje de Fausto, Goethe ha creado el prototipo del hombre. Es un buscador ávido de conocimientos que quiere descifrar hasta el último secreto de la vida y que, preguntándose sin cesar el sentido de la vida humana, reconoce por fin que la mayor felicidad del hombre es el trabajo creador y libre en pro de la humanidad. La escuela socialista quiere educar hombres que sean los verdaderos herederos del inmortal personaje de Goethe, y que no ya en el ocaso de la vida, sino desde la más temprana juventud, sepan en qué consiste el sentido de la vida. Tan sólo hombres así pueden ser verdaderamente libres. Y tales hombres son los que necesita el socialismo”.

VIII. El socialismo hace científica la politecnización

Para llegar al ideal educativo proclamado por Marx hacía falta, como advirtiera, el cambio de régimen social, lo que sucedió en Rusia, después de la Revolución de Octubre en 1917. Es aquí en donde se llevarían a la práctica, por primera vez, las teorías de esta escuela; aquí es donde se iniciaría la etapa del socialismo en el poder. Y habría de ser el constructor de este nuevo mundo, Lenin, quien incorporaría al Programa del Partido, de inmediato, la formulación de una “enseñanza gratuita, obligatoria, general y *politécnica*”, que “dé a conocer en la teoría y en la práctica todas las ramas fundamentales de la producción para todos los niños de ambos sexos hasta los 16 años, en estrecha relación de la enseñanza con el trabajo social y productivo de los niños”.

Claro, que el trabajo no tenía nada de sencillo, como dice N. Krúpskaia, porque “hubo que hacerlo sin tener ninguna experiencia en medio de un colosal desbarajuste económico” (*Acerca de la educación comunista*). Lo que fue evidente sin duda y contra lo cual reaccionara con irritación el propio Lenin, ante la miopía e ignorancia de sus pedagogos y políticos de entonces en la materia, ridiculizándolos: “...Lamentablemente en el primer punto —escribía en 1917— se repetía tres veces una errata que cambiaba el sentido: en vez de enseñanza «politécnica», se decía ; ¡¡politécnica!!, etc.” Y, de igual modo, se refiere sobre “el incorrecto planteamiento de la enseñanza politécnica”, que muestra —agregaba— el defecto de prevenir sobre

“la inclinación hacia los juicios generales y las consignas abstractas” que, siempre alerta y enérgico, denuncia con desnudez. “Las consideraciones generales encaminadas a fundamentar semejante medida son un completo absurdo. ¡Basta ya de jugar a las reflexiones generales y a supuestas argumentaciones teóricas! Todo el centro de gravedad ha de ser trasladado a *la estimación y aprobación de la experiencia «práctica»*, la *sistemática utilización de las indicaciones* que surjan de esta experiencia”.

Su reacción en cuanto a este problema era lógica, pues, las tendencias individualistas y metodológicas (vieja herencia declamatoria de los pedagogistas) eran las que todavía dominaban en el campo de la educación. La enseñanza politécnica, así, “era muy limitada y se manifestaba en el autoservicio en el trabajo en talleres de carpintería, de costura y de encuadernación”, comenta Krúpskaia, quien agrega: “Lenin quería que se organizara con toda seriedad en todos los centros docentes la enseñanza de la electrificación y hasta bosquejó un plan de trabajo. Esto fue en diciembre de 1920...”

El político y organizador en ese momento de la inmensa empresa de electrificar el país entero, buscaba todas las ayudas posibles para su tarea. Y, desde luego, veía en la escuela y sus posibilidades una inmensa fuerza desperdiciada. Veía que se avanzaba muy lentamente en cuanto a la politecnización de la escuela. En el Comisariato de Instrucción Pública, por otra parte, había una corriente, recuerda Krúpskaia, que pretendía dar, en primer término, un carácter profesional a la escuela, que negaba la necesidad de la enseñanza politécnica y propugnaba la monotécnica; se decía que no era posible aplicar la enseñanza politécnica en todas las partes, que únicamente había que hacerlo en las ciudades y que no era necesaria en las aldeas y discurrían sobre otras implicancias. En algunas partes, como en Ucrania, fue completamente tergiversado el concepto sobre la escuela politécnica; en fin, que todo llevó a una discusión a fondo sobre el problema y las grandes ventajas que este tipo de escuela alcanzaría en el terreno político y social y en

el avance de la tecnificación del aprendizaje, en donde primaron los conceptos de Lenin, avalados sobre las advertencias de sus maestros. Pero no sólo fundamentó su concepto, desde el punto de vista político y económico, sino que en sus concretas *Notas* tardíamente conocidas en sus esquemas “encaminadas a proporcionar una enseñanza politécnica”, como dice sobre éstas, dejó material elaborado y sistematizado, de aplicación inmediata, sobre todo en lo referido a su obsesión: la electricidad y sobre otras experiencias prácticas (fábricas y agronomía). Y además dejó sintetizada una definición: escuela que debe proporcionar al alumno “los conocimientos científicos indispensables, los más amplios posibles, acerca de la naturaleza y de la sociedad, acerca de las leyes de desarrollo tanto de la naturaleza como de la sociedad”.

Lo que es evidente es que el propósito reiteradamente denunciado por Lenin era el que se relaciona con la incorporación del trabajo a la escuela, en todas sus formas, incluyendo el “productivo”, consecuente con su drástico concepto general de que “la escuela al margen de la vida y de la política es una mentira y una hipocresía”. A tal escuela fraudulenta, intencionada y escasa (en el sentido de ayudar a desarrollar la conciencia social del alumno en cualquier sentido, aun en el mínimo), opone su conocido planteamiento a las juventudes en el III Congreso del Konsomol, cuya síntesis es: que la principal tarea de la juventud es aprender, recoger el mejor caudal que la humanidad ha creado, con espíritu crítico, concepto nuevo, sin dogmatismo ni superficialidad, porque el Estado socialista necesita no sólo hombres simplemente cultos, sino criterios y conocimientos firmes, sobre bases científicas, que es lo que ha de inculcar la escuela nueva. Y que a la teoría escolástica había que oponer una vida: teoría y práctica constantes. Que la juventud cumpla, decía, prácticamente una tarea de trabajo colectivo, por minúscula y simple que sea. Porque de nada sirve una escuela o universidad si no hay trabajo práctico. No creeríamos en la enseñanza, la instrucción, la educación, señaló, si éstas fueran separadas de la vida.

En consecuencia, con tal criterio normativo, a cada niño se le trataría de crear la conciencia de que va a la escuela a aprender para después trabajar por el bien de todos: que todo trabajo útil a la sociedad es honroso; que gracias al trabajo los hombres tienen todo lo necesario para vivir y que la renuncia al trabajo es una vergüenza. De este modo, el trabajo se convierte al par que en la primera “necesidad vital” del hombre, en el esqueleto de la escuela politécnica, y ésta, a su vez, en la más completa formulación educativa de la sociedad socialista.

En cuanto a la incorporación del trabajo a la educación —materia que a pesar de ser muy controvertida en la escuela del capitalismo, por tantos ligeros ideólogos, en defensa del niño como “vehículo de trabajo” (por detrás de la brutal explotación de que siempre fue objeto hasta nuestros días)—, la escuela socialista recoge, igualmente, las observaciones de Marx, que señalan al trabajo como *el único medio que permite producir hombres plenamente desarrollados*; lo cual no quiere decir que el socialismo se alce contra el trabajo del niño, sino que lo reivindica en su formación y lo legitima en su forma socialmente productiva en condiciones normales, es decir, en condiciones absolutamente higiénicas. Es más, “un trabajo adecuado a las fuerzas del educando y racionalmente organizado, es la base más sólida para formar la concepción del mundo y la fisonomía moral de la juventud. La unión del estudio con el trabajo productivo, he ahí la vía esencial para preparar el hombre nuevo multifacéticamente desarrollado”, como completa modernamente el concepto Sujomlinski.

Es posible advertir en el análisis que hemos hecho, que está presente el pensamiento de unir la enseñanza como teoría y práctica a la utilidad social, mediante el trabajo como principio de colaboración social. Puramente utilitario en favor de la producción en sí mismo y en detrimento de la formación del ser social, de su conciencia de productor, etc., en el mundo capitalista, a través de su politecnicismo conocido desde siglos atrás. Y como el elemento principal de esta nueva circunstancia social que vive el mundo cada vez más técnico y

científico y organizado en el régimen socialista. Es esta concepción la que le ha traído al primer plano, y que en su proceso de ajustamiento ha venido decantando sus formas de actividad formativa, hasta llegar a esta escuela politécnica general de diez grados de la RDA, que nos ocupa y de la cual venimos tratando en estos capítulos.

No obstante ser claro su concepto, definida su actividad teórico-práctica y ratificada la bondad de su ejercicio en la preparación que viven los jóvenes que se educan en la RDA, nos pareció necesario incidir sobre criterios que califican a esta escuela por los matices diversos que le pueden caber aun al sentido de lo politécnico. Así, para Horneburg, esta politecnización supone igualmente un desarrollo de la aptitud socio-pedagógica para penetrar en la formación general: ciencia y humanismo y economía e industria del Estado y del constructor del socialismo, no es sólo equipamiento didáctico para manejar instrumentos o realizar tareas o procurarse un conocimiento relacionado con la producción, la economía o, simplemente, la vida de relación. Sino, y tal vez por sobre todo eso, el crearse una aptitud conocitiva de un diríamos “enciclopedismo” básico que ponga al alumno en condiciones de apreciar muchas más funciones del proceso del vivir y producir (hasta creadoramente, si se puede), siendo conscientes de que la preparación del individuo en la sociedad actual, es problema mucho más complejo ahora que en las anteriores etapas que viviera el hombre. Lo que antes fue en los educadores más conscientes y avanzados, apenas un sueño, hoy es una clara realidad que exige tratamiento riguroso e inmediato.

De ahí que los teóricos alemanes señalen con razón que “en la segunda mitad del siglo XX la existencia humana se levanta sobre un complejo técnico de producción de muchos cuerpos y extensamente ramificado. Por ello mismo la humanidad necesita ya de un tipo de instrucción que corresponda a un tal grado de desarrollo”. Se adhieren a las afirmaciones del científico inglés John D. Bernal sobre el particular. “Debemos ocuparnos —afirma éste— de una instrucción para-

lala en la que los pensamientos prácticos y la colaboración práctica en la vida social empiece lo más pronto posible; una parte componente indiscutible de la instrucción debe consistir en que todos los niños tomen parte en la edificación de su propia sociedad. La instrucción no debería existir más tiempo en escalones separados, sino que debiera conducir a la práctica y paulatinamente salir de la instrucción formal. La contribución práctica debería empezar en la más temprana edad, aumentando constantemente, y no ocupar el puesto de una ulterior asimilación de conocimientos y su mejora en la práctica misma”. Es decir, exigencias que enjuicia una educación que no satisface; que reconoce que su actividad y la de sus educandos están separados de la realidad y de la necesidad social; que la teoría está divorciada de la práctica, y que si ambas existen no son producto de causa y efecto, sino disciplinas que no se corresponden y corren por carriles separados o se nutren en sí mismas; que la complementación práctica es vital y debe ser utilizada desde que el niño comienza a aprender y a acaudalar experiencias y conocerse en forma sistemática, sin desconexiones perjudiciales, como sucede.

IX. La verdadera politécnica hace imprescindible la unificación de la enseñanza

La escuela politécnica —define la Ministro de Educación, Margot Honecker, en su intervención en el VII Congreso del P.S.U. de la RDA— tiene por misión dar a los alumnos conocimientos sobre los más importantes dominios de la producción socialista y de hacerles comprender qué es el trabajo productivo en las empresas y cooperativas, la realización de trabajos científicos, técnicos y económicos. Está llamado a desenvolver las facultades creadoras, promover las calidades morales e inculcar los valores socialistas, incitar a los jóvenes a respetar a los trabajadores y proveerse de la moral socialista del trabajo y a adquirir una alta conciencia a ese respecto. La enseñanza y la educación politécnicas no tienen nada de común con una enseñanza técnica. Son radicalmente diferentes de eso que intentan con habilidad hacer en Alemania Occidental, hacer conocer el mundo del trabajo y de la economía, lo que no significa más que querer convertir a los jóvenes en dóciles presas de la explotación capitalista. Por su parte, en nuestra conversación con los técnicos de la universidad de Rostock —el vicerrector Elsner y el profesor Dessau—, con ánimo de precisar aun las coordenadas de esta escuela, reconocimos que el concepto politécnico aceptaba más de una acepción. Que en materias de tipo politécnico, relacionadas con la producción de bienes de consumo, el conocimiento es más bien “politecnológico”, el que no

debe confundirse con el concepto general del término que es la formación del hombre integrado a la sociedad en su desarrollo, lo que tiene mucho que ver con los bienes materiales. De ahí nacen concepciones estrechas sobre el concepto. Y de ahí que la formación de esta naturaleza, es la formación del hombre socialista no desligado de la vida, tal como opinaba Marx. A menudo prevalece o una u otra acepción, sobre todo cuando se habla de trabajo, no cuando se habla de la formación ética que se lleva a cabo en sociedad. Pero el concepto está indisolublemente unido a la concepción marxista expuesta en *El Capital* (a la que hemos hecho referencia con anterioridad). Y pensamos, que el solo término “trabajo fabril”, que sostuvo y practicó Owen, implica ya toda una concepción teñida de politecnismo, desde los jardines de infancia hasta las preparaciones de los aprendices. Pero no debemos olvidar —acota Dessau— que la economía no es un fin en sí, sino un medio para lograr la felicidad del individuo. Dentro de esta línea se tratan de desarrollar otras necesidades, que no se refieren solamente a las económicas, y de ahí que nuestra política —añade— no se refiere exclusivamente a las económicas, y un tema que preocupa mucho a los peritos, en consecuencia, es el lograr la congruencia del problema de las necesidades del hombre y la sociedad proveedora y sus límites.

Y sobre esta cuestión, todavía carecemos de soluciones correctas al respecto. Por ejemplo, se repite a menudo: “cómo reducir el tiempo de los trabajos domésticos (alimentación, vestido, aseo) en el que mucha gente gasta hartó tiempo en tales menesteres. ¿Es favorable —más práctico y económico— seguir inventando máquinas (inventando y construyéndolas) para solucionar estos problemas o multiplicar los restaurantes (en el caso de la alimentación, digamos)? No es fácil abordar estos problemas de las actividades sociales y las individuales, que tampoco se las puede escamotear. Y todo esto tiene que ver también con lo politécnico y sus interpretaciones. Por eso nos preocupa tanto el problema moral y espiritual de nuestras gentes. Y no es por acaso, que entre nosotros, incluso se han intensificado estas preocupa-

ciones. Claro, que no estamos en contra de las casas campestres para los fines de semana, ni creemos en que eso sea «al estilo de la vida de pequeños burgueses» de la población. No es bueno, ni mucho menos, el tipo de «vida cerrada» tampoco. Y de ahí que fomentemos en nuestras preparaciones humanísticas las discusiones sobre arte en todos los géneros y niveles; la lectura a libre elección, pero leer, leer; el fomento, la atención y el respaldo del teatro y la ayuda a los artistas y al arte en general en todas sus expresiones; el impulso a los jóvenes que mueven el diálogo sobre todos estos problemas y los político-sociales en el seno de los sindicatos. Hay que crear múltiples actividades en ese sentido, cosa que no es lo más fácil, y en todo esto hay también politécnica...”.

La escuela politécnica, como vemos, trata de resolver —y lo logra— estas antinomias que plantea la educación en el mundo capitalista (poco menos que insolubles), partiendo, antes que nada, de una concepción ideológica coherente y humanista, sin cuyo requisito todo planteamiento con tal tendencia quedará a mitad del camino. La ligazón a la práctica y por ende a la vida, no se produce artificialmente, “o por añadidura”, sino como producto de una unidad de principios, que unifica naturalmente todo el proceso de la preparación del individuo social, desde sus primeros pasos dirigidos hasta su total desarrollo profesional, o, simplemente, cultural. De ahí que este *sentido unificador* de la enseñanza sólo en un régimen socialista se puede llevar a cabo naturalmente.

El punto de partida debe buscarse en sus mismas exigencias legales o sea la concepción de la igualdad de los derechos —que refirma la constitución arts. 25 y 26, de la RDA.

Cuando esto sucede, el proceso educativo es una etapa infinita, solamente diversificada por el nivel de sus tramos y en la cual no existen interferencias para que el curso se cumpla totalmente. Es un sistema de instrucción, como gustan decir, en donde “no existen callejones sin salida”. Abatidas las diferencias de clases por un sistema económico

que regula científicamente la vida y trabajo productivo de todos y de cada uno, se acaban las vallas para los que no podían antes continuar sus estudios, para los que deseaban avanzar hacia la culminación de una preparación. El concepto unificador no es sólo un trámite administrativo-institucional, impuesto por un decreto, que pretende acabar con las compuertas y abrir el paso al que empuja. Sino que es, en primer término, una nueva concepción económico-política, que pone al hombre como su valor fundamental en el centro de su atención, y sobre él y su destino regula todo el juego institucional para que cumpla el proceso de su formación en función de las exigencias sociales.

La unificación del sistema, que hace posible la marcha sin tropiezos de todo el método educativo que en el mundo socialista (nos referimos a la Unión Soviética principalmente) tiene una experiencia de medio siglo, en la RDA comienza con la ley del sistema unificarlo y socialista de la enseñanza, aprobada el 25 de febrero de 1965. La razón vertebral de la medida parte de la necesidad de que la sociedad y cada individuo logren una mejor calidad en su instrucción, y en algo que los teóricos de la RDA ponen siempre el énfasis: en la transferencia de responsabilidades y en el otorgamiento de confianza a la juventud a atajan el Estado le dispensa alto afecto y honda preocupación.

Para alcanzar tales objetivos, acorde con el “nivel moderno alcanzado por la ciencia y la técnica”, la RDA creó su sistema unificado de enseñanza con la responsabilidad de lograr una escuela con los siguientes rasgos: “enseñanza de más alto nivel en todas las materias y en todos los grados, estrecha relación con la vida, liga de la enseñanza con el trabajo productivo, implante de la enseñanza politécnica y ampliación hasta diez años de la escuela de enseñanza generar. Con esta escuela, desde hace casi un decenio, se puso en práctica, en forma rigurosa y mediante ajustes periódicos, todo un sistema de enseñanza que hace efectivo: el aprender trabajando y el trabajar aprendiendo; el que los objetivos del sistema unificado y socialista de enseñanza sean causa de todo el pueblo, desde las educadoras de los jardines

infantiles, pasando por la gama de maestros y profesores que atienden los distintos niveles, las direcciones de las empresas e industrias, los padres de familia (que en el socialismo se les ha asignado una nueva función moral y educadora), las organizaciones sociales y todas las fuerzas de la sociedad; el que su aplicación se haga en forma metódica, asegurando su éxito con todo el apoyo de las bases científicas, organizativas y económicas, y el que la solución de la misma sea posible por la acción de todos los trabajadores, porque una escuela así concebida necesita de “los esfuerzos de todos los organismos estatales y económicos y de todas las fuerzas sociales”.

Los eslabones de la misma, quedaron establecidos en su escala: las instalaciones pre-escolares, la escuela politécnica de enseñanza general de 10 grados, las instalaciones de formación profesional, los centros de enseñanza preparatoria para los estudios superiores (bachilleratos), los de ingeniería, las escuelas superiores y las universidades, los centros de formación y perfeccionamiento para los trabajadores y las escuelas especiales para niños con defectos físicos o psíquicos.

X. Extensión y variaciones sobre el concepto “politécnica”

Tal vez el carácter más significativo que distingue —y trata de hacerlo cada vez más acentuadamente— esta escuela, es el politécnico, sobre lo cual venimos tratando y comentando diversas interpretaciones de los técnicos de la RDA. Las cada vez más diversas y múltiples formas de conocimiento de la época moderna, que imposibilita a un solo individuo para abarcarlas ha relegado la era del enciclopedismo que llegó hasta el siglo XVIII y de ahí no pudo pasar. En menos de un siglo el campo de la actividad científica se duplicó y en nuestros días ese aumento se logra en menos de un decenio. Por cuya razón —se advierte por los pedagogos modernos no sólo socialistas— la escuela de enseñanza ha sido superada por la de pensar, analizar y sintetizar. Porque las escuelas de instrucción general deben conseguir conocimientos básicos, los más amplios posibles, que otorguen a los jóvenes el mejor fundamento para sobre él edificar conocimientos especiales. De modo que el contenido de esta escuela no puede ser otro que el resumen de lo que tengan las diferentes profesiones y conocimientos de comunes, y eso enseñarlo como instrucción general.

La preparación del hombre actual, de este modo —y más en el futuro—, ha de estar urgida de conocimientos nuevos y variados, de proyección casi ilimitada y el especialista, dotado de capacidad para asimilar las novedades y estar en condiciones de cambios y reacomodamientos, como preveía Marx en sus reflexiones. Esta nueva forma de entender la “alimentación” que ha de necesitar el individuo so-

cial, por una parte, y la metodología que ha de servir a tales cambios constantemente, por otra, obligan a un ajuste continuado de sistemas, planes, métodos, programas y prácticas educativas, que abarquen ese polifacetismo cultural exigido, sobre todo en el aspecto puramente politécnico, como se quiere, que es el que tiene más directo contacto con el trabajo y la producción y las materias que lo informan. De ahí que se sostenga que “la politécnica no es tan solo una materia de enseñanza, sino también un método de enseñanza”. Las clases en la fábrica y en el gabinete politécnico deben estar ligadas no solamente a la producción sino a la vida, y todas deben ser materias de enseñanza. Queremos educar productores disponibles, se oye a menudo, pero no sólo productores. En el socialismo, el hombre se transforma en creador consciente de la producción y del desarrollo social, y para esas tareas debe preparar la escuela.

“La instrucción politécnica —señala otro orientador, el profesor Kurt Hager— no es una asimilación unilateral de habilidades técnicas. Ella presenta con claridad y comprensión los fenómenos de la vida cotidiana, los medios y resultados de la técnica; descubre la veracidad y la fuerza de los conocimientos contenidos en las ciencias naturales; despierta el ansia de conocer y la conciencia de la capacidad creadora del espíritu humano; armónicamente unida a las artes, da a conocer las bellezas de la vida y une la ciencia, la técnica y el arte, en una unidad orgánica que enriquece el contenido de la existencia humana”. O, como me resumiera el Dr. Ohl, jefe de Departamentos de Asuntos Básicos de las Escuelas Generales, al tratar este aspecto particular sobre el que reiteramos, en cada caso, a sus responsables: “es un concepto formativo general de acuerdo con la personalidad del individuo”; está indispensablemente ligada con las ciencias naturales, biológicas, físicas, matemáticas, etc.; exige en el alumno para el éxito de los resultados una base bastante amplia de conocimientos previos, tanto como un buen nivel de disciplina, de trabajos y actividades; no es la formación profesional en sí, pero si es una parte importante de la

formación del hombre y una plataforma absolutamente necesaria para toda formación posterior a cualquier nivel y en cualquier dirección.

De ahí que se insistía en sostener que esta *politecnización* —no encuentro sustituto a este término— debe comenzar en los primeros eslabones de la escuela única. Y así la vimos funcionar (como lo decimos al tratar las casas-cuna y los jardines infantiles) y al sostener que en este tipo de *trabajo*, desde las primeras clases en las cuales interviene el trabajo (o elementos del trabajo), se inicia al niño en un tipo de relaciones que le van haciendo ingresar al mundo de “las cosas” nuevas, casi inconscientemente, que la propia realidad del trabajo y su juego irán haciendo conscientes en el niño, en el transcurso del mismo. Es por eso, también, una actitud nueva y distinta que se le crea al niño hacia el mundo; diría que es como si se le dotara de sentidos distintos para apreciar una realidad que hasta podría llevar otro nombre.

En las experiencias realizadas por la educación en la RDA, sobre esta nueva tarea, antes que nada, los maestros debieron ser instruidos, cosa que comenzó con la primera conferencia sobre politécnica en 1953. Y en 1958 “segunda fecha histórica”, se integró la politécnica metódicamente para los alumnos en la escuela y declaró obligatoria la escuela de diez grados. Al igual que en la Unión Soviética, en la RDA se vivieron experiencias: errores y aciertos. La explicación honesta de muchos maestros sobre estos comienzos son coincidentes: al principio los alumnos llegaban a la fábrica o a la cooperativa o a la industria como simples mirones que querían ver con cierta disciplina algo que tal vez ya lo habrían visto sin verla. Ahora querían mirarla para verla, para entenderla, al lado de las máquinas y de los obreros, cambiando risitas y menudas preguntas. En otros casos, ingresaban con un poco de timidez y otro de curiosidad a la tarea de las mismas: ayudaban en el barrido, acarreaban materias o hacían trabajos auxiliares. “En alguna empresa se les puso una lima en la mano y se empezó con los viejos métodos de aprendizaje. No importa cómo, pero los alumnos estaban en la empresa. La cosa había nacido”. De ahí en adelante, superada la

hipótesis, empieza la experiencia, las ganancias y pérdidas son evaluadas. Se corrigen defectos. El conocimiento de esta nueva forma empieza a tener rostro: “la realidad se había convertido en maestro de escuela”. Todos aprendían: alumnos, maestros, profesores de maestros, directores de empresas. Y sin pánico alguno se buscó el buen camino y se encontró. En 1959 se publicaron los planes de enseñanza para la instrucción en la producción socialista y los cuadernos de estudio para los alumnos. Se realizaron cursos para las dos variantes básicas: la industrial y la agrícola, aunque en ambos cursos, en la séptima clase, en donde habría de comenzar la vida del aprendiz, se incorporó metalurgia, también electrotecnia, y los alumnos de la industria pasaban un año en la agricultura. . . Pero todo eso ya pertenece a la historia, porque en 1953 se volvió a sistematizar la enseñanza politécnica y no sería la última. El ajuste continuó, porque la vida es dialéctica y tiene sentido progresivo en su accionar-crear, la educación no lo puede ser menos. Y así, en 1965 se elabora y promulga la ley sobre el sistema unificado de la enseñanza socialista, que empieza a ser obligatoria desde el año siguiente.

Para la aprobación de dicha ley tomó parte todo el país, no solamente las ramas docentes. Las discusiones llegaron a su apogeo en octubre de 1964, luego del 15to. aniversario de la fundación del Instituto Central Alemán de Pedagogía. Los resultados de la discusión fueron examinados al mes siguiente. La ley se basó sobre el análisis de la situación concreta de la RDA en el momento de su edificación socialista en todos los planos. Tomó en consideración a largo plazo el desenvolvimiento del Estado, la economía, la ciencia, la cultura y sobre todo las exigencias de la revolución técnica. El pleno funcionamiento de la ley se llevó a cabo en el correr de 1970 y reposó sobre las siguientes consideraciones teóricas: la tendencia a la integración de la producción y la ciencia en tanto que las exigencias del funcionamiento del Estado, de las relaciones humanas, de la ideología y de la cultura, necesitan de una cultura general extensa y sólida y una formación

profesional que abra numerosas desembocaduras; la tendencia a la diversificación y sostenimiento de la división del trabajo en la sociedad socialista exigiendo una sólida formación especializada; la naturaleza de la producción moderna y la ciencia; la naturaleza de la sociedad socialista exigiendo y permitiendo formar hombres de vasta cultura y capaces de realizar “trabajo creador”.

Los principios generales que la caracterizan son: ligazón entre la formación científica y la educación socialista; entre la escuela y la vida; entre la enseñanza, el trabajo productivo y la educación física; entre la teoría y la práctica; eficacia de la enseñanza y, de los esfuerzos de los alumnos en sus estudios, gracias a métodos y formas de organización racionales y en el interés de toda la sociedad y a la vez de cada uno, en la promoción de los alumnos particularmente dotados y en la ayuda de los niños y jóvenes atrasados. Para ello se exige, por un lado la necesidad de modernizar todo el bagaje intelectual, conforme con el nivel y la evolución de las ciencias, de las técnicas, de la cultura, etc., y por otro, adecuar las tareas y procesos de la educación a la moral marxista y coordinar juiciosamente todos los esfuerzos educativos del Estado, de la familia, de las organizaciones e instituciones sociales. Para lograr los cambios radicales en forma sistemática, se introdujeron en la 5ª clase (5º año) los *programas precisos* (que se venían ensayando desde 1964), y que se cumplieran, estrictamente, año a año, desde 1966, en las quintas clases, hasta 1971, en las décimas.

Desde luego, que estos ajustamientos y transformaciones cualitativas, cambios de materias y reordenamiento de conoceres dentro de otras superadas en muchos de sus enfoques, no desequilibraron la proporción concebida en 1959 entre las materias científicas y politécnicas, las ciencias sociales, la enseñanza artística y la educación física. Al mismo tiempo se modificó la concepción de la naturaleza misma del conocimiento. Se hizo entrar en la noción de “materia a enseñar”, el modo de adquirir conocimientos, aptitudes, facilidades de pensar, así como educación de la conciencia, del comportamiento

y del carácter. En una palabra, se integra a los programas una concepción moderna que ayuda a enseñar y a aprender en forma racional y rica en resultados. Esta concepción es una síntesis exacta de elementos nuevos y elementos ya probados, síntesis apropiada a una diversidad de enseñanzas y estudios. De este modo, los objetivos de la enseñanza, en parte o en su totalidad, son mejores planificados; las materias a enseñar mejor delimitadas y el proceso didáctico en la enseñanza está previsto en su complejidad de una manera precisa.

Y ahora, resumamos algunas de nuestras experiencias vividas en el conocimiento de esta escuela, en nuestra visita a una importante en Kalkreuth, a poco más de 20 kms. al norte de Dresden. Estuvimos una mañana asistiendo al desarrollo de clases que dictaban los maestros. En un primer grado (fin de curso a esta fecha) enseñaban conversación y escritura usando formas verbales conjugadas con distintas situaciones conversacionales, creo que los verbos eran *spiel*, *spielen* (juego, jugar) y *singen* (cantar), con gran desenvolvimiento de los niños en las diversas combinaciones, aun teniendo en cuenta que se trataba de verbos regulares e irregulares (*spielene*). La conjugación “salía” sin apremios, naturalmente; en un segundo, una clase de matemáticas, con una división por cuatro, mediante signos numéricos y buscando un dividendo x ; en tercero, también matemáticas, una multiplicación ya con la entera, formulación (a, b, x, y) , y los signos igual y desigual, mayor que $(>)$ y el menor que $(<)$ y con variables, dentro de una normalidad de comprensión, como para asombrar a quienes pudiéramos dudar de que se pudiera llegar a tales abstracciones en dicho grado. Eran evidentemente clases de *matemáticas*. Nos llamó la atención asimismo en estas clases la abundancia de materiales diversos, en sus mesas, y sus textos abiertos en las páginas que trataban los ejercicios que realizaban. Esto es lo natural; deben estar munidos de todos sus elementos, poder consultar, rever sus planteamientos, descifrarlos ahí en el libro confrontando con la pizarra y viceversa. Tomamos un texto (de excelente factura pedagógica y magnífica impresión) y lo anali-

zamos. En el texto, además de los ejercicios, los problemas que traen están todos relacionados con cosas de la vida diaria, del trabajo y la sociedad. Tienen recomendaciones metodológicas para los maestros sobre el desarrollo de cada punto, e incluso instrucciones a los padres para que puedan colaborar en la ayuda al hijo, pero recordándoles que deben abandonar sus viejos métodos (los que usaron ellos) y ajustarse a los que sirven ahora a su hijo... Es decir, que les enseñan hasta a los propios padres sus nuevos métodos para que puedan ayudar eficazmente a sus hijos. Lo que se dice: “tener a toda la familia *al día*”. Presenciamos, además, una muy trabajada clase de álgebra en un 9º grado, sobre ecuaciones, también con un muy alto nivel.

En 4º grado asistimos a una lección sobre ciencias naturales acerca del sapo del agua (*bufo aqua*). Se trataba de analizar, con sentido crítico, diversos aspectos del conocimiento de este batracio, al parecer con sentido retrospectivo y ajustar diversos conocimientos, incluso los relacionados con otras asignaturas. Me llamó la atención el desenfado, la falta de inhibición crítica que demostraban los alumnos y sus seguridades en cuanto a sus afirmaciones comparadas. Conocen y manipulan con los animales vivos pero no hacen disecciones por no corresponder aún a este grado. Visitamos con bastante detención una clase más, en la mañana, sobre expresión plástica, pinturas de jóvenes (de quienes habíamos visto una muestra interesante sobre las paredes de un amplio pasillo, pero que no había superado el lenguaje gráfico característico de las etapas de este estadio). La clase era en torno a corrección de dibujos —unos muñecos deportistas en movimiento, a los que había que colorear y corregir en general—, y en cuyo trabajo el profesor se esmeró en los ajustes formales del dibujo, diríamos, los “naturales” o “lógicos”, en dibujo y colorido, antes que ninguna otra cosa. Las numerosas intervenciones de los alumnos, los aciertos críticos que aguzaba la respuesta o reflexión consiguiente del profesor, las soluciones que ofrecían, etc., no eran, en verdad, lo habitual en una escuela cualquiera. Allí había un laboreo más compe-

netrado de ejercicio crítico colectivo que jerarquizó la lección dentro de su propósito.

Los elementos complementarios para el trabajo: museos, gabinetes de física, química, biología, así como todo lo relacionado con la concepción politécnica: trabajos en agricultura, talleres para construir bebederos que funcionaban fuera de la escuela, estaban todos coordinados, según los años y sus prácticas. Los grados 9º y 10º de esta escuela concurren a los talleres y a una escuela agrícola de los alrededores de Kalkreuth, que enseñan manejo de tractores. De esta población escolar, un tercio hace bachillerato, preparación que la llevan a cabo en el internado próximo, en Grossenhaia; el resto del alumnado se prepara en alguna profesión: industria, construcción, acero, etc. En una conversación muy crítica, que realizamos con los directores y maestros y profesores de esta escuela, se mostraron muy desconformes aún con la labor que realizan. Sus análisis eran sanos pero sin consideración. Afirmaron que todavía deben trabajar mucho más, que deben hacerlo (y lo hacen) también en vacaciones. Hay niños que tienen cursos sistemáticos en diversas materias, otros deben conocer el país, tratar con los obreros en sus empresas, visitar lugares históricos, aprender natación (tienen un río al lado). La escuela, de este modo, no pierde su continuidad, en ningún instante. El director de esta escuela, Zeller, un experimentado maestro, no ocultó sus logros no satisfactorios. “Sería tonto un conformismo que poco ayudaría a mejorar y lograr la escuela que queremos y que haremos...”.

Como me preocupara por el destino posterior a los diez grados de esta juventud, sobre todo en la difícil tarea de elegir destino profesional futuro, Zeller me señaló que éste es problema bastante complejo y que tendría ocasión de analizarlo mejor y a más alto nivel cuando me enfrentara con la preparación profesional y sus tantos responsables. De cualquier modo, de nuestra conversación quedó claro que la lucha entre la necesidad y la libre elección de oficios o carreras, es factor primordial. Las exigencias nacionales que planifican con bastante pre-

cisión sus necesidades, es muy exigente en cuanto al cumplimiento de sus planes. Nunca las plazas y los aspirantes se corresponden como el pistón en el émbolo. Ni tampoco, las necesidades y los gustos (o aptitudes o vocaciones) individuales. Ni aquí —creemos— ni en parte alguna, recalcó Zeller. Solamente en los países sin planes racionales, planificación de necesidades a nivel científico, el individuo puede optar a “lo que le plazca”, aunque ni en el propio país a menudo pueda satisfacer su ambición ni, resuelto en su vocación, tampoco a menudo pueda resolver su economía y su deseo íntimo. La vida de las gentes en los países capitalistas está escalonada de fracasos; eso no es novedad. Cosa que compartimos.

Desde luego insiste Zeller, que “en nuestro país, en la elección posterior de un oficio a que le da derecho y es su deber además, constitucionalmente, el joven no queda librado a una ruleta ocasional o a sus propias fuerzas. Existe todo un conjunto de ayudas sociales (como ya las verá y estudiará usted en su oportunidad), que están detrás del joven para ayudarlo a marchar adelante. Empieza en la casa, sigue con los propios maestros que van siguiendo la trayectoria del alumno desde los primeros grados, sus gustos y preferencias, sus facilidades o dificultades, sigue con nosotros, que libramos largas conversaciones con los alumnos sobre sus apetencias, las necesidades nacionales, las posibilidades, todo lo cual no es descartar, como usted supone, sus derechos o vocaciones”.

En ésta escuela, terminamos visitando sus campos de deportes (actividad muy importante en toda la preparación, como ya se sabe), pero a lo que quiero dedicarle un capítulo por separado con todo su proceso; su huerta, que provee de abundante alimento para su cocina y comedor, aparte de completar la parte de politécnica; sus espléndidas dependencias como su comedor con piano, que nos pareció un modelo de higiene y buen gusto. Cuando les hicimos el elogio, lo rechazaron enfáticamente. “Podría haber sido en su fundación, no sé si al igual que la escuela en 1950, pero no es, porque estas escuelas así como

usted ve ésta, son semejantes en todas partes. La nuestra es la de una pequeña aldea que además de sus niños (170) reúne los de otras cinco aldeas vecinas (250) y ya ve que nos podemos dar estas comodidades. Su cocina-despensa con gran surtido de alimentos envasados y acondicionados para su uso, galpón para las bicicletas de los niños que vienen desde los alrededores, en fin, señor, una *escuela*".

En otras politécnicas visitadas, pude ir completando una visión más acabada sobre esta escuela. En la de Zamenhofstrasse 61, una barriada de Dresden, con su director Fischer y sus profesores, medimos otros alcances y evaluamos otros problemas. Es una barriada muy nueva —verticales y horizontales inmensas en distintos colores alegres— para diez mil personas construida en poco más de un año la escuela alberga unos 700 alumnos, con 30 maestros para la escuela y 10 educadores para la tarde (hasta que los padres pasen a retirar a sus hijos, éstos almuerzan en la escuela, una nueva variante). Aquí revisamos los beneficios de las clases con un solo maestro (las de 1° a 4°), aunque en estos mismos grados haya profesores especiales para dibujo y deportes. Sobre este último grado, revisamos las características de éste, que le vi muy comentado en el informe de la Ministro Honecker. Aquí empieza un régimen distinto para el niño. El rasgo definidor de este año es que la 4ª clase es la primera del ciclo medio y le cabe la misión de sistematizar los conocimientos adquiridos durante los tres primeros años escolares, y de ampliarlos para una lenta especialización efectuada en ciertas técnicas de trabajo, como por la adquisición de reglas simples de estudio. De este modo los niños serán iniciados en la preparación especializada que se les dispensa al grado siguiente. Es evidente que no hay un límite neto entre las primeras clases y éstas del ciclo medio. También esta clase adelanta un nuevo status: asegura la transición del ciclo primario al medio. Y las de quinto en adelante, con maestros por materias. En cuanto al número de alumnos por maestro, se estima que 30 es un número correcto para la atención. Sobre el rendimiento de los alumnos (aquí no hay, prácticamente repetidores)

estaban muy preocupados porque habían quedado 3 alumnos repetidores en 700 y creían importante la gestión del colectivo de la escuela para la nivelación de los alumnos. Las dificultades son estudiadas alumno por alumno y en el trabajo también colaboran los educadores de la tarde. “Es corriente encontrar niños empeñosos para superar sus déficits —me señalan—, pero ellos saben, además, que tienen muchos empeñosos en ayudarlos”.

Nuestro asombro en esta escuela fue su gimnasio (que en general son muy buenos en todas escuelas). Se trata de una construcción muy moderna de 28 metros por 25, con cuartos de vestir y duchas del mejor confort que se pueda pedir, piso de parquet, techo y coberturas de aluminio y plástico y otras novedades. Los trabajos en esta rama son óptimos: variados, completos, seriamente llevados a cabo y con mucha preocupación “recordista”, al igual que en casi todas las demás escuelas.

En Kieritsch, a 30 kms. al sur de Leipzig, un centro productor de lignito de poco más de cinco mil habitantes, y de muchas industrias químicas, visitamos la escuela “Hermanos Scholl” (combatientes antifascistas asesinados por los nazis en esta región), y conferenciamos largamente con su entusiasta directora Elli Koschmann y el alcalde Gerbard Brand, joven y muy consubstanciado con la escuela y su labor. Este es un rasgo bastante común en la RDA: los alcaldes respaldan con fervor a las escuelas de sus distritos. En esta escuela fuimos a comprobar el trabajo en educación física que se hace a nivel escolar hasta los diez grados. De esta enseñanza nos referiremos en el capítulo sobre la materia. Además de la preparación en el aspecto humanístico, en especial en cuanto a la parte musical.

En verdad, no fuimos defraudados. En tal aspecto, oímos coros, solistas vocales e instrumentales, pequeña orquesta de cámara con metales y maderas, tríos y cuartetos con diversos instrumentos y, finalmente, la banda de la escuela, de casi cuarenta alumnos, de edades diversas, manejando vientos (maderas y metales) y percusión con la

entera gama de los instrumentos para este género y en piezas diversas, desde las marciales para actos de esta naturaleza hasta trozos de música clásica. Todo lo oído fue ejecutado en su más cabal sentido. El coro *a capella* que inició la demostración fue una pequeña obra maestra de afinación, voces y musicalidad. Otro tanto se puede decir de las diversas intervenciones de pequeños conjuntos, con instrumentos distintos y programa muy matizado.

Ahí, con toda la seriedad de enseñanza exigente que es capaz de mostrar la excelencia de una escuela fuera de lo común (preparación que se lleva a cabo de la misma manera en cualquiera otra de este género), apreciamos en toda su dimensión la realidad preparadora del sueño de Marx: lo técnico-científico y su esqueleto el trabajo, lo humanístico en la formación intelectual y artística y la gran base físico-psíquica en que debe descansar este acuñamiento de enseñanzas y aprendizajes para lograr el armónico ser del futuro, que es la esencia que persigue la escuela socialista de hoy y que será, sin duda, la del porvenir.

En todos los actos que asistimos, en las diversas escuelas, no había ese clásico programita de “finales de curso” o “de fiestas” escolares, en general, deprimentes en nuestros medios por la insuficiencia (en especial en, selección y preparación, en todos los sentidos) con que se encaran estas actividades. En estos actos estábamos, siempre en alto nivel por su presentación, por las intervenciones personales de futuros artistas muy seguros, en su papel de instrumentistas, manejando el fagot o el clarinete o la flauta o el trombón de varas o el pistón, como verdaderos ejecutantes, o cantando sus partituras, con su música delante, como coristas o sofistas experimentados. Nos olvidamos, incluso, por momentos, que estábamos en una escuela, claro está de diez grados, pero además, dentro de una organización y un sistema, que hacían posible esta realidad. No era milagro, era lo que tiene que ser la escuela del mundo: una escuela de verdad planteada de este modo hasta sus últimas conclusiones. Ciertamente que los dulces o verdu-

ras en latadas de la escuela anterior, tenían la misma calidad que este concierto o las pruebas gimnásticas y atléticas que presenciamos también en esta escuela. Nada era “preparadito” de apuro para tal o cual circunstancia y “salir del paso”. Allí todo se sentía como producto de un largo laboreo en manos expertas, profesores y especialistas capaces que realizan su cometido, en las diversas materias, como para “salir a escena” en cualquier momento, y seguros de que la espontaneidad de quienes están detrás del telón responde a la seguridad de quienes desempeñan su papel no sólo por su propia capacidad sino por quienes responden de su trabajo a un nivel tan jerarquizado.

XI. Lo específicamente “politécnico” de esta escuela

Dijimos que una escuela que debe alcanzar los niveles que exige la preparación socialista cada vez más empeñada en no quedarse atrás en cuanto al avance de la técnica y de la ciencia; que debe cumplir metas cada vez más comprometidas con las exigencias de una cultura que marcha ahora a grandes saltos; que es dialéctica porque la vida lo es; que corre contra reloj en un tiempo en que el mundo capitalista precipita muchos procesos desesperadamente porque advierte que sus múltiples contradicciones lo llevan sin remedio a una zona de crisis de la cual es muy difícil que pueda salvar porque cuida muy astutamente sus reductos estructurales para que permanezcan inamovibles, mientras todo se sacude a su alrededor; una escuela que sale al mundo con un rostro distinto y una razón poderosa para existir y proyectarse como debe ser, es lógico que vaya realizando constantes reajustamientos de las distintas fases de su proceso. A veces de un año a otro cambian los métodos de prácticas y aprendizajes, ya para concentrarlos más, o ya para diferenciarlos, o para rectificar procedimientos de teórico-prácticos (como en los agrícolas) a técnico-agrícolas.

Hay, así, un insistente ajuste, cada año más, hacia lo particular por sobre lo general, en la instrucción y trabajo productivo, como medio de organizar mejor la enseñanza politécnica. Aunque ello, a menudo, pueda aparecer en el plan de estudio, como partes separadas, unidas independientes, como por ejemplo, el trabajo en la producción,

el dibujo técnico y las tres iniciales (EsP) con que señalan —o señalaban— la Introducción a la producción socialista (*Einführung in die sozialistische Produktion*), en cuya materia existen trabajos que facilitan el conocimiento prescrito en el plan de enseñanza. La instrucción puramente técnica fue completándose también con la enseñanza de conocimientos básicos de tecnología y economía: “los alumnos deben saber cómo trabaja una máquina tanto como se organiza todo el proceso de la producción o tanto como el resultado que da una máquina que trabaja bien o mal. Lo que se pensara de que en el futuro la expresión productividad del trabajo no sería una palabra desconocida para los alumnos que terminan la décima clase, ya es una realidad en el aprendizaje actual”.

Es decir, que “el desarrollo de la enseñanza técnica ha pasado de la simple enumeración formal de los conceptos, piezas y muestras de funcionamiento a la exposición de conocimientos técnicos. No se trata de que los alumnos puedan nombrar todos los tornillos existentes, sino que comprendan el principio de los tornillos. Tienen que conocer con claridad la función técnica de un tornillo para que sean capaces de decidir ellos mismos, dónde pueden ser empleados y en qué lugar no pueden ser utilizados”. De este modo, el estudio de la maquinaria y de la electrotécnica se convirtieron en materias propias de la enseñanza politécnica, porque en la actualidad ninguna actividad de la producción puede ya prescindir de dichos conocimientos. Las herramientas (martillos, alicates, limas, etc.) son útiles en una medida cada vez más limitada e individual, porque el uso de las máquinas e instalaciones técnicas, dirigidas e impulsadas eléctricamente, ha ido desplazando los demás instrumentos. El trabajo agrícola mismo, se industrializa, y la industria se automatiza, ganando terreno la electrotecnia, nos señalan reiterativos.

Por todo esto, el alumno debe, y es, instruido multifacéticamente: aprende a conocer principios básicos de toda la vida moderna y de toda la moderna producción. De ahí que sostengan como altamente

instructiva “la parte de la enseñanza: *trabajos que facilitan cognición*”, en la que se unen teoría y práctica o el “aprender y trabajar”: *aprender trabajando y trabajar aprendiendo*, que es lema de esta escuela, como vimos, y en donde la experiencia individual tiene una cuota de gran importancia. Y nos agregan, aclaratorios: “Ojeemos el plan de enseñanza. Los trabajos que fomentan los conocimientos son: medición con reglas de acero y disco de medición de piezas de fabricación cilíndricas y prismáticas; ejercicios para el empleo racional de materiales en el corte de trozos de plancha (evaluación, reproducción a escala sobre papel o cartulina); fabricación de relés de conexión (relés de corriente industrial con conmutación automática, instalaciones de seguridad con relés de corriente de reposo, instalaciones de alarma con relés de tiempo); preparación de una representación de bloque para un trayecto de mando o para un círculo de regulación sobre una máquina moderna... Señalémoslo bien: todo esto son conocimientos escolares. Una instrucción general”... de la escuela politécnica de enseñanza general de diez grados.

Pero aún hay más en este proceso en que empresa por un lado, enseñanza por otro, educandos en medio se encuentran... o desencontran, mejor, pueden desencontrarse. En principio, por lógica y por exigencias bien determinadas “ninguna empresa —insisten— está interesada en provocar perturbaciones o averías intencionadamente”. Pero merced a los trabajos que facilitan la cognición, por ejemplo, sobre el modelo de ensayo para el funcionamiento de una válvula, los alumnos aprenden a reaccionar cuando se presentan estos casos. En la materia de enseñanza: “Creación de formas mediante ensambladura”, encontramos como actividad de los alumnos, “ensayos de carga sobre uniones de tornillos (ruptura de tornillos en excesivos momentos de giro)”. En estos trabajos que facilitan el conocimiento, también importan las “excursiones a los puestos de trabajo de los innovadores”, en donde los alumnos deben examinar y describir en qué consiste la innovación y sus resultados. En la parte económica, por ejemplo, se

efectúan “exámenes sobre las causas de los desechos y se establecen medidas para disminuirlos”.

Y todavía, precisando aún trabajos y experiencias que sirven a la mejor cognición, se señala que en el plan de enseñanza agrícola hay tareas que podrán ser copiadas del plan de enseñanza industrial como, por ejemplo, “ensayos de flexión con diferentes materiales y plásticos (dependencia de la flexibilidad del corte transversal de los materiales y de las particularidades de los materiales)”. Pero “los trabajos que son idénticos en: todos los planes de enseñanza, tanto en unos como en otros, crean la base de la técnica y de la tecnología”. Por el contrario, muchos otros trabajos no pueden ser cambiados: “ensayos de fertilizantes en tiestos y en parcelas: estudios de un perfil del suelo; aprender a distinguir las malas hierbas típicas, en los cultivos, en sus diferentes estados de desarrollo y sus consecuencias para los trabajos de cuidado de cultivos”.

Como es de suponerse, toda esta preparación exige un amplio profesorado para lograr los efectos de la calificación que se exige. En los comienzos (y así sucede en los países capitalistas todavía), los contra-maestres y otros obreros especializados de la producción

—eventualmente también maestros profesionales— enseñaban conocimientos técnicos. En la actualidad, se ha convertido en una materia metódica de enseñanza. Hasta 1970 se prepararon más de cuatro mil maestros especialistas y las cifras siguen aumentando.

Otro de los aspectos de la instrucción politécnica, el trabajo productivo, se lleva a cabo en las clases 7ª y 8ª, en general en los talleres de enseñanza y en otros lugares instalados para el trabajo de los alumnos. En cambio, los alumnos de las clases 9ª y 10ª, lo hacen directamente en la producción de la empresa; trabajan no en algunas secciones auxiliares, sino en la producción principal de la empresa. “El procedimiento del trabajo, los materiales, las piezas a elaborar, las máquinas, provienen del programa de fabricación y de reparación de una empresa determinada. Según el plan de enseñanza todos los

alumnos deben aprender a realizar y finalmente dominar las técnicas de trabajo siguientes: serrar, cortar, taladrar, avellanar, cortar roscas, limar, doblar, enderezar, trazar, granear, marcar, tender y ensayar”. Claro está que estas solas técnicas no son suficientes; además hay que añadir las específicas de cada trabajo: textil, jabones, maquinarias, metales, etc. Las *específicas* de cada empresa deben ser enseñadas en la segunda mitad de la 8ª clase, de modo que preparen el empleo directo de la producción de la empresa para los años siguientes. Además los alumnos “aprenden a conocer también los modernos principios de fabricación, la elaboración de piezas sueltas, el eslabonamiento de un puesto de trabajo con otro, el montaje, los trabajos complementarios, el trabajo normal en serie y en series sencillas”. De más está decir, que el empleo en la producción de las clases 9ª y 10ª, sirven también para orientar a los alumnos sobre las profesiones más importantes.

Tal vez resulte obvio aclarar que la preparación politécnica es mixta. Muchachos y muchachas aprenden, trabajan juntos, y también se utilizan en el curso los tiempos según las posibilidades máximas que éstos ofrezcan para el trabajo. Desde setiembre —comienzo de los cursos— hasta marzo, por ejemplo, los alumnos de la 7ª clase se ocupan en la elaboración de piezas de máquinas y piezas para labrar metálicas y no metálicas. De marzo a octubre —mejor tiempo, más sol—, las clases 7ª y 8ª trabajan y aprenden el cultivo de las plantas y la ganadería. De noviembre hasta julio, los alumnos de las clases octavas trabajan en el montaje y desmontaje de máquinas agrícolas, aperos y grupos de construcción. También las clases 9ª y 10ª, aportan trabajos en la agricultura, en la rama productiva: manejo del tractor, cultivos de campos, legumbres, frutas, silvicultura, almacigos, cría de terneros, cerdos, apicultura, etc. A fines del décimo año, ambos sexos pueden ya ejercer independientemente todos los trabajos que se realizan en una gran empresa agrícola en donde los alumnos están incluidos. Y concluyen: “los alumnos que salen de las escuelas ya no son unos novatos”.

Por otra parte, es importante tener en cuenta esto que dicen los técnicos de la enseñanza en la RDA: “La escuela y la industria no buscan el trabajo para los alumnos según el principio: «¿Dónde faltan hombres?»”, sino de acuerdo con una suma de otros factores.

Citemos algunos de estos principios: ¿En qué condiciones salen los alumnos de los trabajos de taller o del servicio laboral hasta la fecha? ¿Aumentará el trabajo las exigencias de instrucción y de trabajo? ¿En qué medida se desarrollará ulteriormente la actividad independiente? ¿Es que dicho trabajo, en mayor medida que los trabajos precedentes, ofrece posibilidades para una actividad intelectual, del pensar técnico o económico? Se tiene siempre en cuenta que las instrucciones teórica y práctica estén en armonía y tengan una dependencia recíproca. Y naturalmente, se respeta estrictamente y se discute con los alumnos la utilidad de los trabajos”.

Toda esta serie de problemas que confronta una tal preparación, se entiende mejor si se piensa que la educación socialista prevé que todos estudien y agoten un proceso de aprendizaje, si es que se puede agotar, aunque, desde luego, debe pensarse en las diferentes capacidades de los alumnos, de modo que nadie quede fuera de su complementación (o sea máxima *calificación*) de ese proceso; y, por otra parte, que no todos podrán ser físicos o matemáticos, investigadores o artistas (intelectuales en una palabra), sino que habrán de seguir las vías que los conduzcan a mejorar, siempre mejorar, en la medida de sus exigencias de trabajo y su poder (más que querer). Nadie, tornero o profesor, obrero calificado (o no, depende) o investigador universitario, quedará en mitad del camino. Sino que saldrá de su preparación mínima exigida, obligatoria, con un destino de trabajo en la sociedad, con una vida futura asegurada, orientada hacia lo mejor que pueda realizar y producir.

No cabe duda que el propósito queda asegurado por una preparación y una investigación (pruebas de conocimientos) sobre su trabajo y aprovechamiento, rigurosamente calibrada. Aquí los exámenes son

con la severidad y justicia que exige un tal régimen; no hay “pruebas” para pasar de grado o siembra de notas al voleo. Queremos recordar algunas muestras de “exámenes intermedios”, que hemos conocido (justamente coincidimos en muchos lugares con el periodo de exámenes). “En la fábrica de motores eléctricos de Grünhain se hacen los exámenes intermedios. Los alumnos deben mostrar sus conocimientos. Sin comentarios, se somete a Ilona un dibujo. Ella se inclina sobre el dibujo, toma la tarjeta del material, anota algo, trae las piezas que necesita y, sin ayuda alguna, monta un motor. Cuando el control demuestra que todo está en orden y que el motor funciona impecablemente, ella dice a los que la felicitan: «Es natural que funcione, puesto que el diseño era justo». En la sala de ensayo de cabezas de cilindro de la fábrica de tractores de Gotha, trabaja también un alumno. Todas las cosas que tiene que hacer no están todavía terminadas. Suplementariamente recibe un pliego en el que hay algo escrito: una tarea de estudio. Hay siete preguntas que debe responder por escrito y que serán censuradas por el asesor. He aquí algunos ejemplo de las preguntas que le hacen: «...2) Describe y explica las causas que pueden tener las faltas de medición... 4) Explica el ajuste 18 H 7... 6) ¿Por qué se preparan las secciones como suplemento a los diseños de las grandes piezas? 7) ¿Qué trabajo se debe realizar para bombear 50 metros cúbicos de agua a seis metros de altura? (Calcula los 50 metros cúbicos en kilopondos)». Y así, en la fábrica de nitrógeno de Piesteritz, o en la de máquinas de lavar de Schwarzenberg, en donde desde hace años (no sé si la práctica continúa aún, creemos que sí) «los obreros y obreras dejan libre por tina hora la cinta de montaje y los alumnos de la 8ª clase (jovencitos de 14 años, los que corresponden a nuestro 29 año de secundaria) realizan todos los trabajos, desde el montaje previo hasta el embalaje. Ellos mismos construyen las máquinas lavadoras a base de piezas sueltas, realizando también el control de calidad. El ritmo de la cinta de montaje fue prolongado de 4,5 minutos a 7, ya que, en último término, para los alumnos el trabajo es preparación e

instrucción. Mientras tanto, la empresa ha montado una cinta que se pondrá en marcha solamente para los alumnos. Todas las escuelas de Schwarzenberg participan en su construcción. Y es una cuestión de honor el que de dicha cinta no salga más que trabajo de alta calidad» (Kohn y Pöstler, cit.).

XII. En el mundo de los aprendices, un aprendiz para el mundo nuevo

Todos los jóvenes tienen el derecho y el deber de aprender un oficio, no es el consejo de un padre a un hijo, sino el de una nación a sus ciudadanos. Es un consejo que lleva la fuerza de un mandato imperativo, un llamado a responsabilidad, y ha de ser, en consecuencia, consignado en la ley mayor: esta especie de divisa de la RDA, integra el texto constitucional, por su Art. 24, inc. 4. Este mandato, lógicamente, le confiere orgullo al ciudadano de esa nación, cuando se entra a analizar los rasgos de su educación, en especial la profesional, de la que este mundo de aprendices en el que vamos a entrar, no es más que el prólogo. Se diría que hasta hay algo de mística en esta divisa educativa. El aprendiz que vemos aquí en este mundo de las preparaciones, nada tiene que ver con aquellos de los talleres medievales, que se adormecían aprendiendo por largos años y, a menudo, ya “maestros”, seguían siendo aprendices, sin variar una coma. Este que vemos ahora, en cuyo contacto hemos pasado muchas horas, en las más diversas empresas, es el aprendiz del tiempo nuevo: un joven inmerso en la vida que vive hasta el cuello, desplegándose hacia una función, que no sólo hace el desvelo de su devenir, sino que recoge la preocupación de su patria para acrecer y perfeccionar su régimen social.

En la ley orgánica de educación, que hemos citado a menudo, por su Art. 32, se define a este aprendiz que conlleva algo más que el nombre de lo que significó en el tiempo y significa en la actualidad. “La

formación profesional —dice el artículo— es una importante etapa del desarrollo de los jóvenes que actúen conscientemente como hombres socialistas. En ellos deberán desarrollarse cualidades tan valiosas como la aplicación, la escrupulosidad, la exactitud, el sentido de responsabilidad y el espíritu de independencia, puntualidad y disciplina, sentido de orden, ansia de saber, audacia para aplicar lo nuevo, intransigencia contra la negligencia en el propio trabajo y en el de los demás así como una actitud consciente contra métodos y formas de trabajo sobrepasados”.

...Y ya estamos viajando a Radeberg, a 20 kms. más o menos hacia el noreste de Dresden, para visitar una Escuela de Aprendices en la empresa de máquinas computadoras Robotron, asentada ahora en la que fuera la productora de televisores Rafenawerke Radeberg, y antes de 1945, una fábrica de armas nazi. El predio de este conjunto fabril-educativo, en esta pequeña pero importante ciudad industrial, tiene 12 hectáreas que albergan: la fábrica con sus cuatro mil obreros, la escuela con sus 700 aprendices, 125 maestros y profesores, 34 para la enseñanza práctica y 9 para la politécnica de 7 a 10 grados, 5 para la calificación de los adultos (actualmente casi dos mil en diversas preparaciones incluyendo ingeniería), 150 docentes adicionales que trabajan en la fábrica y dan clase en la escuela después del trabajo, (en algunos casos hasta tres veces a la semana) y 4 pedagogos que trabajan en los internados, además de otros funcionarios adicionales.

Esta escuela en la que fuimos atendidos por el director general Ing. Lindner, el director de la escuela de oficios Winkler y el director económico y administrativo Eberle, entre otros técnicos, tiene tres secciones: Producción, Enseñanza (teoría y práctica) de aprendices e Internado, en el que viven los 700 procedentes de todas partes de la provincia. Aquí reciben preparación general, no sólo en las especialidades de la fábrica de computadoras, sino para muy diversas otras especialidades. También se atienden los grados de la politécnica, del 7º en adelante; se dictan las materias complementarias de rigor y se

puede incluso cursar bachillerato hasta de tres años. Estos aprendizajes coinciden con su preparación militar obligatoria, cuyos cursos también se dictan en esta escuela. Luego de estas preparaciones, los alumnos que desean seguir pueden partir hacia las escuelas de ingeniería o las escuelas superiores de las universidades. Estos técnicos son partidarios de las más altas preparaciones casi como una consigna, en cualquiera de las dos direcciones: o la técnica de los aprendices o con el bachillerato separado (sin práctica de oficio), prefiriendo, desde luego, el primer camino. El 25 % de todos los aprendices hacen el bachillerato, y el resto entra en el conocimiento para la inmediata producción. Tales técnicos hubieran preferido que estas cifras fueran al revés, pero el conminatorio ritmo productivo y económico de la RDA, todavía es quien decide.

El edificio que recorreremos para ingresar al mundo de los aprendices, es una amplia y moderna construcción, que luce gran hall y todas las dependencias necesarias, con moderno criterio y equipamiento. Los talleres no son salas separadas, sino inmensas naves inundadas de máquinas en donde se enseñan las diversas profesiones, que forman un solo mundo de técnicas y trabajos, apenas separados los talleres por máquinas y actividades distintas que realizan jóvenes grupos a quienes atienden sus respectivos maestros.

Los de primer año de electrónica hacen su aprendizaje sobre metales: cables, soldaduras, montajes de pequeñas estructuras de piezas. En algunos (y a veces muchos) casos los aprendices se autocontrolan, pues el maestro no está siempre presente mientras ellos realizan sus tareas. Pero esto no preocupa a nadie. Cada uno tiene asignada su labor, la forma de realizarlo, los medios a su alcance y sabe que puede ser revisado en cualquier instante. Con esa disciplina interior que les caracteriza, ese ahincado propósito de ganar su tiempo, trabajan sin casi notar siquiera nuestra presencia. A veces preguntamos algo, forzamos el diálogo sobre tal o cual operación o asunto relacionado con su aprendizaje, pero ellos no se alteran ni pierden el ritmo, siguen su

tarea con seria preocupación. Cuando les inquirimos sobre esta forma de trabajar casi sin control, los profesores contestan invariablemente: “Tenemos confianza en la responsabilidad de los aprendices y ellos responden con su actitud sin objeciones”. Es éste también un lema que sirve a la enseñanza en la RDA como ya hemos destacado. El trato es natural entre alumnos y maestros, sin dureza pero sin halagos. Más bien diría que no vía menudear las sonrisas ni los toqueteos o palabras de más. Todo era sobrio, justo, diría, a la medida de las necesidades.

Nos fuimos deteniendo en cada una de las secciones para apreciar los valores formativos que exigen las formas metodológicas que emplean. Por ejemplo en soldadura: precisión (las soldaduras a veces son mínimas, las piezas diminutas, los instrumentos variados, la labor requiere a menudo casi el oficio de un orfebre); habilidad en el manejo de los instrumentos con ambas manos; sistematización de los movimientos para ahorrar tiempo y automatizar los movimientos. Desde luego que aquí los procesos de la fabricación no están calibrados como en el mundo capitalista por psico-técnicos (los Taylor, Walter, Erismann-Moers, etc.), para asegurar el máximo de plusvalía del trabajo obrero, porque éste es un mundo sin explotación ni patrones, que cuida a su constructor, a su creador, a su “hacedor”, como a su mejor tesoro. Aquí, la superación se inspira en Stajanov y se llama “emulación socialista”, y el beneficiado es el propio obrero, antes que nadie. Aquí hay quienes ayudan, alientan, enseñan cómo hacer menos esfuerzos y obtener mayores resultados; hay emulaciones de muy diversos grados y naturalezas, que son un premio a la capacidad, a la habilidad, al mejor rendimiento de un trabajo que, en definitiva, es para la colectividad entera de la que él forma parte, del que él es, en cierto modo, propietario y colaborador en la grandeza nacional.

Sobre todo esto conversamos mucho con los técnicos, quienes nos expresaron: “Los jóvenes se esmeran en sus trabajos, quieren emular a los mejores, como en un torneo deportivo. Saben que lo que están haciendo como aprendizaje debe lograr la calidad del trabajo obrero

y que será aprovechado. Que el suyo es *trabajo productivo y socialmente* útil, en el total sentido del término. Es decir, que lo que están haciendo se incorporará de inmediato, luego del examen previo, a la industria, como parte de un todo”. Como les averiguáramos sobre “pérdidas” (material, tiempo, enseñanza en las prácticas), sin vacilación, nos contestan: “Casi cero, los trabajos son totalmente aprovechables. Estos trabajos que usted está viendo realizar ahora son para la fábrica de tal país. Se devuelven al alumno sólo aquellos trabajos que tienen fallas insalvables, lo que no alcanza siquiera al 1 %”, lo que nos muestra que los aprendices trabajan a la par de los obreros, que su aprendizaje es altamente fructífero y que el rendimiento del joven, a su vez, es un aporte valioso para la industria, lo que desmiente, en cierto modo, las críticas sobre el alto costo de esta educación que costean en gran parte las empresas. La evaluación del trabajo del alumno es minuciosamente registrada en unas fichas para tal fin. Le cabe, justamente, a esta empresa, con mucha antelación a las demás el honor de haberse anticipado con “un sistema completo de medidas de calificación, que prácticamente, se extendía a todo el personal a partir del obrero sin calificación del taller de montaje de aparatos de televisión hasta los ingenieros diplomados”. Cada trabajo es comprobado y controlado por separado con su calificación. Las notas son estrictas en su apreciación objetiva (rara la cual existen padrones muy justos), ya que de la calidad del propio trabajo redundará, además, el mayor o menor beneficio material que percibirá el aprendiz. La responsabilidad —aspecto moral que estimulamos en todo instante y situación de los jóvenes, como usted ya habrá visto— es una condición que destacamos, como verdaderamente positiva, en los aprendices. Por otra parte, esta incorporación del alumno al trabajo y a la producción, acrece la confianza en su personalidad y en el desarrollo del trabajo y mejores relaciones sociales. Como insistiera en el conocimiento más preciso del trabajo evaluativo, siempre el talón de Aquiles de toda preparación en nuestros mundos docentes, alguien me presentó a un inge-

niero (casi todos los profesores lo son) especialista, quien nos acerca a un fichero, toma una ficha al azar y nos va diciendo: “Como usted ya lo sabrá, nuestra clasificación nacional es de 1 (muy bueno) al 5 (muy malo), nota ésta que prácticamente no existe, al menos en esta escuela y empresa. El contralor es personal —del profesor-técnico— y muy estricto, casi diríamos riguroso, y la calificación general del trabajo se realiza una vez terminada la pieza (estábamos visitando la sección en que se realizan piezas de toda clase). Las gráficas que usted aprecia llevan al día el resultado del trabajo del alumno y muestran cómo ellos van conociendo día a día su proceso. Este trámite muy delicado de calificar, y que cada día lo empeñamos en una escala mayor, tiene relación con la lucha emuladora que es resorte de gran fruto en todas las empresas. En el año se dan dos premios a los mejores alumnos. Los quince mejores, además, han pasado medio mes de vacaciones como resultado del proceso de emulación. Otros prefieren recibir su premio en dinero. La meta es: “la misma calidad en el mismo tiempo que el obrero”. Generalmente casi todo el grupo alcanza la meta. Menudo problema para la empresa, le comento. Es preferible que sea así; los resultados son siempre muy superiores a la inversión. A mi pregunta sobre resultados en teoría y práctica, el joven profesor, con la misma adustez, me responde que por lo general son mejores en la práctica; que ello depende mucho también de su preparación teórica previa, que si es buena es la mejor colaboradora de la práctica. Hemos notado que a los que les va mejor en teoría es porque tienen un poco de fastidio al trabajo...

Un poco más adelante, en una inmensa nave, en la que podríamos pasar un año entero y escribir un tratado sobre la metodología de la práctica sin movemos del lugar ni consultar un libro, un grupo de 8° año de politécnica (de los de 14 días), dibujan piezas que tendrán que fabricarlas más tarde (doble responsabilidad). Aquí, consignamos de paso, que el dibujo lineal es materia de suma importancia, porque en general todo es primero proyectado. Al lado de esto, otro grupo peque-

ño en torno a un maestro ve y oye y pregunta sobre manipulaciones de una máquina.

A estos talleres, nos informan, acuden 1.300 alumnos cada 14 días, desde las escuelas politécnicas de diez grados, de los alrededores, en un total de 43 clases. En esta sección, y siempre dentro del 8º grado, en otro grupo de trabajo, montaje, vemos a varios aprendices armando una radio (que también las usan para sus propias escuelas, en especial para las clases de física). Aquí se repite lo del grado anterior en notas, emulación, disciplinas en el trabajo, aunque los favorecidos son tres. Y en el 9º grado, los aprendices reciben piezas para el montaje definitivo y puesta en marcha del aparato.

En el segundo año, los aprendices ya trabajan en el proceso fabril: desarrollo, construcción, montaje, control de los aparatos computadores, desde el dibujo inicial, como nos informa otro maestro. Este revisa las tesis de cada operación, formada por un manojito de trabajos, dibujos, y si todo está en condiciones da comienzo al trabajo. Cada dos meses tienen que hacer una tarea domiciliaria y entregar la carpeta en ocho semanas. Estos dibujos de los aprendices acompañan al aparato, una vez terminado. En la sección de Control, averiguamos por el número de trabajos aceptados y rechazados; los últimos alcanzan del 5 al 8 %, en verdad mínimo, aunque el maestro se apresura en aclararme que casi todos los rechazados son recuperables. Los errores más comunes son fallas en el montaje. Ahí también les vimos —en esa sección de computadoras— completando su teoría, con los aparatos entre las manos, como taumaturgos que pasaban del sueño a la realidad del uso del aparato que prueban... Hay aparatos auxiliares —consignan— que evitan el trabajo de los profesores, mediante diversas formas de proyecciones, inventados en la propia RDA, por ingenieros, entre otros, Hempel, diplomado en pedagogía en Dresden, un especialista de 26 años.

Los aprendices empiezan con un salario de 95 marcos al mes (en realidad están ganando para aprender), el que va acreciendo cada se-

mestre, hasta 135. Tienen, además, becas, premios por emulación, como vimos, e incluso, pueden recibir la medalla K.L. (Karl Liebknecht) y premios por buenos trabajos prácticos que pueden alcanzar hasta 50 marcos. Viven en el internado, construido en 1959, y pagan para vivir (con alimentos) 20, 23 y 27 marcos al mes, en el 1º, 2º y 3er. año del curso. El confort y la alimentación son de excelente calidad.

El contacto de los aprendices con los obreros tiene una relación semejante a la que mencionáramos como antecedente histórico, pero sin la odiosa servidumbre (los aprendices medievales eran los lacayos de los maestros). Aquí son camaradas en diálogo permanente y sus buenas relaciones resultan fundamentales para la vida del trabajo (escuela, fábrica, producción, etc.). Es corriente el padrinazgo de los obreros a los aprendices, que tiene algo de paternal y magister. Se realizan reuniones, se consultan, discuten conductas. A menudo los aprendices plantean problemas que suelen derivar en medidas de generalización. Es necesario aclarar, que todo este problema tiene sus complejidades. Que no siempre son sencillos, fáciles y positivos estos encuentros y relaciones. Aunque sí, creemos —me ratificaba luego Horneburg, en nuestras conversaciones—, que son siempre saludables y aleccionantes. Hay en este encuentro entre los aprendices y sus maestros obreros, a veces, relaciones tensas, desconfianza mutua, en especial en problemas que afectan a los jóvenes que llegan limpios de raeduras, al encuentro con los que han de ser sus constantes maestros. Vea este pequeño problema en el que me tocó intervenir como director de escuelas, me ejemplificaba Horneburg, hombre sin recovecos absurdos e inútiles, “el cajón individual de las herramientas”. ¿No le parece incluso el título de una serial? Los obreros, una vez terminadas sus tareas —narra H.— cerraban sus cajones con candados antes de marcharse. Los aprendices se fastidiaban por algo que les parecía imposible que sucediera entre obreros socialistas: ¿desconfianza, miedo al robo o uso indebido de una herramienta que cada uno cuida como a su novia, de los compañeros, de los aprendices? Claro, había un poco

de todo. Demasiado celo para con lo suyo, defectos y rastros de moral pequeña burguesa no superados en muchos, inseguridad ideológica y desconfianza hacia los jóvenes compañeros. El asunto llegó hasta mí. Aconsejé a los jóvenes que plantearan el problema en asamblea con los obreros. Y así se hizo, y se entró en discusiones que alcanzaron, en ciertos instantes, bastante importancia política y sirvió para clarificar problemas de orden moral e ideológico, con buenos resultados. Los obreros fueron abandonando los candados y sus cajones permanecieron abiertos y los jóvenes ganaron amistades sinceras entre los obreros por sus procedimientos leales. Y la ganancia fue de todos. Los jóvenes respetan, creen, admiran a los buenos obreros, y les tienen por jueces justos. En una palabra, sostenemos que los maestros de los aprendices deben saber reaccionar siempre de un “modo socialista” (es decir, sin bajos individualismos, ni egoísmos, sino con miras altas y sentido colectivo); y de ahí la necesidad de la elección de buenos maestros y profesores en todos los campos, para la preparación de los jóvenes.

El problema de beber en el trabajo —agrega aún— estuvo muy arraigado (de los tantos que arrastramos) y había necesidad de revisarlo. Era bastante general que el obrero llevara su botellita de cerveza o de lo que fuere, al trabajo (que a veces entre varios era un cajoncillo). Esto también molestaba a los jóvenes, que denunciaron la situación: “Que Fulano trae su botella”, “Que Mengano esconde la suya”. La verdad es que un obrero que ingiere bebidas alcohólicas, ya no siempre es el obrero despierto, ágil, vivo mentalmente que está en plenitud de su trabajo: o le tiembla la mano, o el desliz de un segundo en un torno o una vista que se nubla de pronto... Los jóvenes discutieron el problema seriamente con los obreros. Balance final: se acabaron las botellas en la fábrica. Y aquí, me reiteró H., lo que le dije al principio de nuestras conversaciones: instituir el socialismo es un problema de un segundo, realizarlo es de minuto a minuto, centímetro a centímetro.

En todos estos planteamientos, sin embargo, es importante que los jóvenes tengan una idea concreta sobre el concepto *trabajo*. Que mi

material, mi herramienta, mi dibujo y yo lleguemos a ser —o sean — una situación frente a cada uno. Y de ahí también que la influencia personal (de la mejor conducta, el ejemplo más limpio, la labor más proba) y la emulación, jueguen un papel a veces decisivo, en el cambio de una conducta, en forma definitiva. Lo cierto es que para los jóvenes el contacto con los obreros es de gran importancia formativa: la palabra del obrero para ellos lo es todo. Y en especial para los aprendices que les importa mejorar, crecer y superarse (superando situaciones como las que narráramos). Porque hay además un porcentaje que siempre queda un poco fuera del juego, ven la vida de soslayo y a menudo no entran al meollo de los problemas, no los viven, prefieren ser espectadores, también entre nosotros. Y esta gente, pregunto, ¿las dejamos afuera? ¿No las necesitamos en nuestras luchas constructoras, no sólo en su faz puramente del hacer material, sino en el discernimiento sobre todas las cosas, los planes y los sueños en que muchos viven quemándose? De ningún modo podemos abandonarlos. Hay que contar con ellos porque los necesitamos y nos necesitan. De ahí, la meta cada vez más señalada, del cambio de la cantidad en calidad, en lo que se refiere a preparaciones de jóvenes y profesores.

Sostengo —me terminó ese día, Horneburg—, mejor, *sostenemos*, que es necesario insistir en dos ideas básicas: *confianza y responsabilidad en la juventud*, que usted debe haberlas visto muy reiteradas en nuestro país, de un extremo a otro. Se dirá: ¿y el riesgo? Hay que correrlo. En todo existe riesgo, nada opera sin riesgo. Pero ahí tenéis la torre de televisión que asombra a todos: fue construida por jóvenes que pidieron la oportunidad para hacerla. Ninguno de los que trabajó en la torre tendría más de treinta años. Y ahí la tenéis: ¡el orgullo de Berlín! La hicieron los jóvenes. Como otros jóvenes, digamos los soviéticos, bar hecho para su patria prodigios de construcción y experiencia en Siberia. A no olvidar, pues: confianza y responsabilidad. Nuestro amigo, sin duda tendría presentes las palabras animosas de la Ministro de Educación en su Informe, que hemos citado y lo haremos

algunas veces más, en cuanto a esta misma consigna y la cuota de riesgo que hay que endosar a esas dos palabras talismánicas, que nos parecen además de inteligentes, sabias.

Con el director de la Escuela de aprendices, ya con el pie en el estríbo luego de casi un día entero en ese mundo lleno de resonancias de porvenir, hablamos aún de los renovadores, que han de ser, a su vez, maestros de renovadores; en cuanto a investigaciones, que impulsan con conocimientos y oportunidades; sobre las “Ferias de los domingos”, que integran con un 35 % del trabajo de capacitación que en ellas se realizan. Recogimos la certeza de sus palabras de que responden a las necesidades del Estado con las materias que se asignan a esta Escuela y Empresa; del mismo modo —agregó— que la Empresa responde totalmente a las exigencias de la escuela y de su trabajo. Como miembros del Consejo de la Empresa establecemos la interrelación de forma, que la unidad enseñanza-trabajo sea un todo armónico, resuelto a favor de ambos intereses. La Empresa, finalmente, asimila la mayor parte de nuestros preparados y nuestros aprendices calificados ingresan en sus especialidades con todos sus derechos y deberes asegurados.

Desde luego, que no podemos olvidar la importancia que tiene para nosotros, el asesoramiento de la Empresa, en especial en lo politécnico. Para eso tiene su “consejo politécnico”, representante de la dirección de la fábrica: ingenieros, contramaestres, obreros especializados, asesores, maestros, representantes de los sindicatos y de la juventud, que se reúnen y exponen sus experiencias y evalúan el nivel de la instrucción politécnica, en dicha empresa. Discuten mejores métodos y más provechosos para el trabajo, no sólo como colaboradores sino como fuente de ideas y ayuda práctica. Para mejorar los resultados, se crearon los “gabinetes politécnicos” (que vienen desde el principio de 1960; en los años 1963-64 fueron creados 2.000 para la industria y 1.400 para la agricultura), munidos de materiales, herramientas, aparatos, libros, revistas, gráficos, planes de las nuevas

técnicas, propuestas de los innovadores y materiales sobre procesos tecnológicos de la fábrica.

Esta unidad empresa-escuela-población, es una realidad determinante para muchas decisiones definitivas de los jóvenes. Se nos dice, por ejemplo, que en Ziegenderf, el alcalde, el director de la Escuela y el presidente de la Cooperativa de producción agrícola, dirigieron en común la instalación y equipamiento del gabinete politécnico. También que en la Fábrica de Locomotoras y de Electrotécnica de Henningsdorf, más de mil alumnos de la escuela N° 18 de la ciudad y de las localidades vecinas, realizan su enseñanza politécnica. La familiaridad de los jóvenes con las empresas, al final de sus cursos escolares, les lleva a incorporarse a las mismas, por su propia exigencia. En Beierfeld, algunas jóvenes, todavía alumnas de la escuela, exigieron que se les garantizase que tan pronto como llegasen a la empresa fuesen admitidas en determinada brigada, porque “el clima y el trabajo en la misma les había gustado”.

En las disposiciones que ajustan teoría y práctica, está gran parte del éxito de la enseñanza y su sentido total. Los alumnos concurren un día por semana a la empresa y en los otros cinco, trabajan sobre exigencias que denuncian la práctica, ya que si los alumnos deben “asimilar y comprender la actividad que realizan, la enseñanza politécnica precisa conocimientos especiales de matemáticas, química, física, biología, etc. Los buenos resultados en la jornada de enseñanza en la producción presuponen buena calidad de la enseñanza de ciencias naturales. En las clases habituales de la escuela, las muchachas y muchachos aprenden a conocer las leyes cuya veracidad y funcionamiento ensayan ellos mismos prácticamente en la empresa”.

Claro está, que a menudo se plantean problemas de desconexión entre la práctica y el conocimiento, que hay que superar, para que no sea el azar quien lo resuelva que, por otra parte, no es el método más adecuado para el proceso de la educación. Es verdad que la práctica provee de mucha experiencia a los jóvenes, pero los tropiezos de

la intuición los supera el conocimiento de las leyes que explican los hechos. La interacción así, entre teoría y práctica debe estar perfectamente establecida. Y las posibilidades de desencuentro, como sucedía al principio, en muchos casos, se superan. Años atrás, se recuerda, los alumnos de la 8ª clase preveían en su plan de la actividad práctica, complicados trabajos electrónicos. Pero en física, las leyes de electricidad no se enseñaban hasta el año siguiente. “¿Cómo podría un alumno, sin conocer las reglas de las ramificaciones de Kirchhoff, diferenciar las conexiones en paralelo y en serie? Sin duda puede aprender los signos exteriores y emplearlos esquemáticamente en los trabajos que se repiten, pero cuando debe decidir en un caso nuevo, si se trata de uno u otro problema, no le queda más remedio que dejarlo en manos del azar...”. Los trabajos —advierten— no fueron totalmente desacerados, por lo que dijimos de las asimilaciones de la experiencia. Pero otra cosa, en cuanto al éxito, hubiera sido, si ellos hubiesen efectuado tales trabajos una vez conocidas las leyes en física. Pero estas son cosas que se procesan y corrigen de continuo. Por el contrario, en la clase cuarta, en trabajos manuales, los alumnos manipulan con cajas de construcción electrónica. Aprenden a conocer una conexión sencilla y a comprender con facilidad las causas de la influencia, la construcción y su función. Esto “ayuda a pensar técnicamente y más tarde favorece la comprensión de la regularidad de las ciencias naturales”. Existen de este modo miles de acciones recíprocas entre teoría y práctica, que se convierten en un fenómeno natural de la escuela socialista. En todo ello —quieren los maestros de la RDA— “la enseñanza especial en la escuela no está al servicio de la instrucción politécnica; continúa siendo una enseñanza de las ciencias naturales. Se trata solamente, y esto es ya importante, de enriquecer la enseñanza escolar con la experiencia práctica y hacer penetrar en el trabajo de la empresa, la teoría y la ciencia”.

Cuando abandonamos este mundo de los aprendices, que visitáramos con lentitud, paladeando cada actividad, cada enseñanza, cada co-

rección de un maestro, cada muestra del poder asimilador del joven, cada victoria de su esfuerzo, íbamos llenos de resonancias juveniles de un lugar en donde el trabajo no gime y suda amargo, sino canta y transpira fervor y seguridad en sí mismo. Canta con la fuerza de una juventud que sabe que su nación, su régimen político, su pueblo y sus organizaciones les han otorgado confianza en su responsabilidad y poder creador. Estos conceptos están en la base misma de la doctrina que los vertebral, que ha hecho posible que los jóvenes, como los trabajadores, se capaciten al máximo para dirigir los destinos de la nación. Estos jóvenes, como quería Carlos Marx, se realizan en sus propios medios y para su propia felicidad. De ellos es ahora la historia.

XIII. La compensación y/o el equilibrio humanístico

Habría que señalar aún algo que nos preocupara desde el principio de nuestras observaciones y diálogos en la RDA: el peso —¿diríamos excesivo?— de lo técnico-científico sobre el resto de los conocimientos, y (cosa que no la creemos sea totalmente, aun cuando muchos profesores en la RDA parecen verlo así y tratan de reaccionar con sus actitudes humanísticas), al parecer cierto relegamiento de la humanística en la formación del ser socialista, que se le quiere armónico, diríamos casi ejemplar. ¿Cuánto hay de verdad en eso? Sé que si esta pregunta se la hiciera a un “politecnista”, reaccionaría como tocado por un cable eléctrico, negando mi tal vez demasiado *sutil* preocupación. No sé si es aquí mismo que debo plantearme este problema, pero creo que no vendría mal cerrar este capítulo sobre la escuela politécnica de diez grados, con el tratamiento de la intervención de la humanística —que en algunos aspectos ya di noticias al relatar algunas visitas— y sus problemas, entre ellos el que nos planteamos.

Además de las materias relativas a todas las ciencias físico-matemáticas, bio-químicas y naturales, la educación física y el deporte, las materias de conocimiento general como geografía, historia, lenguas alemana y extranjeras, literatura, ciencias sociales (marxismo-leninismo e instrucción cívica), etc., los programas tienen incorporadas materias de formación artística: expresión literaria, plástica, teatro, música, canto, que tienden a completar y equilibrar una formación que se

quiere lo más completa y armónica posible. Por una parte se pide que en la época actual, se debe pertrechar a los jóvenes de un sólido conocimiento de las ciencias sociales, para lo cual todas las disciplinas y los docentes deben contribuir. En la escuela socialista —que nos ocupa—, el conjunto de la enseñanza reposa sobre los fundamentos científicos del marxismo-leninismo, ciencia difícil, compleja —como se la reconoce—, que estudia las leyes sociales, las interpreta, así como sus contradicciones y liga todo el conocimiento con la actividad social, con la vida. De ahí el gran valor educativo de las ciencias sociales.

¿Qué concepto correcto del proceso histórico podrá tener un joven que ignore el sentido y la razón de estas leyes, el conocimiento de los “motores” que las rigen y explican el desenvolvimiento de los hechos y sus consecuencias? De ahí que se insista en la importancia de la historia, por ejemplo, en la que se preocupan por transformar ese “catálogo muerto de informaciones” en una imagen viva y racional de las diversas formaciones sociales desde el punto de vista de la ciencia y leyes sociales, que son las únicas capaces de desentrañar los verdaderos móviles de los sucesos, iluminarlos con sus propias y verdaderas luces y tinieblas y extraer las conclusiones correctas del porqué de los sucesos y sus consecuencias. Y todo lo demás es mistificación más o menos literaria de los hechos y los actores que los interpretan. ¿Es posible —se preguntan— a esta altura de la historia y cultura humanas, en algún lugar civilizado, ignorar cuáles y cuántos combates ha librado la clase obrera para liberar a la humanidad de la explotación y hacer triunfar el socialismo?

Del mismo modo la enseñanza de la instrucción cívica, que sirve para que los estudiantes comprendan el papel revolucionario de la doctrina que empala toda su vida y actividad, tanto como para que entiendan el papel y la misión histórica que le caben a los países (y en este caso a la propia RDA en la lucha por un mundo nuevo y justo). Esta materia, además, provee a los jóvenes de la comprensión de las leyes y su modo de actuar. Y todo esto tampoco es posible

comprenderlo sin un estudio permanente de los hechos; por lo cual, antes que hacer generalizaciones, se les debe analizar con precisión y documentos.

En cuanto a la literatura —piensan los formuladores de las ideas de la Ley de educación—, se ha vuelto más exigente. “Queremos que los jóvenes comprendan los ideales, se compenentren de la riqueza y de la belleza de la literatura clásica alemana, de las grandes obras de la literatura mundial, de la literatura soviética, de las obras del socialismo actual, despertar en ellos el deseo de inclinarse sobre las cuestiones planteadas por la literatura..., aprehender el valor de las obras literarias, insistir sobre los aspectos estéticos y artísticos... La enseñanza de la literatura, de la música y la educación artística juegan hoy en día un papel primordial en la formación de las cualidades ideológicas de una personalidad socialista... Cada vez más los estudiantes toman parte activa en las discusiones sobre las dramatizaciones televisadas y en los problemas de artes plásticas y de la arquitectura, y frecuentan las exposiciones y los conciertos. Es posible ver que esto es un resultado de la enseñanza de estas disciplinas...”

La necesidad de no descuidar esta preparación del espíritu es problema de la RDA, de viejo cuño y tradición. No se concebiría una Alemania socialista en donde no refulgieran, como antaño, las artes plásticas, la música, el teatro, la poesía; o fueran dejadas de lado o menoscabadas en su tratamiento por un empuje de puro tecnici-cientifismo en nombre de las necesidades materiales de la nación. Han sido muchos, y lo siguen siendo, los estudiosos en la RDA preocupados por este problema, que pidieran (incluso diputados en sus asambleas) el equilibrio armónico entre las ciencias, las artes y la literatura. Al señalar el auge de la ciencia, “que ha alcanzado alturas nunca igualadas” —dice Ilse Rodenberg, diputada en 1966—, ésta agrega: “La ciencia moderna amplía constantemente las fronteras de nuestra imaginación. Aumentan de continuo las exigencias a la fuerza creadora y a la capacidad intelectual del hombre. Antaño, el pensamiento profundo y

abstracto era privativo de algunas figuras de vanguardia de la ciencia. Hoy, sin embargo, aquí en nuestro Estado, centenares, millones de personas, se adueñan de esos conocimientos y aprenden a pensar en categorías científicas. A pesar de todo, ¿podemos dudar de que así como las generaciones jóvenes se desarrollan y seguirán desarrollándose constantemente como observadoras del arte, que en la medida en que se eleva su imaginación y su entendimiento sobre la base de las exigencias inexorables de las ciencias modernas, se prepara también su espíritu para el entendimiento de los conflictos dramáticos o de los complicados problemas psicológicos de una película o una novela?”

Hay, sin duda, un juego de reciprocidades en estos elevamientos —científicos y humanistas— de los individuos, que aportan matices casi sensoriales, en la vida de unos y otros. Que tal cosa es lo que quiere traducir la diputada Rodenberg con el planteamiento anecdótico que sigue a su afirmación oída. “Nuestro escolar se ocupa durante el día de la trigonometría esférica y óptica electrónica y por las noches va al teatro. Está de acuerdo en que ambas actividades forman parte de su instrucción general y sin duda alguna tiene razón. Pero después de hacer algunas observaciones analíticas inteligentes durante una discusión en el vestíbulo del teatro al final de la representación, declara con pesar que no puede expresar un juicio exacto porque no tiene tiempo suficiente para dedicarse más intensamente a las cosas del arte, dado que el programa de estudios reuniera todo su tiempo para ocuparse de cosas —naturalmente muy importantes e interesantes— que no tienen nada, pero absolutamente nada que ver, con el arte. Y luego no puede menos que asombrarse cuando uno de los jóvenes artistas presentes toma la palabra y expresa la opinión de que la trigonometría esférica permite al estudiante comprender mejor la pieza de teatro, su carácter y sus problemas...”. Cosa que sin duda no se discute. El mejor y más genial ejemplo lo tienen en su casa: Goethe.

En nuestras conversaciones con técnicos en humanística —y señalo aquí muy determinadamente lo que llamaría el eje Dessau-Kossok,

uno en Rostock, en el extremo norte del país, comandando un centro de estudios literario-filológicos, especializado en América Latina, y otro en Leipzig, en el sur, comandando, a su vez un centro de investigaciones históricas, también relacionado con América—, este problema figuró con insistencia en nuestro diálogo. Ambos reiteran que es necesario intensificar la preparación humanística, cuyas materias giran un poco sobre eje propio por el hecho mismo de que el trabajo que realizan es de investigación libre, antes que el meramente de preparación profesional. Ambos sostienen la necesidad de dotar a los jóvenes de ideas estéticas y de la preparación consiguiente en alguna rama de humanidades, para lo cual habría que incorporar, con carácter obligatorio cursos sobre estas disciplinas —o extender la opción a todos los centros—, no sólo a algunos como en la Universidad de Rostock. Ambos sostienen la importancia —trascendencia, diría mejor— de sus disciplinas respectivas como forma de superación social de sus componentes, que deben actuar socialmente en muy diferentes manifestaciones de índole cultural y deben ayudar a elevarse a sus semejantes con sus conocimientos, aprendizajes, experiencias.

Por ejemplo, en Rostock, hay cinco mil estudiantes, pero el centro no tiene estudiantes propios, aunque dos mil realizan actividades de orden cultural en coros, teatro, música, canto folklórico y satírico, cerámica: realizan juegos florales en disciplinas diversas; también en la semana del estudiante —principios de mayo— presentan los resultados tanto científicos como culturales, de sus experiencias. En cuanto a las actividades que despliegan son variadas no sólo en el ámbito universitario sino en organizaciones sociales. Se traza un plan común entre el rectorado y las organizaciones que incluye los gastos, las actividades, el área de trabajo, etc., y se incorporan las culturales, sin interferencias con el Centro. A medida que estas actividades se desarrollan, adquieren jerarquía e inciden sobre las demás actividades universitarias. Son, como diría el pensador uruguayo Vaz Ferreira, *fermentarios*. El teatro municipal a su vez ayuda a los aficionados universitarios y la Univer-

sidad no sólo los ayuda sino que propaga su labor. Se establecen relaciones con organismos vecinos a Rostock, con convenios semejantes, como con la Schwerin, y los especialistas en ciencias que colaboran en la cultura lo hacen en los círculos de aficionados empresariales. En el ámbito universitario se realizan actuaciones corales y con la orquesta universitaria que ofrece sus conciertos públicos, se presentan en las fábricas, combinando con la Juventud Libre Alemana.

En suma, la Universidad tiene una misión de centro de actividades espirituales de la región, además de sus responsabilidades docentes de preparación y sociales, de gran proyección. Desde luego que tanto Dessau como el vice-rector Elsner, con los cuales dialogamos una mañana entera sobre estos temas, ante mi pregunta de cómo veían las demás universidades (que carecían de esta actividad tan pronunciadamente humanística al menos en el trabajo), estuvieron de acuerdo que no se trataba de actividades meramente adicionales ni de un “mal inevitable” replicaron, con un poco de ironía, pues hay muchos profesores y estudiantes receptores y creadores, atendiendo los dos aspectos: el del recreo y el del impulso creador. Y además, que no son obligatorias sino optativas y se trata nada más que de “abrir caminos”... con un mínimo de personal calificado. Por otra parte, las demás universidades incluso suelen tener más profesores en estas disciplinas que nosotros. El Centro que dirige Dessau tiene 13 profesores científicos, 5 de música, 4 especialistas en arte y 4 en teoría de la cultura y estética, y entre los 13 hay 2 catedráticos, un docente y el resto de profesores auxiliares. El teatro tiene todo completo: desde local hasta personal. La literatura no básica no se estudia en el Centro, sino en la Escuela de Literatura e Idioma. Los del Centro tienen la preocupación no sólo en el presente inmediato, sino en el futuro y su perspectiva poblada de realidades, hechos nuevos, logros y sorpresas continuas, e interrogantes que no sabemos cuáles serán ni su alcance e importancia futura. Se prevén ciertas estructuraciones en cuanto a esta desconexión para facilitar el trabajo y la interrelación entre los aspectos humanísticos.

Una Oficina Central se ocupa de ello y una Comisión Universitaria de Cultura, que prepara decisiones en este campo. Todo parece sencillo y de una lógica aplastante.

“Nos cuesta imaginar que no se pueda llegar a algo más justamente *formativo* (tal vez habría que decir aquí más justamente *sistematizado*), prescindiendo de la cultura *entera*, tanto en el aspecto receptivo, como en el de la actividad creadora. No negamos que fomentemos la cultura, por dos razones: porque el hombre que necesita una sociedad, necesita una cultura, y porque la lucha de clases traslada su centro cada vez más hacia la cultura”. En cuanto a planes y programas, me dijeron que está en proceso la creación de un nuevo programa sobre teoría de la cultura y estética, que, sistematizado, se usará en toda la nación.

A su vez, Kossok, en su fortaleza de Leipzig (la Universidad Karl Marx), me ratificó muchas de estas afirmaciones desde su punto de vista, poniendo énfasis, a su vez, en la importancia de dotar a todo el mundo de concepto histórico como matemático, por una serie de razones que son fundamentos culturales que pueden servir, a la vez, para cualquiera otra disciplina. Se refirió a los trabajos de historia comparada (con la de 1848, en Europa), que está realizando su Escuela y la importancia de estos estudios para generalizar una visión correcta del enfoque histórico. Centró mucha de su argumentación en la defensa del humanismo para la formación del hombre, no sólo como continuidad de una tradición tan ilustre como la de su país, sino como una necesidad espiritual, que se irá acentuando en la transformación del hombre alemán, a medida que el cumplimiento de las metas técnico-científicas se vayan superando y saldando; por la incorporación de todos los técnicos necesarios, pero al margen del tiempo libre que le dejará la automatización empresarial, por la sed inextinguible de cultura y novedad actualizada que siente el hombre de nuestro tiempo.

Llegará el momento en que este espíritu competitivo (si se puede decir de este modo) que domina a las dos direcciones de la formación

educativa, dejará de ser el fantasma que acicatea el impulso constructor actual, y el hombre, entonces, buscará otras fuentes (que las puramente científicas o técnicas) para saciar su apetencia. Para este plazo más largo también tendremos que ir creando las condiciones, los cuadros y las nuevas metas a través de no sólo la investigación *aplicada*, tan exigida ahora (en cierto modo la más importante característica de la 3ª reforma), sino de la investigación abierta y de las direcciones humanísticas insoslayables.

Kossok fue muy claro cuando nos dijo que le daba más importancia a la “poli”, porque la orientación técnica por sí sola no es suficiente. La preparación debe llevar más cultura, de ahí nuestra preocupación por atender mejor el bachillerato, hacerlo obligatorio... y hasta doble si fuera necesario, a pesar de que se hable de su “anti-economía”, cosa que acepto. Pero el desarrollo individual está en alto nivel, se necesitan dos o tres años para aprender a manejar máquinas modernas. La idea fundamental de la Escuela Superior no es sólo —*no debe ser sólo*— poder ofrecer una carrera profesional, sino una intelectual. Para ello habría que ampliar la gama de las preparaciones teórico-científicas con la idea de ampliar la disponibilidad del alumno para entrar con suficiente facilidad en los diversos ramos de la actividad. Y aquí tocamos de nuevo el “practicismo”. Pero el cambio de carrera se hace posible con este criterio. En cambio ahora tratamos de formar alumnos que sean suficientemente flexibles como para cubrir una gama muy amplia de tareas. Por ejemplo, rechazamos la idea —continúa Kossok— de unilateralizar la preparación práctica (no ver la formación individual más que sólo bajo la presión de la tecnificación) y queremos darle mucha importancia a los valores culturales, sobre todo en comparación con el otro aspecto. Y por eso reaccionamos un poco contra la carga técnico-profesional en la preparación de los jóvenes e insistimos con la praxis social: medir nuestra actividad para desarrollar la conciencia histórica del pueblo —que carece de ella—, y en especial de los jóvenes, llenos de planteamientos agudos.

Hay conflictos, como en todas las preparaciones del mundo entero: jóvenes anarquizantes que defienden posiciones individualistas, por sobre todo. Me pregunto con ellos: ¿son los escritores viejos los que tienen más seguridad en las tendencias sociales, hemos encontrado una conciencia más clara? ¿Sabrán más del “por qué” y del “hacia dónde”, que los jóvenes actuales? Todos estos interrogantes nos ratifican en nuestra posición de aumentar la conciencia histórica en nuestra juventud.

Para hacer posible esta armonía politécnico-humanista, debemos ir ajustando cada dos o tres años los programas de enseñanza, lo que no es fácil y sí necesario, y debemos proceder (como lo hacemos) luego de largos balances críticos y tratando siempre de medir nuestros resultados con las necesidades de la sociedad. Tenemos en nuestra mira algunas recomendaciones que deberán ser contempladas, como por ejemplo la extensión de los conocimientos en investigación. Hay que intensificar las investigaciones, comparando, extrayendo conclusiones. Debemos saber esquematizar —con precisión las condiciones sociales y extraer sus resultados. En todos los casos de transmisión de conocimientos, debemos lograr una buena divulgación, sin caer en síntesis que en vez de aclarar, confunden y distorsionan la verdad histórica; combinar la investigación rígida y estructuradamente histórica con la presentación literaria y artística, ejemplos Feuchwanger y Tarlé (en su *Napoleón*), etc.; señalar la necesaria responsabilidad de los escritores marxistas en los textos y trabajos de divulgación, en sus biografías, cuya influencia artística llegue con el arte de la palabra al poder de la ciencia...

En todo esto latía ese equilibrio que he visto sonar como una campana, en sus latitudes, que ha de servir para formar el hombre más completo, sabio y feliz de un mundo nuevo. En las páginas del informe de Kurt Hager, se encuentran muchas referencias a la necesidad de estos alimentos espirituales. “Sin artes ni aspiraciones estéticas —dice— es la vida más pobre, ya que el hombre necesita la formación

de sus sentidos, de sus cualidades éticas y estéticas, de sus facultades de gozar. Si bien no es sólo el arte la que determina el desarrollo de estas cualidades, sí tiene en ella parte decisiva”, dice muy correctamente. Sin la ayuda de todo este bagaje, que iluminó el mundo de belleza y verdad, el hombre no hubiera llegado a ser y hacer lo que ha realizado. Es esta lucha así, esta lucha por todos esos medios, la que ayudará al oprimido a “reconquistar su calidad de ser humano”, como decían Marx y Engels. En eso, en esa lucha, también está empeñada la enseñanza en la RDA.

XIV. Ampliar aún más las bases del bachillerato

La “escuela de enseñanza en general ampliada” es la que, en rigor, viene a ensanchar la base de la rampa, de lanzamiento, a que nos hemos referido, mediante dos o tres años que informan de su bachillerato. A esta escuela concurren ya más del 25 % de los egresados de cada generación, utilizando los más diversos caminos, más, cada vez luego de la politécnica de los diez grados. Se ingresa, pues, o por la capacitación normal que proporciona la escuela general de diez grados, o mediante examen que capacite esa “normalidad” desde el 9° grado, o por las vías complementarias, que veremos en su lugar con otros tipos de preparación complementarias: nocturnas, por correspondencia, etcétera.

El concepto sobre este preparatorio, según hemos podido advertir, parecería ser el de una “solución de transición”, ya que cada día se arraiga más la idea de extender el concepto de ampliación al de un “instituto pre-universitario”, tal como lo considera la Ley de 1965, en el cual “se producirán ciertas diferenciaciones en relación a las carreras a estudiar, pero sin dejar de conservar su amplio perfil como una escuela de *enseñanza* general, en una palabra: llegar a la obligatoriedad, casi podría decirse, de que todos pasarán por ese preparatorio hacia la profesional, como una forma de profundizar y ampliar la base de la rampa, terminando recién ahí una “instrucción profesional de base”. Es decir, usando los términos de sus teóricos: “El alumno es

totalmente calificado en un oficio práctico, cumple no un aprendizaje de vía estrecha, sino una instrucción profesional profunda y perfectamente válida”.

En Rostock, nos detuvimos largamente en la escuela de doce grados *E. Thälmann* y revisamos aspectos de este centro con su director P. Warrartberg —lino de los activistas de 1958 y del cual autoridades y profesores se sienten muy honrados—, con más de 20 años como director, “casi tantos como los años de la República”, me dice sonriente. El centro de 1.000 alumnos es considerado el “más importante del país”. Su radiografía se completa con estos otros datos: 56 maestros dictan idiomas (ruso, inglés, español, latín y griego), materias a las que prestan singular importancia; ciencias naturales (5 horas semanales), matemáticas (3 horas), física y química (2 y 3 horas), biología (3 horas), ciencias sociales: historia alemana, historia de la cultura, de la literatura universal, marxismo-leninismo, historia de la clase obrera, etc. En el 9º y 10º grados —con los que empiezan los cursos de esta escuela—, enseñanza politécnica en la producción. Los alumnos se seleccionan de otras escuelas que vienen a cursar el bachillerato en este centro (en este año 243 preparan su ingreso al bachillerato). Sólo en la provincia de Rostock existen 13 escuelas ampliadas.

Los que egresan de estas escuelas pueden ingresar en una escuela profesional; su elección debe estar resuelta ya con antelación. El 90 % de los alumnos ingresan en las escuelas superiores de la universidad. La elección de su profesión se lleva a cabo aquí mismo, luego de las indagaciones de una comisión para tal fin. Desde luego, que por ahora nada más que selección profesional, como hemos visto y completaremos más adelante. Para una más afinada elección, de acuerdo con la llamada vocación, por ahora recurrimos a los círculos de aprendizajes libres en donde es posible detectar verdaderas aptitudes y se puede marchar adelante con alumnos sobresalientes, nos señalan. Es algo que se lleva a cabo en los clubs llamados “del talento”, a los que nos referiremos en su instancia.

En este medio, Rostock, puerto de mar y de industrias navales, en donde la simbología marina: anclas, timones, brújulas, velas, botellas con barcos, están insertos en la vida de la población como lo natural y nos golpean los ojos a cada minuto, como la advertencia de su geografía y de su industria y destino, las preparaciones esenciales están ligadas furentemente a esta suerte. Este mismo aprovechamiento y conjunción global de preparación, la hemos visto en Leipzig con la industria del lignito y sus derivados, su química, etc. Aquí es: la biología .del mar, construcción de barcos, electrónica de barcos, construcción de maquinarias para naves, preparación de oficiales náuticos, pesca y sus relaciones y derivados (que exigen, igualmente, diplomas), y también medicina relacionada con la marina y el trópico; y, desde luego, que también las preparaciones ligadas a la marina militar y sus distintos grados y especialidades. En ese 90 % que señaláramos al comienzo están incluidos los que ingresan en las fuerzas militares, que tienen que asistir también a una Escuela Superior. A los técnicos les interesa que los estudiantes de su escuela ampliada cursen sus estudios en la Universidad de Rostock y en la vecina de Greifswald, lo que sucede con un 50 % de los alumnos, sobre todo para evitar el problema del desplazamiento de sus medios de origen, el menor costo, etcétera.

Como me interesara por la preparación en pesquería, y con intención de visitar algún centro, me noticiaron de su Instituto de pesquería a cargo de científicos especialistas, algunos de renombre universal, en el que pueden estudiar los problemas de la más variada naturaleza, hacer investigaciones, aprender un oficio en sus diversas especialidades y jerarquías navales. Sólo quien adquiere en este Instituto, la “gran patente” para dirigir un barco pesquero o mercante, puede acceder a tal responsabilidad. Pescar, conocimiento de la fauna marina, en especial la piscicultura, instrumentos de pesca y su manejo, métodos, aprendizajes específicos, conocimiento de todo lo relacionado con esta tarea e industria, etc., es preparación nada sencilla, y de gran importancia

para cualquier país que tenga costa y marina para la pesca. Nuestras flotas pesqueras —nos narran los técnicos— están en estos momentos en aguas próximas a los Estados Unidos. Eso mismo supone otro número de conocimientos más: gran conocimiento de geografía, en especial pesquera y marítima, legislaciones internacionales sobre la materia y régimen de los diversos países, problemas de relaciones universales en la materia, particularidades migratorias de las especies marinas, en fin, un cúmulo de conocimientos que cada día se hacen más científicos e inexcusables en una preparación de esta clase. Nuestros barcos-madres son totalmente automatizados y controlados por ingenieros en la materia y llevan a bordo científicos y desde luego médicos especialistas en todos los climas, en especial sobre el trópico, para nuestras incursiones por las zonas tórridas del mundo.

Como es posible advertir en esta información que define las preparaciones de las escuelas ampliadas, el objetivo es aumentar el caudal de conocimientos generales, cada vez en mayor profundidad, para lograr las máximas posibilidades de una gama cada vez más amplia de profesiones y especialidades. Estos pasos exigentes son producto de larga especulación sobre sus necesidades y proyección. Nada es producto de lo que Claparède llamara el “olfato pedagógico”. De ahí que en estas escuelas sus programas tratan de responder a las necesidades nacionales y responder a una más amplia orientación universitaria, la que, a menudo, es insuficiente, como denunciara en su informe, la Ministro Honecker, recogiendo el sentir de los padres. De ahí que la misma Ley de 1965, trató de esclarecer aún más su objetivo al recoger la opinión de los profesores de la escuela ampliada que criticaban el hecho —dice la citada dirigente— de que “los alumnos que han pasado varios años preparando el bachillerato, y cuya candidatura a los estudios superiores ha sido propuesta luego de un minucioso examen, han visto rechazados sus ingresos en los establecimientos superiores por razones a menudo poco evidentes. Es necesario comprender que es esto intolerable para los padres que reciben, en forma

burocrática y anónima, una decisión demasiado importante en la vida de los jóvenes”.

De modo que queremos hacer entender que esta escuela conlleva una gran responsabilidad en la orientación de los jóvenes hacia las disciplinas más recabadas por la economía nacional y para que ella cumpla —como lo está haciendo ahora, y creemos que muy bien— “debe recibir suficientemente completos los documentos sobre la orientación universitaria”. Con lo cual mostramos, a su vez, y reiterando la interrelación y conexión entre cada una de las etapas de esta escuela única, cuyos rasgos ya hemos visto con anterioridad. Se entiende, además, esta competencia de celos de los organismos superiores que han de recibir siempre los mejores alumnos, y las razones por las cuales sus dirigentes insisten en el trabajo preparatorio de las clases terminales, aunque también sobre criterios, que a veces se tornan de un irritante rigorismo, cuando por pequeñas incidencias tabularias de los exámenes (un 1,2 ó 1,3, más o menos) se priva a veces de integrarse a la enseñanza superior a individuos capacitados según “los resultados en conjunto de los jóvenes”, a todas luces necesarios. De ahí que se insistiera —la insistencia, creo, que continúa— en consagrar mucho cuidado en la apreciación de los alumnos, no sólo según sus rendimientos conocitivos en sí mismos, sino que las vías para este paso han sido, y siguen siendo, ajustadas para un logro más eficaz de esta preparación y la cosecha de unos frutos en mejor sazón.

Creemos que estas decisiones están expuestas con energía por los profesores de la escuela general politécnica “Máximo Gorki”, de Berlín, cuando aceptaron, plenamente conscientes de sus responsabilidades, la tarea que se tradujo en una especie de llamado a sus colegas, de “...proceder a un análisis minucioso de todas las disciplinas, de todas las clases, de todos los eslabones de la cadena formada por nuestro equipo, porque nadie entre nosotros tiene el derecho de satisfacerse medianamente. Nuestra ambición es generalizar los mejores resultados”. Y los ejemplos cundieron. De ello dieron cuenta las escuelas

Teodor Neubauer, de Berlín; la de enseñanza general de Wessin, la de igual nivel de Bad Dürrenberg, de la escuela ampliada de Wickersdorf y tantas otras más.

XV. En los umbrales de la elección de una profesión

Como no es difícil entender, elegir un “destino” en cualquier país y tiempo, ha sido y es, cuestión compleja. Porque como acabamos de ver en capítulos anteriores y veremos aún más adelante en otros, la elección de un quehacer definitivo, que determinará no sólo el *modus vivendi* del individuo social, sino la apertura de una vida hacia un futuro con todas las responsabilidades de su existir y hacia un goce pleno del ser, supone una decisión de alta trascendencia en la vida del elector. Pero aun aceptando (como sucede en los países socialistas en donde el individuo no es un ser aislado ni desamparado, en manos del azar o de las posibilidades que la sociedad le brinde o no —como en el mundo capitalista en donde la más segura función de la tan decantada libertad, es dejarlo que se muera cantando a la libertad, como lo hemos vivido de un extremo a otro de ese mundo—) aceptando que su decisión está sujeta a un cúmulo de situaciones e incitaciones de otros órdenes que los propios del individuo en sí : que forma un todo y que se llama la “sociedad socialista”, el “mundo colectivo”, las “necesidades nacionales”; aun así, estos mismos mundos tienen su regla de juego correcto para reaccionar frente a sus compromisos. Sostienen que esta enseñanza “ofrece a todos los hombres la oportunidad de desarrollar sus aptitudes y talentos”; a la juventud “le es otorgada la confianza y una gran responsabilidad en el estudio, en el trabajo y en el uso del tiempo libre”; gozan del derecho de asistencia por parte del Estado “a

fin de lograr la plena realización de la personalidad socialista y dar cada vez más amplia satisfacción a sus necesidades culturales y a sus aspiraciones creadoras”; que “nuestra exigencia principal a la escuela es la creación de personalidades”, en fin, que podíamos refirmar aún mucho más estas condicionantes para un libre ejercicio de su función de ser en virtud de su más entrañable vocación o aptitud, pero...

Pero su compromiso constructor de un mundo, del que no partirá más la guerra, como sostienen; de ese “reino del hombre”, como escribiera su sueño —ahora realizándose— el poeta Johanes R. Becher, y todas sus preocupaciones que ya hemos deletreado desde el comienzo para llegar a tal plenitud social para sus gentes, abonan ampliamente, entonces, un elenco de prioridades que, sin distorsionar aquellas individualidades llamadas a jugar con sus verdaderas vocaciones en ese “reino del hombre”, como sucede, de algún modo ya ahora, son las que se convierten en impostergables en el camino de la construcción. Y, como no puede ser de otro modo, posterguen el impulso de las fuerzas irredimibles para ser “lo suyo en sí” (sino el “ser en sí” sartreano), que emergen, se proyectan y avanzan *a pesar de todo*, que también serán asistidas (como en su medida ya lo están siendo), porque no es intención de nadie matar el fuego que ilumina, sino el que devora y consume sin apego fecundo.

La educación llamada moderna, la de la “nueva” escuela o pedagogía, que ha campeado por sus fueros en los últimos treinta años, a pesar de los reveses de las dos guerras (más tercas que sus inservibles formalismos) ha puesto mucho énfasis en llamar a responsabilidad a quienes atenten contra ese “inalienable” derecho individual de la “libre elección” de su destino (carrera, vocación, aptitud... consuelo). Podríamos poner aquí una ristra de recomendaciones y alertas. Nosotros, en algún modo y también con cierto radicalismo romántico, en nuestro tiempo nos paramos en la retranca del respeto “irrestricto” a la libre elección de su destino por el individuo. Y abundamos en razones. No abominamos de nuestra posición en nombre del derecho del

individuo de ser más útil socialmente en el área que mejor se adecúe a sus condiciones, que mejor disposición le distinga, que más arraigada vocación (y aquí sí, *llamado interior, vocatio*) le obligue a buscar su verdadera tarea, en el mejor y más amplio de los sentidos. Pero, por ahora, y seguro que sucederá, trasladamos nuestra inquietud en tal sentido para cuando el mundo entre a la madurez definitiva de la comunidad social sin ataduras y cumpliendo al pie de la letra lo de “a cada uno según su necesidad”. Pero ahora todavía no vivimos en ese tiempo, aunque sabemos que existe, porque desde las Escrituras se ha afirmado que “todo lo que se quiere tiene su tiempo debajo del cielo”. Y también habrá ese tiempo. Ahora estamos todavía en los duros tiempos de edificar para satisfacer lo primordial: pan, techo, letras, independencia, sin cuyas satisfacciones nunca será posible la libertad, muerte entonces más o menos definitiva de la alienación humana.

Y aquí ya podemos incluir un rasgo definitorio que caracteriza esta escuela nueva del socialismo como la del porvenir y que es en su proceso lo que la distingue —lo hemos vivido eso en la RDA—: su ajuste, su eficacia cada vez más en consonancia con su necesidad estricta y acrecentamiento político de la nación hacia el socialismo; un camino ascendente sin prisa o en todo caso con la prisa de una exactitud cronométrica en cada una de sus etapas, bien delimitadas, que van marcando el paso dado y el que se presiente ya como necesario inmediato. Creo que en esta marcha, lo más válido son sus experiencias cumplidas —no sobre errores, sino en todo caso sobre sus insuficiencias—, la forma en que se han ido superando los tramos y lo que se incorpora o aparta por débil o superado, siempre producto de una fecunda maceración en la teoría y en la práctica, presidida por ese espíritu técnico-científico teñido de humanismo, que es el carácter tradicional de una pedagogía, que siempre trató de ser rectora y avanzada en la historia de la cultura universal, con excepción de ese triste abismo de su “escuela para la muerte”, como se le llamara a la escuela de la época nazista.

Con este prólogo absolutamente imprescindible, conversamos con los responsables del Secretariado de la Formación de Profesionales del Consejo de Ministros (en especial con los técnicos Dr. Günther Flierabent, vicedirector del Instituto para la Formación de Profesionales, y el Dr. Otto Bottmann, miembro científico del mismo Instituto, a los que quiero agregar, por sus declaraciones, a Bodo Weidemann, secretario de Estado para la formación profesional, que vimos en capítulo anterior, Gitller, asesor en la elección de profesiones, y Heinz Schmidt [de la Sección Obreros calificados para adultos], por muchas horas sobre cuestiones y temas diversos, a raíz de nuestras preguntas y respuestas frontales sobre aspectos que hacen a la agonía del mundo capitalista.

El trabajo más allá de todo test o pruebas *inteligentes* (¿qué es la inteligencia, científicamente cómo se la evalúa, cómo se mide lo que se desconoce, etc.?) es un trabajo de asistencia personal sobre la base de los rendimientos escolares, las aptitudes comprobadas en pruebas y torneos, las capacidades demostradas en los diferentes rendimientos de cada materia, fácilmente detectables, que se dan para la mejor observación de inclinaciones y posibilidades, gustos y disposiciones, de que hacen gala los jóvenes en sus distintas relaciones con los trabajos y las cosas a través de su estudio y convivencia.

Las observaciones empiezan desde el primer grado y se extienden hasta el sexto en los aspectos de la escolaridad teórico-práctica, a través de todo el curso de los diez grados cuando se incorporan las prácticas de trabajo. En el primer tramo, la observación directa y comprobación por los niños de los distintos trabajos en empresas, fábricas, industrias, etc. van sirviendo para el detectamiento de predisposiciones a tal o cual trabajo. En casi todas las materias hay posibilidades de sondeo. Así, en Historia, se comparan los trabajos de los hombres de las edades prehistóricas y antiguas con las actuales, en agricultura, artesanía, construcción, artes aplicadas o de otra naturaleza. Se discuten los instrumentos, las máquinas, las técnicas, en unos tiempos y en

otros. En fin, que para indagar predisposiciones o gustos o aptitudes se van dando ejemplos, articulando modos, comparando y lentamente van apareciendo, aflorando datos, que pasarán a sus fichas respectivas.

Desde luego, que los docentes, los padres y las empresas, en especial en los primeros años en los cuales el niño deambula perdido entre sus sueños y realidades, sus ilusiones míticas y la actualidad tan maestra, un buen docente observador tiene mucho campo para aconsejar, “hacer ver”, “predisponer”, etc., siempre, desde luego, dentro del marco objetivo de una aptitud o vocación que puede apuntar. Y vamos a utilizar más que este último, el del primer término, por menos ambiguo y esclarecedor de un problema que ha de ser más social que de otra naturaleza, y eso aun curándonos en salud sobre problema tan oscuro como éste de la vocación, que Chejov —médico— en boca de algún personaje de *El tío Vania*, prefirió librarlo a su origen divino: “¡Sólo Dios sabe cuál es nuestra verdadera vocación!”: Como es necesario entender ese marco que aún no es, no puede ser todo lo amplio que llegará a ser cuando las urgencias industriales, económicas, de producción, no aprieten hasta estrangular, los planes y tratamientos formativos de una personalidad que deberá lograr el pleno goce de sus dotes y virtudes, en todos quienes lo posean y deseen desenvolverlos sin límites hasta la creación misma.

XVI. El significado de una concepción educativa básica, unificada y coherente

En este punto, y antes de entrar a examinar las preparaciones profesionales, podemos hacer pie en un resumen general de ese sistema como concepto y realizaciones básicas.

De 1 a 3 años de edad, *casa-cuna*, en donde los niños adquieren elementos básicos de un desarrollo físico y mental sano y armonioso. Es la apertura de los sentidos hacia el mundo que les rodea con todos sus problemas, actividades, respuestas aún sin siquiera éstos preguntar.

De 4 a 6 años *jardín infantil*, en donde los niños conforman su primera sociedad y son preparados para la enseñanza de la escuela; es el prólogo adecuado en el que no falta el trabajo a su medida y como éste, es el juego dominante sin distorsionar el contenido de su ya insinuado politecnicismo. De 7 a 16 años, *escuela politécnica de enseñanza general de 10 grados*, en sus tres niveles: inferior de 1 a 3; medio, con los grados 4 a 6; y superior, con los grados 7 a 10. En el primer tramo: elementos de matemáticas, aprendizaje de la lectura y la escritura; primeros conocimientos acerca de la naturaleza y la sociedad socialista. El tenue hilo politécnico conductor aparece cada vez más claramente en esos conocimientos que relacionan *poli-conoceres* a la sociedad, el trabajo, la producción, etc., ligeramente sentidos y experimentados. En el segundo tramo: comienzo de las clases de ciencias naturales y sociales y de lenguas, en todas las cuales preside un espíritu pre-politécnico general, con

las preocupaciones laborales, rudimentos de técnicas, experiencias personales diversas.

Pongamos un ejemplo extraído de un informe de divulgación: 1ª clase: utilizando una muestra de rotura, los alumnos deben comprobar la solidez de las materias primas que conocen: papel, papel de embalaje, cartón, lámina y cuero artificial. Deben tomar nota de la diferencia de solidez y reconocer que la solidez del material es decisiva para sus fines de empleo (cubierta de libros, papel; cuero artificial, mayor duración utilitaria).

Parte del plan de enseñanza sobre la solidez de las materias primas. Duración, diez minutos. Cada escolar obtiene un trozo de papel, cartón, lámina y cuero artificial, todos rectangulares y del mismo tamaño. La prueba de rotura se efectúa en dirección longitudinal. Según la solidez, el material es marcado por los alumnos con las cifras de 1 a 5 y seleccionado (1, el material menos sólido, que se rompe con más facilidad). La materia prima que se rompe con más facilidad es menos sólida; el papel, la cartulina, el cartón se pueden romper fácilmente, con más o menos empleo de la fuerza; la lámina de plástico se puede romper con más facilidad después de haber hecho un corte; el corte no es derecho, sino ondulado; un gran gasto de fuerza es necesario; el cuero artificial se puede romper solamente después de haber hecho un corte con las tijeras y presenta irreprochable y derecho. Se necesita mucho más fuerza. Si la cubierta del libro tiene que ser sólida, será fabricada en lámina de cuero artificial...

Señalemos, de las otras clases, algunos puntos de guía (sin desarrollo): 2ª clase, observación del papel con cola y sin cola; papel de embalaje, papel de escribir, papel para copias, papel de periódicos y papel secante. 3ª clase: dirección de la textura y de la dilatación del papel. 4ª clase: transformación de la madera bajo la influencia de la humedad. 5ª clase: coordinación de las piezas de la bicicleta, según grupo de funciones: órganos de trabajo, órganos de propulsión, órganos de ajuste y órganos portadores. 6ª clase: medición de la dilatación de

un acero circular y de otros metales con el calentamiento. Claro está que estas experiencias pueden variar infinitamente. Así “un maestro de escuela de Marwitz señala como ejemplo de trabajo de la 5ª clase (alumnos de 10 y 11 años) la construcción de un ventilador propulsado por una corriente continua... Las clases 5ª y 6ª de una escuela de Berlín, en unas cinco semanas han fabricado mil estuches para jabón, en la elaboración de plásticos de policloruro de vinilo duro”.

Y sigamos con el panorama del concepto, que veníamos resumiendo. El último tramo (el 3º o superior) de esta escuela general politécnica de diez grados: complementación de las asignaturas especiales. Desarrollo de la capacidad para realizar con independencia un trabajo intelectual y para aplicar los conocimientos científicos en la práctica. Con esta preparación, la RDA cumple con sus fundamentos previstos esenciales: formación de ciudadanos socialistas conscientes. La instrucción y educación están estrechamente vinculadas con la práctica de la construcción socialista. Base para la formación posterior.

XVII. El joven ejerciendo su derecho y su deber: el oficio

La desembocadura del joven en el mundo de los oficios es como la de un arroyo en el mar. Los técnicos están de acuerdo en que “el deseo de los jóvenes de formarse ha tomado tal vuelo que la necesidad de aprender se ha vuelto cada día un problema personal y una obligación social”. Parece que la letra constitucional le hubiera puesto alas. Y en verdad lo ha hecho. En la actualidad —digamos 1970—, el 99 % de los jóvenes que salen de la escuela general politécnica de diez grados y no continúan sus estudios en otro centro, aprenden un oficio. En 1950 no era más que un 65 %, que sube a 74 % en 1960 y al 95 % en 1965. Para esta formación tiene dos caminos: una formación profesional de dos años, que les transforman en obreros calificados y les asegura un certificado de aptitud profesional; o una formación de tres años, que los transforma en obreros calificados que pueden acceder a la enseñanza superior (formación profesional con bachillerato). El ingreso al oficio desde la octava clase, que se preparaba en tres años ya ha desaparecido (1973) casi totalmente. El emparejamiento y más alta calidad barrerán sin duda esta precipitación, tal vez urgida por la necesidad de obreros calificados.

Esta formación está asentada en algunos principios y exigencias inexcusables como las siguientes: una formación concebida para convertir a los aprendices y alumnos en jóvenes instruidos, altamente calificados en el plano profesional y físicamente sanos; la estrecha ligazón

de la formación profesional en las grandes empresas con la clase obrera a fin de darle ampliamente a la formación profesional una base técnica moderna y una alta productividad y de asegurar, al mismo tiempo, el lazo de los jóvenes con la clase más revolucionaria de la sociedad; emulación profesional en tanto que forma específica de la emulación creadora de las masas, en vista a obtener mejores resultados de la educación, de la formación y del trabajo; unificación de toda formación profesional y de planes de estudios obligatorios establecidos por el Estado; supresión de la dualidad escuela profesional y formación teórica y práctica en la empresa, gracias al proceso continuo de formación profesional teórico-práctica, y la formación y perfeccionamiento de los docentes de la escuela profesional y de la formación profesional práctica considerados como un factor importante de la formación y educación socio-políticas y profesionales.

Con estos principios se inició el proceso de transformación que iba a marchar a grandes saltos desde 1947 en adelante, en poco más del medio millón de aprendices en escuelas profesionales que se convertirían, apenas tres años más tarde, en los 845 mil que frecuentan ya el doble de escuelas que en los comienzos. Luego, con las escuelas profesionales de empresas, los aprendices aumentaron siete veces y se aseguró la influencia de la clase obrera sobre la educación de la joven generación, la unidad de la formación profesional y de la gran producción y la unidad de la formación profesional teórica y práctica. Fue importante para esta marcha, ajustada la creación del “Secretariado de Estado para la formación profesional” (en 1951), con la creación paralela del actual “Instituto alemán de formación profesional” para las investigaciones científicas. Ello marcaría el principio del gran salto formativo en estas ramas y en la conexión de la enseñanza con la economía y la producción, antecedentes importantes para la creación de la ley del sistema unificado y socialista de la enseñanza en la RDA, en 1965, por la Cámara del Pueblo, que impuso el paso de la cantidad en calidad y definió un nuevo y alto grado de desenvol-

vimiento de preparación general del hombre alemán en proyección histórica hacia el futuro.

El ejercicio de 309 profesionales (éste es el número actual), con una cantidad incalculable de oficios (para sastre, alrededor de 40; para comerciante, 10 y así sucesivamente) básicos y complementarios, exige una formación. Cada una y todas estas profesiones son importantes para la economía nacional. Y sólo la plena eficacia de su conjunto garantiza el desarrollo planificado y proporcional de la economía y la elevación constante del nivel material y cultural del pueblo. Las exigencias para la formación profesional se caracterizan —según se desprende de nuestros encuentros, diálogos, informes, etc.— en el acento colocado en la formación de la personalidad, no sólo como trabajador, sino como socialista que encuentra su más grande satisfacción en el cumplimiento de un trabajo socialmente útil; en “el abanico relativamente amplio del contenido, creador de una gran disponibilidad de trabajadores y, en consecuencia, su seguridad social”; en la prolongación de la instrucción general a partir de los resultados obtenidos durante la escolarización; en la orientación del contenido de la formación sobre el porvenir, lo que le permite a los aprendices, los trabajadores calificados y los contra maestres realizar a la vez las tareas presentes y las futuras. Con ello se releva la gran importancia que revisten las profesiones exigiendo una formación para el desenvolvimiento económico, político y cultural de la RDA, tanto como para la formación de la personalidad a la que se le ha dispensado gran atención.

A las 972 profesiones de 1959, se las redujo a 28 de base y 309 que exigen formación especializada. Las primeras constituyen un tipo nuevo de formación profesional convertidas en necesarias por el desenvolvimiento socialista en la RDA, por el progreso de la división del trabajo y por el progreso científico y técnico. Dichas profesiones de base contribuyen grandemente a la flexibilidad de la capacidad social de trabajo y a la disponibilidad de trabajadores calificados. Se distinguen por un amplio abanico de la formación profesional de base y son

orientadas sobre las entrecruzadas necesidades de dominios económicos enteros (por ejemplo trabajador calificado de la construcción, trabajador calificado de la química agrotécnica). Abarcan una multitud de especializaciones nacidas de profesiones de definición antiguamente muy estrecha. La formación de estas profesiones de base supone un profundo conocimiento de los fundamentos de la profesión, tanto general como técnica, y *una* especialización. Después del certificado de esta primera especialización, le es posible adquirir, a partir de la larga formación de base, nuevas especializaciones en la profesión dada, y esto en el cuadro de la formación permanente de los adultos.

Las formaciones profesionales pueden empezar en la 8ª clase — como ya hemos dicho—, antes de terminar los diez grados, procedimiento ya casi extinguido y que desaparecerá mediante una preparación de tres años; o después de los diez grados, con dos años de formación profesional, o con tres si hace los tres de bachillerato. En los dos últimos casos, los vigentes, desde el de doce años puede completar su preparación en una escuela técnica o de ingenieros mediante el estudio a tiempo completo o por medio de correspondencia; y en el de trece años, puede ingresar en la universidad, en una escuela superior de ingenieros o bien si trabaja mediante correspondencia, o bien sin trabajar a tiempo completo, en cuyo caso igualmente estará asistido económicamente o por el Estado o por la Empresa en la que trabaje. En el primer caso, su formación tiene lugar en la Escuela profesional de aprendizaje, en el taller o en la empresa. En cuanto a las formaciones de profesiones de base de contenido teórico-práctico son, o bien comunes a todas las profesiones, exigiendo una formación como la técnica de automatización, la electrónica, la economía, el tratamiento de la información, el control de la calidad, etc.; o bien comunes a varias profesiones de base, como el conocimiento de las máquinas e instalaciones, procedimientos tecnológicos, dibujo industrial, materiales, etc.; o típicos para una profesión de base, como las máquinas útiles, los procedimientos de medidas y verificación, la tecnología, etc. En

cuanto a las preparaciones profesionales —*formación permanente* de los adultos—, que se lleva a cabo por las empresas, “la naturaleza de la especialización a adquirir está determinada por la división del trabajo y por las necesidades de la producción. El número y el desenvolvimiento posterior de las especializaciones profesionales están determinados por el desarrollo científico y técnico de la producción”.

En estas formaciones, los debates sobre teoría y práctica, dosificación de ambas preparaciones, ventajas e inconvenientes de una sobre otra o sus complementaciones, han sido objeto de fino hilado por los técnicos. Y sus puntos de vista podemos resumirlos así: hay algunos que sostienen, que de acuerdo con los resultados de los exámenes, el obrero tiene más flexibilidad para la teoría, según la práctica que haya realizado, y en consecuencia propenden un aumento de la teoría (cuando parecería que debería ser de la práctica...), porque no hay que hacer economía en la enseñanza del obrero, al revés de lo que piensa el capitalismo (menos teoría y más práctica, de teoría sólo lo imprescindible y otros *slogans*), Nadie piensa en negar, ni por asomo, la enseñanza práctica, que es uno de los rasgos de su politecnismo, pero siempre son partidarios de la mayor teoría posible: cuatro días los aprendices estudian teoría, uno hacen práctica muy dirigida hacia la especialización y en profundidad.

Desde luego, que la relación cuantitativa entre estos dos elementos (teoría-práctica) no es la misma según las profesiones, y depende de las exigencias y del carácter específico del contenido. Así, por ejemplo: para el trabajador calificado en “tratamiento de la información”, teoría y práctica están en una proporción de 50 %; para la mecánica, es de 65 % en teoría y 35 % en práctica; para modisto, 75 % en teoría y 25 % en práctica.

Una preparación para obrero calificado de la construcción, que se hace en dos años: en el 1er. año la preparación le insume 304 horas en instrucción general, distribuidas así: instrucción cívica, 76; sports, 152; metodología del trabajo intelectual, 38; idioma (facultativo) ruso,

38 y en enseñanza profesional teórica le insume 766 horas distribuidas así: economía industrial, 76; elementos de electrónica, 54; elementos de técnica M.C.R., 84; elementos de información, 52; conocimiento de los materiales, 116; conocimientos de las máquinas de construcción, 77; teoría de la construcción, 164; tecnología, 58; construcción de los cimientos, 40; dibujo industrial, 77, planificación y dirección de proceso de construcción, 68. En el segundo año, en enseñanza profesional práctica (y enriquecimiento de las materias teóricas): curso de relevamiento del terreno, 44; curso de albañilería, 350; curso de enduido (enlucido), 175; curso de terminación, 175; curso de trabajo en hormigón y hormigón armado (comprendida la colocación de tuberías), 525; curso de montaje, 175; y curso de perfeccionamiento mecánico, 131 horas. Y en especialización profesional (enseñanza teórico-práctica), montaje, hormigón armado, armadura metálica, hormigón armado para techos, construcción comunal debajo del suelo, enduido y albañilería (seis especialidades) 927 horas.

Toda esta marcha preparadora de los profesionales, en forma sistemática y de acuerdo con el “Decreto de ordenación y sistematización de la educación profesional”, no culmina en la preparación que lo gradúa, sino que es una etapa, porque el proceso de calificación continuará en forma consecuente, tiempo afuera. Los técnicos se apresuran en señalar que la intención de nuestras preparaciones, es la de sostener una formación que continúe indefinidamente. El título sólo no da seguridad de la culminación del conocimiento. Ahora, en nuestro tiempo, eso ya no basta y ésa es la revolución de nuestra enseñanza. Primero, porque conceptúa que el conocimiento que reciben en el lapso de su preparación es poco, que al final debería ser el doble, y de ahí nuestra preocupación —dicen, y esto fue una voz corriente—, porque el obrero, el trabajador, el joven, el profesional, siga estudiando, renovando su bagaje a corto plazo, porque si no lo hace ya no estará a la altura de las tareas que deberá cumplir. Por eso es que en los principios actuales de nuestras enseñanzas está claramente especificado ese pasaje de ca-

lificación: primero recibir los conocimientos dentro del trabajo sobre la base de la literatura por correspondencia, en escuelas nocturnas, en cursillos, en las Ferias de los Domingos o en los círculos de trabajo, que obliguen a los trabajadores y profesionales a seguir profundizando constantemente sus conocimientos, consultando con especialistas, etc. Esta es una forma.

Otra forma es la cíclica, en la que los obreros son liberados de dos a cinco meses en el año (según las ramas) para que concurren a las mismas escuelas en donde se formaron, porque estas escuelas tienen no sólo la responsabilidad de su preparación como cuadros, sino también la de mejorarlos continuamente (nos repitieron los doctores Günther Flierabent, vicedirector del Instituto de Formación de Profesiones, y Otto Bottmann, miembro científico del mismo Instituto). Por eso mismo, me dijo Horneburg, sobre las necesarias asistencias a los maestros, que realiza la Casa del Maestro y sobre las insoslayables visitas de los maestros a este organismo para ponerse al día en novedades, refrescar sus conocimientos y mejorar en todo sentido las materias de su trabajo.

En verdad, en este año de 1973, al empezar una nueva etapa escolar, ya hay alrededor de 200 mil jóvenes confrontados con su necesidad de decidir un oficio. Este paso que está respaldado por el “Decreto sobre la consulta profesional” (y al que no creo letra muerta en la RDA), es discutido sobre las bases que se vienen perfilando desde la escuela, en el seno familiar, pero es recién en el 7° grado, en el cual comienza la inquietud en serio. La pregunta de un cronista que reportea para la prensa al secretario de Estado Weidemann (durante mi estadía en la RDA), (fue una de las que reiteré en cada entrevista a mis interrogados en centros y oficinas), es “¿Cómo se consigue hacer coincidir los deseos personales y la vocación con las necesidades sociales, a la hora de escoger un oficio?” (puesto que alguno debe elegir y con la perentoriedad que le fijan las fechas de ingreso). La contestación del dirigente no enfrenta la pregunta del reportero, se refiere más bien a un

solo aspecto: al de las necesidades estatales. Señala que esa elección está muy influida por la familia; advierte que las diversas formas que el Estado utiliza para hacerle saber a los padres sobre estas necesidades y su colaboración con el joven en la elección; habla de las comisiones de consultas que existen en todas las ciudades, de las Ferias de Maestros del Mañana en donde se le dan indicaciones concretas a los jóvenes; afirma que “en lo que respecta a la inmensa mayoría de los graduados de la escuela ya coincide el deseo de un oficio determinado con la necesidad social”; que con los otros jóvenes (la “inmensa” minoría) y sus padres se discute a tiempo aún para guiar su atención a oficios similares o no tan “inundados”; subraya el derecho y deber que otorga la Constitución, que ya vimos, y que en los últimos años el 99 % de los jóvenes hizo uso de ese derecho (que costea, desde luego, el Estado), y sólo agrega, sin contestar la pregunta, que los jóvenes “pueden escoger con toda libertad su oficio y la empresa para formarse en el marco de los proyectos estatales”.

Otra pregunta de interés para nuestro trabajo, fue la de: “¿Cómo se incorpora sin problemas al joven obrero técnico el proceso del trabajo?”, a la que Weidemann responde: “En la RDA es costumbre que el aprendiz ya antes de terminar su aprendizaje, conozca su futuro puesto de trabajo. La formación profesional práctica se realiza en la última etapa directamente en el campo de la producción...”. Pero cómo y quiénes pueden ingresar al aprendizaje del profesionalismo, y algunos datos relativos a lo mismo falta en la respuesta, queremos agregar, en base al “Decreto de Ordenación y sistematización de la Educación Profesional”, algunos datos. En primer lugar, pueden ingresar en esta preparación: a) los que salen de la escuela general politécnica de diez grados; b) los que salgan de la 89 clase, aunque éstos, sólo para profesiones permitidas: obras especializadas en cemento, en acero, en calderas.

En el 10º grado, el estudiante ya debe haber resuelto su elección que, como se comprenderá no será más que la inmediata a la que ha de ingresar sin pérdida de tiempo, puesto que la elección de un *destino* —que no es

sólo una carrera para la producción y su *modus vivendi*, como vimos— es cosa mucho más seria y responsable y ha de predisponer a sus electores a un severo examen de conciencia, que, de otro modo, puede ser el lanzamiento de una nave al mar que hará agua para el resto de sus días.

De cualquier modo, esa tranquilidad que se nota en los técnicos (apresurados en crear más técnicos), se les entiende pero nos cuesta un poco aceptarlo con la frialdad matemática del rigorismo expendedor de técnicos para el consumo empresarial; algo sobre lo que he visto reaccionar a muchos calificados formadores de investigadores, como hemos ya citado, que se detienen morosamente formando investigadores a escala universitaria para que después vayan a cumplir tareas de simples ingenieros. Se señala que si la sociedad socialista interviene en la elección de un oficio dando consejos, ayudando a orientar a los jóvenes, no es sólo por un derecho que se le concede, sino por el deber y todo ello en interés tanto de la sociedad como de los propios jóvenes, porque, la libertad, como dice Engels, es “la comprensión de las necesidades”. Y esto no se discute por mera especulación dialéctica. La escasez de mano de obra de calidad (digamos, científica), y en virtud de que los estudiantes para tales disciplinas (las de ciencias) no se inscriben en la misma proporción que para las preparaciones menos exigidas, que las matemáticas, física, química, etc., es lo que empuja un poco a todos los jóvenes a elegir un tanto compulsivamente porque “hay que asegurar la continuidad de la mano de obra”, como dicen en buen romance, en primer lugar; y hay que luchar contra cierto “facilismo” para obtener una menos rigurosa preparación y oficio, por rasgos naturales en la persona. De ahí que también se advierta que “recién después de 1980, se podrán ampliar las posibilidades de mayor elección, porque entonces, sin duda, habrá muchas aperturas de conocimientos variados y sobre todo un “mercado” que lo absorberá. De otro modo sería estar preparando jóvenes para vivir en la luna...

Existen en la actualidad 309 oficios para la elección de quien quiera buscar su “acomodo” espiritual, cultural y asegurar su vida y

bienestar. Las condiciones para optar al que se desea preparar, son recomendadas en las condiciones de cada oficio de acuerdo con la Ley de los Consejos sobre oficios. Un 70 % elige libremente estos oficios útiles —y muy necesarios— a la sociedad. En muchos no hay más remedio que derivar sus aspiraciones hacia la realidad. El problema, insisten, es de lo que se necesita, no de lo que se sueña. Una libre elección, concluyen irreductibles, sólo es posible, será posible, repetimos, cuando la sociedad sea capaz de proveerles y *utilizarles* esa aspiración. De otro modo, sería falsear la realidad y crear ilusiones y mentiras para decorar la fachada moral de un concepto pedagógicamente demagogo. Y, además, desperdiciar mentes y brazos, creando inútiles, desconformes, desubicados sociales, incluso en cuanto a su deber de trabajar para pagar el pan, el techo, la cultura, sus goces materiales. De ahí que para las vocaciones tan anheladas por su relumbré artístico o literario, en algún modo creador, las plazas vacantes sean pocas, estén siempre muy limitadas en cantidad y se exijan condiciones superiores visiblemente comprobadas.

Por ahora, me contestaron muchos, queremos expresarle radicalmente, que la mejor aportación que hace nuestra enseñanza a esa querida actitud que usted ha planteado, como a menudo lo hacen los pedagogos burgueses que visitan nuestra república, y que la exhiben un poco como su mejor carta de triunfo sobre nuestras “limitaciones” a la libertad, es el constante elevamiento del nivel de educación general de escolares y estudiantes, que no excluye “el fomento individual óptimo”, sino complementa el desarrollo del ser en formación, ya que este juego recíproco valida nuestra tesis: “Cuanto mayor sea el nivel de educación aspirada para todos, tanto más favorable son las premisas para el desarrollo de las aptitudes, vocaciones, capacidades y talentos especiales, los cuales a su vez conducen posteriormente a rendimientos sobresalientes en los terrenos respectivos”. Aspectos que tal vez ampliemos en otro capítulo.

XVIII. La red de los centros formativos

Para desencadenar tal tipo de formación se necesita contar con una organización de centros docentes y empresariales realmente numerosos y eficaces. Los crearon, están bien distribuidos, cumplen cada uno su función precisa, y marchan como un reloj. La marcha de este inmenso aparato de relojería está regida por directores de escuelas profesionales, de fábricas y combinados, de escuelas talleres, de gabinetes de cursos y de salas de gimnasia, de hogar para aprendices, de puestos de formación en los departamentos de las empresas, de gabinetes para entrenamiento, de puestos para aprendices y puestos para jóvenes. Así, tenemos:

Las escuelas profesionales de las empresas, que representan el tipo esencial de centros formativos y constituyen más del 75 % de los centros en general. Los caracteres más importantes de estas escuelas, son: establecimientos del Estado instalados en las fábricas y combinados; instalaciones necesarias para la formación práctica (taller de aprendizaje, puestos de aprendizaje en los talleres, gabinetes de entrenamiento) y para la enseñanza teórica (gabinete de estudios, sala de gimnasia, etc.). En numerosas empresas se agrega un internado para los aprendices; los trabajadores de la empresa ejercen una influencia inmediata sobre la formación política y profesional de los aprendices; las escuelas profesionales de empresa utilizan la base material y técnica moderna de las empresas (máquinas e instalaciones); la unidad de la enseñanza teórica y de la práctica es realizada sobre la base de programas de estudio unificados establecidos por

el Estado. Sobre una base contractual, las empresas nacionalizadas disponiendo de una escuela profesional de empresa, se encargan también para las de otras ramas o dotadas de otro régimen, de la formación de los aprendices. Actualmente estos centros organizan cada vez mejor la utilización en común de los organismos de aprendizaje y agrupan a los aprendices de acuerdo con las diferentes categorías profesionales.

Las *escuelas profesionales comunales*, que son las que funcionan en las barriadas bajo la autoridad de los consejos de barrio. Se ocupan de los aprendices que trabajan en las empresas industriales, agrícolas o terciarias y que no posean escuelas como las anteriores que hemos visto. Los aprendices las frecuentan por lo menos dos veces a la semana para familiarizarse con la teoría de acuerdo con las bases de estudios nacionales. A estas escuelas concurren asimismo los alumnos u obreros de las pequeñas comunidades.

Las *escuelas profesionales centrales*, que son las que dictan una formación teórica a los aprendices que se destinan a una profesión cuya importancia no exige más que un pequeño número de aprendices, convirtiendo en imposible la formación de clases especiales en las comunales (por ejemplo la agricultura). Estas escuelas retoman la forma de la pasantía (los pasantes) y son confiados a educadores altamente calificados y logran el certificado del Estado. Para su sostenimiento material los aprendices pagan una insignificancia (alrededor de un marco por día), con lo cual queda entredicho que también reciben estipendios nacionales o comunales.

Los *establecimientos de formación permanente* (creados sobre la base de los soviéticos), a partir del año 1950 sufrieron una modernización general y la sistematización de todo su trabajo. Actualmente las diversas escuelas que venimos reseñando, poseen para las diferentes disciplinas, altos conocimientos de materiales, dibujo industrial, tecnología general, instrucción cívica, etc., y gabinetes de estudios con el complemento de todos los equipos modernos (los que se mejoran

continuamente), luego de los foros de maestros en los que se discuten y exigen mejores soluciones didácticas y técnicas.

En todas las fábricas y combinados, existe la *academia de la empresa* que asegura el perfeccionamiento de los obreros calificados: contra maestres, técnicos e ingenieros. Este trabajo, de formación permanente, se afirma en la ayuda de profesores de las escuelas profesionales, técnicos y economistas de las empresas y colaboradores científicos de los institutos, escuelas superiores y universidades. Este proceso es análogo a otras ramas, como en la agrícola.

Además de estas escuelas y organismos, podemos agregar *las escuelas superiores populares y las academias de cooperación*. Las primeras, en los barrios y ciudades, que, además de cooperar con las academias de empresas, se consagran sobre todo a la educación e instrucción popular (como otros organismos que veremos en su oportunidad) y que se dedican en especial a las lenguas extranjeras, conduciendo a los jóvenes hasta el final de las clases de ocho a doce grados sobre los planes de estudios establecidos por el Estado para las escuelas de enseñanza general. Sus certificaciones de estudios son diplomas de Estado, y las segundas tienen el mismo fin que las escuelas de empresa, aunque su nombre lo indica “de colaboración”, cosa que demuestra la inmensa preocupación del Estado y del pueblo para colaborar por todas las formas posibles a la elevación masiva de sus habitantes; elevación en cantidad y calidad. Así, por ejemplo, es altamente destacable en la RDA, la colaboración de asociaciones científicas tales como “Urania”, y la organización científica y técnica “Cámara de la técnica” con sus importantes trabajos, investigaciones, etc., culturales en todo el ámbito del país. Y, finalmente, las emisiones educativas de la radio y televisión (*Academia televisada*) alcanzan una creciente importancia; en ella participan millares y millares de trabajadores de la industria, agricultura, cultura en general, lenguas. Todo este trabajo que se lleva a cabo es rigurosamente elaborado y cumple con eficacia lo preceptuado en la Constitución, demostrando la seriedad, la responsabilidad

y la alta preparación con que se responde a las exigencias nacionales, más allá de todo papeleo burocrático o propaganda envuelta en constituciones que se arrumban por inconvenientes o ilusorias.

Antes de pasar adelante, en este capítulo, queremos aclarar algo que para nuestras latitudes pueda resultar un poco exagerado o fuera de lugar. Y es cierta terminología que en la RDA, como en otros países socialistas, se utiliza para denominar escuelas, centros, preparaciones, etc. Así el término “academia”, que en nuestros mundos tiene una connotación, diríamos, de institución anacrónica o perimida. El término, desde luego viene de Grecia, de su antiguo periodo que educaba a la juventud en gimnasios públicos como la Academia y el Cinosargos, del comienzo del siglo VI (A.C.) fuera de los muros de la ciudad. Como es conocido por todos en estos gimnasios, “en medio de bellas grutas y extensos jardines y parques, los hijos de pura sangre ateniense en la Academia y otros de sangre mezclada en el Cinosargo, pasaban dos años en libre asociación con sus jefes, y en las contiendas físicas y en las discusiones políticas y sociales se preparaban para la vida del ciudadano ateniense”, como explica cualquier historia de la educación o de la pedagogía, la preparación de esta élite aristocrática en tales centros. Muchos incluso recordarán a su creador Academo, contemporáneo de Teseo, y que a la Academia acudiera Platón a enseñar filosofía. Y a pesar de que en las últimas academias, en especial la cuarta de Filón, hay una inclinación más que a la docta enseñanza teórica hacia una práctica de la especulación, el nombre y el prestigio de estos centros conservó su cierto sabor a alcanfor y selección de intocables, muy reñidos, sin duda, con el sentido popular con que el socialismo rescató este en verdad bello nombre y sentido institucional y lo aplica para sus centros de preparaciones a muchas leguas de aquellos santuarios clasistas, que, en los países capitalistas, tratan de cultivar el apego a la tradición, el conservatismo y el... alcanfor.

XIX. Las universidades y escuelas superiores, una politécnica humanista nueva en la concepción de un hombre también nuevo

Diríamos que llegamos, en este proceso de la red de centros preparadores del hombre en la RDA, a la cúspide de esta preparación, con las escuelas superiores y las universidades. Aquí, como en otras partes, es en donde se llevan a cabo las formaciones de más alto nivel, en donde se completan las formaciones sistematizadas y en donde la tradición abona una preparación del hombre para destinos superiores: dirigencia, investigaciones, calificaciones. Pero, digámoslo de inmediato, en las del mundo capitalista, *sólo casi* para un sector de la sociedad: el pudiente. Así como las altas clases sociales, casi desde el principio de su existencia, con la aparición de la propiedad privada sometieron a grandes sectores humanos a su servicio, como esclavos y siervos para realizar sus trabajos, así también la educación y la cultura les sirvió para su exclusivo uso en manos de la Iglesia (su aliada) desde el comienzo del Cristianismo, a quien se las confiara.

De los primeros en reaccionar contra este estado de cosas, ya lo dijimos, fue el semianalfabeto bávaro emperador de los francos Carlomagno, famoso por sus obras en manos de su delegado Alcuino, en la primera mitad del 700, quien se preocupó por elevar el nivel cultural de los clérigos del norte de Galia; de establecer las famosas siete artes (el *trívium* y el *quatrívium*); de promover los beneficios de

la instrucción a un mayor número de sectores, con su *Schola palatina*, sus *escuelas catedralicias* y *monacales* y otras organizaciones. Pero, en definitiva, esta cultura nunca pasó del servicio de la Iglesia y de los monarcas, y su contralor y beneficios nunca salió de esas manos. Y hasta el descubrimiento de la imprenta, por lo menos, su objetivo fue el cuidado y legado de la sabiduría de los manuscritos. Ni siquiera las que la tradición (las de Roma, Atenas y Constantinopla) y la historia recogen en sus trabajos escaparon a tal cometido. Con Carlomagno se inician, tímidamente, el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y el canto sobre los salmos, y, en especial, las primeras escuelas populares.

Las universidades más antiguas: la de Bolonia, que recibió la primera carta de privilegio del emperador Federico T. en 1158, o la de París, que recibió su primer título de Luis VII, en 1180 —siendo ésta el centro de todo el interés intelectual de su época, en especial bajo Guillermo de Champeaux en 1121—, ya fundadas en el intento de la Iglesia de apuntalar su fe racionalista-escolástica, que empezaba a hacer aguas por todas partes; ni siquiera la *universitas*, con cuya expresión se tradujo al principio “todos nosotros” o “algunos de nosotros”, y tuvo después la significación general de la palabra *Corporación* o *Asociación* o *Compañía*, “asamblea corporativa cualquiera, lo mismo de zapateros que de carpinteros... reuniones de hombres libres que se propusieron el estudio de las ciencias” (como dice A. Ponce, *Educación y lucha de clases*), que plantea la primera organización francamente liberal, pero que reyes e iglesias trataron de controlar; ni las posteriores que se sucedieron ya sobre la “irrupción de la escuela primaria” mismo, algunas tan célebres como la de la Florencia renacentista, pero en la que Policiano podía decir “que escribía para los eruditos y no para la plebe”, y que si descansaba sobre “finanzas de banqueros”, su ideal no sobrepasaba el de “formar hombres de negocios, que fueran al mismo tiempo ciudadanos cultos y diplomáticos” (Ponce); ni tampoco las que se sucederían después del Renacimiento

hasta la Revolución Francesa casi, a pesar de los geniales pensadores humanistas: Rabelais, Vives, Montaigne, Comenio, que tras los pasos de Victorino Rambaldoni, llamado da Feltre (1378-1446) con su famosa *Casa gioiosa* tratan de iluminar con sus críticas o ideas prácticas la futura enseñanza del hombre y su formación útil para la producción, el comercio y su tráfico, el banco y su préstamo; ninguna de ellas, de estas universidades, sirvieron a otra cosa que a las clases cultas, fueron su órgano de lujo, ni sobrepasaron las pocas y rancias ideas y los preceptos clasistas y selectivos.

La característica dominante en la vida intelectual durante la primera mitad de la Edad Media, se ha señalado, fue la indiscutible obediencia a la utilidad religiosa y la vigencia del credo *ut intellegan* (creo para poder entender) de San Anselmo; y el fin de la educación escolástica, sistematizar el conocimiento dándole una forma “científica”. Y para ello se crearon las universidades pues había que hacer oralmente lo que todavía el libro (a no ser los manuscritos que se copiaban afanosamente día y noche) no había hecho su aparición. Después de las universidades de Bolonia y París, se habrían de agregar las inglesas, por imitación de la de París: Cambridge, que a pesar de haber sido fundada en el 631 por el rey Segeberto (como el colegio de Oxford), recién toma cuerpo como universidad en 1274. Casi todas empiezan a remecerse en los comienzos del 1200, por influjos de la emigración de París en 1209 y en 1229. Luego se sucedieron: la de Praga, en 1238; la alemana, creada en Viena, en 1345; la de Heidelberg, en 1385; la de Colonia, en 1389; la de Leipzig, en 1409; las de Bohemia y Rostock, en 1419; la de Grenfswald, en 1456; la de Tier, en 1473; las de Maguncia y Tubinga, en 1477; la de Wittenberg, en 1502 y la de Francfort, en 1506. Todas surgieron de la Iglesia Católica.

Si nos fijamos en esta lista, de las primeras universidades, por lo menos nueve de ellas fueron creadas en Alemania y sus dominios, y, sin embargo, no fue Alemania que se adelantó a sus servicios. Los clérigos alemanes frecuentaban las universidades de Bolonia y de Pa-

rís. Pero las dificultades, entonces, de estos trasiegos de conoceres, decidí al Papa Urbano VI fundar en Heidelberg, en 1385, la primera universidad en tierra propiamente germana, veinte años más tarde de la primera creada en Viena, entonces territorio alemán. La licencia “contenía *venia docenti* y para otorgar grados académicos”, universidad esta de Heidelberg, que el príncipe palatino Ruperto I dispuso, al año siguiente, que se organizara según el modelo de la de París.

En el correr del siglo XVIII, sucedió la Aufklärung, como ya hemos dicho cuando estudiamos el proceso de la “enseñanza útil”, y mostramos la apertura de la propia Alemania, por ese camino, como consecuencia de las nuevas condiciones industriales y económicas que vivía Europa luego de la Revolución Francesa y el triunfo de la burguesía. Y vimos que ya en la Alemania de Federico II de Prusia, mientras éste decretaba la enseñanza obligatoria, Francke y Samler, en Halle, dirigían escuelas en las que la enseñanza teórica iba unida al aprendizaje técnico en el taller. En fin, que toda esta larga tradición técnico-humanista de la cultura docente alemana, desde luego que no fue en vano. El saber y cultura de un pueblo no es patrimonio de un tiempo ni de un lugar ni de una forma determinada política, sino que es la consecuencia de un largo proceso en el que juegan muchos factores distintos y valores diversos, y en los cuales nunca está ausente el pueblo, la gran fuente de la sabiduría humana. Y en un país que sabe utilizar de sus tradiciones, cernirlas y ponerlas al servicio de la mejor causa presente o futura, tiene asegurada la victoria social en el tiempo que sea y en las condiciones que le favorezcan.

En la actualidad, la RDA, la parte de Alemania que trata de reivindicar las mejores tradiciones de la cultura de su patria, tiene universidades en Berlín, Leipzig, Halle, Jena, Greifswald, Rostock y Dresden (la técnica), todas ellas de ilustres antecedentes, que tratan de proyectarse en esta época moderna, como la “Karl Marx” de Leipzig (la más antigua de la RDA) al mundo, como un centro ejemplar: alta preparación e investigación; un nuevo humanismo, el socialista; técnica de-

purada y al día, y hasta presentación arquitectónica en ese conjunto de edificios, cuyo centro principal, avanza con la proa de un libro abierto, a través de sus 36 pisos y construcción absolutamente funcional, en donde nada ha quedado, fuera de la sujeción espacio-necesidad, luz-necesidad, paisaje-necesidad. Pero, además de este conjunto de grandes centros que compone la ciudad universitaria de Leipzig, una serie de escuelas superiores, con fisonomía propia (alcanzan en la actualidad a 38), completan la serie de esta red de organizaciones de alto nivel preparador, como: la Escuela de Economía de Berlín, Escuela Superior de Bellas Artes de Dresden, Escuela Superior de Música de Berlín (agrego la similar en Leipzig que visité), Escuela Superior alemana de Cultura Física de Leipzig (un centro universalmente conocido que estudio también en este ensayo), Escuelas Superiores Pedagógicas de Potsdam, Erfurt y Dresden, Escuela Superior de Arquitectura y Construcción de Weimar, Escuela Superior de Agricultura de Bernburg, Escuela Superior de Transportes de Dresden, Escuela Superior de Electrotécnica de Ilmenau, Escuela de la Construcción y maquinaria pesada de Magdeburgo, Escuela de Construcción de máquinas de Karl Marx, Escuela Superior de Química de Leuna-Merseburg, y tantas otras, famosas en el mundo por sus productos.

Es obvio advertir que aquella universidad del capitalismo —que aún priva en muchos lugares de la tierra—, que ha vivido enconando a sus poblaciones estudiantiles por siglos, por su celo clasista y minoritario, su sentido discriminatorio, la sustancia anacrónica que imparte su atraso no diríamos ideológico sino filosófico de tiempos lejanos, su formalismo didáctico absolutamente de espaldas a las nuevas conquistas de las ciencias pedagógicas y absolutamente de espaldas a su pueblo en cuanto a mejorar su destino; esa universidad, repetimos, nada tiene que ver con la universidad socialista de la RDA, como la de los demás países de la misma ideología. Esta de ahora, de la RDA, que se viene ajustando continuamente a través de reformas que la van poniendo a punto en cuanto a rendimiento, eficacia y producido.

Su primera reforma sucedió en 1945, fecha en que la RDA, saliendo de la muerte, la destrucción, casi de la nada, diríamos, giró su concepción ideológica en ciento ochenta grados, para comenzar casi desde cero la formación del hombre nuevo para un mundo nuevo. Y cumpliendo con los acuerdos internacionales signados casi sobre los mismos campos de batalla, de cambiar sus estructuras guerreristas, discriminatorias, imperialistas, concepciones que murieron con Hitler y sus secuaces, como murió —en la RDA— el trágico nazifascismo que cobró cincuenta millones de muertos y pérdidas materiales que la mente humana no puede casi contabilizar. Su tarea más urgente fue, pues, desterrar para siempre de las universidades y escuelas superiores las doctrinas falsas, enemigas de la ciencia y de la humanidad, las ideologías del militarismo mesiánico y revanchista dominador del mundo. Se trataba también de poner fin a la era de exclusiones sociales que hasta entonces dominara estos establecimientos de educación. Más del 50 % de la población de esta universidad que se reinició tuvo en los hijos de los trabajadores su representación, la que hasta 1945 no alcanzaba siquiera el 3 %.

Se planteó de inmediato la tarea de convertir las escuelas superiores en universidades populares. Pero debido a la desventaja en cuanto a la proporción de los hijos de obreros y campesinos en relación con sus niveles educativos, además casi totalmente excluidos de la asistencia a los gimnasios —premisa para el ingreso a las universidades, se crearon los “establecimientos de estudios previos”. De éstos surgieron, en 1949, las facultades para obreros y campesinos (ya desaparecidas), en las que se preparaban para el estudio universitario regular. De aquella primera oleada de pueblo que dio calor y un nuevo fervor, un poco desusado, a las universidades que arrastraban todavía el engolamiento de las viejas tradiciones prusianas, surgieron numerosas personalidades científicas, literarias y artísticas que descuellan en la actualidad. Pero no fue sólo ese cambio, como se comprenderá, sino el del concepto sobre la enseñanza y las preparaciones. El diplomado

en las universidades anteriores a 1945 era ese tipo de científico alemán “puro” en su especulación, sin ligazón con la vida ni con el progreso positivo del pueblo o la humanidad, sino que era investigador y creador de cualquier cosa, para cualquier fin, como sucedió con los que trabajaron para la Alemania nazi para producir “el tristemente célebre Zyklon-B, que fue utilizado en las cámaras de gases de los campos de concentración”, por encargo del consorcio I. G. Farben. “El científico que produce nuestras universidades —dicen los teóricos de la RDA— no es herramienta ciega para el usufructo de los grandes monopolios armamentistas, sino un ciudadano científico consciente de que vive, enseña, crea, en una sociedad socialista en la cual él, como *coplanificador* y *gobernante*, debe estar en condiciones de coordinar y de disponer debidamente su propia actividad de investigación y enseñanza, de acuerdo con las finalidades de toda sociedad, que no son ni la guerra ni el exterminio ni la rapiña ni la conquista...

Cuando en 1950 en adelante se comenzaron a sentar las bases de la sociedad socialista en la RDA, se produjo la segunda reforma universitaria de 1950/51, en que se estableció “como elemento fundamental de todos los planes de estudio, un conocimiento básico de las ciencias sociales, cimentado en los conocimientos del marxismo-leninismo”. Pero no se agota la necesidad de su reforma. La planificación a largo plazo del Estado, para el primer plan quinquenal de la RDA, exigía una coordinación de la política universitaria con las tareas generales en los terrenos de la economía, de la política y de la cultura. Para lo cual era necesario una “dirección centralizada” de todo el sistema de educación superior. Se estableció una subsecretaría de enseñanza superior y técnica a esos efectos (ahora es Ministerio) y se reemplazó la hasta entonces división en semestres por un año de estudios de diez meses. Se dio así un gran paso para la formación de una intelectualidad socialista mediante el establecimiento de un doctorado científico hasta el cual llega el aspirante con beca mensual y, adicionalmente, para la compra de libros.

Y desde 1968, se encuentra en proceso una tercera reforma universitaria, que se considera la más amplia hasta entonces, y sobre la cual mucho hemos conversado con los técnicos de más alto nivel en la RDA. La exigencia de esta nueva reforma radicó en responder a ese elevamiento general de la sociedad en estrictas vías socialistas. De modo que, como dicen, “las exigencias ideológicas y técnico-científicas, pronosticadamente calculadas, del sistema global social del socialismo y de la revolución técnico-científica, formaron el punto de partida de la tercera reforma universitaria. Ante el sistema parcial “escuelas superiores”, se planteó la tarea de alcanzar un grado de desarrollo científico que, en lo que respecta a la teoría y a la investigación, esté a la altura de las múltiples exigencias de la sociedad... plenamente desarrollada y que sirva a la estructura futura, altamente efectiva, de la economía socialista con rendimientos técnico-científicos máximos”.

Para la efectividad y eficacia de la enseñanza se discutió públicamente no sólo entre estudiantes y profesores, sino en las empresas y entre los obreros calificados. Se probaron en la práctica nuevos métodos; se pusieron en marcha planes de transformación en profundidad, nunca en el nivel mínimo que corresponde al máximo del mundo capitalista. El objetivo principal a alcanzar, es que los egresados de las universidades de las escuelas superiores estén capacitados para pensar independientemente y para realizar un trabajo creador. Bajo la dirección de maestros, el estudiante ha de presentar resultados científicos productivos ya durante el estudio. Los nuevos programas de estudio que fueron introducidos en algunas carreras toman en cuenta las exigencias pronosticas que se le plantearán a cada joven académico que actuará dentro de cuatro o cinco años en la economía y en la sociedad socialistas. Al mismo tiempo, la formación científica tanto en las carreras de ciencias naturales como en las de ciencias sociales, fue reorganizada en tres fases para poder preparar el tipo de egresados universitarios de alta disponibilidad. El estudio comienza, desde entonces, con una preparación básica de uno o dos años, según la especialidad.

Familiariza a los estudiantes con las bases teóricas generales de las materias correspondientes. En esa fase predomina el aprendizaje sistemático. A continuación comienzan los estudios profesionales que duran, por lo general, dos años (en algunas carreras sólo uno). Aquí se continúan los estudios en forma diferenciada de acuerdo con la respectiva carrera y se incluye en algunos casos ya una especialización. Tales estudios prevén que los estudiantes, según sus capacidades, participen directamente de la labor científica de los profesores, o sea que aprendan investigando y que investiguen aprendiendo. La tesis y el examen oral forman en su conjunto el examen principal de estos estudios. Se aspira a que la mayoría de los estudiantes realicen alguna especialización en la carrera elegida que finaliza con el diploma. Durante su especialización los estudiantes aprovechan su tiempo para sus propios trabajos de investigación, mediante planes individuales que elaboran.

El diploma, o examen del Estado, no libera, desde luego, a ningún egresado del deber de especializarse continuamente, de perfeccionar sus conocimientos cada vez más. Los nuevos programas de esta tercera reforma prevén que los egresados regresen en intervalos cíclicos a las escuelas superiores para profundizar sus conocimientos. Algunos estudiantes sobresalientes inician de inmediato sus investigaciones. Ello conduce a los estudiantes en dos o tres años a la promoción, en donde han de presentar una contribución propia al desarrollo de la ciencia y de la técnica. Al mismo tiempo se le imparte a los futuros científicos conocimientos y aptitudes pedagógicas para que estén ampliamente preparados para ejercer una actividad responsable en la ciencia o en la producción. El estudio de la investigación termina con la defensa de la tesis y el otorgamiento del título académico, el doctorado, en una rama científica. De las filas de los estudiantes de investigación sale en el futuro la mayoría de los nuevos científicos para las universidades y escuelas superiores.

Una tarea de la tercera reforma, es impulsar el estudio ligado a la producción y relacionado con la investigación, como otra, no menor,

consiste en crear lo más rápidamente posible una moderna organización socialista de la labor científica. Para ello, de inmediato, se inició la concentración y reorganización en los campos decisivos de la ciencia y la técnica, el potencial de investigación y desarrollo, con el fin de alcanzar la mayor efectividad y un rápido aprovechamiento técnico y económico de los resultados, cosa que sucede en efecto. Se trata de asegurar una colaboración productiva de los colectivos científicos en las academias y escuelas superiores con colectivos obreros, técnicos e ingenieros en la industria socialista. Los cuadros científicos, que antes trabajaban descentralizados en 900 institutos de escuelas superiores, ahora concentraron sus fuerzas en unas 170 *secciones* (las antiguas facultades), rompiendo las viejas estructuras tradicionales, demasiado rígidas, de dichas escuelas superiores. Se pensó y dijo que “las costumbres académicas tradicionales y las formas de pensar habituales, ya no (eran) compatibles con esta nueva organización del trabajo científico que hace posible un régimen de sana democracia en el trabajo científico en el que no pueden desarrollarse la ambición, el tigio ni la vanidad exagerada. Esto fue siempre, con intención o sin ella, un desagradable fenómeno a que daban lugar las tradicionales normas y estrechos límites de las facultades y de los institutos. Las secciones abren camino a las grandes realizaciones, impelen el trabajo, colectivo más allá de los estrechos límites de una determinada disciplina y conducen rápida y efectivamente al logro de altos rendimientos”. Las secciones, que son regidas por directores tienen cada una un órgano democrático, el consejo de sección, con profesores, jóvenes científicos, estudiantes y otros colaboradores de las universidades de acuerdo con la organización de la respectiva escuela superior o sección, también representantes de empresas socialistas y de la vida pública.

Las secciones “ponen sus ampliadas capacidades de investigación principalmente al servicio de las ramas industriales determinantes de la estructura de la economía socialista... Estipulan cuáles proyectos perspectivas han de ser realizados con preferencia. Tanto la investiga-

ción aplicada, o sea el trabajo directo para la industria, como también la investigación de fundamentos son ahora ampliamente financiadas por los respectivos comitentes sociales. La orientación hacia investigaciones a largo plazo garantiza a las secciones una perspectiva segura e impide el desperdicio de las fuerzas científicas. Un ejemplo de esta cooperación contractual compleja entre las escuelas superiores y la industria en el espíritu de la gran investigación planteada como meta, lo ofrece la Universidad Técnica de Dresden, cuya técnica de información, elaboración de información, electrotécnica, tecnología de la mecánica de precisión y matemáticas, colaboran ampliamente con el combinado Robotron para asegurar el avance científico en el desarrollo de la elaboración electrónica de datos. El futuro —se decía— depende de cómo se *ensamblen* ciencia y sociedad y ciencia e industria”. Por ello, para esta colaboración entre industria y universidad, fue necesario, lo sigue siendo según mis investigaciones, cada vez mayor ajustamiento de ambas organizaciones o servicios, evitando que la universidad al fundirse demasiado con la industria tienda a convertir a aquella, como se discutió en Jena, en una “institución de servicio” para las necesidades presentes de la industria y sobre lo cual, en su momento, se discutió duro, advirtiendo el peligro de la “absorción”.

Este trabajo armónico, lo vimos en la Universidad Técnica de Dresden, instalada en un parque de 200 hectáreas, sobre las dieciséis que tenía en 1945, en donde tienen cabida 22 secciones y 4 institutos centrales, que ahí funcionan con una población de 20 mil alumnos (sobre los 450 de 1946), de los cuales hay 7 mil por correspondencia, 800 extranjeros de 8 países (alrededor de 50 de América Latina) y un profesorado que los atiende de 50 profesores, 2 mil asistentes y 3.500 administrativos. Sus internados tienen 10 mil camas, a un costo de 10 marcos por cama mensuales. El 92 % de los estudiantes tiene estipendio en función de sus necesidades básicas; el resto tiene becas. El básico es común para todas las especialidades que abarcan cada una de ellas diversas preparaciones. Así en la sección Química, que fue la

que elegí para visitar, además de estas materias básicas, se preparan en Química textil (antiguo centro aquí de esta preparación), Química y corrosión, Colorantes, Alimentos, Química Inorgánica y Química de los Polímeros. Todas en dos años cada una. Luego de lo cual pueden iniciar sus preparaciones para post-graduados. Cuando terminan y son diplomados, pueden continuar sus investigaciones en el o en los campos que se dedican con temas específicos. En el futuro, los que se hayan diplomado, primero irán a la industria y luego volverán a la teoría, al revés de lo que sucede ahora.

Durante la segunda reforma se practicaban trabajos con la industria en general, pero en la actualidad esta relación es directa. El Estado fija sus metas en las diferentes necesidades y también fija la sección que debe resolver tales metas, al tiempo que determina, igualmente, en qué universidad del Estado debe realizar la labor. Aquí tenemos asignado el problema textil y el de la corrosión, por la vieja tradición de Dresden en esta industria. Todo está, como ve —me dicen— muy orientado, bien planificado y mejor aprovechado sin la deformación a que usted aludía. Recién en tercer año se entra en la especialidad: un semestre primero con un día entero por semana de práctica para conocer los métodos y los problemas de reactores y reacciones en la escala industrial. En el estudio de la modelación general se trabaja con computadoras para la extracción de valores. Cero de deserción en el primer semestre... a pesar de los problemas de capacidad, salud, etc., pues la ayuda colectiva (aquí en esta preparación hay 20 estudiantes que se ayudan y avanzan) es extraordinaria y de alta significación psicológica. En el último año los estudiantes trabajan en investigaciones, una parte —original— sobre cosas que no se conocen (9 meses) y, lo más importante, es que el estudiante aprende la técnica de la investigación sobre fibras sintéticas, texturas, obtención de materiales nuevos, coloración, etc., y resuelve problemas que están relacionados con la ampliación de la escala para la aplicación industrial. Y en el último año se continúa con el trabajo anterior. Luego los graduados van a la

industria o se dedican a investigar y ampliar sus estudios. Un 10 % queda en la Universidad y el resto va a la industria o a nuevas investigaciones o trabajos que a menudo difieren en absoluto de los que ha aprendido. ¿Cuánto ha influido la fuerza de la “libre elección”?

Con técnicos de la cátedra que dirigen los doctores W. Schubert y H. Fürst, y un doctor en química, chileno, Leonardo Yáñez, que se recibiera en esta Universidad Técnica, recorrimos las reparticiones de la sección de Química, en especial sus laboratorios y aulas para 20, 330 y 800 alumnos, servicios montados con lo más moderno y profuso. Con Yáñez, especialmente, repasamos los efectos de la tercera reforma, sus desviaciones y ajustes, su puesta a punto y su marcha actual. Todo lo cual, en la actualidad, corre por carriles ajustados y reafirmatorios de la necesidad de la misma. Para completar los trabajos generales de preparación, las editoriales de literatura científica se preocupan por elaborar, en la forma más científica posible para los estudiantes, textos a la medida de estas escuelas, al igual que lo hacen para otros niveles. Vea este catálogo, del que me regalan un ejemplar: *Literatur Katalog Berufsbildung 1973/75*, con la bibliografía para la preparación de los profesionales (para 219 profesionales editado por el Secretario de Estado para la formación de los mismos). Veamos algunas especialidades y la bibliografía respectiva: Trabajo y conservación de la salud, 48 obras; sistemas de producción automatizadas, 17 obras; obreros calificados en telecomunicación, 54 obras; frentistas de construcción, 85 obras, etcétera.

Una pregunta que hice reiteradamente a nuestros informantes fue sobre la cantidad y calidad de docencia que exige tales preparaciones. Y, en general, recibí más o menos la misma contestación: “...en el campo de la formación profesional, más de 150 mil instructores se esfuerzan diariamente por liberar los ricos talentos y condiciones, el saber y el poder para formar personalidades socialistas”. Y como me pareciera, al igual que con el reportaje a Weidemann, a que nos hemos referido, que el problema debía abarcar áreas más amplias que las

propias nacionales en dicha tarea, también averiguamos que la cooperación existe, en este campo, con otros o de otros países socialistas. Sin embargo, aquí, Weidemann contesta por todos: desde hace varios años existe un valioso intercambio de ideas, experiencias, convenios estatales y planes de trabajo, en especial con la URSS, Bulgaria, Checoslovaquia, Hungría, Polonia, Rumania, Mongolia y Vietnam. Todos aprendemos los unos de los otros las mejores experiencias y los mejores métodos y los aplicamos en la formación y en la educación. Intercambio que va desde niveles ministeriales hasta el de los aprendices, lo que muestra la profunda unión con nuestros amigos socialistas. Y era lógico, no podía suceder de otra manera.

XX. Radiografía técnica de una investigación profesional universitaria

Y ahora, a modo de ejemplo de toda esta enseñanza profesional universitaria, no queremos dejar sin examinar en todos sus aspectos, una especialidad de alta preparación, una que no elegimos al azar sino, justamente, de entre las que en el mundo, en estos momentos, goza de mayor atención: la electrónica.

Su plan, que pasaremos a analizar de inmediato, está elaborado por un selectivo de técnicos e investigadores dedicados a establecer las materias básicas comunes a la profesión y teoría de los planes de enseñanza, con la colaboración del Ministerio para la Electrotécnica y Electrónica (como hay ministerios para máquinas pesadas e instalaciones, para materia prima, para industrias químicas, para industria liviana, para correos y comunicaciones, para transportes, etc.), y con la intervención de la fábrica de máquinas y computadoras de Erfurt, la de óptica, instrumentos y técnicas de medición de Berlín, la de electrónica de televisión de Berlín, la de semiconductores de Frankfurt, y la de instrumentos y medidores electrónicos de Teltow, y con el “Consejo de visto bueno” de las siguientes empresas: de Cálculos mecánicos, Técnica de oficios de Berlín, Instrumentos para elementos de construcción electrónica, Instituto para Informática de Dresden, Instituto para Informes y cálculos electrónicos de la Escuela Superior de K. Marx, Instituto de economía de construcción de máquinas de K. Marx, Instituto de Metodología para la enseñanza de las profesiones

relativas a la electrónica de la Universidad Técnica de Dresden, Instituto Central de Pedagogía de Alemania, Juntas Provinciales de post-educación de Erfurt, Magdeburg y Berlín, y la Comisión especializada de profesores de enseñanza. Todo este mundo técnico, con sus mejores especialistas, interviene o supervisa este plan.

El fundamento de tal especialización se resume en “la transmisión de conocimientos básicos de valores constantes, orientados pronóticamente hacia la elevación de la disposición mental y práctica, imprescindible para la aplicación de la técnica de automatización y computación en la actividad profesional; y el desarrollo de capacidades mentales básicas para la inventiva técnica y para actuar en forma independiente para obtener la consciente colaboración en la introducción de novedades en la producción y completo dominio de las exigencias profesionales concretas”.

Para lograr tales fines es necesario “formar en relación al punto de vista cibernético, la capacidad para pensar en sistemas, estructuras e interconexiones, ejercitar el pensamiento técnico-económico, tanto como el técnico-funcional, en especial análisis, síntesis, analogía y generalización”. Y, además, “introducir y emplear, en forma cada vez más amplia la metodología moderna de enseñanza, tanto como los ejercicios de laboratorio técnico como material de enseñanza programando (la que se empieza a aplicar en todos los niveles calculados en computadoras) la posible asimilación del estudiante al medio.

Tanto como para electrónica (54 horas de curso), como para las técnicas de regulación y medición (84), como para la técnica de la computación (52), se utilizan materias básicas comunes. Tales materias son el cimiento para distintas especializaciones y se dictan en el primer año de enseñanza, según las exigencias de las distintas empresas. La materia básica electrónica tiene como meta transmitir al aprendiz, principios seleccionados de electrónica en su aplicación a la técnica de automatización y computación, y también a la comprensión de los efectos y la principalísima importancia de la electrónica

en el sentido de su aplicación y uso para la técnica de medición y regulación computacional.

El plan de estudio de las bases de la electrónica comprende los siguientes puntos: “Introducción en el campo de la electrónica; Elementos básicos de los conmutadores en la electrónica; Elementos de construcción auto-adherible; Tubos de gases de descarga; Diodos semiconductores; Transistores; Tendencia de desarrollo de la electrónica; Efecto conjunto de los elementos de la construcción electrónica; las unidades funcionales y compensación”. Como cada uno de estos puntos tiene en el programa un vasto desarrollo, vamos a tomar uno de ellos y resumir su contenido. Por ejemplo: *elementos básicos de los conmutadores*. Este punto del programa se desarrolla en visión general sobre resistencia óhmica y su construcción técnica; resistencias fijas y resistencias variables; relación con las empresas y aplicación de estos elementos; lectura de los conocimientos técnicos de los elementos de construcción por medio de impresiones de colores, según TGL; visión general sobre condensadores con capacidad fija y condensadores con capacidad variable; relación con las empresas y aplicación de los condensadores; lectura y aplicación de los condensadores; lectura de los conocimientos técnicos de condensadores por medio de impresiones de colores según TGL; visión general sobre bobinas y su construcción técnica; bobinas con inducción fija y bobinas con inducción variable; relación con las empresas y aplicación de las bobinas; datos técnicos sobre las bobinas y su significado; visión general sobre resistencia semiconductor y su construcción técnica; termistores y resistencias fotoeléctricas; relación con las empresas y aplicación de elementos de construcción; ejercicios técnicos de laboratorio; conmutadores básicos de cada uno de los elementos de construcción, tanto en corriente alterna como en corriente continua; combinación de estos elementos conmutadores como miembros RC, RL, LC y RCL; conexión de puentes, conexión de potenciómetros”. Aparte de este desarrollo temático de un punto del programa, el desarrollo del mismo trae en columna pa-

ralela, la recomendación y precisión de cada uno de estos temas para el profesor incidir en él con más o menos atención y desarrollarlo a su vez con más o menos profundidad. Así, por ejemplo, en cuanto a este mismo punto se señala: “Conocimiento y aplicación de pares de categorías dialécticas; motivo-medios, costos-usos; reconocimiento del carácter elemental de los elementos de construcción, su significado y su efecto conjunto como grupo de construcción en el sistema electrónico. Enseñanza del fundamento sistemático y reconocimiento de estructuras en los sistemas electrónicos; reconocimiento del significado de los elementos de construcción para la capacidad de la función en los sistemas técnicos; significados y perspectivas de la industria fabril de elementos de construcción: desarrollo del fundamento de la calidad y el costo (seguridad de los elementos, preguntas sobre costos y mantenimiento. Desarrollo de la capacidad de juicio y del fundamento funcional en la elección de elementos de construcción para conmutadores básicos simples; problemas económicos de la “standartización” en la tabla de medida nacional e internacional —cooperativa social de RGW—); trabajo con folletos “standard” y TGL; profundización de los conocimientos sobre la ley de Ohm, la ley de las resistencias, campo electrónico y condensador, campo magnético y bobina, conmutadores para medir la corriente y el voltaje; capacidad para el aprovechamiento crítico de los resultados de los experimentos; estado del carácter complejo de las órdenes de medidas y estudio de los principios de funcionamiento”.

XXI. El ejemplo de una universidad funcional: la de Leipzig

Tuvimos especial interés en detenernos, visitar y conocer en sus detalles, la universidad “Karl Marx” de Leipzig, todavía hasta 1978 en construcción, hasta el total del área que ocupará esta ciudad universitaria, que, por muchas razones, resultará un centro ejemplar en el mundo actual y en el del futuro. Abonan esta afirmación, tal vez un poco entusiasta antes que nada, el largo historial de esta universidad, la primera creada en el territorio de la RDA, en 1409, casi cien años que Cristóforo Colombo descubriera nuestras tierras vírgenes y hermosas.

Situada en la entonces próspera Sajonia y en un centro de ferias, cuya data remonta a la anotación de un comerciante árabe, en el año 965, y cuyo primer nombre fuera Barg Lipzi (lugar de los tilos); de creciente desarrollo a través de los siglos, iluminada por un profesorado que la hizo notable y “Alma Mater de Leipzig” desde su fundación, fue una de las más concurridas de Europa. Esta universidad de fines del medioevo tuvo, como todas las anteriores y las siguientes, una orientación feudal, su carácter católico y una prédica universalista. En un tiempo, en ella, se enseñó la escolástica en latín. En la época de la revolución burguesa alemana se abrió a un humanismo nuevo con Richard Crocus y Petrus Mosellanus, que influyeron en muchos estudiantes que serían grandes figuras de la historia. En esa época estudiaba en Leipzig, Ulrich von Hutten, el rebelde humanista que se enfrentó a la iglesia papal romana y Thomas Münzer, el caudillo de

las masas revolucionarias de la guerra campesina alemana de 1524/25. Pero recién después de la implantación de la Reforma en la línea albertiana se logró, a partir de 1542, una nueva formación básica de la universidad por la actividad de su rector entonces Caspar Bornee, que conseguía medios financieros, tierras y riquísimas bibliotecas. Gran influencia alcanzó en su tiempo F. Melanchthon en la reforma de la universidad. Entre los alumnos de entonces en esa casa de estudios, debe señalarse especialmente el filólogo e historiador Joachim Camerarius, cuyos trabajos —se dice— “dieron perfil y fuerza atractiva a la universidad por más de treinta años”. A su lado, trabajaron Copérnico, Joachim Rhäticus, el filósofo y médico Wolfgang Meurer, así como el renombrado cartógrafo y astrónomo Johannes Humelius, quien estimuló constantemente en sus estudios en este centro a Ticho de Brahe.

En el correr del 1600, dominan A. Hermann Francke y en especial la gran figura de G. W. Leibniz, quien fundaría más tarde la Academia Alemana de Ciencias en Berlín. La universidad vivía un intenso ritmo cultural, con figuras profesoras como Gottschel y Gellert, va a principios del siglo XVIII. Completan la obra cultural de tan importante centro, la escuela de música que funda Telemann y la presencia desde 1723 en adelante hasta su muerte, del genial músico Juan Sebastián Bach, Maestro Cantor de la Escuela de Santo Tomás. La universidad, mientras tanto inscribe como sus alumnos, entre otros, algunos que descollarían genialmente: como Johann Christian Günther, Klopstock, Lessing, Goethe, Jean Paul, Novalis, Friedrich Schegel, Fichte; y entre los extranjeros alguno tan importante como el ruso Radischev que introdujo en su patria el Aufklärung. Las clases de ciencias naturales y medicina se enriquecieron con métodos experimentales y orientados en alto grado siempre hacia la práctica. A fines del siglo XVIII, apareció en Leipzig la primera revista de matemáticas.

Y en este camino de tantos ilustres antecedentes continúa la universidad en el siglo siguiente creciendo incluso políticamente a raíz de la invasión de Napoleón en octubre de 1813, y el pronunciamiento de

profesores y estudiantes en defensa de la patria, guiados por el entonces rector W. Traugott Krug, que condujo a la población universitaria en masa a la lucha por la liberación nacional. Y así, combativa, llega a nuestros días en que el alumnado ilustre ahora es de políticos: Franz Mehering, Karl Liebknedcht, Hermann Duncker, fundadores de Partido Socialista Alemán, hijos de la doctrina de quien, mejor que de nadie, la universidad lleva su nombre: Karl Marx.

El nivel de ingreso en las universidades es el bachillerato; la admisión limitada a las necesidades. Cada estudiante puede solicitar la inscripción de hasta en tres carreras y elegir o aceptar una de entre las cuales se presentó. No hay explosión estudiantil, de modo que pueden ingresar todos los que se hallen en condiciones para hacerlo, porque en realidad hay más demanda que aspirantes, pero a menudo las preferencias complican las admisiones. De ahí que en el primer grado de la universidad se trate de hacer entender a los estudiantes, convencerlos, en aceptar ciertas necesidades. Es tal vez el precio para una libertad posterior. Y los jóvenes comprenden. La línea general del desarrollo universitario en cuanto a la enseñanza y formación cultural, se discute en consejo en el que intervienen, además de los vicerrectores (un primer vice), un consejo científico (honorario), delegados (políticos, sindicales, juveniles y cuatro directores administrativos). Las reuniones con los directores de las secciones (cuatro) se llevan a cabo cada mes. Esos cuatro representan el total de las 23 secciones que funcionan en la universidad.

Cada sección tiene un director, dos vice (para educación) y estudiantes para investigaciones, planes, etc., y está también asistido por un consejo científico que ejerce control sobre sectores de la especialidad; se plantea la línea fundamental de las secciones en 102 semestres. Cada sección tiene un número determinado de sectores de conocimientos en la especialidad. Así, en la Historia —nos analiza Kossok— tiene: Metodología, Historia Antigua, Medieval, Moderna, Contemporánea y Alemana en tres reparticiones: I, II y III. Hay 600

alumnos en esta especialidad, los que son atendidos por 70 personas. En el Consejo científico, la composición es de 10 % de estudiantes, 10 % de técnicos y administrativos y 80 % de profesores. En cuanto al grado de participación activa del estudiantado en todo lo que le atañe, Kossok aclara que el estudiante puede intervenir sobre cualquier problema y puede ser atendido o desestimado. Si esto último sucediera y él insistiera tiene dos caminos: o apela ante la organización estudiantil (las que funcionan en todos los sectores y niveles), o por la vía del rector a quien la ley obliga a responder por escrito en el plazo de no más de dos semanas (lo mismo que le sucede al profesor, éste ante su Sindicato o el rector o las representaciones política o a las vice-rectorías).

La Academia de Ciencias es la autoridad máxima de la cultura. Tiene superintendencia sobre la Universidad, las Escuelas Superiores y diversos Institutos, Escuelas de Medicina, Ciencias Naturales y Técnicas y los Institutos Centrales de Historia, Literatura, Filosofía, Economía y Lingüística. Sus miembros son académicos ordinarios con pleno poder, o correspondientes con derecho a voz pero no a voto. Cada año se eligen quince nuevos miembros.

En lo que respecta a investigaciones, se llevan a cabo las que llamamos: básica y aplicada. La primera que trabaja a largo plazo en ampliaciones de conocimientos, descubrimientos de nuevos caminos o resultados, etc., y la segunda, de aplicación inmediata a la industria y economía nacionales, con vistas a la producción. Justamente, la tercera reforma, de la que hemos hablado ya, vino a intensificar este último aspecto, que es de carácter netamente social y utilitario, por su ayuda al desarrollo, en planes y conocimientos está muy ajustada a las necesidades. En estos momentos tratan de armonizar correctamente este trabajo de las investigaciones. Porque, por un lado, la universidad debe defenderse de toda teoría mal empleada o aprovechada (tal vez mejor), y por otro depende del “pragmatismo” de las empresas, creo que usted ya lo debe haber advertido. ¿Qué pasó —o pasa— en cier-

to modo, con la tercera reforma? —agrega, Kossok, reflexivo—. Se trata o trató de establecer compromisos con ciertas empresas y éstas se interesaban y nos planteaban, particularmente, demandas prácticas. Hacia ellas enviábamos, entonces, nuestras mejores reservas investigadoras científicas a una pura praxis social inmediata en la que debían colaborar, y en la cual, las más de las veces, los problemas podían ser resueltos simplemente por ingenieros. Por tal razón, y en vías de ajuste, la universidad ha retirado muchos investigadores y las empresas, a su vez, han comenzado a entender las dos posiciones: la inmediata y la a largo plazo, y darle razón a la actitud de la universidad en la defensa de sus grandes cuadros investigadores.

Y ahora, en cuanto al continente de esta cultura. Un ejemplo de la capacidad socialista y modernizante en el aspecto relativo a los centros materiales de las preparaciones universitarias, se puede tener visitando la universidad Karl Marx, situada en pleno centro de la ciudad, en un área extensa dominada por el inmenso edificio central de 36 pisos, de moderna arquitectura, y cuya forma vista desde el balcón de nuestro hotel el “Astoria Leipzig” en Platz der Republik, semeja una proa ese canto del libro abierto que la representa, según propósito de sus arquitectos creadores. Los datos concretos de este “monstruo” construido —se nos dice— con todas las reglas que exige el funcionalismo de tal preparación para los tiempos nuevos, nos hacen saber que el edificio principal, es decir el libro abierto de tal volumen tiene una altura de 142,30 metros, contiene 617 oficinas de trabajo y se terminó en su parte externa en el verano de 1969 en 49 días. Exceptuando la parte final del edificio, éste tiene 28 pisos ya completos, de los cuales son 3 de instalación (2, 4 y 26), 3 para reuniones (1, con pequeño restaurant; 27 y 28 con cafeterías) y los 22 restantes para las Secciones.

La cúspide alberga una central de recepción postal (correo central alemán), 2 pisos para prácticas de laboratorio de física, 1 para metodología y 19 para el funcionamiento de las secciones de ciencias sociales. En cada piso hay 70 oficinas de trabajo, lo que supone un total,

al terminarse, de 1.540 oficinas de trabajo. La función de clasificación de cada piso parte de un modelo básico y se dirige hacia las necesidades específicas de cada sección. Las oficinas de las direcciones de cada dirección están unas encima de las otras (en pisos consecutivos) correspondiéndose por caños-correos. Cada piso tiene grupos de piezas para estudiantes que investigan y para asistentes, y una biblioteca, diríamos “de mano”, de 3 a 5 mil volúmenes sobre la especialidad de que se trate, así como un consultorio para 12 a 15 personas. El tránsito a través del “monstruo” se realiza mediante 8 ascensores y 2 escaleras. Las oficinas de la planta baja y sótano tienen equipos especiales para el aprendizaje de la dicción (cabinas individuales para grabar, comprobación de las impresiones, traductores. entrenamiento), audiovisuales para autodidactas y para oyentes. El comedor universitario tiene capacidad para 6.250 almuerzos. Cada piso: planta baja y primer piso tienen un comedor para estudiantes, y en el 1 y 2, restaurantes para las empresas; en total, 1.250 mesas. En el sótano se encuentra la cocina.

Gran importancia tiene, como no podía ser de otro modo, el servicio de biblioteca. Además de las “de mano”, que ya citáramos, hay una gran sala de lectura con gran biblioteca, y además 22 salas de lectura, de las cuales 10 con 60 lugares; 6, con 140; 4, con 230, y 2 con 450. La sección de equipos realiza las transmisiones de grabaciones de y hacia cada sala de lectura, proyección de diapositivos y cine, y en algunas salas de lectura, también televisión. La mayor sala de lectura tiene un pequeño escenario para representaciones culturales y salitas pequeñas, además, para films de 35 cms. La biblioteca en el sótano y planta baja tiene capacidad para medio millón de volúmenes, de los cuales el 10 % estará en salas de lectura, el 65 % en exposición libre y el 25 % en depósito. Hay 375 lugares de lectura en 4 salas y alrededor de 80 cabinas para una persona o para grupos de personas, con aparatos de lectura, grabadores y tocadiscos, y además existen modernas reprografías. En la biblioteca del nuevo edificio se encuentra la literatura sobre ciencias sociales y la literatura especializada en matemáticas. La

literatura especializada está a disposición de los estudiosos en el viejo contiguo edificio Franz-Mehering-haus.

El funcionamiento total del edificio principal, que no es del todo sencillo, por su dimensión y la multiplicidad de actividades que despliega y desplegará a su finalización será para el año 1978, en que se habrá terminado. El Aula Magna, que se terminará este año 1973, dará cabida a dos mil personas, otra mediana para 800 y una pequeña para el Consejo Científico, para 150, completarán las salas para aperturas de congresos (I), trabajo de comisiones (II) y trabajos de secciones y de grupos (III). Todas estarán construidas en el 1er. piso para evitar ascensores para el tránsito numeroso. El edificio está planteado en 3 secciones: desde la cúspide hacia abajo, limitado por el piso 19, funcionarán los servicios ya señalados más arriba y ciencias sociales, luego el sector siguiente, creo que hasta el 25, lo ocuparán las ciencias naturales y el 3er. sector hasta la base, ciencias agrarias y demás servicios que hemos visto, más la sede del Gewandhaus (orquesta). Las salas de los seminarios están construidas con paredes movibles para ajustarse al número (30 y 15) de asistentes. En 1972 se terminó el edificio contiguo —un inmenso prisma horizontal, de seis pisos, que tiene un total de 3.300 sitios para seminarios en piezas ya reseñadas, equipados con todos los equipos más modernos (éstos funcionarán en los pisos 2 y 4) desde pizarrones de movimiento automático hasta televisores que enviarán los programas desde el estudio o individualmente mediante video-tape. Este año quedarán terminadas tres escuelas más, y en 1974 las restantes en otros tantos edificios, que compondrán esa ciudad universitaria ejemplar.

Finalmente, el gobierno y administración de este gran centro tiene el rector por centro y responsable (que en la actualidad es el doctor en economía agraria, Gerhard Winckler), el que está conectado con el Ministerio de Educación por un lado para lo relacionado con lo específico de su función, y con la Municipalidad, para lo que tiene que ver con las finanzas del organismo. El rector está asistido por un gru-

po de consejeros (para el sistema funcional y la total realización del programa), en número de diez personas y, además, por arquitectos y constructores. La universidad atiende a un estudiantado que alcanza a 15 mil y tiene un personal —profesores, técnicos, administrativos, de limpieza, etcétera— de 25 mil personas, y costará, una vez terminada, 110 millones de dólares.

XXII. Metodología de la formación profesional y de la formación permanente

Si la concepción, la ideología, la actualidad y los conocimientos que han de impartirse para esta enseñanza tienen las características de este tiempo nuevo del mundo —que es el socialismo—, la metodología que deberá —que debe— usarse para hacer posible estos propósitos, no podía ser la misma que la del mundo capitalista. El concepto materialista didáctico de su enseñanza, el ritmo de construcción de esta nueva concepción política, la fuerza constante, indismayable de su construcción y creación, la dinámica entera de este mundo que nos parece indetenible, en marcha hacia el futuro, deben ser transmitidos mediante formas y modos en los cuales predomine “un diálogo activo”, como quieren sus técnicos, ya que los alumnos son personalidades que pueden obrar por sí mismos. De ahí la preocupación de la didáctica socialista porque son ellos, sin duda, los que mejor se adaptan a este tipo de formación racional y sensible, dominada por una fuerte dosis creadora.

De modo que a los cursos tradicionales, se les completa cada vez con mayor frecuencia con métodos modernos, tales como la experiencia individual o colectiva, la discusión de problemas, el estudio de las *eventualidades*, la teoría de los juegos, etc. Tomemos uno de sus ejemplos, el de las eventualidades, que son problemas que permiten diversas soluciones, una de entre ellas es la mejor. Al principio del curso los alumnos son confrontados con el problema. La tarea consiste

en encontrar, bajo la dirección de la enseñanza, las soluciones posibles y decidir cuál es la mejor. Para este fin los alumnos deben procurar informaciones, efectuar cálculos u otras tareas análogas del conocer, verificar posibles soluciones, tomar decisiones, etc. El alumno realiza, pues, una actividad verdaderamente creadora (pues debe poner en juego sus recursos personales para todas estas tareas) y adquiere no solamente conocimientos y aptitudes nuevas, sino, además, cualidades de carácter que distinguen a un trabajador calificado: espíritu inventivo, crítico y creador, búsqueda de lo que es nuevo.

En el curso de los últimos años, la formación profesional recurre permanentemente, y cada vez más, a los cursos programados. El proceso es descompuesto en etapas parciales que cada alumno puede franquearlas con toda independencia. El ritmo de formación es ampliamente determinado por la capacidad de los alumnos, todo lo cual no quiere decir abandono total de los métodos tradicionales. La experiencia ha demostrado, por otra parte, que “ninguno de los nuevos métodos es una panacea didáctica”. No son más que vías que conducen, entre otras, a mejores resultados didácticos. La enseñanza profesional teórica es por lo general dictada en gabinetes modernos, anfiteatros (pudimos verlo en su gran mayoría), con equipos técnicos apropiados y todos los medios de enseñanza que el plan de estudio exige para cada disciplina. De este modo se encuentran en los lugares de clase: proyectores, retroproyectores de diapositivos, automáticos, proyectores de films y fotografías, televisores (a veces dos o tres en una gran sala), magnetófonos, instrumentos y aparatos de demostración y ensayo (por ejemplo, caja de ensambladura electrónica), material pedagógico audio-visual (serie de fotos y de bandas magnéticas, films en “cassette”, cuadros sinópticos, instrucciones de ensayo y programas de estudio. Es necesario agregar las fuentes de información que maneja el alumno: textos, libros, hojas, etc. Pero queremos insistir que todo este material es usado constantemente. Casi no hay una asignatura ni una clase que no deba usarlos de continuo.

La enseñanza práctica se lleva a cabo en los gabinetes y talleres de las propias escuelas o instituciones, en los talleres de los aprendices, en los gabinetes, laboratorios y producción de las empresas. Estos proporcionan, además, el beneficio de las condiciones de producción más modernas. Los alumnos inician sus trabajos sobre máquinas e instalaciones de las más recientes. Cuando ciertas razones —legislación sobre la protección de la juventud, complejidad de las máquinas, riesgo de deterioro en las instalaciones— interfieren en la formación de los alumnos, se recurre a las máquinas simuladas o sustitutas. Cada vez que hemos observado a un grupo de alumnos durante su formación práctica, nos sentimos admirados por la gran proporción de elementos teóricos utilizados y enseñados paralelamente y por el grado elevado de sincronización de la enseñanza teórica y práctica. Se asiste ahí a la atracción de una interpretación mutua. Una gran parte de esta preparación está ligada a la producción, como vimos en los aprendices de Robotron o en las escuelas que fomentan el trabajo socialmente útil como aprendizaje.

Los técnicos, por diversos conductos y por nuestras propias apreciaciones, podemos demostrar que la ligazón entre la enseñanza y el trabajo, está asegurada entre otras cosas por: la emulación profesional, el trabajo en los sectores o talleres enteramente confiados a la juventud, el movimiento del “salón juego técnico”, y tal vez algunos resortes más. Desaparecidos los apremios capitalistas —plusvalía, etc.— en el trabajo, la emulación (organizada por los sindicatos y la juventud libre alemana, vanguardia de la vanguardia), el trabajo adquiere un profundo sentido moral —como ya hemos analizado—, porque capacita a todos y a cada uno en la realización de sus tareas cada vez más eficientemente, medidos por la calidad de los mejores, guiados por la experiencia de los más capacitados, sostenidos por los más conscientes y politizados en su ideología, y, sobre todo, afirmados en la idea y la realidad de que ellos son los propietarios de las propias fábricas y empresas, combinados y cooperativas, y que su trabajo no conduce

a aumentar la bolsa del monopolio o del propietario particular, sino a acrecer el caudal de su colectividad, que se traducirá a la postre, en mejor salario, mejores y más beneficios sociales, mayor atención material en su “standard” de vida, felicidad de vivir de un modo seguro, sin angustia ni problema social en el hoy ni en el mañana para sí o para sus hijos.

Los resultados particularmente meritorios obtenidos por los aprendices o por grupos de tales meritorios son premiados por el Estado por: “un acortamiento de la duración del aprendizaje o por la supresión de ciertos exámenes, la conclusión de contratos de estímulo, cartas de aprobación del ministerio interesado, la publicación de los resultados obtenidos y las fotos de los aprendices, recompensas especiales”. Una nueva forma profesional práctica, de grandes resultados morales, es afectar a los aprendices a sectores enteramente confiados a la responsabilidad juvenil. Aplicando el principio incorporado como regla, que ya hemos comentado, los aprendices mezclados a los jóvenes trabajadores calificados, aprenden a dominar la producción, y ya se ha hecho casi un deber de las empresas la creación de secciones reservadas a la juventud y confiarle grupos de tareas determinadas de la producción, con éxito halagüeño, extendiéndose esta práctica cada vez más y con mejor éxito. La tradición lo ha enseñado desde lejos. El primer taller confiado a la juventud se remonta a 1949 y fue la presa de Sosa. Y en 1966, ya había casi 8 mil talleres y trabajos bajo esa conducción, alcanzando en 1970 a más de 25 mil, en los que participan 310 mil jóvenes, cifras sin duda superadas ampliamente a la fecha.

“Es impresionante —se comenta en un informe— ver, por ejemplo, los jóvenes y los aprendices de las fábricas químicas de Buna, tomar a su cargo bajo la dirección de jóvenes ingenieros y contra-maestres, la fábrica de «styrene» (hidrocarburo), poner en marcha la producción, realizar los planes de producción aun entre dificultades, someter e imponer proposiciones de mejora de la tecnología, dar

cuenta de su trabajo a la dirección de la empresa”. Así, igualmente, para el laminador en frío del Combinado Siderúrgico Este, construido con la ayuda soviética, se le confió a los aprendices del segundo año una instalación de vaciado de alto valor. De esta manera, aprendices de 17 ó 18 años, sobre todo muchachas, se enfrentaron con la técnica más moderna. Muy grande es la habilidad cuando la dirección decide encargarles operaciones más delicadas, como efectuar una instalación. Los aprendices muy entrenados realizan y sobrepasan su plan. Cuando se les pregunta qué es lo que más les gusta en este trabajo, contestan: “La responsabilidad que tenemos en esta importante producción”.

Una significativa contribución a la metodología de la formación profesional de los aprendices, es, también, el movimiento de masas denominado “Salón del juego técnico”. Este movimiento se ha convertido en un símbolo del espíritu de inventiva en materia de ciencia, de técnica y de economía. En 1971, 800 mil aprendices, jóvenes obreros calificados, ingenieros, científicos, estudiantes y escolares han participado en ello. Los jóvenes han puesto en uso 124.814 objetos que fueron expuestos en ferias organizadas al nivel de empresa, de barriadas, de distritos y de la nación. La introducción masiva de estos objetos inventar aporta a la economía nacional un considerable beneficio. Pero este trabajo no es más que uno o, en todo caso, como dijera el diario inglés, que comentaremos luego: “la cima del iceberg es lo único que se ve, la mayor parte está debajo del agua”.

Esta experiencia de ligazón entre aprendices y trabajo caracterizado y responsable, método nuevo de una escuela nueva, no es sólo entre jóvenes que se lleva a cabo, sino es también un rasgo permanente en la formación de los adultos. Unas cifras, pocas, para reafirmar estos conceptos: en 1971 había talleres y trabajos confiados a los jóvenes en estas cantidades y sectores: en la industria, 20.809 talleres con 276.870 jóvenes; en la agricultura, 5.878 talleres con 63.219, y en la alimentación 510 talleres, con 6.340 jóvenes, lo que totaliza 27.197

talleres con 346.870 miembros responsables. Y en cuanto al número de “Salones de juego técnico”, desde 1958 que comenzó el primero, hasta 1971, que existieron 10.662, el crecimiento registra una gráfica casi vertical que sigue en esa dirección en la actualidad.

XXIII. ...Pero la formación y calificación no son problemas de edad

Sí, lo que sostenemos en el título, es lo que se sostiene en el mundo nuevo y por lo cual no se puede dejar de aprender ni en una sola hora, ni en un solo minuto. Porque nadie aprendió todo nunca. Ni todo, ni siquiera las partes esenciales de ese todo. Porque aprender es transitar un largo camino laberíntico, es desentrañar la madeja de las insuficiencias, las confusiones, las distorsiones. Es volver lo torcido, derecho; lo negro, blanco; la mentira, verdad; la sinrazón, única razón o razón valedera. Es trabajo, en fin, de una vida entera y una muerte victoriosa: a veces, aún después de muertos estamos aprendiendo... a no morir. A no morir mal; a no morir en vano. Esa es una verdad que se repite de un extremo a otro del mundo y de la vida, en todas las lenguas y horas. Y estas palabras no son hueras confesiones de “un hijo de este tiempo”. Y además, sin una más alta calificación de lo que sabemos, cada día más afinada, somos incapaces de resolver los problemas que se maduran y procesan en todos los dominios de la vida social. Y si el fenómeno es el mismo en muchos países, “las soluciones del problema —nos dicen— son muy diferentes y socialmente determinadas”. Este es el caso de los países socialistas en donde su orientación es hacia la solución del bienestar del pueblo entero, sin el fantasma de las clases sociales y de los privilegios injustos y los olvidos imperdonables.

De ahí la importancia que se le concede al acrecentamiento cada vez mayor de la responsabilidad de los ciudadanos y de su participa-

ción activa en la planificación del Estado para lograr su máxima eficacia racional, gracias al espíritu creador y a las iniciativas de todos. “Cuando el saber se especializa, crece el volumen total de la cultura —habla el zumbón Mairena por boca de Machado—. Esta es la ilusión y el consuelo de los especialistas. ¡Lo que sabemos entre todos! ¡Oh, eso es lo que no sabe nadie!” Es el sentido de acrecer ese saber de todos y utilizarlo para todos y en bien de todos es lo que se busca en el socialismo con esta casi obsesión de elevar a todos. En los “Principios directivos para la formación permanente de los adultos”, se puede leer, más terrestremente, algo que Mairena lo hubiera comentado: “El fin del perfeccionamiento de los adultos es el desenvolvimiento de las personalidades socialistas universalmente formadas, poseyendo sólidos conocimientos y convicciones marxistas-leninistas, conociendo las realidades sociales y económicas, dominando la técnica y la tecnología modernas, dominando la racionalización socialista, participando de un modo creador en la dirección y la planificación del Estado, de la economía y de la cultura, elevando activamente el nivel de la producción material en tanto que fundamento de la vida social en la RDA, sosteniendo una vida cultivada y apta y prontos a defender a la RDA. De ahí, que el contenido de la formación permanente de los adultos se caracterice por una serie de aspectos que ponen el énfasis en “la unidad de la formación y de la educación política, ideológica y profesional”.

Partiendo de estos supuestos, el perfeccionamiento de los adultos comprende “el perfeccionamiento de los trabajadores especializados, de los obreros profesionales, los campesinos cooperativistas; la preparación de los mejores entre los trabajadores calificados, los campesinos cooperativistas, los integrantes de los equipos y los contra maestres en estudios técnicos y superiores; el perfeccionamiento de los cuadros de las escuelas técnicas y superiores, así como el del personal de dirección; la profundización y ampliación de la instrucción general de los trabajadores; la transmisión de los conocimientos sociales, científicos y técnicos más recientes; la formación permanente de los adultos”.

Toda la formación permanente de los adultos está fuertemente orientada sobre la práctica y sistemáticamente ligada a las perspectivas profesionales de los trabajadores profesionales interesados. Esto se traduce por los métodos planificados que determinan toda la formación permanente. Los trabajadores en las empresas y en las instituciones deciden por sí mismos en forma democrática, quién deberá participar en el perfeccionamiento y por cuál especialización. Esta decisión es tomada claramente en el cuadro del trabajo sindical, luego de la elaboración anual de los planes de cultura y de enseñanza, que constituyen la base de las medidas de formación sobre el plan de la empresa. La estrecha ligazón del perfeccionamiento con la práctica inmediata de los trabajadores es todavía garantía para la definición de las tareas y de los objetivos de la formación permanente, definición que linda, a la vez, con el objetivo, el contenido y el modo de la formación. Estas medidas de formación permanente de los adultos no tienden, sin embargo, simplemente a formar un trabajador calificado, un hombre de equipo, un contraamaestre socialista, universalmente desarrollado.

Cuando hablamos de obreros, queremos decir que, tanto a hombres como a mujeres les caben los mismos principios, la misma conducta preparadora, las mismas exigencias, quede bien entendido que por las propias condiciones de su sexo y relaciones particulares de oficio y posibilidades, una “Ordenanza sobre la formación profesional y el perfeccionamiento de las mujeres para las profesiones técnicas y para la utilización de las mujeres en las actividades de dirección”, regula este problema. Para ayudar a las mujeres a adquirir calificación, las empresas recurren a métodos muy diversos, contando hasta con clases especiales para mujeres, permitiéndoles organizar el perfeccionamiento teniendo en cuenta las cargas que pesan sobre las mujeres en la familia y en la casa.

Así en la empresa Robotron, en Dresden, en la visita a la que nos hemos referido, tuvimos oportunidad de conocer las facilidades que se les proporciona a las mujeres para calificarse, a través de un encuen-

tro que tuvimos con la brigada “Impulso”. Primero se crearon cursos nocturnos para mejorar y lograr una profesión. Eran tres años para obtener una especialidad; las mujeres con niños tenían un día libre en la semana para asistir a la escuela. Luego, mejoraron las condiciones para las mayores de 35 años. Muchas tenían ya el 109 grado, y en tal caso el curso era de un año y medio. Además, las que eran obreras, lograron la oportunidad de graduarse en tres años para ingeniero económico, preparando un año de alemán (idioma) y tres años de técnica. Actualmente —nos agregaron— varias cursaban esta especialidad, que terminarán en 1976. En calificación había en la empresa alrededor de 100 mujeres. Incluso para las que ya tienen curso elevado se les busca mejorar. Las que han tenido alguna profesión anterior distinta a su actual trabajo —peluquera o modista por caso— y muestran interés por aprender y mejorar, sin abandonar su trabajo en la fábrica, comienzan su calificación...

Una atención muy señalada se le presta, en estas formaciones, a los contra maestres, como dirigentes de equipos socialistas y organizadores de la producción. Creo que incluso está en marcha ya una nueva reglamentación para la formación de éstos. Será de dos años y comprenderá una formación de base, una técnica y la especialización. La de base y técnica, las recibirán por la noche, manteniendo los aspirantes sus trabajos en la producción. La formación de base sería marxista-leninista fundamentalmente en lo que tiene relación con la dirección y al mismo tiempo, la formación técnica y la especialización. Las materias de esta etapa, básicas, son de carácter político en su mayoría, además de economía, matemáticas y alguna otra. En cuanto a las técnicas comprenden: tecnología, conocimiento de los materiales, técnicas de las máquinas y de los aparatos, técnicas de verificación y de control. Y en cuanto a la especialización, tiene por meta la preparación inmediata para el trabajo práctico del futuro contra maestro. Los conocimientos, capacidades y aptitudes adquiridos en el transcurso de la formación de base y la técnica son profundizados y consolidados,

a fin de que los aspirantes estén en condiciones de dirigir un equipo dado y organizar el proceso de la producción.

Desde luego que los directores de empresa, combinados e instituciones, al igual que los directores de las cooperativas tienen la responsabilidad de la dirección, planificación y la puesta en marcha de la formación permanente de los adultos en el cuadro de la organización sistemática de la producción. Sus direcciones son responsables de las tareas —de acuerdo con los planes fijados por el Estado— sobre la determinación del contenido de la formación de los adultos; la aplicación de métodos formativos y de educación eficaces; la creación de condiciones materiales necesarias; el reclutamiento y la formación permanente del personal docente a tiempo completo y a tiempo reducido; la observación de las reglas económicas y de las normas jurídicas concernientes a la excepción del trabajo para los trabajadores que participen en la formación profesional.

XXIV. En el mundo universitario de la preparación humanística: dos testimonios estudiantiles de Leipzig

Mi contacto casi permanente en Leipzig con dos estudiantes calificados: ella, Eva María Thiele, con reciente título de historiadora del arte; y él, Carlos Marroquín, guatemalteco, por rendir su tesis para el doctorado en Filosofía, aparte de mis contactos masivos con estudiantes y jóvenes de diversos niveles y naturalezas, que ya referiremos, me ofrecieron excelente oportunidad para investigar un poco a fondo — a título “personal” diríamos—, sobre sus preparaciones en este campo de la humanística; preocupación tan certera y honesta de nuestro conocido y amigo, el historiador, profesor, vice-rector de la Universidad, etc., como acusamos. .

La historiadora Thiele estudió en el Instituto de la Historia del Arte, que pertenece a la Sección de Germanística y Estética, centro que prepara: por un lado, pedagogos para los sectores de especialidades (uno preferencial) en diversas disciplinas, y por otro también pedagogos para estética y otras combinaciones y, además, germanistas, filólogos e historiadores del arte (que es una sola disciplina científica de la cultura), pedagogos para alemán y música y también historiadores de la música. Esta Sección pertenece al grupo de las Ciencias Sociales. La duración de los estudios es de cuatro años, luego de las preparaciones básicas: los diez grados y el bachillerato. Las materias de su curso, son: arquitectura, plástica (escultura), pintura, gráfica (di-

bujo, grabado, artesanado medieval y renacentista), crítica de arte, historia del arte, estética, historia social de cada disciplina, iconografía, curso sobre el arte ruso, el arte alemán, el arte burgués y el arte socialista del siglo XX, y cursos sobre el arte de otros países por extensión, según se disponga, de especialistas e introducción al arte clásico.

Toda esta preparación —me dice Eva María Thiele, alemana, de Leipzig (en casi correcto español) espíritu observador y sensibilidad bastante aguda para la crítica y la apreciación del arte (eso la lleva a la crítica a menudo y a trabajar en “Lexicones” de arte, como es su trabajo actual), no siempre muy conforme del mundo en el que se mueve por sus propias exigencias, aunque sin escepticismo ni incompreensión política— se completa con prácticas en museos, talleres de artistas, escuelas de arte, reproducciones, mucha literatura en la materia y las clases siempre muy ilustradas. También practicamos como guías de museos, ilustrando al público, como organizadoras de exposiciones (una historiadora del arte, del Ministerio de Cultura, Gabriela Vittrin, fue, justamente, la que se encargó, en todos los aspectos, de la exposición de grabados en Berlín, de mi esposa, María Carmen Portela. Y además de estas materias de la especialidad, todas las complementarias necesarias para cualquier especialidad.

En el 1er. año tenemos 40 horas semanales de clase; en el 2º y 3º, 25; y en el 4º, pocas horas de asistencia pero la preparación se divide en dos semestres: el 1º de 20 horas semanales y el segundo de 10, porque el alumno debe preparar su tesis sobre el tema que haya propuesto; y resultara aceptado por la dirección y el profesor de la materia sobre un número determinado de puntos: monografías de artistas importantes en la vida cultural del país un trabajo teórico-práctico sobre problemas actuales de la materia, en la RDA, o los relativos al trabajo de guía de museo, etc. Las actividades del estudiante se dividen en cursos y seminarios. En estos últimos se discuten temas expuestos en la cátedra; ambos son obligatorios y deben realizarse en el transcurso de la preparación. El trabajo en seminarios equivale a una nota para

el examen y el estudiante tiene la obligación de presentar un tema en algún seminario.

El juicio personal de Eva María Thiele sobre su formación en general es que le parece que la preparación en algunas etapas del proceso artístico es muy amplia y profunda, como sobre la Edad Media y algunas grandes figuras (igual sucede con el Renacimiento y el Barroco), en cambio encuentra un poco generales y no siempre muy asentadas las ideas y apreciaciones sobre el Romanticismo y desde éste hasta la época actual. Hay cursos breves sobre las corrientes modernas, en especial sobre el impresionismo y el expresionismo. Sobre el realismo se trabaja, partiendo de Courbet y, desde luego, sobre el realismo socialista. Y en cuanto a lo que llamaríamos “lo material” de la enseñanza del arte, es todo amplio, correcto, responsable, seriamente llevado a cabo.

Durante los cuatro años que dura la especialización se complementa nuestro trabajo con excursiones a distintas regiones del país, en las que hay obras de arte: castillos, iglesias, pequeñas colecciones, pueblos artesanales, dándole mucha importancia a la historia de la arquitectura (casi todos lugares frecuentados por el turismo) y se hacen localizaciones de obras de arte en el tiempo, estilo, etc. En definitiva, mi opinión, un poco a vuelo de pájaro, es que la nuestra es una buena preparación, hecha con rigor y conocimientos.

En cuanto al futuro doctor en filosofía Carlos Marroquín, se trata de un joven guatemalteco, muy ligado a la vida cultural de América, en especial de Centro América, y estudia el doctorado desde hace varios años. Y a había preparado la materia en su país, como se la enseña en el mundo capitalista; es decir, fundamentalmente la filosofía idealista, metafísica, y sin rigor científico de tratamiento ni de crítica general. Luego pasó a la Universidad de México, en donde avanzó en algunos aspectos, aunque tampoco muy diferente que la de su propio país; y todavía un año más en la Facultad de Filosofía de Bucarest, y con el enfoque materialista didáctico. Así y todo, Marroquín no se sentía satisfecho y decidió luego de licenciarse en la materia doctorar-

se en la RDA, cuna de grandes filósofos. Y aquí está becado por dos años, ya terminando su curso. Además de las materias complementarias, inexcusables, estudia como especialidad: Historia de la Filosofía (que abarca los cinco años que dura esta especialidad), Filosofía sistemática, que se estudia con los problemas fundamentales de esta materia, desde el punto de vista materialista-didáctico. Mientras que esta materia se estudia por problemática, la historia se estudia por orden: cronología, desde los pre-socráticos hasta la filosofía contemporánea, la Lógica matemática, Teoría del conocimiento, Metodología de la Ciencia y de la Filosofía, Ética, Estética, Matemáticas (para la Lógica), Cibernética (un poco teórica), Historia del movimiento obrero alemán, Economía política capitalista y socialista (dos materias separadas) y Socialismo científico.

En esta disciplina las prácticas son tesis (artículos, informes, investigaciones) sobre temas filosóficos a elección de los alumnos (en el caso de los extranjeros, no así para los nacionales). La asistencia a los cursos es obligatoria a todos. También se trabaja en seminarios. Hay 40 horas de clases en el 1er. año y 25 en los demás años. El último semestre del 5º año (ahora son 4 en lugar de 5, luego de la 3ª reforma), el alumno lo tiene libre para escribir la tesis final que entonces tiene un doble carácter: en general se la proponen al alumno, aunque también oigan y acepten proposiciones temáticas de los alumnos. Para tesis de licenciatura es obligatoria la tutoría de dos asesores, un idioma extranjero (por lo menos) y para doctorado, tres asesores y dos idiomas (el caso de Marroquín se sobrepasó porque domina, además del suyo y alemán, italiano, francés y rumano).

Sobre su concepto *personal* entiende que predomina la tendencia marxista, como no podía ser de otro modo en un país socialista, lo que siempre limita un poco el concepto general, porque la filosofía resulta muy reducida a ideología. Además, para evitar seguramente interpretaciones confusas o divisionistas, no se estudia los matices marxistas de otros países, como por ejemplo, el francés o el italiano, que tienen

aportaciones importantes sobre todo en lo que respecta a los fenómenos de la cultura, creación, expresión, etc. Conviene aclarar —dice—, que no son tratados, pero tampoco atacados. Toda la controversia filosófica en la RDA, parece centrada en torno a las tendencias marxistas y no-marxistas de la Alemania Federal.

De cualquier modo, estas pequeñas incidencias (yo diría un tanto temporales), no representan casi nada para el cúmulo de conocimientos que se adquiere, la sistematización inigualable del trabajo preparador y la conciencia de responsabilidad formativa que se derivan de sus grandes servicios al servicio de la preparación del hombre integral. Desde luego, que tenemos entre las materias complementarias también algunas tremendamente exigentes, como la educación física, por ejemplo, que debemos cumplirla con el mismo rigor preparatorio de sus deportistas y competidores, y la misma responsabilidad con que se estudia la especialidad misma.

XXV. Cómo funcionan las escuelas humanísticas: música

Planteados los interrogantes sobre hasta dónde, en una enseñanza que ha volcado su máximo esfuerzo en la preparación profesionalista técnico-científica, podía atender “armónicamente” el aspecto humanístico, que siempre fue motivo de orgullo nacional en Alemania, no nos quedaba otro camino que tratar de desentrañar esta riquísima veta de su cantera docente. Y quisimos empezar por la música en un país que diera al mundo los más grandes valores musicales de todos los tiempos.

Y ahí estamos ya ingresando a la Escuela Superior de Música de Berlín “Hanns Eisler” (homenaje al colaborador de B. Brecht, antiguo actor, cantante y director, del cual un hijo, profesor de cierta edad de esta escuela que entraba en ese instante nos hizo en breves trazos su biografía) entablamos nuestro diálogo con el director de la Escuela, Dr. Müller Nilsson. Mi investigación a poco de saludarnos fue, diríamos, un poco agresiva, pues con el Anuario Estadístico de 1972 en mano, atacué el tema por los números. —Vea, aquí figuran las cifras de alumnos de estas escuelas de música y me preocupa un poco su reducido número, en primer lugar y el poco crecimiento de los mismos desde 1960 a 1971, en once años, sobre todo si se comparan con las explosivas cifras de cualquier otra preparación, ¿a qué se debe este fenómeno en la más grande cuna de la mejor música del mundo? Si se las compara (las disciplinas humanísticas, Ciencias Literarias, Bellas Artes, pero especialmente Música) con los demás rubros, las diferen-

cias son demasiado grandes para no preocuparnos. —... El Director aceptó el reto en cuanto a su disciplina y conversamos un poco de los antecedentes, a los que ahora he enriquecido a propósito, incluso para mostrar novedades que no deben ser desconocidas.

Nadie descarta, me empezó aclarando el Dr. Nilsson, la importancia que tiene esta materia entre las demás en la preparación general en la RDA. Pero en principio no hay que olvidar que aquí, a estas escuelas vienen solamente los que ya están orientados en un destino espiritual más elevado en cuanto a su futuro, no quienes reciben educación musical en general. Una cosa es la profesionalización de la música, dicho esto con el más alto sentido del concepto, la formación de concertistas e instrumentistas —en música y canto— y otra es la cultura musical que se proporciona a los jóvenes desde las casas-cunas y jardines de infantes, pasando por las escuelas básicas de diez grados hasta más allá de estas mismas, dentro y fuera de los sistemas escolares. Es verdad que Alemania fue una de las más importantes cunas de la música, de la mejor música, en todos los tiempos, pero... Y aquí sus comentarios y mis memorias sobre antecedentes se confunden para entrar en una especie de historia breve, pero imprescindible...

...Sí, pero ¿era la música entonces, cuando su apogeo, verdaderamente tan popular, como se piensa, confrontando sus antecedentes? ¿Tenía el pueblo acceso a la música, a su aprendizaje, a su goce, en otras partes que no fuera en las iglesias, en menor medida la clase media en los teatros “ligeros” de variedades o el pueblo en las ferias y tabernas en donde se bebía y cantaban canciones populares y satíricas las más de las veces? ¿Para quiénes creaban y ejecutaban los grandes músicos, sino para la Iglesia y los monarcas o clases pudientes? Y aquí, recuerdo —le agrego— que en el siglo XV, mientras Italia mantenía el cetro de la mejor música, “Alemania había cuidado como un breve jardín tranquilo —dice alguien— lleno de flores, su canto mundano” que con el libro de canciones de Lochamer en 1530, ayuda a florecer los cantantes y tenores recitantes. Claro está que ya entonces

“un lugar particular ocupaba el canto dedicado a la buena mesa y a la bebida en donde a veces se mezclaban las canciones del pueblo con las de los cortesanos”. Recién un siglo más tarde hacen su aparición los “técnicos” de la música con canciones y baladas: H. Isaac que siguió a Forster (estamos en el 1500), Funck, Stolzer, Hofhaimer, Maxens (gran organista), von Bruck y el suizo Ludwig Senfl. Es verdad que del coral gregoriano había de nacer el canto popular espiritual pre-reformatorio, pero siempre nutrido del canto mundano.

Y hasta la “Tabulatura Nova”, del organista de Halle, Samuel Scheidt, principios de 1600, que lleva, como se sabe y ha sido bien estudiado, “por un camino recto a la música protestante de órgano y al arte de la cantata de Juan Sebastián Bach”, la música alemana no había dado —digamos con una imagen de la materia— su “do de pecho”, en momentos en que en Italia, los inmortales Monteverdi y todo el séquito de los grandes polifonistas posteriores, se preocupaban por el desarrollo melódico-instrumental de su música. Los nobles y la Iglesia se disputaban entonces a los grandes músicos hasta el desenfreno, como es conocido, aunque no fueran tan magnificentes en sus retribuciones cuanto lo eran sus exigencias. La música en los salones, conciertos, para las clases aristocráticas y adineradas, ésa fue la cara de la música de los tiempos de la grandeza musical alemana. La mayor parte de los geniales creadores no fueron más que mendicantes cortesanos, corriendo detrás de las migajas reales. Y el pueblo seguía siempre afuera, no pasaba —cuando podía— de las misas y corales religiosas. Y en el otro extremo, las canciones de tabernas y de ferias, de cafés concert y variedades, ni siquiera alcanzaban a las óperas que llegaron a ser el gran manjar de la burguesía. ¡Cuántas desazones vivieron muchos de los geniales creadores para lograr sus cumbres, cuánta miseria no sólo espiritual sino material, cuánto escarnecimiento y labor de canterista, casi para sobrevivir! Entonces recordé la emoción que había sentido leyendo las nobilísimas páginas de la biografía de Bach, de su segunda mujer, Ana Magdalena, en su *Pequeña Crónica*. Ahí tiembla no sólo

una vida, sino también un tiempo injusto, como el que viviera su “Sebastián”, como Ana le llamaba, en expresión casi extra-humana y en donde la vida por el pan y el trabajo “forzado” de Bach, se entremezcla con los acordes iluminados de su creación.

“Día por día enseñaba, componía y tocaba el órgano, el clavicordio, la viola o cualquier otro instrumento”, dice Magdalena, como así le llamaba Bach a su pequeña. Y eso sucedía en cada uno de los lugares en los que actuó: corista en Luxemburgo; organista en Weimar, a los 18 años; oyente y aprendiz —¡qué lujo de aprendiz!— de Busxtehude (al que para oírle debía caminar a pie más de doscientas millas hasta Arnstadt, adonde llegaba con los pies llagados, pero feliz de poder oír a aquel grande maestro de órgano); organista y profesor de música en San Blas de Mülhausen; organista de corte y director de orquesta de cámara del duque de Sajonia-Weimar; director de orquesta de cámara del joven príncipe Leopoldo de Anhalt-Cöthen. Todas estas escalas que le traían desazón, poca paga, disgustos a granel y entorpecían su creación, hasta que vino a parar a Leipzig —en donde solicitara la plaza vacante de Maestro Cantor— en mayo de 1723, para no moverse ya más de su cargo, que desempeñó por 27 años, hasta su muerte.

Su trabajo era en la Escuela de Santo Tomás, que tenía su casa al lado y haciendo esquina la Iglesia. Su cargo, según reza en el contrato con el Consejo de Leipzig, lo obligaba a un trabajo agobiante para la paga que recibía: “acudir puntualmente a la escuela y enseñar concienzudamente a los muchachos... tratar de elevar la música religiosa en las dos iglesias principales de esta ciudad..., no admitir en la escuela a muchachos que no tengan ya una base de conocimientos musicales o las aptitudes necesarias para aprovechar la instrucción musical y tampoco aceptarlos sin el consentimiento de los señores Inspectores y Directores. A fin de evitar gastos inútiles, enseñar a los chicos no solamente música vocal sino también instrumental. Para no interrumpir el orden en la iglesia, que la parte musical no sea demasiado larga ni tenga un carácter teatral, sino hacerla propia para estimular la devo-

ción en los fieles... “Y muchas otras estipulaciones, entre las cuales una denigrante y carcelaria: “No salir de la ciudad sin permiso del señor burgomaestre”.

Como era un buen latinista hasta las clases de latín tenía que dictarlas él. Pero todavía, “aparte de las clases y de ciertas horas de vigilancia —cuenta su mujer— el Cantor tenía la obligación de llevar a los chicos a la Iglesia todos los jueves por la mañana, para ensayar la música religiosa de los oficios dominicales. El sábado se verificaba otro ensayo y también tenía la obligación de preparar y ensayar la música para las procesiones de San Miguel, Año Nuevo, San Martín y San Gregorio. Además, todos los domingos había que ejecutar una cantata o un motete en la iglesia de Santo Tomás o en la de San Nicolás, de lo que él era responsable. También tenía la obligación de elegir la música para las iglesias de San Juan y San Pablo y de preocuparse de que estuvieran en regla...” Y otra cosa aún, que más que leyenda es realidad, que en tiempo que cumplió sus tareas —más de un cuarto de siglo— nunca repitiera una música de oficio.

Su genio era inagotable, pero también lo eran sus problemas, sus desencuentros con los mandantes ignorantes e irrespetuosos, con los envidiosos y adulones cortesanos, estirpe miserable que ronda siempre a los poderosos, y que le tomaban, por momentos, la vida imposible. Y si bien sus dotes de hombre paciente, educado, que su mujer no se cansa de exaltar, más de una vez debió desenvainar la espada o quitarse la peluca y arrojársele a la cara a algún atrevido, cansado de las trapisondas y zancadillas de sus detractores burócratas, indiferentes, ignorantes, que conceptuaban que lo principal de la enseñanza de la música estribaba en el estímulo que le produjera en la digestión de los alumnos, como cuenta Ana, del “señor Gasner, que fijaba las horas de ejercicio de canto para inmediatamente después de las comidas”.

Al parecer como maestro fue un ejemplo de dedicación, paciencia y metodología propia, original y convincente. Por eso nos hemos detenido en esta introducción más de la cuenta. Su enseñanza partía

de un principio que debe o debería estar incorporado a la filosofía de la educación actual: “Ningún esfuerzo debe parecer excesivo para la juventud que desea aprender”; la RDA, muy bien podría asegurarnos que es uno de sus principios. Y hay anécdotas que son, se diría, antológicas, como aquella vez que para mostrarle a un alumno cómo se debía tocar algo, se sentó al órgano y tocó como el ángel que era (el mejor organista del mundo en su época). El alumno no pudo contener su explosión entusiasta y admirativa. “Sebastián lo miró contrariado y le dijo muy serio: ¡No hay nada que admirar; todo consiste en poner el dedo conveniente en la nota apropiada y en el momento preciso; lo demás lo hace el órgano!”.

En algunas de las memorias que dirigiera a la administración de la Escuela sobre el estado de la música en la misma, al referirse a los ejecutantes de la orquesta (los que dejaban en su conjunto, pues los mejores —dice— se los llevaban para la... ópera), aseguraba que su modestia le impedía hablar de sus cualidades, pero sólo quería decir que parte de ellos no estaban suficientemente instruidos en el arte musical, y que otros eran completamente incapaces. Se han de tener en consideración —señala— que la antigua costumbre de admitir chicos que no tienen vocación ni talento musical, ha hecho descender, naturalmente, el nivel del rendimiento de ese arte. Es fácil comprender que un muchacho tan poco musical que es incapaz de cantar una segunda voz, jamás aprenderá a tocar nada en ningún instrumento. Tampoco los que al venir a la escuela han aprendido ya algunos principios de música, pueden ser útiles tan pronto como sería de desear, pues necesitarían un año de instrucción para ello. Y ahora se les mete en el coro tan rudos como llegan, y cuando al fin del curso salen de la escuela algunos de los más avanzados, queda en ella una mayoría con instrucción insuficiente, o sin ella en absoluto, y el valor del coro baja. Ya es sabido que mis predecesores, los señores Schelle y Kuhnau, necesitaban recurrir a la ayuda de estudiantes cuando querían organizar un concierto que resultase algo agradable”.

También se quejaba Bach de que le hubieran suprimido partidas de gastos para él y para el coro, y probaba que los músicos de Dresden estaban mucho mejor pagados. “Es fácilmente comprensible —continúa su Memoria— que músicos a los que se trata dignamente, se les evita preocupaciones materiales y se les exige que toquen más de un instrumento, puedan producir ejecuciones maravillosas. Pero si yo he de renunciar a algunos de mis ingresos suplementarios, me será imposible elevar el nivel musical de la escuela. Tengo que insistir también en que no disminuya el número actual de alumnos, a fin de que pueda dar a cada uno el tiempo necesario para su instrucción, y dejo a su juicio si debo seguir ocupándome de la música en tales condiciones o si habrá que hacer algo para contener esa decadencia”.

Por su parte, Ana Magdalena, asegura que estaba convencida que “el grande hombre tenía más de una manera de enseñar y seguramente acomodaba su método a la capacidad del alumno, según su concepción más o menos rápida y su mayor o menor talento natural”, al referirse al método que tenía Bach para enseñar composición que “era completamente diferente a las rígidas reglas de otros maestros”, y a las reflexiones de uno de sus alumnos que dio lugar a controversias en su tiempo, método que ella explica y comenta con su transparente simplicidad. Es decir, Bach, con ese criterio se adelantaba en más de dos siglos a lo que sería un hallazgo de la pedagogía moderna: *la escuela a la medida*, a que se refiere Claparède, es decir, esa escuela que utiliza lo que él llama “una pedagogía de dos dimensiones, que al lado de las diferencias indudables de capacidad del trabajo tenga en cuenta sobre todo los diversos tipos de aptitudes, tipos que deben estar colocados en la misma fila y de ningún modo unos detrás de otros”. (*La escuela a la medida*). Es decir, una “escuela adaptada a la mentalidad de cada uno, escuela que esté tan bien acomodada a las formas del espíritu como un vestido, un calzado lo están al cuerpo o al pie”. Esto, al parecer, era lo que hacía el insigne Maestro, a través del recuento moroso y casi traslúcido de Magdalena, cuando, siete años más tarde

de la muerte de Bach, “pobre como soy, y olvidada y viviendo de las limosnas de la ciudad de Leipzig, y vieja” accedió a escribir estos recuerdos, que le propusiera Gaspar Burgholt. Lo hizo como el ángel que fue, y su estado de miseria y tristeza (sin que Bach prácticamente sonara en ninguna parte, como ella se desconsuela) era tal que acababa sus páginas diciendo que ya “no tiene ningún motivo para vivir” y pidiendo “a Dios que la llevara pronto de este mundo...”

Y bajamos a tierra. Nuestro sistema actual —me dice, entonces, Müller Nilsson— entrelaza el aprendizaje en varias etapas. La primera es la *Escuela de Música*, que recibe alumnos de 6 a 17 años y tiene como meta, proveer a los jóvenes de una amplia cultura en canto, instrumentos, etc., y a la que pueden ingresar con el nivel de jardín infantil. Hacen un primer año en escuela general (el ABC: aprendizaje de la lectura, escritura. etc.), y luego pueden ir a la de Música. Ingresan, desde luego, mediante selección, que la realizan profesores de música de la escuela: oído para la música, afinación natural, etc., y avisos en los diarios de la existencia de plazas y cantidad de admisión. La segunda etapa es la *Escuela especial para música*, a la que ingresan alumnos después del sexto grado (12 años) hasta el bachillerato (18). Es una sección de la Escuela Superior: para instrumentistas orquestales, la especialización profesional, diríamos. La enseñanza la reciben de profesores de esta Escuela. La tercera etapa es la *Escuela Superior de Música*, la que abarca once especialidades: Composición, Dirección orquestal, Dirección de Opera, Instrumentos de cuerdas, Instrumentos de Viento, Músicaailable, Pianistas, Estructura directiva, Escuelas especiales. Música militar, Canto y Coro. Atiende también la sección por correspondencia. En composición, se enseñan también grabaciones para radio y televisión. Estas escuelas dependen del Ministerio de Cultura (no del de Educación). En las primeras se estudia nueve años; no se trata de hacer profesionales de música; sus metas son dos: aprender para formarse una cultura musical nada más y la segunda, poder continuar en las escuelas siguientes si demuestran aptitu-

des para la música. Es una especie de filtro selectivo, en algún modo. En las Especiales, la duración de los estudios es de seis años, y en la Superior, de cuatro a cinco años. Para los más dotados, futuros concertistas, se agregan dos años más de trabajo. En las primeras, además de música aprenden las otras materias de las escuelas de politécnicas de diez grados. En la Superior, además de las especialidades, las materias complementarias de rigor para toda preparación.

Al analizar las materias del plan de estudio de una disciplina de las once que se enseñan en esta Escuela, por ejemplo, la preparación de los pianistas, además de ruso, filosofía, historia, economía, deportes, psicología y pedagogía, se estudian las de la especialidad: piano, método, estética, teoría musical, historia de la música, enseñanza auditiva, composición (armonía y contrapunto), conocimiento de los instrumentos (europeos y característicos) tonos del clarinete, los diferentes sonidos (cómo utilizaba Beethoven el fagot, por ejemplo), música de cámara, dirección musical (el pianista que dirige). De este modo, el resto de las especializaciones en lo concerniente a lo suyo propio. Hay muchas escuelas de música en toda la RDA, algunas famosas como la de Weimar; ésta que visitamos y 5 más en Berlín (4 Superiores con alrededor de 600 alumnos cada una) preocupadas todas en crear no sólo profesionales de la música, sino un mundo capacitado para oír música y seleccionar de entre los más dotados, los que han de seguir su trayectoria definitiva. Aquí el problema del ingreso de los alumnos provenientes de las clases trabajadoras, relegadas por más de veinte años del acceso a la música, pesa sobre la cantidad, ya que la música es ciencia y arte al mismo tiempo y exige cultura general y cultura especializada como en casi ninguna otra preparación; es decir, al igual que en las demás de bellas artes. De ahí que aún haya cierto vacío de la clase obrera en las artes en general que, como usted ya habrá visto —o irá viendo— se trata de llenar con la cultura iniciada en las escuelas de base y en las organizaciones extraescolares, empeñadas en ayudar a atenuar nuestros déficits. Y los efectos de estos trabajos ya se comien-

zan a notar. Usted también lo notará —me asegura Müller Nilsson—, a medida que vaya conociendo nuestra enseñanza en todos sus niveles. Claro está que me decía la verdad, pues yo había empezado ya a verlo desde las casas-cuna y los jardines infantiles y corroboré en forma definitiva en mis visitas a las politécnicas de diez grados, como ya lo he reseñado en capítulos anteriores.

Luego de esta larga conversación, con el Director, éste nos invitó a presenciar algunas clases, de acuerdo con mis exigencias siempre fielmente interpretadas. Para mí la lección había empezado ya en la propia entrada a la Escuela Superior, en cuyos jardines, grupos de alumnos trabajaban en complementaciones prácticas para sus próximos exámenes ya en puerta. Aquí, un conjunto de jóvenes de ambos sexos se entrenaba en esgrima para adquirir con este deporte la preparación atlética para distintos usos, en especial de aquellos que han de actuar en el teatro; más allá, otros que ensayaban trozos de coros, o trabajaban en aderezos (escenoplástica) teatrales; en fin, que había un inusitado movimiento preparatorio de pruebas que habrían de ser calificadas en breve... Y empezamos un lento recorrido por algunas clases finales. En primer término, a una clase de piano, a cargo del profesor Nagel y con la intervención de dos alumnos: uno de doce años procedente de una Escuela de Música, que luego pasó a la Especial, en donde venía cumpliendo su quinto año en la materia. El pequeño, rubio, delgado, con lentes y cara preocupada —como es en general la cara de estos niños— hacía 21 meses que concurría a esta Escuela Superior aunque no como alumno regular, sino a tomar clases una vez por semana. Ejecutó dos estudios de Kabalevski, en un “Forster” media cola, apareado al de su maestro, un “Blutkiner”, en el que éste, tocando a dúo, corregía tiempo, ataque y sentido, en especial en algunos pasajes en donde el maestro buscaba una mayor precisión (aunque me pareció un poco exagerado para mí, oyente melómano y con larga trayectoria en la materia). Sin embargo, pasado este rubicón, pocas observaciones mereció el contraído niño que completó su actividad con una sonata de

Haydn correctamente, buen sonido y hasta cierta acentuación bastante sugestiva en un niño de su edad, advirtiéndose en él, condiciones nada corrientes. Le siguió un joven alto, de gran cabellera, de 18 años, procedente a su vez de una Escuela Especial, que tocó un estudio de Bach ya con la intención de quien quiere “meterse” con el gran creador. El maestro opinó (oyéndolo muy atento, sin hacerle correcciones durante su ejecución) que la temperatura del día —andábamos por algo más de 20 grados ese día— atentaba un poco contra los ligados en los acordes, que los contrastes dinámicos no lucieron muy correctos, que el “tempo” era el normal establecido y que algunos pasajes de la pieza no aparecían ligados, como exige la partitura...

Después, pasamos a otra sala, en donde un profesor de guitarra nos quiso mostrar las condiciones de una joven y sus dotes de maestro (ya que “éramos de tierras de guitarras”) en unas variaciones de Mozart, las que fue acotando a través del desempeño de la joven, de sonido un poco débil tal vez pero de gran afinación, y ella con un aire de nostalgia, que le quedaba bien. Le hizo ver el acento demasiado “romántico” que le imprimía a su interpretación, que la alejaba de la concepción clásica en que estaba concebido. También incidió en la excesiva suavidad de la ejecución en general y luego analizó las cinco variaciones, una por una. No apeló al instrumento, en ningún momento, para hacerlo prácticamente. Aceptó nuestra observación sobre una cierta personalidad, que tal vez buscaba ya su propia interpretación, más allá del cánon exigido, no sé si el suyo o el de Mozart. Nos interesamos por saber, si con este instrumento —de tradición más para música ligera o popular— sólo se aprendía la música clásica, en el sentido corriente del término. Me contestó “que salvo del brasileño Villalobos que no se ajustaba totalmente a mi pregunta, porque si bien Villalobos trabajaba mucho a base de folklore y música popular, es música de más alta calidad, no había podido conseguir partituras de música folklórica y popular de América, a pesar de las promesas de algunos visitantes, y que me agradecía si le ayudaba a salvar ese obstáculo”. El profesor se llamaba Pauli.

Luego presencié en ese sector de la escuela —un edificio muy parecido a otros que usaban los nazis para ocupaciones varias, que conozco en la RDA— una clase de clarinete, dada por un profesor muy maduro, buen instrumentista, quien con su instrumento en la mano y frente a un atril, por momentos acompañaba a un joven de 18 años (y que lleva cuatro trabajando en este instrumento), de buenos pulmones, que allí estaban dándole duro al concierto de Moll, para clarinete. El profesor Radünz, luego le hizo tocar solo y le fue corrigiendo frente a la música. Dijo que era “un joven con condiciones y trataba de que dominara los fundamentos del instrumento con absoluta solvencia y que el alumno había tomado en cuenta sus correcciones ahora al ejecutar solo y que *marchaba*”.

Y, finalmente, presencié una clase que llamaría “dinámica” de un violinista, el profesor Schoeltz, ex primer violín de la Sinfónica de Berlín, de 45 años, atlético y de gran atracción física, que prefirió a su brillante carrera de instrumentista, la docencia, y que ahora, en ese preciso instante, estaba frente al alumno —su propio hijo, en este caso—, un joven de 18 años, a quien pregunté, por tratarse del hijo del maestro desde qué edad tocaba el violín, y el director Müller, que me acompañaba se adelantó con un gesto para mostrar que desde que tenía diez centímetros del suelo. El padre, tal vez para impresionarme un poco (él tenía algo de espectacular, al menos en relación con los de mi trato diario), le puso en el atril un ejercicio tremendamente erizado de dificultades, como escrito para un “enemigo”. El hijo elevó el violín hasta la barba, mientras el padre, sentado, era todo ojos y oídos. De pronto, antes de que el joven comenzara, se levantó, endureció un poco su gesto amorenado, lo miró desde atrás y le corrigió la postura de los hombros, el desplazamiento de los brazos. Pensé que el muchacho sería quizás un poco displicente en cuanto a los requisitos físicos requeridos para obtener un buen sonido y que el maestro tal vez lo hiciera cada vez que el joven comenzara sus ejercicios, ya por hábito, puesto que el padre, se veía, debía ser de una apostura casi para escul-

tura. Luego lo miró por delante, los costados, haciéndole constantes indicaciones. Hasta que a una señal de su cabeza, el joven comenzó a tocar aquel erizante trozo. El maestro, desde que el joven comenzara, le fue sugiriendo precisiones, correcciones, que por momentos me parecían el abc: apoyatura digital, movimiento del arco, etc. Algo me conmovía y era su amantísimo rigorismo, el juego de la separación de sí mismo en el concertista en potencia que estaba allí frente a él, su hijo, obra de su propia escuela y estilo. “Debe usted ser muy exigente —le dije— en especial con su hijo”. Lo soy con todos igual; sí, sí, soy muy exigente, y se rió con dientes muy blancos. Insistió sobre el apoyo de cada yema de dedo (“esto lo hago millares de veces con todos”, se me adelantó ante el abuso, que me pareció una exhibición un poco premeditada), y al juego de las articulaciones, explicando algo de anatomía.

Como el joven pareció flaquear —no lo advertí, hablo por su indicación— en el paso de una armonía a otra, le recordó el modo de adelantarse al dominio de la siguiente sin contratiempos. De pronto, cuando el joven, un poco extenuado, se detuvo, le dije: —¿Por qué no usa su violín para explicarle?— No, no, lo dejé en casa. Tome el de su hijo y pruebe a ver cómo le anda ese ejercicio para enemigos, le dije riéndome a coro con el director, encantado de la prueba didáctica que presenciaba. Lanzó entonces una risotada y me contestó: ¡No, no, que lo haga él! Hay que entrenarse con ejercicios duros como éste, que después todo le parecerá sencillo. Luego me preguntó si quería oír alguna pieza en particular, le contesté que desconociendo el repertorio que transitaba su hijo, prefería dejarlo a su elección. Y entonces, apareció un violinista con toda la barba en la “Fantasía” de Telemann, que le indicara su maestropadre. Pero a pesar de que el joven se sobraba en esa bella composición, él, profesor, igualmente iba acentuando los tiempos con golpes en la mesa que tenía delante de su asiento, y cantaba y gesticulaba y le decía cosas, en parte gozoso y en parte exigente, todo “para que sienta el carácter de la pieza y vibre con ella”, me de-

cía. Sin duda el joven no vibraba como él desde fuera. En un momento que le indicara algo sobre la muñeca “suelta”, le quitó el violín y mostró “la garra” con dos o tres acordes (con un sonido grueso, limpio, sonoramente emocionado, que me recordó a Oistrach o Heifetz) sobre lo que le decía, y le volvió a entregar el violín. El joven siguió tocando la fantasía y él cantando y golpeando en la mesa, exigiendo más, y gesticulando y dando voces al aire: chas, chas y compás con los brazos y las piernas y el cuerpo entero. ¡Aquello era dinamismo, señor, y no tonterías! Pensé que si todas sus clases eran como la presenciada, muy bien podía dejar de practicar otro deporte. Ambos terminaron la fantasía, tal vez cansados, pero, en todo caso, el profesor, alegre porque había mostrado cómo animar y dar carácter a una interpretación... aun sin violín. El joven, sudoroso, pálido más bien que rojo, de rostro un poco neutro, apenas sonreía...

El director Müller, mientras regresábamos por entre aquellos largos corredores, desde cuyas piezas a ambos lados salían voces, sonidos diversos, recomendaciones, correcciones, risas, me iba completando la información que la pidiéramos sobre si sus profesores eran en general músicos calificados, concertistas en actividad o retirados, me decía que casi todos han sido principales figuras en la música del país, y muchos como Schoeltz, el violinista que acabamos de ver —y cuya euforia magister era su modo natural con todos, según el Dr. Müller—, había abandonado su carrera en pleno apogeo para dedicarse a formar instrumentistas porque, entendía, como lo había dicho, “que la creación está aquí....”.

XXVI. Todo un día presenciando exámenes en la Escuela superior de teatro de Leipzig

Del mismo modo que vimos la preparación musical en Berlín, lo hicimos con el teatro —si no clases, sí exámenes— en Leipzig. Sus cursos ya habían terminado cuando llegamos, pero empezaban sus exámenes y la cordialidad de sus dirigentes pudieron hacer posible nuestra presencia en la Escuela Superior de Teatro para sentir, al menos, en la práctica, ese mundo que hierve entre escenarios. Nos atendieron el director de la Escuela, Hans Otto, y el director del Teatro de Leipzig, Müller, miembro también del tribunal de exámenes que comenzaron la mañana que llegamos a la Escuela. La invitación, que era muy especial por la prohibición de la presencia de extraños al tribunal y a los estudiantes que serán examinados, sin embargo, fue generosa: presenciar exámenes “hasta que nos aburriéramos y nos fuéramos”, según sus palabras. Estaba seguro de que no nos aburriríamos y que en cuanto a lo segundo, tal vez fuera más cierto que acabarían echándonos del teatro. La verdad es que fuimos a almorzar (en el mismo recinto) y luego lo abandonamos a las 19 horas.

Antes que nada una sincera confesión del Director: no estamos conformes con nuestra labor. Esta es actitud auténtica —honrosa— de muchos dirigentes de organizaciones educacionales en la RDA. Tenemos pocos alumnos, agregó, queremos elevarles aún más la cultura general, queremos renovar aspectos, en fin. Desfundé mi anuario

de 1972 y no encontré clasificados aparte a los teatralistas: actores, directores, escenógrafos, etc., a pesar de que existan tres importantes escuelas en esta materia (además de ésta, las de Berlín y Rostock). Sin embargo, el movimiento teatral en la RDA es de gran calidad (como es bien sabido en el mundo), importancia y extensión. En la actualidad, referido al año 1971, existen en el país funcionando 104 teatros (que en 1951/52 no eran más que 79), que realizaron 26.300 funciones en ese año y que llevaron a sus salas más de doce millones de espectadores. Ciertamente es también que en la fecha anteriormente señalada, los concurrentes superaron los 15 millones y medio, aunque el porcentaje de asistentes en ese año fue de 24,6 %, y en 1971, el 26,3 %. Y que también es posible apreciar, en la discriminación por género el siguiente fenómeno: en 1954/55, por ejemplo, de los casi 17 millones y medio de asistentes a la ópera lo hicieron casi 4 millones a la opereta, más de 4 millones 300 mil; al teatro (aquí debe entenderse drama, comedia, etc.), casi 7 millones, y al teatro juvenil, un poco más de 1 millón. Y en 1971, hay una gran baja de asistentes (en más de cinco millones, 12.321.200), y las proporciones varían: a la ópera, poco más de 2 millones y medio; a la opereta, 2 millones 300 mil; al teatro, 3 millones 776 mil y al teatro juvenil, casi 3 millones. Hay que agregar los concurrentes a conciertos quienes suman una cifra muy elevada, aunque tampoco varíe en el correr de los diez últimos años.

De cualquier modo, este análisis no parece conformar al director, sino más bien ratificarlo en sus inquietudes. “Como usted comprenderá, si afluyeran alumnos que ingresaran al teatro, sería más fácil seleccionar y buscar —y encontrar— los mejores talentos escénicos e interpretativos. Creo que no «bastante» y «tener más», no es lo mismo. Quisiéramos tener muchos más alumnos, más aspirantes, para elegir los mejores. Claro que entiendo que nosotros —nuestra especialidad— también está bajo la espada de Damocles (el término era parecido) de la necesidad de técnicos, científicos, profesionalistas para la producción y la industria, y que eso por ahora es primero, y que ese

«por ahora» tampoco sabemos cuánto durará. Por otra parte, también somos partidarios de la elevación de la cultura, la ampliación de la base, en especial artística. De ahí que debamos impulsar el estímulo en los círculos de jóvenes y en la docencia para que eleven esas cifras de gustadores, que no sólo ya se estabilizaron algunas, sino que incluso «retrocedieron»”.

Aquí, la situación para el estudio, en muchos sentidos no puede ser mejor, por ejemplo, por cada dos estudiantes hay un director, esto dicho en general. Los grupos son diminutos van desde los de 4 alumnos para las especialidades, hasta los más numerosos para las materias de ampliación o complementarias, que son obligatorias, como usted ya debe saberlo. Las ramas específicas de esta especialidad son las que se relacionan con: Historia teatral, el Teatro en sí y la Estética. Aunque hay algunas preparaciones muy especiales, para los actores, como las del movimiento: baile, acrobacia, esgrima y pantomima, que se llevan a cabo en forma rigurosa. Un actor debe tener una preparación física completa y perfecta, no una serie de simples ejercicios de movimiento. En Idioma, además del aprendizaje del propio, varios extranjeros: ruso, inglés, francés, italiano. En cuanto a expresión, debe conocer problemas de impostación, dicción, lectura, recitación, canto, fonética, todos ellos dictados por serios especialistas. En cuanto al teatro en sí, lo que se llama “preparación del actor y su representación”, debe realizar aprendizajes diversos entre los cuales la improvisación de los alumnos y situación de la figura “como ellos —los alumnos— quieran”.

En cuanto a las exigencias a los egresados son hechas de acuerdo con el teatro que se representa en las diferentes ciudades y la cultura, cada vez más exigente, del público, que al aumentar el nivel general de la cultura, no puede dejar de reflejarse en todos los servicios, en especial en los de las ramas culturales y artísticas. Pienso —me agrega este hombre que parece de buen talante, que toma muchos vasos de té, bastante alegre y de trato agradable con la grey estudiantil—, pienso que en este punto de la cultura estamos aún un poco atrasados, sobre

todo en la calidad de la literatura teatral que trajinamos y en la misma forma de presentarla... Tal vez, el director Müller, que dirige teatro y es un hombre muy experimentado en el oficio, pueda agregarle algunas cosas más... Pero, todavía agregó: Otra de las cosas que debemos corregir —estamos en vías de hacerlo— es acabar con la desconexión que existe entre nuestros estudiantes con la realidad del teatro en virtud de que muchos de sus profesores, aunque muy buenos, no están conectados con la práctica teatral viva, no son más que empleados fijos en la escuela y sólo un 50 % trabaja en el teatro, como directores, actores o técnicos, escenoplásticos, luminotécnicos, “sonoristas”. Y el teatro, no hay que olvidar, en estos últimos tiempos, en todas partes, cambia mucho, incorpora nuevos elementos, técnicas, “puestas”, interpretaciones, mecanismos; en fin, que es algo vivo y palpitante, que quiere tratar de traducir los textos y todo lo relativo con su entrega al público, del modo más activo y eficaz posible, dentro de la novedad que mejor le sirva para hacerlo... que esa es su misión.

Para los problemas científicos del teatro (el teatro también es una ciencia) impulsamos las investigaciones, la constante calificación en esa labor y enseñanza. Para ello existen en esta Escuela 26 profesores, y otros 12 docentes que colaboran en tales actividades y en las esenciales de nuestro trabajo, atendiendo sus 90 alumnos “sí, ya sé, le parece una cifra insignificante, a nosotros también, pero ¿dónde hay más?”), 30 de los cuales trabajan en ciencia. Y antes de que nos marcháramos a presenciar los exámenes, que comenzaban —y que abarcaría alrededor de 15 a 20 representaciones de escenas de diversas obras— con los alumnos del primer curso, respiramos hondo y nos agregamos al primer grupo que obedeció a la orden: “a tal sala, con público”... el público eran los propios alumnos que deberían pasar por las mismas pruebas.

...Y ya estamos entrando a presenciar una escena de una pieza de un escritor soviético (cuyo nombre no advertí) “En camino”, por una pareja de jóvenes.

El edificio de la Escuela tiene numerosas piezas con escenarios, en los diversos pisos, semimontados, para las pruebas. Antes que nada, debemos agregar que tanto la escenografía como el vestuario también son presentados por los propios actores en la prueba. La escenoplástica, de sentido realista, siempre responde exactamente a lo que se representa. Así, mientras la 1ª escena vista se juega en un exterior lluvioso y en la búsqueda de un refugio por la pareja, en la segunda escena, una pieza revuelta y atiborrada de trastos, de extracción pobre y “bohemia” (de la pieza de O’Casey *The Shadow of a Gunman*, La sombra del pistolero, traducido aquí por “La sombra de un luchador”, una pieza del irlandés del año 1923). Estas escenas fueron hechas por varias parejas. A estas siguieron escenas de *Una historia de Irkusk* (de Arbúзов), un acontecimiento amoroso; escenas del *Diario de Ana Frank*; escena de *El viaje de este cielo a esta tierra* (cuyo autor no recuerdo), así como algunas también de una pieza muy simple pero de gran comicidad, que bien podía haber sido representada por pantomima, por la expresividad que lograban sus intérpretes (diversos, cada pareja con más éxito).

No quisiéramos exagerar nuestro juicio en una materia que hemos transitado por más de medio siglo, muchas veces incluso como crítico, pero tenemos que confesar que en estos exámenes de primer año, de jóvenes que empiezan sus primeras armas escénicas, pocas veces hemos visto un conjunto de alumnos recorrer la gama de los sentimientos más variados (la ira, la violencia, la ternura, el desenfado, el amor, los pequeños matices de las más variadas situaciones de éstos y otros sentimientos) con la apostura, la gracia, la frescura, la naturalidad (teatral, no de naturalismo fotográfico, sofocante de banalidad, sino de ser en sí-mismo como se es sin advertirlo), el ordenamiento rítmico de la sucesión de los hechos escénicos, el entendimiento, el uso —sin abuso— de los medio “gestuales” para traducir las expresiones verbales que necesitan su auxilio, la sencilla facilidad largamente aprendida a ser fácil para expedirse en el desarrollo de las escenas, el cambio

de actitudes y conductas sin alteraciones despojadoras de la intención que conlleva tal cambio, el adiestramiento físico y gimnástico llevado hasta casi la perfección circense; en fin, una presencia constante de buen gusto en actitudes, mímica y dicción (esto muy sonsacado al intérprete que debía advenirse a todos mis caprichos para mejor entenderlo todo fielmente), y una tal dosis de seguridad en esta juventud, que me alarmó al extremo de preguntarle al director Otto: —¿ Pero si éstos son los del primer año, qué hacen y hasta dónde los de cuarto, si es que deben hacerlo mejor?— que fue cuando el director del Teatro de Leipzig, Müller, nos dijo: —Les invito a la función de esta noche para ver el Arturo Ui, ahí están los actores, Uds. dirán...

Vimos que en algunos casos, los mismos actores repetían sus escenas en el examen, cosa permitida para ratificar o rectificarse — según los casos— de actuaciones que son esenciales para un mejor conocimiento de las posibilidades y enriquecimiento interpretativos. Y nos parecieron un acierto porque en algunos casos de buenas interpretaciones, la repetición las mejoraba notablemente. Los vestuarios, dijimos, los agencian los propios actores en las inmensas roperías del teatro. Cada uno busca su complementación en el vestuario, que, según él, mejor le cuadre al papel, lo que es juzgado y calificado como parte del examen, al igual que la escenografía.

Confieso que salimos, luego de tantas horas de atento análisis, poco menos que apabullados de tales exámenes. Nos parecía que esa frescura y alegría interpretativas que correteaban entre trastos (aun en lo más dramático), no eran solamente producto de sin duda verdaderas aptitudes, muy bien aprovechadas por los profesores, sino producto de algo más. Y lo era. Cuando reveíamos los problemas de dirección, interpretación, creación de personajes, etc., con los directores, ellos nos hicieron presentes que el actor interviene mucho en la pieza que va a interpretar. Todo es muy colectivamente discutido. Y recién se empiezan los ensayos después de las lecturas, cuando el concepto sobre lo que ha de traducir la pieza, sus alcances y posibilidades, sus “secretos”

y “misterios” quedan al aire, perfectamente esclarecidos y al desnudo. Cree que en este sentido del trabajo, en el que actor profundiza en la discusión —un actor con cultura, como éstos—, enriquece con sus observaciones a la aportación general, sin prejuicios ni inhibiciones críticas, sin miedo a los “genios” directores, ni a los textos “sagrados”, y llega a conclusiones claras sobre lo que ha de hacer, está gran parte de estas cualidades que denunciábamos más arriba, cosa que nos llenó de admiración, sentimiento que también experimentaban ellos, los asistentes a las representaciones como “público”, y que solían cerrar alguna intervención de sus compañeros con un aplauso compacto como de madera. Y no se trataba de simple solidaridad. Muchas veces debimos nosotros también reprimir nuestro aplauso, ante el pedido que se nos había hecho de que abstuviéramos de manifestarnos.

Desde luego, que la lectura y el desmenuzamiento del texto, con una clara noción del propósito mediante método tan eficaz como el marxismo, ayudaba grandemente tal tarea. Pero también lo hace una labor muy responsable en tal sentido, llevada hasta sus últimas consecuencias en la preocupación de lo que pretende un texto, y que completa ese aspecto, diríamos, de objetivos a lograr con la interpretación de una pieza. No habíamos visto clases, sí, pero habíamos visto los resultados de éstas (hasta repetidos por los mismos alumnos en una misma escena) y habíamos oído los conceptos del jurado y su enfoque de los trabajos, cosa que nos pareció de gran utilidad y casi imprescindible, para conocer, por dentro, ese resultado magnífico que se logra luego sobre las tablas, lo que según el director no lo conformaba...

Cuando por la tarde, abandonamos el recinto lleno de euforia y con un montón de ideas, preguntas y sugerencias en la cabeza, nos topamos con uno de los jóvenes que acababa de actuar en una escena que nos pareció muy lograda, luego de felicitarle cruzamos este pequeño diálogo: ¿Se siente contento de su teatro? ¡Ya, ya... ¿por qué no?... aunque puedo tener algunas pequeñas discrepancias por insatisfacciones... ¿Insatisfacciones: de orden técnico, estético, concep-

tual, ideológico? Me miró a los ojos, con los suyos muy claros, muy transparentes y me contestó: ...siento que nos falta algo... como un viento fresco en el rostro... y un turbión de compañeros que entraba a una representación con público (“ahora con público”, decía el director), lo arrastró como una hoja por el viento. Es posible, ese viento no era ya fresco para el joven estudiante, tampoco lo era para el director. En toda caso, en ambos, un buen síntoma que servirá, como en todas sus preparaciones, para ir adecuando los nuevos saltos hacia adelante también en estas enseñanzas, que nos parecían, sin embargo, tan logradas . . .

Por la noche fuimos a la representación de “La resistible ascensión de Arturo Ui”. La versión era semejante, en algunos aspectos a la del Berliner Ensemble, aunque difería en otros. Incluso un actor de aquel conjunto, Güstchow (el Arturo de esta versión) que supo hacerlo en el Ensemble, arrastró los aires de aquella interpretación. La versión y trabajos nos parecieron excelentes. El gran grotesco muy identificado con los personajes nazis, de tal modo que Arturo Ui es Hitler (con su misma imagen y tipo físico que le viene perfecto a Güstchow) y los “gangsters” no otros que Goering, Goebels, Röhm, von Papen, etc., cada uno de los cuales es presentado por el locutor (*ansager*) los que aparecen detrás de sus retratos que exhibe el telón de fondo en sendos medallones, como si fueran figuras de un circo, lo mismo a Hindenburg representando a Dogsborough, etc. Y si por esas solas identificaciones no fueran suficientes, el Teatro vende a los espectadores un folleto sobre la obra, que acompaña al catálogo, en el que historia paralelamente el texto brechtiano a la luz de los acontecimientos que vive Alemania y el capitalismo monopolizador imperialista, paso a paso, desde 1929 hasta la consumación de la “ascensión” en Alemania, abonado por numerosas citas críticas del desarrollo de los acontecimientos.

La dinámica del espectáculo está dada por dos escenarios giratorios y una gran sucesión de escenas que logran cierta continuidad casi cinematográfica entre las cuales transitan, enfocadas o a media

luz, una multitud de personajes que van y vienen, todo lo cual agilita la pieza hasta la desmesura. La interpretación no elude el grotesco cómico, hasta el punto que hay espectadores que ríen constantemente (como sucede con Chaplin) aun en las situaciones de mayor tensión dramática, como si estuviera viendo un espectáculo imaginario, de gran fuerza fantástica, en la que juegan sus papeles personajes creados más por la mente sarcástica del hombre, que por la realidad misma que los engendraron. La presentación de algunas escenas —como la del juicio— más parecen escenas imaginadas para un teatro de marionetas locas, que apuntes de una realidad que vivió trágicamente Alemania y el mundo en ese lapso esperpéntico, que todos tratan de olvidar. ¿No puede ser ese el concepto que los espectadores, que no vivieron aquella época negra, se formen del nazifascismo y sus líderes? Con esa preocupación abandonamos la sala, mirando de reojo a una señora que teníamos sentada al lado, que “lloró” de risa todo el tiempo, para ver si se le notaban síntomas de histeria o desencadenamiento nervioso semejante. Pero nos pareció absolutamente normal...

Al final de la función, el director Müller invitó a un grupo de personas (críticos de teatro, escritores, actores, etc.) y a nosotros para una conversación sobre la pieza y su interpretación. Hubo unanimidad sobre la calidad de la versión y como superior a la del Berliner Ensemble, en especial porque no abusaba del grotesco con fines risibles, aunque fueron criticadas algunas escenas —como la del juicio—, presentada casi como un vaudeville con derroche de luces, formas y colores, proclives al puro espectáculo y a la confusión. Cuando se nos preguntó nuestra opinión, luego de ratificar sus bondades, coincidimos con las críticas. Entiendo —les dije— que ustedes ahora están viviendo otra etapa y es posible que vieran —que vean— el problema —a la distancia y ya padecida la cuota de horror y verdad de lo que el fascismo fue— del modo como lo representaban, y que si bien el problema en el pueblo espectador más parecía de catarsis que de asimilación de la advertencia de su ascensión al poder, que enseña el texto expreso,

desde su título, en nosotros el efecto del drama o la tragedia se mantuvo. Pero eso por una simple razón, que no sé si está en la intención de los directores de la pieza; y es que para nosotros y nuestros mundos, el fascismo no ha sido extirpado, sigue existiendo en estos momentos mismos. Que los problemas y actores que estuvieron detrás de esa historia que se narra, prolija, en el texto que acompaña el catálogo y que se quieran marionetas, son más o menos los mismos, con métodos más afinados pero con las mismas intenciones, tal lo de Vietnam, que estamos viviendo. Las muertes de obreros y estudiantes, las torturas en mil y una formas, las cárceles de muerte, la justicia vendida o inexistente, los militares con el poder y el garrote, en muchos países del mundo, a estas horas, es una realidad algo más que noticia. Todo aquello que fue el nazismo, en los mundos del capitalismo, sigue existiendo más o menos siniestramente. Y que, en consecuencia, si la obra atendía a ser un alegato desenmascarador y advertidor, la forma como se le encaraba desvirtuaba la fuerza del contenido político y de lucha de Brecht. Y, finalmente, aunque alguien pudiera creerlo por las apariencias externas de los personajes desorbitados, el nazismo no fue un conjunto de payasos o marionetas neuróticos que gobernó el mundo por varios años, sino un grupo de gentes inteligentes, demagogos y crueles, que actuaron empujados por las fuerzas del capitalismo imperialista que se desbarrancaban, y que fueron responsables de los 50 millones de muertos y de pérdidas materiales que sufrió el mundo casi imposibles de calcular por la mente humana. Y que nos parecía que no era lo más cuerdo denunciarlos como una parodia de locos o poco menos. Que más allá o más acá del texto brechtiano, la pieza tenía para nosotros una vigencia de alegato incontestable como advertencia sobre algo que no debería repetirse nunca más en el mundo...

El director del teatro, Müller (el de escena, Hans Dieter Hosallat no estaba presente), muy claro y cauto, recogió las críticas y tuvo muy en cuenta nuestras observaciones “neutrales”; aprovechó para comentar algunas expresiones vertidas por los actores (que pretendían justificar

sus “comicidades” porque en la realidad, según se documenta, tales personajes eran todavía más desternillantes de lo que se les presentaba...) y fincó toda su intervención en el concepto económico-político —siempre tan caro a Brecht— y los aspectos positivos que la pieza lograba en la otra Alemania, para “hacernos pensar en un replanteamiento de los problemas de la pieza y la forma como son encarados en nuestra versión”. Sus reflexiones fueron maduras y serias y daban la sensación de preocupación auténtica... Nosotros nos retiramos pasada la medianoche, mientras ellos quedaron discutiendo sobre las ideas que habían quedado, vivas, en aquella mesa cordial pero exigente, continuación de la preparación del actor en la RDA.

XXVII. Otra faz del humanismo: su Escuela superior de gráfica y del libro

La “gráfica” —término que designa en la RDA algo más que la impresión de grabados, supone también impresiones y tratamientos con tipos en forma artística, dibujo, y otros conocimientos aledaños—, tanto como el arte de imprimir libros, están unidos igualmente, en la mejor tradición del pueblo alemán. Por algo Hans Genfleisch —más conocido por el apellido de su madre, Gutenberg— era alemán y su casa impresora *Zum-Zungen* (imprensa, término que aún se conserva) data de 1450, fecha de esta maravillosa invención que redimiría el género humano. Y las primeras ciudades del mundo que tuvieron imprentas, fueron Maguncia (la cuna de Gutenberg), Colonia, Estrasburgo y otras. En la RDA este aspecto de su cultura humanística es llevado al máximo de calidad docente y resultados prácticos en la materia.

En Leipzig, ciudad por tantas razones célebre como venimos viendo, visitamos y conversamos largamente con el director Dr. Erwin König, la profesora Koger y alumnos de la Escuela Superior de Gráfica y del libro, institución con siglos encima y que hasta contó con alumnos tan célebres como Goethe. Fundada en 1764, por decreto del rey de Sajonia, como Escuela de dibujo, pintura y arquitectura, no tardó en tomar contacto con la industria gráfica a medida que crecía la importancia de Leipzig como editora de libros. Y así se desarrolla a través del tiempo la Academia estatal como sección de la antigua Academia de Arquitectura, y se convierte en una de las escuelas especializadas

de renombre internacional, hasta que el fascismo y la guerra interrumpen bruscamente su trabajo. Luego de la liberación e iniciado el nuevo giro político de la RDA, la escuela fue abierta como se titula y es en la actualidad, continuando las mejores tradiciones del pasado. Este centro actual —uno de los cuatro que hay en la RDA, otros tres están en Berlín, Dresden y Halle—, juntamente con otras cuatro escuelas de artes aplicadas, concibe su misión como lugar de investigación, enseñanza, educación y práctica artística en todas las ramas de las artes gráficas y de la creación material del libro. Tiene también la responsabilidad de formar valores capacitados de alto nivel técnico y artístico, que ayuden en la transformación social de su medio hacia el logro de más justas estructuras sociales.

Tiene 160 alumnos permanentes, externos (no hay internados) de los cuales 60 estudian por correspondencia —como sucede en todas las especialidades, porque trabajan—. La mayoría tienen responsabilidades en tareas de su oficio y se califican en esta escuela y también en las nocturnas. Reciben becas de 190 marcos y el 80 % de ellos tienen un adicional (40 marcos más) por su rendimiento. Con ello pagan su arriendo. “Lograr una matrícula en esta escuela —me dice el director— es un premio. Presupone no sólo deseos de ingresar, sino tener aptitudes artísticas por encima del promedio general de los demás. No importa tanto que tenga o no bachillerato; lo importante es que tenga vocación artística en estas disciplinas plásticas y madurez política. Pueden proceder de círculos de aficionados, de escuelas nocturnas, del bachillerato, etc. En verdad, siempre hay muchos más aspirantes que puestos; por año ingresan no más de 30. Las plazas más codiciadas son las de tipógrafos y fotograbadores”.

En realidad, las condiciones concretas para el ingreso son: la rendición de una prueba como obrero especializado en la industria poligráfica en un taller de publicidad o como fotógrafo; luego de terminar el bachillerato y haber trabajado un año, como mínimo en la industria gráfica; o ser egresado de una escuela especializada de arte aplica-

do. En algunas de estas opciones es necesario acompañar la solicitud con doce trabajos, que servirán de prueba de admisión o rechazo: Y, además, un *curriculum* con certificados de escuelas especiales y de organizaciones sociales. Los solicitantes se seleccionan con un jurado idóneo delante del cual deberán rendir pruebas por espacio de cinco días seguidos. Y todavía una no muy común exigencia: una vez que el alumno ha sido admitido, no puede desistir de sus estudios a no ser por casos muy excepcionales debidamente probados; su estudio práctico se lleva a cabo por semestres en otoño y primavera.

Antes que nada, visitamos la sección de estudios básicos artísticos, que abarcan dos años. En ese lapso, el estudiante debe lograr los elementos necesarios para el estudio especializado de tres años complementarios. La meta de estos estudios es asegurar las capacidades necesarias en educación para alcanzar un arte ideológicamente correcto, para lo cual es necesario transmitirle al alumno conocimientos y capacidades que le permitan alcanzar la meta. Las materias de estudio en este primer año son, estudio de la naturaleza dividido en: dibujo, teoría de la forma, pintura, teoría del color, escritura, introducción a las técnicas gráficas manuales, perspectiva y anatomía. En segundo año, estudio básico de las ciencias sociales, política cultural y estética, historia del arte, idioma ruso y deportes. En el primer año el estudio es general para todos los alumnos; en el segundo hay algunas diferencias de acuerdo con la orientación elegida. Las orientaciones son: gráfica libre, composición material del libro, gráfica aplicada y fotograbado.

En *Gráfica libre*, el programa de materias contiene ilustración, gráfica libre (formación, en especial, de ilustradores de libros) y gráfica libre y pintura en la que el estudiante se puede perfeccionar en esta última. La tesis del diploma se realiza en el último año, y con este título el estudiante se capacita como gráfico independiente o como colaborador artístico dependiente de editoriales. En *Orientación y composición material del libro*, las materias de especialización son: compaginación, tipografía, encuadernación artística. La meta es formar artistas para el

campo de la compaginación de libros o diagramado de revistas. Un punto fundamental es el análisis del contenido de cada obra ya que con él deben coincidir desde la tipografía hasta la cobertura, aspecto de la preparación que se soluciona generalmente con amplia práctica en las editoriales y en la industria poligráfica. Son materias de enseñanza también: dibujo de letras, proyectos de encuadernación y de cubiertas. También se trabaja en envolturas para envases y afiches, para ejercitar la capacidad de inventiva. El estudio se inicia en 3er. año, después de haber cursado los dos años básicos, y en 5to., igualmente que en otras especialidades, se dedica a su tesis para diplomarse. Con su diploma queda habilitado para trabajar como director artístico o colaborador de editoriales, imprentas y trabajar como profesor de dibujo de letras ornamentales y tipografía en escuelas superiores.

En *Gráfica aplicada* se estudia gráfica de publicidad, gráfica corriente y afiche. La meta es formar colaboradores artísticos de organizaciones políticas, populares y del comercio (avisos, propagandas, etc.) y creadores con iniciativa profesional, conocimientos artesanales, disciplina y gran poder expresivo para las múltiples necesidades de la publicidad. Son actividades básicas de esta especialización, el dominio del arte de la escritura, el dibujo (en vista a su finalidad) y el arte ornamental. Integra la enseñanza la elaboración de catálogos, prospectos, afiches (inclusive políticos), etiquetas y diseño de envases (decorado de papeles, cartones, leyendas, etc.). El diploma lo habilita como director artístico o colaborador de las secciones de publicidad de las industrias, el comercio o los trabajos como publicista (diseñador) particular. En *Fotografado*, la meta es formar fotograbadores que puedan cumplir funciones en la múltiple aplicación de la fotografía a la gráfica que se distingue por sus posibilidades artísticas y técnicas. Las bases de la preparación es el dominio de la expresión fotográfica como toma de posición activa para las exteriorizaciones de nuestra vida social. Las materias: las distintas disciplinas de la fotografía, los principios gráficos de la fotografía y el signo letra como arte. Se da

suma importancia a la conjunción estética de los distintos medios de expresión gráfica, fotos y leyendas. Se tratan como unidad gráfica en forma de revistas ilustradas, prospectos, libros ilustrados fundamentalmente de fotografías (*Bildband*). Y el diploma de esta especialidad habilita como fotograbador en editoras de revistas, colaborador en editoriales, talleres de publicidad o en instituciones artísticas, técnicas o científicas.

Una característica de esta Escuela Superior de Gráfica y del Libro, son sus excelentes instalaciones en talleres para tipografía, impresión de libros, litografía, xilografía, fotografía, grabados en metal y encuadernación, los que sirven no solamente a los estudiantes, sino al trabajo artístico de los docentes y “aspirantes” (grados para la *Aspirantura*, previos a más altas preparaciones como el Doctorado) y para el trabajo del Instituto del Libro. Dicho Instituto está anexo a la Escuela Superior, y su labor principal es la de colaborar en el desarrollo de una elevada cultura social del libro. En unión con empresas de la industria poligráfica y todo el sistema de editoriales de la RDA, se hace hincapié en la conexión de la teoría y de la práctica. Para profundizar distintas especializaciones de estudio, se concurre a seminarios o cursos aislados, y para todo trabajo se ayudan con una amplia biblioteca especializada en estas ramas, que está al servicio de estudiantes y estudiosos.

Algunos elementos aditivos son: textos, instrumental, etc., como por ejemplo para el estudio del conocimiento de las letras de todo tipo, se trabaja con libros muy especializados y conocidos, como *El arte de la letra*, de Alberto Kapr, que fuera muchos años rector de esta Escuela, y los nuevos, como el de la propia profesora Koger, que nos ilustra, uno de los cincuenta libros premiados en Leipzig, verdadera joya y ciencia y buen gusto, que tuvimos el gusto de revisar y comentar con la propia autora, nuestra acompañante entonces. Visitamos y nos fuimos deteniendo en sus grandes talleres, con hileras de prensas para las distintas técnicas que hemos reseñado, todos los instrumentos

necesarios y los materiales adecuados, en profusión, para llevar a cabo una tarea sin ataduras de ninguna especie. Sus talleres de tipografía e impresiones de libros con tacos originales funcionaban en ese momento componiendo el libro y la impresión de los tacos de madera del grabador e impresor Hap Grieshaber, que hiciera para *Residencia, en la tierra* de Neruda, traducida por E. Arendt y S. Hemlin, con destino a Suiza, Austria y Alemania Federal.

XXVIII. “Corpore sano in mens sana”: de la educación física a los olímpicos de Munich

Muy a propósito quisimos invertir este viejo adagio latino el tratar lo que podríamos llamar —o llamamos ya— tercera pata del trípode educativo, en que debía basarse la educación del hombre nuevo, como analizamos en el capítulo de los antecedentes de esta *escuela nueva*, que venimos tratando, desde Marx hasta esta la etapa actual. Aunque aguzando la sutileza, la razón es la misma: se trata de habilitar la fecundidad, el despliegue y toda la capacidad de la mente “sana” en un cuerpo que debe estarlo igualmente, para que el fruto sea perfecto. Por otra parte, ésta es preocupación de muy antigua prescripción, en la tarea formativa del individuo social. Los trabajos y no sé si llamarles deportes o juegos, que llevaban a cabo los niños en las comunidades primitivas, desde donde queremos arrancar siempre nuestro periplo, aparte de formar en el contexto de una preparación total en la que no estaba ajeno el trabajo, era también, sin necesidad de ser muy listos para extraer conclusiones, la de prepararles físicamente, *endurecerlos*, tales como exigían las bárbaras circunstancias naturales en que vivían. Esa es una especie de consigna natural que hereda la humanidad, se acrecienta y perfecciona a través de los milenios hasta llegar a nuestra era, casi con la misma fuerza de convicción de su necesidad, que antaño, aunque sublimado por calificaciones acordes con el proceso de toda la civilización,

como el deportismo, las competencias, los “records”, las fabulosas perfecciones, de la actualidad.

Así, en ligero vuelo, en la sociedad feudal se trataba con esta educación de conseguir los instrumentos de fuerza, capacidad y resistencia, en especial para la guerra, como lo vemos a través de los sabios taoístas de la China (V. a v.) el dotar a los jóvenes de “músculos sólidos y voluntad escasa, estómago satisfecho y corazón vacío”. Y entre los griegos antiguos, la educación física era el esqueleto de toda su preparación dirigente y guerrera, una de las tres *virtudes* platonianas que “correspondían a las *clases* en que se dividía la *sabiduría* de los filósofos, la *fuerza* de los guerreros y la *prudencia* de los trabajadores. Sin desconocer, desde luego, la sistematización de esta preparación física, que alcanza a nuestros días, para lo cual existían las palestras, los gimnasios, la *efebía* y las prácticas gimnásticas y de la lucha del *pentathlon* (las cinco luchas: salto, carrera, lanzamiento del disco, de la jabalina y el pugilato) y del *pankration* (luchas con armas pesadas), que fueron el secreto de su *gimnástica* y *estratégica*. Y referido a Esparta, todavía más exigido, ya que en este pueblo sometedor de ilotas y periecos, que no enseñaba siquiera a leer y escribir a sus habitantes, todo se reducía a preparar y endurecer física y guerreramente a los ciudadanos, desde los siete años en que éstos pasaban a manos del Estado hasta su muerte, porque “el espartano vivía permanentemente con las armas en la mano”, como señalan los historiadores. Y para endurecerlos, llegaban hasta los castigos más infamantes como la ceremonia del látigo ante el altar de Artemisa, o la resistencia al dolor como en el caso del niño que se dejó devorar las entrañas por un zorro que tenía escondido en el pecho antes que denunciar su existencia.

En los últimos tramos del tiempo feudal, la preocupación preparadora de los jóvenes, como es sabido, giró en torno de los aspectos Estado-Iglesia, y en el aspecto práctico, diríamos, el carácter de esta preparación de tipo heroica fue la obtención del *caballero* (*rittertum*), como señala Dilthey: poca cultura, mucho arrojo y audacia, gran sed

de violencia y pillaje, como los caracterizaba. Para alcanzar tal “variedad” (si no clase) no fue necesario siquiera escuelas: apenas un apoyo o un respaldo monacal para los rudimentos de la lectura y la escritura (la mayor parte de los nobles eran analfabetos) y luego de sucesivas “iniciaciones”: “el joven noble, en poder de la madre hasta los siete años, pasaba como paje al servicio de un señor amigo. *Escudero* a los catorce, acompañaba al caballero a la guerra y a los torneos y a la caza, y cuando se acercaba a los veinticinco, solemnemente era armado caballero”. De este modo, se sostiene, “el ajedrez y el verso (se dice que los caballeros fueron los que desparramaron toda la poesía de la Edad Media) llegaron a ser, a lo sumo, todos sus adornos, como la equitación, el arco y la caza todas sus faenas”. Y como el noble no cuidaba más que de la guerra, que era su negocio de entonces, su personalidad bien puede traducirse por ese Cid Rodrigo Díaz de Vivar, “aplicando tormento a Ben Iehhaf para hacerle confesar dónde había escondido el ceñidor de la sultana”: un caudillo medieval éste que cobraba tributos periódicos por más de 141 mil dinares, de monarcas y reinos que avasallaba, según Menéndez y Pidal.

Si ojeamos las educaciones de los pobladores indígenas de la América precolombina, que a pesar de poseer regímenes sociales diversos, ninguno de ellos alcanzó el estadio de la Civilización, todos, sin embargo, practicaban una formación educativa para obtener “salvajes brutales, taciturnos, astutos, crueles y a veces heroicos” —como dice Paula Alegría—, pero en sus métodos no diferían en mucho de la educación espartana. Entre los aprendizajes más importantes estaba el manejo del arma y su práctica en la guerra misma, como revela el Códice Mendocino, en virtud de la necesidad de crearles “espíritu bélico”, una de las grandes razones de sus preparaciones.

Por su parte, los humanistas burgueses del Renacimiento, se expiden por uno de sus grandes moralistas y críticos Rabelais, el que, con sus grandes grotescos, ya señalados en otros antecedentes, *Pantagruel* y *Gargantúa*, traza las exigencias en cuanto a la preparación física en

donde lo espiritual y lo intelectual estaban armónicamente conjugados con las ejercitaciones varias que pedía a sus criaturas: que iban desde montar un corcel con el cual hacía cientos de operaciones; romper lanzas atravesando todo lo que se pusiera enfrente; saltar vallas y de un caballo a otro; ejercitarse en el hacha; correr ciervos, jabalíes y otros cientos de animales; jugar al balón con los pies y con las manos; luchar, correr, nadar en aguas profundas; dirigir bajeles, trepar sin fatiga a la cumbre de las montañas; lanzar el dardo, la piedra, la barra, la jabalina, el disco, etc.; doblar con las manos las ballestas; atarse de un cable desde lo alto de una torre al suelo; en fin, hacer lo que nadie, nunca, podría hacer... ni siquiera él mismo. Tal era el deseo de un renacentista ciclópeo de lograr con el hombre que forjaba para sus empresas, que empezaban a ser tan duras como difíciles, casi imposibles: descubrimientos de nuevos mundos, guerrear con un puñado de hombres y conquistar imperios, caminar cientos o miles de leguas por entre selvas y montañas, todos los trabajos modernos que le estaban reservados para los futuros héroes del mundo.

Por fin, recorriendo este proceso, vemos que la educación física no dejó de ser nunca tal vez la más importante base de sustentación de la entera y armónica preparación del ser social. Y no podía dejar de haber sido pensada como tal, por el socialismo científico y recogida en su exacta dimensión y fervor por quienes estructuran la nueva sociedad. Todos los regímenes que buscaron el éxito de sus empresas del origen ideológico que fueran y en cualquier tiempo: las cruzadas o el fascismo o el socialismo, no descuidaron en un milímetro ni en un segundo, tal preparación. Nuestro más inmediato antecesor moderno, Rousseau —también a menudo citado—, fue el propugnador del endurecimiento natural, “abandonándolo (al niño o joven) sin trabas a la ley de la naturaleza”, aunque sin olvidar que en nuestros países —decía— “debe ser superior a esa ley”. Que se acostumbre y curta su piel con el aire, que gaste camas duras; que ande descalzo por el jardín; que, ya más grande, cave, bine, maneje el arado, sea ayudante de herrero, cerraje-

ro, herrador; haga ejercicios varios y de naturaleza distinta; que ya por casarse “la vida activa, las faenas manuales, el ejercicio, el movimiento, en tal manera se le han hecho necesarios, que no pudiera renunciar a ellos sin molestia”.

Y que en nuestro propio tiempo, el nazi pedía, por boca de su líder, “formación de cuerpos enteramente sanos” y que los jóvenes deberán “aprender, por supuesto, el manejo de un arma”, porque —decía— “el ejercicio del cuerpo no es, por lo tanto, en el Estado nacional, un negocio reservado al individuo, ni siquiera una cuestión que afecte a los padres solamente, de segundo o tercer orden dentro de la comunidad, sino un requisito para la conservación de la raza, que el Estado debe defender y proteger”. Y, en consecuencia, con tal pragmática racista exigía que “en las escuelas de un Estado nacional habrá de dedicarse más tiempo al ejercicio corporal”, sin que pase un solo día sin “ejercitarse en juegos y gimnasias” y, en especial, “no se ha de excluir, de ninguna manera, el boxeo”, porque “no existe deporte alguno que estimule tanto como éste el espíritu de ataque; requiere una decisión rápida como el relámpago y templa y agiliza el cuerpo”; llegando a afirmar, con la insolvencia moral y mental que le caracterizara, que si la intelectualidad “hubiera aprendido a conciencia todas las reglas del pugilismo, no habría habido revolución alemana de espadachines, desertores y otros elementos por el estilo”. Preparación inflexible predicada que debería “cultivar” la eficiencia corporal, no solamente durante el período escolar oficial sino también después que el alumno haya finalizado sus estudios, porque “este derecho (de vigilancia, en tal sentido, por el Estado) es un deber que no concluye en ninguna época”. Y todo esto en detrimento de “no agobiar el tierno cerebro con el peso de materias que en el noventa por ciento de los casos son innecesarias y se olvidan, en consecuencia, con facilidad”, que tal era el criterio que sustentaba esa miseria de régimen sobre la cultura individual. Es decir, más o menos el de la época de los taoístas chinos...

Esta enseñanza en la RDA está encarada en el conjunto de su escuela única, como un proceso entero, coherente en sus preparaciones, que abarcan desde los primeros años de enseñanza pre-escolar hasta las escuelas superiores. La educación física y los deportes son los factores para la formación de una personalidad sana para que pueda proporcionar —dentro de las reglas del juego de un equilibrado proceso formativo— a la actividad que emprendan niños y jóvenes, la máxima capacidad. De este modo, los niños la practican como una asignatura más —diríamos tal vez, incluso, más cuidada— desde las primeras clases y mediante métodos y ejercicios intensivos, de 1° a 3er. grado durante dos horas por semana; de 4° a 6°, tres; de 7° a 10°, dos. Esta es, diríamos, la preparación sistemática gimnástica —que presenciamos gran parte de un día en politécnicas—, y que abarca: movimientos de fortalecimiento básico orgánico, atletismo liviano diversificado, natación (la mayoría de las politécnicas tienen gimnasio y piscina, lo tendrán todas en poco tiempo más), y los juegos con pelotas, muchos y muy diversos, desde las pesadas, que sirven para gimnasias diversas sobre el piso, hasta las de football, básquet-ball, vóley-ball, hand-ball, que son obligatorios para todos y que se completan en los horarios extra-escolares, en sus magníficos, en todo sentido, gimnasios y piletas. Se agregan a estos trabajos organizados, sistematizados, controlados muy atentamente, las preparaciones para competencias, que en general en casi todas las escuelas tienen varios equipos de cada género de deporte, no sólo en estos señalados, sino en ping-pong, tennis, palitroque, gimnasia.

La mayor parte de las actividades se llevan a cabo en campos deportivos aledaños a las escuelas, que suelen compartir con organizaciones, en los cuales se hacen las clases de gimnasia al aire libre con movimientos diversos. El concepto general de esta preparación, desde las primeras clases, tiende por un lado a desarrollar un cuerpo con toda la salud y fortaleza que requiere un constructor socialista futuro, y por otro, lograr deportistas capaces de rendir en forma especial que lo ha-

bilite para actuar en competencias de toda naturaleza, aunque el criterio funcional es que todos realicen esta preparación en forma completa y con los mejores resultados. La atención de la salud está sin duda en el primer plano y para ello no hay excepciones: todos los niños de ambos sexos deben practicar deportes, hacer gimnasia, etc., que mejor convengan y sean los más indicados para desarrollar en cada uno lo que necesite ser desenvuelto. En el otro caso, la obtención del atleta, del jugador, del recordman”, el más alto nivel está dentro incluso de la propia política del Estado. De ahí la seriedad, el trabajo metódico y enérgico, que se lleva a cabo en esta materia, capaz de fructificar en forma sorprendente, como en las Olimpiadas de Munich de 1972.

Asistimos en el gimnasio a diversos entrenamientos con niños de 6 a 12 años, con balones —de hasta 3 kgs.— en diversos ejercicios para el desarrollo de flexiones, músculos y vivacidad, a cargo de maestras y su director deportivo Runne, egresado de la Escuela Superior de Deportes de Leipzig, famosa por muchas razones, y con la preparación en la especialidad después de la politécnica de diez grados y bachillerato, por cuatro años. Luego de varias pruebas, en las que intervenían también jóvenes instructores, se nos presentó a un grupo de niños de los que “trabajaron” esa mañana, entre los que se distinguían ya varias medallas (un niño de ocho años), otro que obtuvo siete en distintas pruebas; en fin, que en una clase de 22 alumnos, había nueve distinguidos con medallas. Los juegos y ejercicios presenciados fueron hechos con marcialidad, precisión y la seriedad de que hacen gala los alemanes, y un tambor ayudaba la marcha de entradas y salidas en fila, así como un saludo coreado: “Deporte libre” era el saludo (*Sport frei!*) también muy marcial de entrada a la pista o de salida.

Se sentía a través de todo el tratamiento de la enseñanza física, la eficacia de los procedimientos, la novedad de muchas ejercitaciones, el seguro resultado de los mismos, por la exigencia indismayable en repeticiones y correcciones, de los responsables de esas preparaciones. Todo se logra con trabajo y constancia. De igual modo y técnica, se

desarrollaron, luego, en la piscina, los entrenamientos, en los diversos niveles de aprendizaje de niños y jóvenes, los ejercicios de natación. Desde quienes empezaban los respiratorios y mantenerse con los ojos abiertos debajo del agua (un engorroso escollo de los principiantes), hasta quienes ensayaban estilos de natación y de saltos ornamentales. Las condiciones de constante contralor higiénico del agua por la Oficina de Higiene, así como las precauciones para su uso, la temperatura del agua (18 a 20 grados), la utilización de la piscina por la población —que puede hacerlo en horas en que no está ocupada por el alumnado—, todo vigilado y bajo atento cuidado de sus responsables.

El centro fundamental de esta materia, encargada de la preparación de los cuadros profesorales y los deportistas adultos es la Escuela Superior de Educación Física (D. H. f. K), que depende directamente del Secretariado Estatal para la cultura del Deporte. Este centro, sin duda uno de los más importantes en su género, en el mundo, está instalado en un predio de catorce hectáreas en Leipzig, en el cual se encuentra una serie de edificios ocupados por las diferentes oficinas de los deportes y las especialidades, los campos de deportes de distinta naturaleza, los gimnasios para la preparación de las muchas especialidades, etc., y al cual se entra, un poco sorprendido por una inmensa carpa en forma de gusano gigantesco de material plástico, que se infla con el propio aire. El edificio principal y algunas de sus dependencias se levantan sobre la costa del estanque del río Elster, desde los comienzos de 1950, año en que fue fundada la Escuela (22 de octubre), sobre la base de la primera ley sobre juventud, de la RDA. Se desenvolvió rápidamente y fue acreciendo sus dependencias e importancia constantemente hasta convertirse en el actual centro de enseñanza e investigaciones en el dominio de la cultura física y el deporte.

Es ésta una institución única en el país, por sus características, la diversidad de sus preparaciones, su alta calidad didáctica. En ella se preparan deportistas diplomados para profesores de las escuelas en el

país. El ingreso exige el nivel de doce grados, como en las demás escuelas superiores, y el curso de preparación es de cuatro años, aunque se da mucha importancia al relieve de las notas en matemáticas, física, química y biología. Tiene alrededor de dos mil alumnos, de los cuales mil son internos, aunque el 80 % de los externos vive en esta especie de ciudad deportiva, en donde por 70 marcos al mes tiene solucionado techo, alimentación, estudio. La mayoría tiene una beca de 90 marcos. El profesorado de esta escuela (más de 200), en general ha sido formado en la misma. En sus comienzos fueron auxiliados por la gran experiencia soviética en estas preparaciones, pero en la actualidad, y ya desde 1955, han ganado su derecho a la colación de grados de doctor, por primera vez en la historia de la RDA, cosa que testifica el alto grado del trabajo e investigación en este campo, por alumnos y profesores.

El complejo educativo comprende: nueve grandes salas de deportes o gimnasios de moderna estructura y confort, utilizadas en parte como salas especiales para gimnasia, esgrima, lucha, levantamiento de pesas, judo y box, y en parte como salas de deportes diversos; campos para entrenamiento de los deportes que necesitan más extensión, dos —o tres— piscinas, entre las cuales una olímpica, de muy moderna arquitectura y dotada de todas las novedades que requiere un exigente entrenamiento; tres anfiteatros y varias aulas, también de moderna construcción y utilería (radios, aparatos para diapositivas y films, etc.) con capacidad para 500 y 250 personas, pizarrón de movimiento automático y numerosas piezas y lugares para laboratorio, seminarios, reuniones menores, biblioteca, que completan la mole del edificio principal de amplios corredores y otras comodidades. También en esta ciudad están los edificios del interno, y el local del Club Deportivo “Wissenschaft”, fundado en 1954, de la Sociedad Alemana del Deporte, en el que interviene el pueblo en general, que utiliza las instalaciones de la Escuela y que está ligado muy estrechamente a todos sus trabajos, preocupaciones y éxitos. Leipzig ha sido sede de muchos sucesos deportivos desde 1954 hasta 1969, en los que la Es-

cuela ha sido el centro de la preparación y organización de los mismos y que dieron renombre universal a la D.H.f.K.

También a esta escuela la conmovió la 3ª reforma universitaria, que infundió a la institución más responsabilidad, si cabe, con las crecientes exigencias de la ciencia y la investigación en la organización general de sistema socialista. De tal modo que la eficacia también en la práctica se ha convertido en norma decisiva para los trabajos, sobre todo en los campos de investigación y en los trabajos socialmente productivos, a que se ligaron más estrechamente aún y que ha cambiado, por así decirlo, en forma radical, el carácter de la formación perseguido. Por otra parte, como es sabido y lo destacamos al comienzo, “la práctica de la cultura física y del deporte está inscripta como un derecho fundamental de todos los ciudadanos que debe ser garantido y estimulado por el Estado”. Lo señala el artículo 3º de su Constitución y su ley del sistema unificado y socialista de la enseñanza, por su artículo 14, cuyo numeral 2, apartado 5, señala que “en las clases de deportes la preparación física general tiene una importancia básica. Por medio de múltiples ejercicios y juegos, deberá desarrollarse en los niños la fuerza, el valor, la audacia, la resistencia y rapidez. Deberán adquirir también simples habilidades deportivas. El alumno debe ser educado en la disciplina, en el aseo personal, en la participación periódica de los deportes en sus tiempos libres”.

En tal sentido pues, y conforme a los principios de la 3ª reforma y a su posición en cuanto al sentido del sistema de la cultura física y el deporte, la D.H.f.K. tiene las siguientes tareas: educación y formación de profesores y cuadros para todos los dominios esenciales de la cultura física y del deporte; investigación en los más importantes campos de la ciencia deportiva para garantizar un avance científico en la educación física y el deporte en la RDA; perfeccionamiento continuado de los cuadros pertenecientes a las distintas ramas de la cultura física; cooperación científica internacional sobre todo con la URSS y otros

países socialistas; sostenimiento de la vida científica y deportiva en el territorio de Leipzig.

Los profesores diplomados que forma la D.H.f.K. trabajan como profesores de deportes en todo el sistema de entrenamiento, ejercicios y competiciones de la RDA en cultura física y deportes; dirigentes y responsables deportivos en dichos dominios; profesores de deportes en las escuelas (cursos obligatorios y entrenamientos de asociaciones deportivas escolares) en el cuadro del sistema unificado de educación socialista y en el cuadro de la salud pública. Para los profesores de deportes diplomados la preparación dura cuatro años; para los estudios por correspondencia, cinco; para los estudiantes particularmente dotados se han establecido cursos orientados hacia la investigación. Para el ingreso se exige, dijimos, el bachillerato. Los estudios de base (1er. ciclo) de los alumnos se compone de conocimientos de las ciencias estructurales, por ejemplo, lógica, matemáticas y cibernética, de ciencias naturales en especial biología deportiva y pedagogía.

La formación es teórica y práctica en diversos dominios del deporte y el entrenamiento específico en una rama deportiva a elección del alumno. La formación en lenguas extranjeras completa el estudio de base. El entrenamiento regular varias veces por semana apuntando a los “records” personales en las competiciones, constituye una parte obligatoria de la totalidad de los estudios para todos los estudiantes. Los estudios superiores (2º ciclo), comprenden la teoría general del entrenamiento, la teoría del entrenamiento en las diversas disciplinas deportivas, así como la planificación y dirección) de la cultura física socialista y la teoría e historia de la cultura física. Constituye una parte esencial de la ciencia deportiva, los complejos de estudios de la teoría) del entrenamiento, que ocupa una posición central en el proceso de la formación y de la educación de los alumnos. El estudio de las reglas generales y específicas, que son la base del proceso de entrenamiento por una parte, y la planificación y ejecución del entrenamiento, por otra, se lleva a cabo en estrecha relación con los complejos de estudios

relativos a las ciencias de base de los estudios de base y con el entrenamiento en una disciplina deportiva.

El complejo de cultura física socialista contribuye a desarrollar las cualidades que la sociedad espera de un dirigente deportivo. Ocupa también lugar importante en la preparación de este profesional la historia y los problemas teóricos de la cultura física. Las capacidades de los estudiantes en la enseñanza, el trabajo de dirección y de investigación, son desarrollados por un sistema continuado de escalones. Para la D.H.f.K. estos escalones representan elementos bien definidores del sistema de estudios de carácter científico y productivo. Ellos van aumentando la eficacia de los estudios y garantizando el sostenimiento directo del desenvolvimiento de la cultura física y del deporte.

Una labor de alto interés universal que lleva a cabo esta organización, es la de investigación, la que tiene por finalidad principal, garantizar el avance científico de estas ramas. Son numerosas las investigaciones que se llevan a cabo y se hacen públicas, las que generalmente aparecen en su “Revista científica”. Respalda este trabajo una biblioteca casi exclusivamente dedicada a esta rama —la que visitamos—, con más de 65 mil volúmenes en idioma alemán y en otras lenguas, y una vastísima colección de revistas de todas las partes del mundo. Esta biblioteca, que es la Central en esta especialización, en todo el país, está atendida por la especialista Gisela Friedler y tiene una concurrencia de 2.500 lectores anuales, excluyendo los por correspondencia y los que solicitan desde afuera. Todo el que quiera usarla, puede hacerlo con el pago de un marco por mes. Nos destacaron que entre sus 700 revistas, no hay casi ninguna de Latinoamérica, y que también es magra su bibliografía en deportes de estas regiones; que quisieran tener conexiones con iguales de estas latitudes, y por lo tanto me apresuré a ofrecer mi ayuda para lograrlo.

Todavía, en este análisis sobre sus planes, programas, preparaciones, etc., queremos agregar el Curso especial para entrenadores extranjeros, en ocho meses, que imparte la D.H.f.K. Es, desde luego, una

preparación ultra rápida, pero como es intensiva, no deja de ser buena: teoría y práctica del deporte, buen conocimiento de la lengua inglesa o francesa y conocimientos básicos suficientes en matemáticas y en ciencias naturales. Tales cursos aseguran una preparación moderna del deporte de acuerdo con las circulares del Secretariado del Estado para Cultura Física y el Deporte. Actualmente, más de 80 cuadros participan en cursos de entrenamiento en football, básquet-ball, vóley-ball, atletismo, lucha libre.

En las visitas y observaciones al trabajo práctico que se realiza en esta Escuela (inaccesible en general para las gentes, como es de conocimiento), pudimos apreciar el trabajo de algunas preparaciones. Así en básquet-ball un entrenador luego de algunos minutos de pizarrón y gráficas en uno de los magníficos gimnasios, practica los esquemas tácticos trazados, por algunos otros minutos; luego pausa, nuevas correcciones y formulaciones y vuelta al rectángulo; en vóley-ball, en entrenamientos forzados: dos alumnos alemanes de un bando y tres alumnos (eran extranjeros, en ese momento) del otro por largo rato y exigencias máximas; en otra inmensa sala, alfombrada de rojo y con muchas colchonetas de dunlopillo y grandes espejos en las paredes, sirve al entrenamiento de hombres y mujeres en barras, paralelas, saltos de altura y largo, potros, trapecios y otras pruebas, bajo la advocación de un nombre —“August Schärttner”— que es el de la sala. Casi todas las salas llevan nombres de deportistas muertos en lucha o cautiverio en los campos de concentración. También en esgrima, un profesor y un alumno en florete; lucha libre (alumnos de Irak y Siria) ensayaban tomas, defensas, golpes; en otro gimnasio, que se llama “Werner Seelen binder”, muerto a los 40 años siendo campeón de lucha libre.

En cada entrenamiento presenciado, luego de los ejercicios o prácticas, sucede indefectiblemente la sección de análisis, crítica, correcciones y vuelta al trabajo, así una o cien veces. En la sala de levantamiento de pesas, nos interesaron los aspectos del control de los

“records” de cada uno, en grandes gráficas en las paredes, que van señalando día por día los pasos del entrenamiento. Recorrimos otras salas y salimos afuera, a presenciar unos minutos de entrenamiento futbolístico, y departimos, luego, como conocedores de la materia, con entrenador y jugadores. Sostuvimos sus virtudes: gran preparación física, tácticas bien concebidas para desarrollar el juego rápido y sostenido, y algunas otras, y sus carencias: falta de elasticidad en sus tácticas para que el jugador en las 18 yardas pueda sacar a relucir la gama de sus inventivas y convertir goles, carencia de una dosis de “picardía” —el gran secreto de los latinoamericanos—, poca posibilidad a la espontaneidad que si como sistema no sería acertado, sí como relámpagos dan a veces fabulosos resultados.

Finalmente, nuestro informante y acompañante de todo instante —Thomas Schnürev— nos condujo a otro de los “orgullos” leipzigianos: la gran pileta olímpica con su red de energía propia para el agua caliente, construida en diversos materiales para absorber el ruido y con una temperatura de 27 grados; con sus ocho carreras y dimensiones olímpicas. El agua es depurada tres veces al día mediante filtros. La pileta está provista de ventanas alargadas para poder observar desde un corredor paralelo a los nadadores, darles instrucciones, y relojes para tiempo en lugares visibles. En la mañana la utilizan los estudiantes y en la tarde gente ajena a la escuela. Es una obra arquitectónica muy moderna, bella y con las últimas innovaciones en la materia. Su techo, por ejemplo, es de un armado y materiales bastante complicados. En el mismo edificio que está esa piscina, se encuentran también la para saltos ornamentales de alto vuelo, y una pequeña para niños, y además grandes salas para enseñanza, habitaciones para los profesores de natación y un pequeño gimnasio para entrenamiento. Todo lo cual la transforma en una de las más complejas, bellas y funcionales que hemos visto en el mundo.

A la izquierda de la piscina, hay otro moderno edificio que es la sede del centro de investigaciones, en donde numerosos estudiosos

trabajan sobre teoría, métodos de entrenamiento, aspectos diversos del deporte y el hombre, técnicas para el mejoramiento de entrenamientos, todo lo cual conduce a los resultados por todos bien conocidos. Habría que agregar, que a todos estos deportes se deben incluir los que se realizan sobre el agua: regatas, canoaje, yachting, lanchas y diversos aparatos deslizadores, que pueblan los numerosos ríos, arroyos, lagos (en especial en torno a Berlín), en los que se preparan los deportistas y sirven de diversión y bienestar humanos, unidos a los demás aspectos del fortalecimiento de la salud tanto como del regocijo del espíritu del hombre de la RDA.

XXIX. La enseñanza de los débiles mentales y defectuosos físicos: “en el camino hacia la luz, no se puede dejar a nadie en la sombra”

Una preocupación que exigió, desde el principio, eficaz solución en su tratamiento fue la de los niños que, por traumas de tipo físico o psíquico no podían asistir a las escuelas corrientes, creando un doble problema: el de la imposibilidad de ser atendidos correctamente por sus padres y el de quedar marginados socialmente por sus incapacidades infra-normales. Muchos informes llamaron la atención a este respecto. Y en el VII Congreso Pedagógico de la RDA, al que ya nos hemos referido, es la propia Ministra de Educación, Margot Honecker —también reiteradamente citada— quien insiste sobre el particular. Recuerda, antes que otra cosa, que las escuelas especiales —que traíamos en este capítulo—, los servicios de ayuda a la juventud y los centros de educación, son otros tantos elementos de la enseñanza socialista. Y reclamaba, entonces, una atribución más urgente e inmediata, basada en el principio científico según el cual las capacidades de los niños y jóvenes que sufren de una alteración cualquiera son recuperables. La prueba, afirmaba, son los resultados que hemos logrado hasta el presente.

Los maestros que se desempeñan en los cargos en las escuelas especiales, realizan un trabajo considerable en condiciones a menudo bien difíciles. El nivel de enseñanza y de educación que se exige en la actualidad, añade, es muy superior al que se había establecido antes,

y exigen de los educandos y profesores el máximo de atención en este sentido. El objetivo actual es el de poder proporcionar a dicha categoría de alumnos, la posibilidad de que se sostengan por sí mismos lo más completamente posible. Lo exigen muchas cosas y en especial las condiciones sociales actuales, las que son de tal manera exigentes que ha sido necesario renunciar a las concesiones tradicionales en materia de programas y métodos en estas escuelas, a fin de elevar rápidamente, el nivel de la enseñanza y de la educación dispensados a los alumnos con *handicap*. Entonces, la señora Honecker consideraba que un juicioso trabajo en tal sentido les permitiría alcanzar tales resultados. Desde luego, que partía de la base del establecimiento cada vez más exacto y correcto del diagnóstico. Con todo ello se crearían las posibilidades de que no todos los débiles o conturbados en lo físico o en lo mental, necesariamente deberían pasar por las escuelas especiales, sino que muchos de ellos podrían seguir sus cursos normalmente en las escuelas generales, pero de cualquier modo puso el énfasis en la extensión y mejoramiento de estas escuelas especiales, lo mismo que en la preparación de los profesores de tales establecimientos.

Los servicios de ayuda a la juventud deben considerar que su objetivo supremo, es darle a los niños un sentimiento de seguridad tanto como la certidumbre de que tienen su porvenir asegurado. Además, tales servicios tienen por misión, igualmente, la de crear todas las condiciones de un retorno a la normalidad para niños y jóvenes cuyos padres o maestros fueron negligentes en sus deberes. Los colaboradores de la ayuda a la juventud, sostenidos por millares de auxiliares en todas las ciudades y comunidades, forman parte de las comisiones de ayuda a la juventud y realizan un infatigable trabajo y son acreedores del homenaje de la Nación, reconocía la Ministro. Unido a este trabajo está el de las escuelas especiales, cuya tarea es extremadamente compleja. Los educadores consideran que su deber es darle un hogar al que no conoce la vida familiar y hacerle amable la vida. Para lo cual, como es necesario y para que su labor sea fructífera en tal sentido, todos los

educadores de las escuelas especiales deben tener un gran amor por los niños y los jóvenes, demostrar una gran comprensión y atención a quienes se les ha confiado y sacar el mejor partido de los adelantos, de la educación colectiva.

Creemos que todo esto que pensara y dijera en su informe la Ministro Honecker, y quizás aún más, pudimos sentirlo y comprobarlo en una escuela y talleres (uno de los tantos) que visitáramos, en donde estos jóvenes se educan, aprenden un oficio que la propia Constitución ampara, y construyen su vida con seguridad. Muy rápidamente, en pocos años diríamos, la RDA ha creado numerosos centros de capacitación y rehabilitación de este grupo humano sin suerte, a través de sus escuelas especiales para sordos y tardos de oído, para ciegos y débiles de la vista, para los que tienen perturbaciones de lenguaje y/o voz defectuosa en sus múltiples matices, para los débiles mentales para la educación escolar, para los que tienen impedimentos físicos permanentes (entre los cuales no son pocos los que son llevados a la escuela en taxi a costa del Estado), para los que presentan irregularidades de carácter y de conducta y para niños enfermos por largo tiempo o en tratamiento estacionario. Ninguna de estas minorías quedan sin atención y educación hasta donde lo permiten las anomalías físicas o psíquicas.

En la sección Escuelas Especiales del Ministerio de Educación había conversado sobre estos centros con su jefe, el Dr. Schmiel, quien nos impuso sobre aspectos de esta enseñanza en relación con los padres y la necesidad de prepararlos (libros, consultas, tratamientos) para su atención hasta los tres años, edad en que los reciben las instituciones especializadas, tanto de Salud como de Educación Pública. Si las irregularidades no son físicas: ceguera, sordera, mudez —que en tales casos los niños concurren a las clínicas—, sino mentales, son incorporados, después de los tres años a los jardines infantiles normales y muchos, luego, continúan regularmente sus cursos escolares. Sólo los incapacitados para continuar en ellos, pasan a Escuelas especiales.

En caso de dudas permanecen en observación por algún tiempo. Las comprobaciones del proceso de su normalidad no son hechas mediante tests de inteligencia (resistidos aquí como en todos los países socialistas, como ya hemos visto y dicho sus razones), sino a través de la prolija observación de su comportamiento en general en la actividad que debe desarrollar en el jardín o la Escuela, ya que el test se basa en un factor —la inteligencia— que el marxismo no toma en cuenta por su falta de base científica. Para nosotros los tests se refieren además —nos dijo el Dr. Schmiel—, a situaciones fijas, que es lo contrario del proceso escolar y social que vive el niño, que es muy cambiante, y cuyos resultados son los que cuentan; el test psico-técnico se usa en determinados casos, solamente. Las escuelas especiales son de ocho grados y dos secciones. La primera, para niños con anomalías menores, que llegan después de un año de escuela normal, y la segunda, para los que acusan alteraciones más graves (a menudo niños que ya estuvieron en jardines) y cumplen el ciclo de los ocho grados. Una vez que terminan este ciclo están en condiciones de prepararse en alguna especialidad para lograr su oficio.

Como por sus propias condiciones el campo de su preparación en la especialidad está reducido a aquellas tareas más sencillas, la duración de su preparación también es más corta, sólo dos años, lo que limita, obviamente, la posibilidad de calificaciones, que nunca pasará de dos. Tenemos en total unas 450 escuelas especiales (250 solamente hasta 1950), que preparan a los jóvenes y los convierten en seres útiles en su casi totalidad. Apenas si el uno por ciento queda sin restituirse. Estos son protegidos entonces por el Ministerio de Salud Pública. Los ciegos y los mudos (o sordomudos) son los de más fácil reintegración a la sociedad, y acaban por realizar la misma vida en el trabajo, descanso, campamentos, etc., que los normales. Claro está que para atender este grupo social lesionado, debemos apelar a profesores especializados, con 4 ó 5 años de estudios (y en algunos con aun más tiempo) sobre su preparación normal. Los más afectados de este grupo

social, son los que presentan problemas psicológicos o psiquiátricos, por la complejidad que suelen presentar sus casos y la mayor posibilidad de errores en su diagnóstico y tratamiento. El grupo más pequeño en esta humanidad lesionada es la de los ciegos, para los que no hemos necesitado más que dos escuelas, no alcanzando siquiera al 0,01 % de la población (porcentaje sobre nacimientos), aunque esta cifra aumenta con los que tienen defectos de visión (astigmáticos u otras perturbaciones visuales), para los que existen 5 escuelas. Existen, además, 8 escuelas para sordomudos con internados, los que alcanzan a unos 450. Son escuelas de gran rendimiento correctivo y preparador. Hay dos clases para cada grado y los alumnos por clase no sobrepasan de diez a doce. Un secreto a voces, muy activamente utilizado: la educación colectiva en todo el amplio sentido que tiene este vocablo.

Nuestra experiencia cognoscitiva en esta rama de la educación, también la llevamos a cabo en Leipzig, en una Escuela Especial de Oficios, en donde dialogamos largamente y revisamos aspectos de la teoría y práctica de estas enseñanzas y aprendizajes, ya en sus pruebas de examen, por lo muy entrado en finales de curso que llegamos. Fue, sin embargo esta prueba de examen, un interesante capítulo de nuestra experiencia. Nuestros informantes, su director Zosel, un hombre sensible, abierto y lleno de pasión por su tarea, un tanto ingrata; el vice Yankowski y el delegado para esta materia, Troitch, gente de gran conocimiento, muy entregada a su labor, nos resultaron de notables condiciones humanas para tal tarea, tal como pedía la Ministro justamente. Creo que me dijeron que ahí en Leipzig, era donde estaban, desde 1946, las más importantes escuelas profesionales especiales para normales y las mismas para anormales, desde 1951; es decir, las con jóvenes con problemas más graves. Dichos dirigentes eran partidarios de la centralización porque “facilitaba un mejor conocimiento de las diferenciaciones”. Dentro de la provincia de Leipzig, hay tres escuelas como ésta, que visitamos, sin duda en virtud de una mayor concentración industrial. De ahí la diversidad. En distritos menos po-

blados o rurales se desarrollan escuelas especiales en general, que llegan hasta el octavo grado y no realizan formación especial (tres años más) y trabajan independientes.

En las escuelas como ésta en que estamos ahora, hay 20 especialidades relacionadas con lavandería, cocina, hospital, industria textil, industria en metal, construcción, ferrocarriles y tranvías, industria poligráfica y alimentación. Esta es, pues, una escuela central para preparación de profesionales, actualmente con 750 alumnos que trabajan en 54 clases. Estos alumnos reciben una enseñanza de dos a tres días por semana, durante seis horas. Aparte del oficio del que aprenden su especialidad, aprenden la teoría y las materias complementarias ineludibles. Su aprendizaje práctico lo complementan en las empresas en las que pueden recibir enseñanza en su especialidad. En total, 40 horas de práctica para la edad de 14 a 16 años y 43 para los de 16 a 18 años. Su preparación se lleva a cabo durante tres años: el primero, lo ocupa la teoría la mayor parte, en tres días a la semana; el segundo y tercero, solamente dos días. El año venidero ensayaremos —nos dicen— nuevos planes más ajustados a las posibilidades de los alumnos, visto que se pueden llevar a cabo. En realidad, las deficiencias aquí van desde los simplemente débiles mentales, es decir, lentos, retardados y sus diversos matices, hasta mogólicos. Solamente los casos de máximo idiotismo (en los que ni siquiera se puede lograr que los jóvenes logren coordinar sus automatismos), o los de imbecilidad y cretinismo sin reacción de ninguna naturaleza, quedan aquí fuera de las posibilidades de recuperación y son atendidos, entonces, por las escuelas de rehabilitación de Salud Pública. Los demás todos, aun los casos de imposibilidad expresiva por la palabra —como lo verá—, si sus lesiones cerebrales ofrecen el mínimo de posibilidad reactiva, son aprovechables para una terapéutica educativa adecuada y llegan a una preparación mínima posible que les faculta para actuar socialmente en labores en que lo fundamental es la automatización de los movimientos para la actividad. Estos casos no trabajan individualmente, sino en

equipos dirigidos por uno más apto, a veces aun dentro de la escala de los débiles.

Desde luego que el trabajo en estos casos tiene otro ritmo y corre por el cauce de otras reglas en el aprendizaje de un oficio. En esta tarea, que por naturaleza debe ser más lenta, son los propios padres los más urgentes en que sus hijos aprendan un oficio y entren a la producción, pues el régimen de estas escuelas es de externos y no de internos. Relacionado con la eficacia del trabajo que llevamos a cabo, podemos señalar que el 90 % de este alumnado se incorpora al trabajo socialmente útil y productivo. Para lograr éxito en nuestra labor confiamos en un personal docente, cada día más calificado, en especial en psicología y pedagogía de estas ramas. Muchos profesores vienen a este trabajo por vocación, aunque a veces cueste creerlo. Son gente dotada de un gran humanismo, de una gran dosis de bondad (que a veces es lo más que traen, pero que es de lo más importante), pero a la que es necesario prepararla y calificarla para su trabajo. Porque aquí, con estos alumnos, aspectos que son muy importantes en nuestra educación, como la preparación ético-política, se torna difícil y en especial por las dificultades para bloquear la propaganda próxima que, por tantos medios bombardea constantemente nuestras costas, en todas las horas del día. Es fácil advertir que en una mentalidad débil, fácilmente influible, este problema que confunde a un sano, cómo no lo hará con un débil; es difícil de contrarrestar. El personal docente controla las prácticas y tiene acceso al trabajo de los jóvenes en las empresas. El diploma de la práctica lo da la empresa y el de la teoría la escuela. La responsabilidad de los profesores es muy grande, sobre todo porque deben trabajar con veinte empresas distintas; de ahí que le demos mucha importancia a la calidad y preparación de nuestros maestros y profesores.

Cuando fuimos a presenciar las pruebas de exámenes que estaban realizando los jóvenes, en un primer grupo correspondiente a los menos débiles, en cuyos trabajos tienen hasta dos opciones de calificación, nos encontramos con un grupo de jóvenes alegre y laborioso,

que en nada parecía diferir con los más normales del mundo, atareado en pintar gran parte de su propia escuela (era el de la especialidad construcción), pinturas de aulas, oficinas, corredores, puertas, techos en un viejo edificio que estaba poniendo en condiciones. El examen consistía en la presentación de un plan sobre decoración; de entre todos se elige el mejor. El plan contiene medidas de todo, esquemas sobre el trabajo (colores y dibujos) en general y en particular, de las paredes, de los techos, de las puertas y ventanas, de los zócalos; preparación de las pinturas y de los papeles (se empapela corrientemente) para paredes y maderas, formas del desarrollo del trabajo, parte por parte; cálculos de materiales a utilizar: cantidad, tratamiento, costo; cálculos generales y parciales. El edificio era enorme y tenía muchas salas, pasillos, oficinas; había trabajo para muchos grupos que bajo la mirada atenta de sus profesores, iban desarrollando sus planes presentados. Tuve inmejorable impresión de las pruebas, de su seriedad, de la realización de los jóvenes en ningún momento lerdos, displicentes o excluidos. Un gran espíritu cordial, de ayuda mutua, de solidaridad verdadera, funcionaba en esos grupos entregados a su tarea. Comprobamos ahí, el sentido profundo de la sentencia del director Zosel, en cuanto al esfuerzo para integrar a toda esta juventud a la sociedad, a esta juventud “especial”, cuando nos afirmaba sobre este trabajo pedagógico que *en el camino hacia la luz no se puede dejar a nadie en la sombra*. Esta es la meta de nuestro humanismo —me recalcó aún— y se la queremos hacer sentir a nuestros alumnos que marchan hacia la luz, y hacer carne en nuestros profesores que tratan de hacer realidad ese camino y esa luz.

Luego recorrimos los talleres de la escuela, en donde trabajaba el segundo grupo también en sus pruebas. Aquí estaba parte de esa humanidad más triste, los de una debilidad más acentuada (aún recuperable), en donde se preparan alrededor de 150 jóvenes (de los cuales sólo 5 no han podido acceder a la teoría por sus lindes con el idiotismo), se adiestran en tareas manuales diversas, preparación de hojas

para colocar sellos (para filatelia), fondos a las tapas de potes para diversos envases, agujeros con sacabocados, armar etiquetas que llevan hilos, colocar tapas unas dentro de otras, hacer pequeños agregados para terminar juguetes ya elaborados... Todo un sin fin de trabajos que la industria utiliza y que ellos lo realizan con sus automatismos bien logrados, perfectamente. En otra sección, un poco más compleja, una sección de máquinas simples: limar piezas que deben sufrir esa operación antes de ser colocadas en sus destinos; manejar morsas para diversas actividades, preparar pequeños complementos para piezas eléctricas y muchos otros trabajos semejantes, todos utilizables, contabilizables para estos pequeños aprendices y la escuela. Pasamos también por otras secciones en las que las tareas eran de limpieza: cocina, comedores, patios, ayudantes de cocineros, limpieza de vajillas, de pisos; también por la huerta de la escuela, en donde un grupo trabajaba con asesores o vigilantes y ayudantes de sus manipulaciones. En estos trabajos había algunos que no hablaban; otros, mogólicos (era una sección de jardinería de 30 alumnos), que preparan la tierra, siembran, cosechan, limpian los caminos manejando los instrumentos de uso, en donde vimos algunos de los más atrasados mentalmente de la escuela, con sus rostros estereotipados con un gesto, sin comunicación oral, luchando con sus coordinaciones y descoordinaciones, bajo la dirección de una educadora que me aseguró que éstos suelen ir a trabajar luego en las cooperativas agrarias, en donde reciben estima y consideración y realizan su trabajo hasta donde pueden, correctamente.

Cuando inquirimos a los acompañantes cuál es el porcentaje de los “útiles”, se nos contestó que, en realidad, el cien por ciento, aunque un 10 al 15 % bajo contralor. El régimen, dijimos, es de externado. Entran a clase a las 7 horas y permanecen hasta las 15 y 30, computando 40 horas de aprendizaje en la semana. Muy pocos desertan de su escuela —a mi interrogatorio sobre el problema— y si sucede eso con alguno, luchamos para volver a conquistarlo y lo conseguimos. Los alumnos se desayunan y almuerzan en la escuela. En los talleres

que vimos, los atiende la vicedirectora, señora Wehner, delegada de la Escuela Especial. En todos lados vi cumplir sus trabajos con absoluta normalidad; pude entablar diálogo con algunos; con los que lo logré fue en base a palabras muy sencillas y lentamente dichas sobre lo que hacían, lo que entendían y podían explicar. La señora Wehner insistió en hacernos saber que socialmente no hay nadie irrecuperable, sensación que la tuve luego de mis visitas a todos los lados en donde los alumnos trabajaban. “Lo importante, nos dijo, es que la escuela cumpla con su tarea con toda responsabilidad; que antes de separarlos, los integre cada vez más y mejor a su familia, a la sociedad, a las organizaciones político-sociales; en fin, a la vida. Ya no un inútil, una “carga” —generalmente apostrofado, mal tratado—, sino alguien que pueda abastecerse a sí mismo y producir para su sociedad en la medida y capacidad que logre. Este centro tiene su historia y casi medio siglo de vida. Fue fundado por el profesor Albert Böttger, un socialdemócrata de la municipalidad de Leipzig. Durante el nazismo y la guerra fue ocupado como albergue para elementos antisociales y vagos; a los enfermos los mataron. Inmediatamente después del triunfo sobre el nazismo, el propio Böttger lo volvió a abrir, y el socialismo lo empujó a lo que es ahora. Antes se enseñaba artesanado en profesiones que resultaban muy difíciles a estos “especiales”. Actualmente reciben una enseñanza estudiada científicamente a sus posibilidades y usted puede ver sus progresos y su utilidad. Trabajan para veinticinco empresas.

Para completar nuestra apreciación sobre los resultados de su preparación una vez terminada, y a invitación de los técnicos dirigentes, concurrí días más tarde a un combinado de la madera en Wideritzsch, al norte de la ciudad de Leipzig. Es ésta una inmensa empresa instalada en 24 hectáreas, con numerosas secciones de talleres de 300 metros de largo por 60 de ancho, en donde entran los grandes troncos de magoni y makore, de Uganda, de muchas toneladas de peso y sufren todas las operaciones que se necesitan para convertirlos en todos los tipos de madera para la construcción, desde mesas hasta pianos, desde la

hoja más gruesa hasta la lámina casi como de papel. En casi todas las secciones, en distintos trabajos, que aquí son múltiples y en los que trabajan también mujeres, fuimos conociendo ex aprendices, ahora obreros, que trabajaban en esta empresa; ex alumnos de la escuela de Zosel. Sí, aquí vimos a los “débiles” apareados con los demás obreros, haciendo sus trabajos de acarreo, de separación de desechos, de separación de hojas secadas, juntando y distribuyendo sobrantes; en una palabra, realizando una tarea que no exige mucho esfuerzo mental, ni una preparación muy compleja. Pero esta sección, como tantas en la RDA, era de seres sociales integrados al mundo del trabajo y de la producción, sin taras ni amarguras, simplemente seres útiles a su sociedad y a sí mismos.

XXX. La formación pedagógica de la docencia que asiste a todas estas preparaciones

La ley del sistema unificado y socialista de enseñanza de la RDA, se refiere a la formación y perfeccionamiento de los maestros y educadores, en los circunstanciados artículos 26 a 31. A través de ellos sabemos que maestros y educadores se forman en las universidades, escuelas superiores, institutos pedagógicos, escuelas normales y escuelas pedagógicas para maestros de jardines infantiles, con principios y programas que determina y aprueba el Ministro de Instrucción Pública y con una Secretaría de Estado para la Enseñanza Superior y Profesional, y “los demás organismos centrales, estatales y de la economía a los que corresponde la formación de maestros”, responsables de su cumplimiento. Asimismo, que la formación de los maestros especializados para la enseñanza técnica y teórica profesional (de cualquier naturaleza: científica, artística, cultural, etc.), se lleva a cabo en las escuelas superiores técnicas, facultades de agronomía y en algunas escuelas profesionales; y que en las universidades y en las escuelas técnicas superiores, se pueden formar también maestros para la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas; que la formación del profesorado para la enseñanza práctica profesional, se realiza en los institutos correspondientes en unión con las escuelas profesionales y de ingeniería, cuya unidad con la preparación metodológica y pedagógica garantiza la Comisión Estatal de Planificación en el Ministerio

de Instrucción Pública; y que los principios de trabajo en las escuelas profesionales y de ingeniería, universidades y escuelas superiores, son válidos también para la formación de maestros y educadores.

En cuanto al contenido general de estas preparaciones, la ley establece que “la formación de los maestros se realizará sobre la base de los últimos avances de las ciencias”; que “la formación pedagógica, psicológica y metodológica debe caracterizarse por un alto nivel teórico. En la parte práctica son importantes todas las ramas de la instrucción... En la formación deben unirse los conocimientos científicos con las experiencias de los innovadores en el campo de la pedagogía. Los estudiantes serán educados para pensar independientemente y para el dominio de los métodos del trabajo científico, a fin de que puedan adquirir nuevos conocimientos y elevar constantemente su saber y su capacidad, en el curso de la actividad profesional...”

En lo que respecta a las escuelas en general para la preparación básica, la ley señala que la formación de las cuidadoras de jardines infantiles corresponde a las escuelas de pedagogía; que los maestros para las primeras clases de primaria, reciben una preparación científica especial para aquellas materias que deberán enseñar; en lo pedagógico y psicológico su preparación corresponderá a lo que requiere la enseñanza y educación de los escolares de los grados inferiores; que la preparación para los maestros de los grados superiores abarca una enseñanza básica científica y una formación especial en dos disciplinas elegidas. Lo que unido a la pedagogía y a la psicología que deberán aprender, así como la práctica escolar que realicen, asegurará una buena preparación para tales docentes; que la formación de pedagogos y los responsables de pioneros que actúen fuera de la escuela, se llevará a cabo de acuerdo con los principios de formación de maestros; que los pedagogos para escuelas especiales y para otras esferas de la instrucción pública, serán preparados después del término de sus estudios de maestro, en estudios adicionales para la actividad pedagógica especial que han de realizar en el futuro; que a los maestros de las clases

prácticas, deben dárseles conocimientos pedagógicos y psicológicos, así como también técnicos y económicos; que los directores de escuela y los colaboradores en la dirección de los organismos de la instrucción pública serán calificados por medio de un estudio complementario para su actividad de gran responsabilidad.

Lo relacionado con la ampliación de estudios, debe llevarse a cabo de modo que los docentes logren en profundidad los nuevos conocimientos de las ciencias generales de la pedagogía y de la psicología “que los capaciten para aplicar de manera creadora”; entendiéndose como fundamental “el aprendizaje individual sistemático y el propio trabajo científico”, el que será provisto por las escuelas superiores de las universidades que crearán “múltiples posibilidades para el perfeccionamiento ininterrumpido del pedagogo”. En tal sentido, se ha de entender que “toda institución de enseñanza es al mismo tiempo un centro de perfeccionamiento”, y que la responsabilidad última del cumplimiento de esta ampliación depende del Ministerio de Instrucción Pública.

Desde luego, que tan comprometida tarea, como es la de preparar en todos los niveles los futuros constructores, en los diversos campos de la sociedad democrática alemana no es problema sencillo. Supone tener en cuenta un conjunto de exigencias, que cada día aumentan en función de las nuevas formulaciones no sólo propiamente educativas, que marchan con un ritmo bastante acelerado ya, en el proceso del mundo entero del conocimiento, sino en cuanto a sistematizaciones: metodología, psicología, pedagogía teórico-práctica que, día a día, tratan de ajustar sus pragmáticas a las necesidades de los nuevos logros. Y, sobre todo, si se tiene en cuenta que el conocimiento científico de las leyes sociales que rigen el proceso socialista, garantía de un desarrollo correcto de la aplicación de la enseñanza a tales procesos, exige una cada vez mayor profundización dialéctica de parte de maestros y alumnos, y el dominio cada vez mayor en cantidad y calidad de conocimientos científicos especializados. Este aspecto debe estar unido

a un sentimiento superior, por parte de los docentes, en cuanto a su función educadora y formativa. Porque “sólo el docente que clarifica todas sus actividades a la luz de la ciencia —se dice por los dirigentes—, y saca provecho de sus adquisiciones en su trabajo y se esfuerza por aportar su contribución al enriquecimiento de la ciencia, puede educar la juventud de tal manera que el estudio se convierta para él en una verdadera necesidad, y alcance a comprender la inmensa importancia de la ciencia”.

Algo de esa mística, y no poca —diríamos—, vimos en nuestra visita y estadia a una de las Escuelas Superiores de Pedagogía, en la ciudad de Potsdam, que lleva el nombre de “Karl Liebknecht”, considerada por sus dirigentes como “el más importante centro en la materia, de la RDA”, a pesar de los centros restantes (en Dresden, Halle, Leipzig, Erfurt, Magdeburgo y Güsterv), y varios institutos que trabajan con planes semejantes, pero que aún no han logrado los cuadros profesoriales suficientes para transformarse en escuelas superiores. Esta Escuela está asentada en ese maravilloso bosque del que fuera famoso palacio imperial “Sans Souci”, predio de 300 hectáreas con numerosas dependencias esparcidas entre sus arboledas. Ocupa los edificios que fueran “salas de armas” y las “caballerizas reales”, inmensas y extendidas construcciones en ladrillo rojo, a ambos lados de la entrada central, reminiscentemente griega en su triángulo, que remata el techo y las columnatas que lo sostienen. Esos edificios sirven de aulas, oficinas, dormitorios, y a pesar de su dimensión ya no alcanzan para los servicios actuales y se les ha debido completar con nuevas construcciones, como el moderno bloque actual, a la izquierda del edificio, ocupado por la totalidad de los laboratorios de Física para clases prácticas e investigaciones, materia que es dictada por excelentes profesores y con cuyos trabajos se busca preparaciones de alto nivel, no sólo profesoral.

Fundada en 1948, por decisión del gobierno de la provincia de Brandeburgo, sufrió reformas en 1951 y en 1958 y ajustó su línea a la

ley de 1965 por cuyos carriles se desenvuelve su proceso educativo, en dos niveles: de rectorado con la Escuela Superior y de Secciones. En el primer caso, asesorada por el Concilio de la escuela integrado por científicos, trabajadores, empleados y estudiantes, el Consejo Social (representado por maestros, trabajadores, empleados, estudiantes y gremios sociales), el Consejo Científico (que asesora sobre la línea estratégica del desarrollo científico, prepara proyectos para el posterior desarrollo en tal sentido y toma a su cargo los problemas científicos del futuro) y un colectivo de servicios: del rector con los directores de las secciones, que tiene por objeto capacitar a éstos para llevar a cabo actividades complejas e intercambio de ideas entre los directores de las distintas secciones y el rector. Y el segundo nivel, es el de los directores de las distintas secciones (en su doble ejercicio de dirección individual y de asesoramiento colectivo) y el consejo de secciones (en lo político y lo educativo).

Todas estas estructuras dirigentes, que parecen tan complejas, tienen la virtud —se sostiene— de obligar a participar a numerosas personas con cometidos diversos, aun a trueque de convertirlas en pesadas y demasiado burocratizadas, que torne lento el proceso y movimiento de las preparaciones. Es también cierto, que el carácter exigidamente colectivo de todas las funciones y servicios sociales en la RDA, que da injerencia unánime a los más diversos sectores de la población en última instancia produce resultados más completos y satisfactorios.

A esta Escuela los jóvenes pueden ingresar mediante bachillerato, o los egresados del décimo de las politécnicas, que lleven notas superiores a muy bueno en las materias científicas, previo un curso breve que pueden hacerlo en la misma escuela. En la selección previa para el ingreso a esta especialidad de suyo tan exigente en cuanto a este aspecto, ya hemos señalado que en la RDA no utilizan tests, pero se recomienda a los aspirantes a maestros y profesores familiarizarse ya desde su época escolar con las responsabilidades y deberes de los

educandos y formas de su actividad, como son las uniones juveniles, ayudantes de campamentos de vacaciones, dirección de colectivos de trabajos o de aprendizajes, actividades como dirigentes de grupos de pioneros, clases auxiliares a compañeros. Todos estos son métodos y pruebas, verdaderos tests para detectar, en forma natural y lógica, inclinaciones, condiciones, aptitudes e incluso algo más profundo, vocaciones para el difícil sí que apasionante trabajo docente.

La dirección de los estudios es de cuatro años (ocho semestres) y se termina con un examen para el diploma. Los cuatro años se dividen en dos etapas: dos años de estudios básicos para todos los estudiantes sin excepción y los especializados en las materias (dos materias) que debe elegir el aspirante para su preparación, entendiendo que en esta escuela no se preparan ni cuidadoras de casas-cunas, ni maestros para los primeros grados (nivel inferior de la politécnica de 10 grados). Las combinaciones de las dos materias son: Matemática y Física o Física y Matemática, Biología y Química, o Química y Biología, Politécnica, que se estudia como una sola, Alemán e Historia, o Historia y Alemán (digamos Idioma o Germanística, que ese es el término que usan). Ruso e Inglés, o Inglés y Ruso, Educación Física y Geografía, o Geografía y Educación Física. La materia “politécnica”, que se estudia sola, dado la importancia que como concepto y diversidad de contenido preparador abarca, incluye en primer año varios cursos básicos de matemáticas, físico-técnica, química y materiales químicos y además medios de información técnica, tecnología general y materiales; en segundo, los mismos cursos con excepción de medios de información y tecnología general, y se incluye sistemas técnicos, en tercero, tecnología general, economía, sistemas técnicos, técnica y tecnología y economía de una rama importante de la producción y en cuarto, práctica, trabajo de diploma, técnica y tecnología y economía de una rama importante de la producción.

En el transcurso del año se van realizando los controles de rendimiento, mediante escritos, trabajos orales, prácticas, etc. Al final del

año se realizan exámenes parciales sobre la especialidad, y al final de los estudios el examen principal sobre la base de algunas materias, desde las especialidades que prepara y las básicas de su preparación pedagógica. Para optar al diploma es necesario redactar una tesis científica de libre elección por el alumno.

Mucha importancia le dan los técnicos de esta Escuela a la actividad de los “grupos básicos”, que se forman con los alumnos de cada disciplina, tres grupos en cada año y cuyo número depende de la especialidad. La función de este grupo básico es la de promover lecciones, seminarios y trabajos prácticos y a los que concurren todos los estudiantes de la sección de ese año; en los seminarios reciben una complementación de preparación sobre unidad organizativa. El responsable de estos grupos, que son muy ejecutivos, es un profesor, ayudante de este grupo y en parte también la propia organización Juventud Libre Alemana, siempre en estrecha relación con los mismos y con el representante estatal, que es también profesor de esta sección. Fuera del trabajo escolar, estos grupos realizan reuniones de todo tipo, estudian los diversos problemas que se plantean a los jóvenes, deciden quiénes deben controlar el rendimiento y anidar a los lentos, promover la colaboración y solidaridad entre todos. En el tratamiento de los problemas disciplinarios, asunto siempre delicado, están presentes los representantes de la Juventud y de la sección o dirección de la escuela. En todos los casos estos grupos básicos juegan un papel muy importante en la vida de la escuela.

Este centro que visitamos tiene dos mil alumnos, de los cuales 1.500 estudian por correspondencia, método éste que ha tomado gran impulso en los últimos años y está eficazmente planificado, atendido y controlado para la total seriedad y exitosos resultados de estas preparaciones de quienes no pueden concurrir a escuelas regularmente. Atienden a esta población estudiantil 500 colaboradores científicos: profesores, docentes, lectores y asistentes superiores y asistentes (los que trabajan con pequeños grupos) y maestros, todos los cuales traba-

jan (dictar clases, hacer investigaciones, realizar su propia preparación y calificación y publicaciones) 43 horas por semana, con una escala salarial de cinco peldaños: profesores que se inician con 2.350 marcos y pueden llegar hasta 3.500; docentes, que se inician con 1.500 hasta 2.500, según años de servicio (este cómputo es igual para todos); lectores y asistentes superiores, que se inician con 1.100 hasta 1.800; asistentes y maestros que se inician con 800 hasta 1.400, y los educadores contratados para Metodología, pero que al mismo tiempo se están calificando (los que quedan en la Escuela Superior o vuelven a sus escuelas), que se inician con 650 hasta 1.200.

Queremos insistir un tanto aún en lo que respecta a la vocación, a que aludimos un poco ligeramente en párrafos anteriores. Todos reconocen que este es tema siempre polémico por la antinomia: libre elección-exigencias forzosas o como se plantee, y que en el problema del magisterio, la vocación debería ser, en general, la palabra de orden. Pero esto, como se sabe, no es posible por muchas razones: cantidad de vocacionales y cantidad de maestros que se necesitan; el serio diagnóstico para detectar aptitudes docentes, etc. Aquí se nos dijo que ese trabajo selectivo en gran parte es preocupación de los círculos de pedagogía, a los cuales concurren los jóvenes que desean prepararse para esta disciplina. Felizmente hay siempre muchos candidatos porque los jóvenes ven en el magisterio una profesión de proyección social. Y no lo ven mal. En el seno de los Círculos, los jóvenes se manifiestan y es posible comprobar sus aptitudes y capacidad en potencia, en una tarea explorativa en relación con la Juventud y los maestros de escuelas a las que concurren los aspirantes. Desde luego, que puede haber muchas falsas aptitudes o condiciones o errada vocación. A veces se sueña la profesión de un modo y nuestro sueño se hace trizas con la realidad de su ejercicio. De ahí que para nuestra reafirmación sobre tales presentes vocaciones, apelemos a las relaciones del aspirante con las escuelas a las que concurren y en donde los maestros no pierden oportunidad de investigarlos. El inconveniente mayor que tenemos

en estas selecciones es para lograr aspirantes para las especialidades científicas: matemáticas, física, química, biología, creo que es un poco mal universal en tal sentido.

Sobre las prácticas escolares, tarea esencial en estas preparaciones, podemos decir que el primer contacto que tienen los alumnos de esta Escuela con sus futuros discípulos es su presencia de dos días al mes, durante los dos primeros años, en una escuela general. Ahí participan de reuniones de pioneros, centros estudiantiles, etc. En el 1º y 2º años, en las vacaciones, tienen una práctica: cada estudiante debe participar en un campamento de pioneros. El objetivo es ir conociendo, diríamos, en vivo, la materia que ha de tratar: sus reacciones, sus actividades, sus modos naturales de actuar, para ir entrando en esa psicología en desarrollo. En el 2º año, cada estudiante practica por tres semanas, durante el año, con carácter de simple observación. Desde luego que esta observación no es pasiva, sino atención concentrada en el ver, oír, preguntar y responder de maestros y alumnos. En las vacaciones entre el 2º y 3º año, comienza la práctica de una de las especializaciones que el aspirante ha elegido; en el 3º año entra en el conocimiento de la metodología. Cada semana, entonces, el estudiante debe ir un día a una escuela general junto con tres compañeros. El grupo empieza a dar clases y a hacerse la crítica entre sí. Y finalmente, en el 4º año, comienza la larga y exigida práctica durante un semestre. Todos los estudiantes son ubicados en escuelas de Potsdam y sus alrededores y bajo la dirección de pedagogos deben cumplir sus 16 horas semanales de práctica, realizando todas las tareas que lleva a cabo el maestro. Terminada esta práctica, comienzan los exámenes ante el tribunal.

Y una última palabra sobre un problema que conversamos con varios técnicos en la preparación docente, en todos los niveles: el problema de la disciplina en las organizaciones, en el estudio, etc. En un proceso de máximas exigencias preparativas, con planes duros y con una realidad que exige cada vez más, no puede haber tiempo para perder en fruslerías indisciplinarias, en recursos banales o infantiles.

Nosotros somos partidarios de una sana disciplina, que atienda la formación del carácter y la personalidad moral del alumno por medio de auto-convencimiento de su bondad. Sin disciplina no hay *serio* progreso en nada, habrá progresos. Nuestro estudiante —nos refirmaba el Dr. Roger, profesor titular para la formación pedagógica de los alumnos en la Universidad de Rostock— es sensible a los efectos de una auténtica disciplina, no en métodos compulsivos, los que rechaza con dignidad y razón. Como me parecía que existía todavía demasiado formalismo jerárquico en el tratamiento entre profesores y alumnos y una un poco ciega obsecuencia a los títulos y jerarquías, “Eminencia” (aunque en rigor no existe), “Señor Profesor”, que nos sonaban a viejas tradiciones de cuño prusiano, a pesar de los llamados de los socialistas para acabar con ese formulismo retórico y clasista, e insistí en ligar esas actitudes mentales a los problemas de la disciplina, el Dr. Roger me reiteró lo que algún otro dirigente ya me había aclarado: “Son las viejas tradiciones seculares, milenarias, que cruzan...” Hay algunos resabios culturales que cuesta desenraizar, pero el tiempo es el mejor artífice de la balanza.

XXXI. Las complementaciones conminativas e impostergables

Un objetivo tan ambicioso, aunque irrenunciable para un país (que si en superficie ocupa el lugar 92, en el mundo, y en población el 29, pero que en cuanto a producción industrial bruta ocupa el 9), como es el de elevar al máximo —si puede— el nivel general de la educación de todos sus ciudadanos, no puede quedar en esta empresa detenido en el límite de las obligaciones sistematizadas y oficiales, por extensas, profundas y diversas que ellas sean. Para tal país, movido por su motor socialista, la educación y la cultura han de ser problema nacional, responsabilidad colectiva, contenida también en su formulación legal. De ahí que en su ley de 1965, por su Art. 78, se señale que “la realización íntegra y general del sistema unificado y socialista de enseñanza es una tarea que incumbe a toda la sociedad... Y es por lo mismo que las organizaciones sociales y todos los ciudadanos de la República Democrática Alemana sean llamados a apoyar el cumplimiento de esta ley, participando firmemente en la dirección democrática de dicho sistema.

Y ello ha de entenderse más allá mismo de las expresamente identificadas como “instituciones culturales” involucradas como “escuelas” que “deban contribuir permanentemente a la cultura de los niños, jóvenes y adultos”: bibliotecas de cultura general y científicas y centros de informaciones, por medio del préstamo de libros, asesoramiento y distribución de literatura..., clubs y casas de cultura,

museos y monumentos, exposiciones, jardines zoológicos y botánicos, planetarios, observatorios, teatros, conciertos, cines; la radio y la televisión que deberán ampliar los conocimientos de los ciudadanos por medio de programas educativos, científicos, técnicos, políticos, culturales. Sus emisiones deberán apoyar, completar y ampliar la actividad de los demás centros de enseñanza y las medidas educacionales de las organizaciones sociales; y todos, en fin, propenderán a satisfacer “las diferentes necesidades, aficiones exigencias y estimularán el trabajo científico”.

Y en cuanto a estas mismas organizaciones, por su género, oficio, etc., es necesario insistir, no actúan libres de responsabilidades, sin plan o coordinación con el resto de la cultura como “francos tiradores”. Una exposición, un museo, un teatro o cualquiera otra de las manifestaciones señaladas, es siempre el principio o la continuidad de una docencia que se ha manifestado en la forma como son presentadas y realizadas las materias de sus anuncios: catálogos, programas, guías o muestras en adelante. Un programa teatral es siempre un material para mirarlo antes de la representación y después de la misma: lleno de reseñas, historia, análisis de contenido de la pieza, del autor, del objetivo. Un museo es una escuela viva, no un contenido expuesto sin alma, siempre repleto de visitantes, con sus guías, que no son loros para entretener a distraídos, sino historiadores o críticos de arte preparados cuidadosamente para tal fin, guiar ilustrando y elevando culturalmente al espectador, que completa en viva voz los catálogos y demás publicaciones (tarjetas, reproducciones, folletos) sobre el tema, que ahí mismo puede adquirir o recoger.

Estas complementaciones, pues, han de entenderse desde el punto de vista de la iniciativa personal, para completar la enseñanza obligatoria. Y esto ha de ir desde los “colectivos voluntarios de padres” hasta los “consejos de padres”; desde las Casas centrales y los Parques de Pioneros, hasta la Estación de los jóvenes investigadores o las “Escuelas de música popular”; desde los Círculos de aficionados hasta

las audiciones radiales y televisivas; desde las “Olimpiadas de Matemáticas” hasta la “Feria de los maestros de mañana”. En fin, que un día puede, incluso, terminar en esa armónica conjunción de estudio, juegos, trabajos, actividades recreativas, deportes, descanso y alimentación, con la que ya sueñan (aunque no tanto porque el camino está iniciado y bastante avanzado) los entusiastas jóvenes pedagogos de la RDA: *la educación del día completo*.

Los colectivos voluntarios de trabajos escolares son movimientos de miles de niños en operaciones diversas, que han ido creciendo en el tiempo en forma vertiginosa. En los alrededores de 1970/71 había ya casi 100 mil en matemáticas y ciencias naturales, 60 mil en técnica, 300 mil en arte y cultura, más de 400 mil en deportes, cerca de 35 mil historiadores y más de 16 mil en otras ramas diversas. En una palabra, más del 50 % de la totalidad de los niños del país ya actuaban en estos colectivos, trabajando dos horas por semana en sus preferencias, en círculos de intereses comunes. La gama de materias para elegir es amplia: ciencias naturales y exactas, historia, literatura, idiomas, disciplinas técnicas, coros, teatro satírico, dibujo y pintura, variados deportes, e “incluso desde filatelia y las discusiones políticas, hasta la construcción de modelos de trenes y la apicultura”. Los grupos no sólo son dirigidos por maestros, sino también por expertos de los más diversos sectores: agrupaciones juveniles, deportistas, empresas e institutos científicos, padres de familia.

Tuvimos ocasión de dialogar y “trabajar” con uno de estos círculos: el de aficionados, gustadores y propagandistas en arte, a raíz de la exposición de grabados de María Carmen Pórtela, en Berlín. Una tarde, a invitación de los jóvenes nos reunimos en la exposición con la artista y una veintena de “circulistas” que querían *ver aprendiendo*. Fue una tarde bastante memorable, de aclaraciones, enseñanzas y puntos de vista ideológicos y estéticos debatidos en torno al arte y las creaciones de MCP. Ninguno de los asistentes era plástico, sino simplemente “gustadores” (para no usar ese término un poco cursi de

“amantes” de...), “socios del Club del Arte formativo”, que luego de esta cosecha visual, mental y espiritual, volvían a sus amigos con sus frutos para seguir conversando sobre lo mismo. Hasta ahora, MCP sigue recibiendo cartas de alumnos y artistas, pero en especial de los asistentes, muchos de ellos “aprendices” de diversos oficios que “tocados” por el encuentro, aún siguen viviendo y promoviendo emociones a raíz del mismo, que lo llevan “vivo en lo profundo de su alma”, como dice un aprendiz de carpintero.

Si como aportación de conoceres estos colectivos son de importancia, todavía nos parecen mejores en el rastro vocacional y la afirmación de la descubierta en cada uno, ya que son ellos quienes eligen sin ninguna presión el campo de su preferencia. Trasladada esa preferencia al ámbito escolar es un buen pie para indagaciones de aptitudes y de apertura de su destino futuro, lo que ayuda a su libertad en la elección, la gran cuestión, que hemos analizado en otros capítulos. En el informe de la Sra. Honecker se subraya la importancia de la labor de los colectivos, sobre todo en trabajos prácticos en ramas como la electrónica, la técnica de medición, mando y regulación, tecnología química, metalurgia, astronáutica, fertilidad de los suelos, microbiología, etc., como vehículos orientadores de los intereses escolares, justamente, a profesiones y carreras importantes, y grandes “promotores de talentos y capacidades excepcionales en los jóvenes”.

Un medio que ha adquirido mucha notoriedad en la RDA, para descubrir capacidades y talentos en los escolares, son sus ya famosas “Olimpiadas de Matemáticas”, que se llevan a cabo en el otoño del año que se realizan. El llamado para el primer escalón de la Olimpiada, aparece en los periódicos de las juventudes, para los grados del 5º al 12º, diríamos la primera vuelta, que los participantes la pueden hacer desde sus casas. La participación es voluntaria, pero la importancia de este suceso asegura ya la intervención de no menos del 80 % de los escolares que, naturalmente, *solucionan* los problemas del primer escalón. Los que han logrado mejores resultados son invitados a pa-

sar al 2º escalón (los mejores del distrito compiten entre sí), y así, de escalón en escalón, los participantes pueden llegar a las eliminatorias provinciales (en las que participan más de tres mil jóvenes de ambos sexos); después en las nacionales para toda la RDA (240 jóvenes) y finalmente en la Olimpiada Internacional —que se realiza anualmente en la RDA— y en donde compiten con jóvenes de otros países: Francia, Gran Bretaña, Italia, Suecia y en cuyas pruebas los jóvenes de la RDA han obtenido frecuentes primeros puestos.

Otra actividad colaborante de “competencia centralizada”, que ha adquirido también gran prestigio, son las Ferias de los maestros de mañana (las tres MMM) (*Messen der Meister von Morgen*), como se las llaman, que se celebran también todos los años en el campo de la técnica. En tales ferias se exhiben a nivel de provincia primero y nacional después los resultados obtenidos por los colectivos de trabajo técnico de las escuelas, de los establecimientos de educación profesional y de las empresas, que se hayan distinguido por sus innovaciones y éxitos. Esta eclosión anual de inventos importantes, perfeccionamientos técnicos, innovaciones y propuestas de racionalización, que puedan ser aplicadas en la práctica y que representan una gran utilidad para la economía nacional. Aparte de la ganancia que resulta para el desarrollo profesional de los jóvenes, a través de su colaboración creadora en uso de la gran responsabilidad que se dispensa en la ejecución de proyectos industriales completos, como se nos ha demostrado con numerosos ejemplos. La importancia de estas ferias desbordadas de lo nacional, se advierte en una publicación que transcribe palabras del *Observer* británico (26/ 11/ 67): “Esta exposición de los jóvenes innovadores es tan solo la punta del Iceberg; su mayor parte está bajo la superficie. Es uno de los experimentos más concienzudos y originales en la instrucción tecnológica de que hay noticias”. La XII Feria, que se llevó a cabo en 1969, fue preparada por medio millón de jóvenes... Tal vez aquella cita y esta cifra lo expliquen todo.

Pero esta tensión colaboradora no puede aflojar su ritmo en ningún aspecto de su preparación. Y es así, como igualmente en el aspecto deportivo, en cada escuela existe un colectivo deportivo que organiza las posibilidades para practicar el deporte y los juegos fuera de las horas de clase; como del mismo modo el colectivo de las empresas organiza el deporte de los menores para que intervengan en las diversas competencias que se realizan de continuo. En verano y en invierno, regularmente, se llevan a cabo las espartaquidas de niños y jóvenes de 10 a 20 años, prolegómenos de los valores con rótulo internacional, que descuellan posteriormente en todos los campeonatos y olimpiadas que se realizan.

En definitiva, de lo que trata la escuela de la RDA es de obtener una cierta continuidad docente en la preparación de su niñez y juventud, que llegue a lograr algún día (creo no lejano), los frutos de una vida desenvuelta con tal armonía de preparación (aun en el ocio) que se refleje en el máximo de beneficios en las preparaciones posteriores para la construcción social en marcha. De ahí que entre sus pedagogos, cada vez se haga más notorio el concepto de que “el futuro pertenece a la escuela del día completo”; es decir, una escuela “que unifique armónicamente el estudio, los juegos, el trabajo y las actividades recreativas”, además del descanso y cuidado de la salud y alimentación, “facilitando así un proceso muy efectivo de educación e instrucción”. Una escuela como en forma experimental —y con gran éxito— se ha llevado a cabo en Gran Bretaña, aunque no como ningún *substituto* para la familia, sino como el mejor medio de evitarle tareas que, por regla general —advierten—, no puede cumplir de la mejor manera: por ejemplo, guiar y controlar las tareas diarias. “Un alivio semejante es una verdadera ganancia para la familia, pues deja más lugar para la configuración conjunta del tiempo libre y para formas de educación más propias de la familia y que pueden ser desempeñadas conjuntamente por ella”.

Por ahora, ¿qué detiene la implantación de esta escuela que sería la única solución lógica para una sociedad en donde ambos cónyuges

trabajan no como situación provisoria sino permanente (en la RDA cerca del 74 % del total de las mujeres en edad de trabajar desempeñan una actividad), pues ninguno de los dos quiere —o querría— renunciar a una conducta que es principio incorporado a su moral y virtud de mejor desarrollo de su conciencia? Parecería que sólo fuese el hecho material, pues se necesitarían grandes inversiones en muchos maestros más e implementos didácticos, salas de clases. De modo que a este servicio se le ha ido introduciendo en forma paulatina, paso a paso. Pero, en cierto modo, en cada escuela existe una cierta forma de educación de día completo, ya que en verdad, los “hogares escolares” (en los cuales los niños de 1º a 4º grados pasan casi todo el día hasta que sus padres los recogen por la tarde, al salir de sus trabajos), alargan este tiempo escolar, atendidos por maestros dentro del marco de sus horas obligatorias de labor. La asistencia es naturalmente voluntaria, pero la demanda de los padres en el sentido de esa atención es cada día mayor y los sitios están siempre colmados. No obstante, en la actualidad, ya más de medio millón de niños asiste a los hogares escolares, lo que muestra que ese paso definitivo es cuestión de no mucho tiempo más.

XXXII. Los consejos de padres. Pueblo presente y actuante en la educación de sus hijos

En La Casa del Maestro (organización importante en cuanto nexo de la escuela y los padres), Horneburg me había preparado el encuentro con padres para una conversación exhaustiva en cuanto al tema. Mis ajustados tiempos frustraron esa posibilidad, no así el encuentro con el presidente de la Academia de Padres, Alexander Wisotzky, profesor de historia y presidente además de una Comisión de Padres, de cuya conversación resumo lo siguiente: En cada escuela hay un Consejo central de padres que es elegido cada dos años, y además cada grado escolar elige a su vez su Consejo. Para preparar estos cuadros que han de colaborar con la marcha de la escuela, la Academia de Pedagogía realiza aquí en esta casa cursos sistemáticos de información y calificación al igual que hace con los demás de guarderías y jardines infantiles. Los padres son electos luego de contactos y visitas realizados por maestros y profesores, por sus condiciones y responsabilidades, teniendo cada clase un profesor responsable de esa tarea de visitas, información y demás trámites. En general, para la elección de miembros se atienen a los ya existentes o se incorporan nuevos que se interesen por esa colaboración. Los Consejos centrales de cada escuela se componen de 15 a 25 miembros, según la importancia del establecimiento, y los Consejos de grados, de 5 a 7. En Berlín solamente hay más de cinco

mil padres en los Consejos centrales, y en las clases y jardines, 38 mil padres y 650 mil en todo el país.

Sobre la colaboración de estos Consejos, el profesor Wisotzky se expide: La colaboración puede ser en tres tareas principales: el activo de grado se preocupa por un problema de confianza entre los padres, profesores y organizaciones juveniles y la obligación de ayudar al maestro responsable de grado para fortalecer la colectividad de los alumnos. La operación colaboradora se verá más clara en el desarrollo de las tareas. Así, todo maestro tiene su plan pedagógico y educativo anual de lo que debe ser su trabajo y con el cual el maestro traza las tareas que podrán ser realizadas y la participación de cada cual en las mismas. Uno establece el contacto continuo entre el Consejo y los dirigentes juveniles electos; otro, se responsabiliza de la educación politécnica, es decir, las relaciones de la clase y la empresa; otro, el contacto estrecho entre el consejo electo y la Academia de Padres; otro para atender los problemas de la higiene, y aún otro más para ocuparse de la orientación profesional. Claro está, que todo esto tiene un carácter más marcadamente administrativo que de otra naturaleza.

Luego de fijarse las responsabilidades se establece el *modus operandi* de los Consejos y la dirección y maestros en algunas cláusulas de exigente reglamentación. El profesor plantea sus trabajos y el ritmo con que deben ser encarados. Y en la primera reunión se estudia el plan ya parcializado y las tareas concretas para las próximas reuniones, que pueden ser más o menos cuatro por semana, según las necesidades. Una labor muy importante entre las tantas (conservación del local, excursiones, los padrinazgos a brigadas de producción, los problemas de la disciplina, etc.) es el contacto del Consejo con los padres de los niños para resolver innúmeros de problemas que pueden afectar el mejor desarrollo de los cursos y conductas de los alumnos y los trabajos periescolares relacionados con actos sociales, deportivos, culturales, celebración de festividades, el contacto de los niños con los obreros de las empresas y la colaboración directa, testimonial, de los padres en la escuela.

Desde luego, que todas estas actividades son muy cuidadas para que produzcan los efectos que se busca con ellas. Por ejemplo se invitan a obreros destacados, con méritos de trabajo, a padres con hogares ejemplares y labor digna. Y también los Consejos son muy útiles para intervenir en las reuniones abiertas a todos, madres solteras, padres con muchos hijos, para conocer sus problemas y ayudar a solucionarlos, lo mismo que las con niños que provocan problemas, todas cuyas actividades tratan de hacer lo más ligadamente posible la escuela con la familia.

El profesor tiene la obligación de reunir, de acuerdo con el mandato de la ley por lo menos tres veces al año, a los padres de los alumnos y hacer un balance de la marcha de su trabajo. Esta labor que a veces no se realiza con la exigencia que se pide, se viene ajustando en su cumplimiento cada vez más para que la atención recíproca maestros-padres sea realmente efectiva. De las condiciones vocacionales de la docencia depende mucho la eficacia de esta tarea. Y gran parte de la labor que realiza la Academia de Padres es, justamente, para despertar en los padres su conciencia responsable en esta misión, para que conozcan sus derechos y deberes en esta confluencia de intereses y aprendan los métodos mejores para su actuación. ¿Resultados? Los análisis partidarios y administrativos que se han hecho demuestran, en forma concreta, que sin la existencia de estos Consejos y su decidida actuación no se habría podido desarrollar el sistema educativo con la eficacia que lo han hecho, ni obtener los resultados en el tiempo en que lo han hecho.

Los Consejos centrales son elegidos por todos los padres que tengan hijos en la escuela (aunque la escuela decide si se hace con todos los padres o sólo con los delegados de las clases) aunque la norma general es la primera. La lista de los candidatos nominados se publicita con anterioridad y hay una Comisión Electoral que corre con las tramitaciones. Estos Consejos realizan sus funciones en cuatro direcciones: de apoyo activo a la labor educativa de la escuela;

para lograr la educación socialista en los niños y en la familia; el apoyo a los pioneros y a la juventud libre alemana y la colaboración con todas las fuerzas participantes en la educación. Se reúne por lo menos cada dos meses. Como actividades concretas: reunión por lo menos una vez al año, del consejo con la docencia; examinar el trabajo escolar (que a pedido del Consejo central debe realizar el director de la escuela), en relación con las demandas que existan; el director está obligado a informar, instruir, guiar al consejo sobre todos los problemas de la escuela y sus soluciones. Por su parte, el Consejo tiene el derecho y el deber de entregar al director recomendaciones o proposiciones sobre problemas diversos y cuya mora puede ser objeto de la intervención de las autoridades regionales o estatales, si así lo requiriera el director.

Aunque, a decir verdad, los conflictos, en una organización de esta naturaleza, en la que todos están interesados en su mejor marcha, son muy poco frecuentes. Los desencuentros entre organizaciones distintas —si complementarias— no dan lugar a medidas extremas, casi nunca. En la RDA, es muy raro que un docente sea sancionado o pierda su cargo; la sangre aquí jamás llega al río, nos agregan nuestros informantes, y no es que no tengamos conflictos pequeños y hasta grandes. Pero hay un objetivo común que unifica las voluntades y las responsabilidades y pone a cada cual en su sitio. A veces suele ocurrir que algún padre traspase el límite de su competencia, pero la palabra de orden indiscutida es que en lo técnico el maestro es el único responsable. Y con esas prevenciones todo corre por sus naturales conductos y los Consejos cumplen con sus funciones de colaboradores con tino y eficacia. Y nosotros, me agrega Horneburg, director-profesor, nos sentimos ayudados, sostenidos (y en cierto modo atentamente vigilados, en el mejor de los sentidos, en cuanto a nuestra misión) y muy reconocidos a la labor de los Consejos de padres, que es una aura popular y saludable que entra a la escuela en andas de la experiencia humana y del sentido sabio de la experiencia del pueblo trabajador, que estriba

en su voluntad de servicio para hacer marchar más y mejor esta rueda que todos empujamos hacia adelante.

Todavía, sobre las múltiples tareas que cumple la Academia para padres que funciona en la Casa del Maestro, debemos agregar que su labor, mes a mes, compone una apretada agenda de asuntos de la naturaleza más variada relacionada con su propósito, que es tratada en asambleas de las cuales se extraen importantes conclusiones didácticas. A modo de referencia de su labor, queremos reseñar simplemente el solo programa de un mes —mayo 1973—, para que se vea la intensidad y diversidad de los trabajos, a través de los temas: “Colaboración basada en la confianza entre maestros y padres; coordinación de medidas planificadas y medidas centrales con respecto a la orientación profesional y la propaganda a realizar entre los padres; intercambio de experiencias entre representantes de los padres de los niños de distintos niveles escolares; cómo pueden contribuir los padres para obtener del alumno una actitud positiva frente a la enseñanza; cómo fomentar la opinión pública positiva de los alumnos en nuestras clases; educación para el trabajo en la familia: ¿debemos dar a nuestros niños, regularmente, pequeñas obligaciones?; educación sexual en la edad juvenil (sobre este tema se abunda en subtemas y casos específicos de tratamiento); ¿podemos dar las bases para una buena educación caracterológica en el niño de 0 a 3 años?, ¿para niños de 1º a 4º grados antes de que sea demasiado tarde?; ¿cómo detectar trastornos en el desarrollo de la personalidad de nuestro niño?, ¿qué puede hacer la familia para contrarrestarlos?; nuestro hijo entra a 5º grado: ¿qué debe dominar?; nuestro hijo cumple 18 años: ¿qué consecuencia tiene esto para los padres?; ¿qué pueden hacer los padres para lograr una conducta disciplinada de sus hijos en la escuela?; ¿qué tipo de padres serán nuestros hijos?; ¿qué deberes plantea a los padres la educación sexual de los niños entre 6 y 10 años?; ¿cómo apoyamos el aprendizaje de nuestros hijos en 1º año?; educar el carácter, pero ¿cómo?; para niños de 1º a 4º grado ¿qué valor tienen las notas?; ¿cómo valorizamos correctamente

el rendimiento y la conducta de nuestro hijo?; nuestro niño ingresa a la escuela: ¿estamos nosotros y él preparados para eso?; ¿qué más podemos hacer? para padres de niños de 6 y 12 años: nuestro niño no puede concentrarse, ¿qué podemos hacer ?; orientación vocacional; análisis de los estudios de periodismo y matemáticas; autoridad y amor paternal: ¿en qué se basa la autoridad que la perjudica?”

A través de esta agenda de temas, desarrollados desde el 2 hasta el 30 de mayo, podemos apreciar la diversidad, seriedad e importancia de los asuntos tratados en la Academia de padres, cada año, a distintos niveles, con asambleas de distintos padres, y en las cuales se extraen conclusiones, se balancean experiencias, se recogen soluciones, para incorporar al trabajo educativo. Es el reflejo del alto interés de los padres y educadores por encontrar respuesta correcta a los múltiples problemas que se generan en una transformación que se la quiere cada vez más completa y fructífera. Y este trabajo de “todo el mundo” en la obra común, se realiza en la nación entera; es el caudal anónimo y poderoso de una colectividad que marcha hacia el porvenir, sin detenes ni angustias ni inseguridades, sino poseída del secreto de la fuerza del hombre, el gran creador y artífice de su propia felicidad.

XXXIII. Quiénes crean, cómo y dónde la numerosa literatura técnico-científica artístico-literaria y pedagógica para estas tantas enseñanzas

Capítulo complementario, ineludible —aunque somero—, de gran trascendencia y severo cuidado, es éste relacionado con la literatura que ha de servir para todas las preparaciones que se llevan a cabo en la RDA. La edición de los textos escolares y los libros de todas las especializaciones, en las más diversas materias, es realizada con la misma puntillosa preocupación que todos los demás aspectos de la enseñanza. No sólo en su orientación y contenido, sino en su presentación, más aún en los manuales para los primeros años del aprendizaje, en donde deben ser contemplados aspectos —como el color, la forma, la gráfica en general—, que importan menos en las obras esenciales de los cursos superiores en donde lo que debe estar desnudo es la teoría ceñida, la ejercitación exacta y científica, la palabra limpia de preocupaciones filológicas o preciocistas. Y no puede ser de otro modo. De ahí nuestro interés en conocer en el seno mismo de una Editora —una de las muchas— los aspectos fundamentales de este trabajo. Y de ahí nuestra presencia en la editora de textos para escolares —*Volk und Wissen Volkseinger Verlag* (Pueblo y saber)—, que corre bajo la dirección y vice de un antiguo y experimentado editor Arthur Ploog y el Dr. Hans Joachin Laabs. La empresa, si bien es una organización bajo la dependencia del Ministerio de Educación y el contralor científico de

la Academia de Ciencias, tiene cierta autonomía en la impresión de los textos cuyo proceso es más complejo de lo que se piensa.

En el proceso de la preparación de los textos escolares, por ejemplo, que en su escala sirve para comprender y apreciar la preparación de todos los demás libros para las diversas ramas de la enseñanza, se define con precisión un rasgo que es inherente a toda la educación socialista y, desde luego, la de la RDA: el racionalismo pedagógico en el grado que éste es la traducción de un proceso de elaboración mental científico y lógicamente desarrollado hasta el final para los efectos que se desean lograr con ese instrumento. Ha de importar en esta labor, por tanto, más el “qué” que el “cómo” —sobre cuya transposición reaccionara alguna vez el espiritualista Unamuno, previniendo a los maestros sobre el abuso de los formalismos, alegando que no había que preocuparse tanto del “cómo”, ya que del “qué” sale el cómo—, pues los “como” mucho han servido de pantalla para escamotear el “qué”, o sea el contenido.

Y así, los textos que han importado más por sus características generales de “presentación” vendible, entre tales aspectos el método mismo, en especial en los países capitalistas de alta cultura, es a menudo lo que más ha contado: la manera cómo están expuestas las ideas, su claridad, la forma directa del impacto de su contexto general (lo que se quiere decir, con qué fuerza, con qué justeza y golpe de expresión, de lenguaje). Y a veces, también, con mucho cuidado (como “para no alertar al perro del vecino”) sobre lo que se quiere transmitir, *enseñar*. Pero en este caso, el cuidado está puesto en el justo roce de situaciones controvertibles en su propia esfera o clase social (la Historia es un caso típico de estos cuidadosos tratamientos). Importa mucho en el mundo burgués, que los textos logren, en general, un correcto y semejante denominador común, diríamos, universal, en cuanto al contenido que se proponen transmitir para conformar a tirtios y troyanos. La polémica que el texto pueda exhibir sobre los propios intereses de los asociados, no es muy recomendable —entienden— para las men-

tes jóvenes que viven una especie de ansia inquisitorial exhaustiva en cuanto a conocer la verdad de todas las cosas; esas cosas que vienen siendo cuestionadas cada día con mayor agudeza, en especial sobre temas en los cuales los hechos y realidades son testimonios demasiado irrefutables en sus argumentos.

Como sucede con los conceptos “justicia social”, “patria”, “nacional e internacional”, “foráneo”, “razón y lógica”, etc., que forman los pilares de las estructuras sociales de nuestros mundos, cada vez más contradichos por sus propias contradicciones. De ahí la necesidad de aguzar el ingenio para tratar el problema de los textos (o mejor de sus contenidos), mediante incluso un lenguaje esotérico, ambiguo o general, clave en gran parte de ese formalismo que denunciamos, y lo que se anhela aprenda el joven, que para el capitalismo no está muy lejos de la recomendación de los pedagogos belgas Demoor y Jonckeere, cuando aconsejan que se debe enseñar a los niños sólo aquellos conocimientos en los que todo el mundo está de acuerdo... (*La ciencia de la educación*).

Claro está, que en estos regímenes, como en el de RDA, que llevan el ajuste de su literatura docente, desde un punto de vista científico al máximo, para evitar en el joven toda posible confusión, y para lo cual el procesamiento de un libro que ha de ir a sus manos ha de ser revisado con todo cuidado, ya no existe esa caterva de viejos “fabricantes” de textos para los estudiantes, una de las industrias más lucrativas en ese mundo, en nombre —se defiende la multiplicidad— de ese eclecticismo que debe privar en una sociedad de tantas clases, grupos, individualidades, que entonces no admite más que dos soluciones: que se hagan todos los textos que se quieran —no importa cuál sea su validez, seriedad, responsabilidad cultural o pedagógica—, o que cada uno haga su propio texto. Con lo cual se está en lo que se proclamara, como *summum* de la pedagogía individualista, la “escuela a la medida”.

Aquí ha desaparecido esa “piñata” del texto, ese forzado óbolo estudiantil al copiante, profesor, o a veces ni siquiera, empeñoso en

desnaturalizar lo que ya ha sido mejor dicho o hecho; esa corte de plagiadores que no como abejas que liban el jugo y proveen de miel, sino como las rateras hormigas que se llevan el grano entero al noque, según la conocida diferenciación de La Mothe Le Vayer, que proliferan en nuestros medios con sus textos, a menudo no más que engendros más para el mal que para el bien de la educación y de los estudiantes, sus víctimas. Libros, que se dice muy irresponsablemente, que “cumplen con su función”. Sin duda, en primer lugar, la específica de su autor: proveer su bolsa y a menudo la de sus descendientes a veces por varias generaciones de alumnos de sus cursos. Aquí este caballero con artillería propia no existe. No hay temor, pues, de que los jóvenes se conviertan al pensamiento, la noticia, la crítica o la razón (de la sinrazón) del autor del texto, que ya viene de estirpes de intereses de clases, como los títulos nobiliarios, sosteniendo las mismas tesis, los mismos errores, las mismas falseadas interpretaciones y los mismos panegíricos a hechos o héroes, creados o ficticios, para algún tipo de justificación futura. Cosa que sucede (y no podría ser de otro modo), porque lo científico, lo que autentifica su realidad y los efectos de sus causas y el proceso de la propia causa, todo esto no tiene el menor asomo no ya de verdad científica, sino de simple objetividad en el más craso sentido. Son textos escritos con tesis, pensamientos, de cuño romántico-idealista o místico, o descarnado naturalismo descriptivo, que se responsabiliza apenas por su participación particular en el hecho transmisor...

En la RDA, el texto es objeto de una empresa que requiere un “combinado” de esfuerzos, ideas, trabajos; que parte con la misma responsabilidad, de una preocupación de orden nacional y enfrenta los mismos obstáculos, las mismas aventuras, en el plano de su creación, y busca lograr los mismos efectos que la más riesgosa empresa técnico-científica. Un texto, en consecuencia, no es una máquina para construir otras máquinas, sino otras formas más altas de especulación intelectual enfiladas a la misma preocupación: la formación, cada vez

más perfecta, de un combatiente por la idea socialista de su Estado. De ahí, que para el logro de un texto, que debe servir para una tarea tan comprometida en su actividad y beneficio, deben concurrir muchas fuerzas distintas en un solo empeño unificador. El análisis de su proceso esclarecerá esta afirmación.

Antes que nada, resumiendo la crítica anterior que hiciéramos a los textos de estos mundos nuestros, aquí en la RDA, el texto no es producto del deseo, placer o interés individual de nadie. Un texto es algo unido totalmente al plan general que promueve la ley de educación general y la constitución misma de la nación, como la producción de una máquina en el marco de su economía y desarrollo. De ahí que sea, igualmente necesario, planificarlo por especialistas —los más capaces— y hacerlo andar por todas las vías de su proceso hasta su definitiva concreción. Y las editoras, que se ocupan de esta tarea, son el último paso o tramo del texto.

Las bases para la creación de un texto, de cualquier naturaleza, son *los planes de enseñanza* de cada escuela, nivel o especialidad. De modo, que los libros se hacen para cada clase y materia especializada, en todos los casos. Una vez resuelta la necesidad de su edición, se buscan los especialistas en la materia, un colectivo, que planean el texto y designan quién o quiénes han de redactarlo. Este es un caso. Otro, es que se elija el autor y éste, a su vez, elija su colectivo. Y todavía, un tercero: se le encarga a un Instituto de la materia que lo haga, con los planes aprobados de lo que se quiere y éste se incorpora al trabajo de la Editorial. El Instituto discute los originales, los prueban en las escuelas, evalúan sus resultados y recomiendan o rechazan los originales, pues ambas cosas suelen ocurrir. Si el manuscrito llega a la redacción, ya para seguir su marcha hacia la impresión, la Editorial puede pedir un asesoramiento más, esta vez lo hará a un científico, quien hace la revisión del material desde el punto de vista de su especialidad. En todo caso, entonces, todavía lo revisa un pedagogo o metodólogo, para ver si el contenido se ajusta a las edades, niveles, etc. Y

si todo está —o queda— en orden, el libro sigue su curso, o en el caso de que se produzcan correcciones, se las lleva a cabo y luego ya está en condiciones de marchar a la impresión, cosa que sucede después del visto bueno del Ministerio.

En un 70 % los niños reciben el texto gratis. El resto lo paga, a precio, como usted lo puede ver, sumamente módico e invariable (en general muy por debajo del costo verdadero del libro), precio que fija el Ministerio. Hemos auscultado a la población en cuanto al libro gratis, y en verdad, los padres prefieren pagar los libros de sus hijos, aun sabiendo que los textos deben renovarse todos los años. Nosotros quisiéramos no tener que reeditarlos todos los años, pero el Estado no lo consiente. Para saber qué cantidades se deben editar de cada texto, se distribuye entre los niños con antelación del curso, una hojilla impresa en la que constan los libros que necesita para su grado y en la que el niño anotarà sus necesidades y las remitirá de retorno a la escuela (la que señala los que tiene a disposición y los que necesita, a la Editora).

La empresa que visitamos no edita más que textos escolares; los libros de literatura para los niños se imprimen en casas especializadas al efecto. Esta es una de las 70 empresas para este cometido, que existen en la RDA. Sin embargo, aquí también se editan las revistas colaborantes en la tarea escolar: para los padres (*Elternhaus und Schule*, Casa paterna y escuela), en una tirada de 300 mil ejemplares; revistas mensuales sobre cada materia (*Physik o Chemie o Musik o Körperziehung... in der Schule*), *Körperziehung* (revista de cultura artística), catorce diferentes para los profesores; revistas para los maestros y educadores sobre educación estética (*Die Unterstufe*, Clases inferiores); revistas para los jardines infantiles (*Neue Erziehung im kindergarten*, Nueva educación en Jardines Infantiles) y otros más para diversas organizaciones juveniles, que tienen sus órganos de comunicación propia.

XXXIV. La juventud, gran respuesta de la RDA al futuro del mundo

Quiero dedicar el capítulo, con el cual cierro este ensayo, a la juventud alemana que me parece, sencillamente, el espectáculo más conmovedor y aleccionante de ese pueblo que hemos visto. Tal vez no en toda la medida como lo hubiéramos querido, pero sí en todo su esplendor cada vez que la tuvimos presente, que la vimos activa y promotora en cualquier instancia social que la tuviera por actor. Creo que muchos de los rasgos que la caracterizan tienen algo de ingénito, pero no poca responsabilidad de sus virtudes le caben a su educación y cultura, a las formas de convivencia que los demás sectores han utilizado para enfrentarse a ella y hacerla partícipe de esa gran aventura en que ha intervenido todo un pueblo para cambiar, en forma redonda, el sentimiento y la idea, la acción y la moral social de su construcción pacifista y socializadora.

Pienso que esta juventud ha adquirido tal prestancia, tal sentido de responsabilidad en su cometido, tanta madurez en su euforia constructiva, y alegría de ser y vivir, de ser y estar sobre el planeta en que habita, en la tierra que trabaja, acrecienta y embellece, porque ha descubierto la infinitud de sus posibilidades realizadoras y creativas. Sin duda, algunas palabras poéticas —más por la esencia del conocimiento directo de su destino, que transmite, que por la entonación lírica de su mensaje—, que ha escrito en *Juventud de un mundo nuevo* (dedicado al 10º festival, que realizaran en el verano de 1973), tradu-

cen exactamente lo que queremos decir de esa fe y capacidad en sí misma, y de ese alarde de orgullo “en lo que vendrá”: “Tenemos la palabra, se nos escucha. Tenemos la acción, se la ve. La impaciencia es el viento que hincha nuestras velas. No tenemos que gritar nuestra palabra por la calle donde resuene sin ser escuchada. Tenemos voz y voto en todos los gremios. Tenemos posibilidades que terminarán sólo donde renunciemos. Si lo hiciéramos...

Ese “que vendrá” que en la juventud post-romántica finisecular, se le señalara como una de las razones de esa “soledad del yo” en nuestra América entonces responsable del “escepticismo espiritual y esa compleja desorientación de rumbos” que le aquejara —como ha señalado correctamente el ensayista uruguayo A. Zum Felde, comentando el pensamiento *rodoniano* de esa época (“nuestro corazón y nuestro pensamiento están llenos de ansiosa incertidumbre. Esperamos, no sabemos a quién; nos llaman, no sabemos de qué mansión remota y oscura. También nosotros hemos levantado en nuestro corazón un templo al dios desconocido”, *Proceso intelectual del Uruguay*). Ese “qué vendrá” ya no es más —no puede ser— el fantasma de ninguna angustia para la juventud de la RDA. Ni exige el rito a un dios desconocido. Esa historia que parece de siglos, se acabó en menos de medio siglo y ya nos huele a sarcófago. Esta juventud de ahora no espera a nadie que venga de ningún remoto mundo, sino de la propia vida que vive. Y ella es la vida misma, es la acción misma. Tiene un motor que se llama impaciencia: por construir, por crear, por vivir, por transformarse en la perennidad de una estación que ya no admite detenes, que está lanzada por la rampa de la posibilidad de un mundo nuevo, ilimitado en toda suerte de sugerencias y no hacia lo desconocido, sino a lo ya visto, experimentado y advertido como la única solución definitiva en esta tierra de salvación de la criatura humana injustamente relegada por la coacción de las pequeñas miserias e injusticias, todas solucionables y si se quiere (como se ha querido) a un plazo muy corto. Impaciencia que es la que hincha sus velas. Y no tiene siquiera que gritar sin que

nadie le escuche, porque tiene los poderes materiales en sus propias manos para clavar la pala o hacer andar la rueda y hacer resonar de inmediato la vida nueva y multiplicada del pan, del techo, del libro, del goce. En una palabra, como dicen, porque tienen *las posibilidades y terminarán sólo donde renunciemos. Si lo hiciéramos...* Y para esa juventud no hay renuncia.

Y además hay fe, una inmensa fe en sus poderes, trabajos y disciplinas, en esa juventud, a la que un sistema social justo y racional puso las alas que necesitaba: alas “del mejor material para vuelos de altura, vuelos a distancias y para curvas temerarias” —dicen—, curvas que las construyen ellos mismos. Y aquí, lo que dijimos sobre la parte de la cultura y la educación en un medio en que todo está aliado para que eso suceda. Material: el abecedario, el modesto uno por uno, seno, coseno, fórmulas y tangentes aprendidas en la madera dura del pupitre, ampliado en los anfiteatros, probadas en fábricas y empresas”; y el gran aliado: “la experiencia de los padres es el aire bajo nuestras alas, que nos lleva más alto, más lejos. El vuelo de nuestras ideas no tiene límites”. Y entonces, ya lo indetenible en la fuerza, el coraje del vuelo: “somos superiores a Icaro”. Y, sin duda, lo son.

Y todavía la sentencia, que es, al mismo tiempo, la advertencia: “Si no pugnáramos hoy por alcanzar las estrellas, nuestras ideas no podrían ser libres, ni tener la osadía del águila; la base de nuestro saber sería más pobre, considerablemente... Tenemos la herencia de los padres. Y lo que nos dejaron lo pagaron con sangre, sudor y muerte. ¡La herencia no puede ser una dádiva! Nosotros le concedemos una nueva dimensión”. Está claro que un mundo que se estructura como éste que lo hace en la RDA, conoce el alto precio de sus muertos y por nada del mundo quiere transigir en el derecho a usar de esta herencia para otra cosa que no sea para perpetuar la paz y la vida limpia en un mundo mejor. Por eso, esta juventud cierra su mensaje con lo que viven: “Nos preparamos para el vuelo a las estrellas; en la tierra convertimos nuestras ideas en cristal, acero y concreto; proyectamos el futuro en

nuestras mesas de dibujo. Y porque todo tiempo tiene fecha, escribimos: Nuestro futuro ha comenzado ya, ayer”.

...Cuando entramos en la casa que luce una placa al lado de la puerta “Casa de los jóvenes talentos”, sobre la Klosterstrasse, en Berlín, confieso que el título me sobrecogió un poco, y que sólo se fue acomodando mi ánimo cuando ya frente al vigoroso y activo director de ese club central de jóvenes, Rolf Beetz, nos pusimos de acuerdo en el estricto sentido del concepto “talento”, luego de separar lo que simbólicamente puede traducir esta aspiración y lo que realmente se supone es: condiciones superiores que hacen posible el desarrollo en el individuo de capacidades adicionales a las normales que se exige a cada individuo, en una u otra disciplina determinada, más allá de cualquier acepción subjetiva que se le acomode. El punto de partida para el cultivo de esta excepcionalidad puede suceder, por otra parte, porque para la RDA, el elevamiento del nivel de educación general de los escolares y el fomento individual óptimo no se excluyen recíprocamente, sino que son sólo dos aspectos de la misma y única concepción del desarrollo de la personalidad y de la concepción de una educación nueva. Concepto que lo tienen avalado por la experiencia y sirve para reafirmar la tesis de que cuanto mayor sea el nivel de educación aspirado para todos, tanto más favorables son las premisas para el desarrollo de las aptitudes, vocaciones, capacidades y talentos especiales, los cuales a su vez conducen con posterioridad a rendimientos sobresalientes en los terrenos respectivos.

En esta casa hierven los jóvenes y las actividades en sus numerosas habitaciones, salas, salones, corredores; los ritmos de la música moderna se entrecrocán con los cantos de los coros que ensayan y con las voces de los que entran y salen; por doquier grandes fotos, afiches y leyendas gritan sus mensajes o sus denuncias, en colores y formas que ayudan a componer ese mundo caliente y coloreado que da clima a ese gentío juvenil que se ve y al que también, detrás de cada puerta, trahina en la tarea de su gusto o afición: científica de muchas clases,

artísticas de otros tantos. En esta casa se dan cita cientos, miles de jóvenes día a día, completando las instancias de su desarrollo en muy diversas direcciones. En ella, como en los palacios de pioneros o kon-somoles, que hemos visto en otros países socialistas, se entreabre a los jóvenes un gran mundo de apetencias y posibilidades para el sentido creador que está latiendo en los posibles talentos que buscan también por sus caminos propios, el verdadero nivel de su personalidad.

Rolf Beetz, a medida que nos va introduciendo en ese mundo —y al par que atiende y evacúa consultas a cada minuto, da órdenes en todas direcciones, revé y ajusta actividades, todo lo que va haciendo con un no disimulado orgullo—, nos proporciona nuevos datos complementarios sobre los jóvenes, sus trabajos, sus apetencias, sus descansos. Así sabemos de otros lugares de esparcimiento como la estación en Grönuau sobre las orillas del lago Langer sobre el Spree, o en otros lagos y lugares como en el Gran Muggel, o los que recorrimos poco después por los alrededores de Berlín: Köpenick, Krapensburg, Dohn y otros, donde todo está organizado hasta en su menor detalle para el “camping” de todos los bolsillos: desde el que apenas abona algo (o no lo hace) hasta el que paga sus buenos marcos para instalarse en un barco sobre la orilla por un día, una semana o el tiempo o dinero que disponga.

En estos clubes existen programas con dos direcciones: trabajo y diversiones. En una, a través de cada día de la semana y con el atractivo del baile como eje de la actividad, se oyen orquestas (y se baila, desde luego), de “beatle” y de jazz, grupos de cantos, discoteca con la presentación de novedades, cine, actuación de artistas y actores, todo ello mezclado con intervenciones diversas sobre problemas, hechos, trabajos, pero siempre con ese fondo —ese friso— de baile, que es la atracción y sobre el cual va sucediendo todo lo demás. La otra dirección, es la de mostrar, analizar, el trabajo de circuitos diversos. Y desde luego, el gran grupo deportivo de múltiples competencias en las que participan alrededor de 100 mil jóvenes (en vóley-ball solamente

tienen 462 equipos), competición de canoas en los lagos (gran atracción a alto nivel, de aquí salió el campeón olímpico de Munich). En las competencias de cualquier naturaleza —desde las Olimpiadas de Matemáticas hasta la construcción de modelos de barcos, o aviones, o coches, o la conducción de canoas, o los jugadores de ping-pong, es en donde aparecen los “talentos”, los capaces de superar las marcas corrientes en la materia que sea, con espíritu superior, disciplina al máximo, inventiva en las operaciones, eclosión de un espíritu anhelante que fulgura de pronto en medio de la más insólita situación.

Nuestra conversación lógicamente no puede soslayar problemas como el sexual, entre los jóvenes, que Beetz no encuentra más remarcable que cualquier otro. Sí, entiende, que toda sociedad sea ella cual fuere, este es problema complejo. También lo es entre ellos, pero el tratamiento se lleva a cabo con la mayor serenidad y cautela. Hay una constante apreciación y discusión sobre el mismo, bajo muchas miradas y aunque las relaciones en la pubertad son muy estrechas y casi siempre cálidas (a veces también hay lágrimas y alguna joven espera un niño), tienen excelentes psicólogos y asistentes en esta materia para encaminar los hechos hacia la mejor y más natural solución. Muchos de estos casos —que yo llamaría excepcionales, dice Beetz— dejarán de ser problemas cuando los medios materiales se consoliden totalmente. Y existan viviendas y atención posible para todos los niños que nazcan; y un día, estoy seguro, también dejaremos de figurar en los últimos escalones de los países de baja natalidad... Esta misma situación limpia, de salir al encuentro de la juventud con sus problemas sexuales, evita muchos males, como el homosexualismo que, entre nosotros, prácticamente no existe, aunque la ley no castiga esta aberración, como es lógico, y protege a todos los jóvenes por igual. La vida de ambos sexos constantemente juntos es un buen neutralizador de cualquier desviación, la que también se ayuda a superar con una cuota muy exigente de deportes, una vida sana, el alcohol muy controlado y, en fin, una comunidad de problemas y responsabilida-

des cada vez más amplios para que ocupen la mayor parte del tiempo juvenil en forma fructífera.

En las visitas a las salas de baile, a algunos escenarios de variadas musicalidades y aprestos para el festival en puerta, nos detuvimos, como invitados, en una sala, ante un coro de diez voces e instrumentalistas: guitarras, flautas, percusión (que fueron manejados indistintamente por todos), que estrenaban con un pequeño público las canciones que presentarían en el festival. Arrancan con dos o tres canciones alemanas, reminiscentes de Eisner —el colaborador de Brecht—, de cantos a veces levemente recitados, muy armónicos, muy frescos y alegres, de gran fuerza expresiva, sobre temas actuales: la paz, la solidaridad, la unidad, e incursionan luego por las canciones de otros países (incluso españolas y latinoamericanas) con buen conocimiento y seriedad. Era ese un grupo vibrante, gozoso de lo que hacía (y que lo hacía muy bien), musicales, de excelente voz en general, capitaneados por una joven de gran espíritu, Galina, y que repasó sin fatiga más de una docena de canciones, algunas de verdadera belleza y fuerza dramática, como una canción finlandesa, que nos quedó golpeando en el oído y en el corazón. Les dirigía desde lejos, no frente al conjunto, un joven de barba a lo Marx, que apenas se hacía sentir, salvo cuando a veces corría medio agazapado hasta la clavija de una guitarra para ajustar la voz de una cuerda que escapaba del tono, o insistía con el pie un ritmo de crescendo, o con las manos bajaba el sonido de los instrumentos para que la hebra de una melodía, finamente cantada, apareciera como un rayo de luz que alumbra por sí sola.

Después dialogamos con los jóvenes sobre el festival, sus objetivos y proyección. Contestaron siempre afirmados en razones bien expuestas, con argumentos sin grietas, decididos. Eran estudiantes, aprendices, escolares; en fin, era la juventud entera y libre de Alemania, que del mismo modo que allí cantaba con ardor y encendido pensamiento, defendía sus puntos de vista en el Parlamento como diputado, o se mezclaba, como en este centro, al instante, con los que

bailaban sin locura, pero vigorosamente y alegres, con una saludable dosis de animalidad en lo que ésta tiene de más puro y auténtico, como reafirmación del ser sano, seguro y con este mundo de posibilidades que terminarían sólo si renunciaban a ello... *¡si lo hicieran!*

Al filo de nuestra partida de Alemania, y en medio de la preparación para el Festival en el que los jóvenes se jugaban la operación “Amigos para siempre” con la juventud del mundo entero, que hasta allí acudiría empezado el verano, se había comenzado a discutir el proyecto de su nueva “Ley sobre la participación de la juventud en la estructuración de la sociedad socialista avanzada y sobre su promoción general en la RDA”. La ley ya viene de otras: de sus cuatro derechos básicos primeros (derechos políticos, al trabajo y al descanso, a la instrucción y a la felicidad y a la alegría) de 1949; la del año siguiente, sobre su participación en la construcción de la RDA, y la promoción de la juventud en la profesión y en la escuela, en el deporte y en el descanso; y de la de 1964, con preocupaciones semejantes, aunque todavía más amplia que la anterior. En el año 1972, se organizó una campaña de control para comprobar el grado de realización de esta juventud a la luz de su ley, en cuyas pruebas participaron 170 mil trabajadores en más de 12.500 empresas, combinados y otras instituciones y con la intervención de 750 mil ciudadanos que presentaron 35 mil propuestas sobre el trabajo de la juventud, todas cifras que sirvieron para reafirmar, en alto grado, lo positivo del trabajo de la juventud. Es decir, que quedó en evidencia que el principio por el que se rige la política juvenil: aceptar la confianza y las altas responsabilidades en todas las esferas del trabajo y de la vida, daba excelentes frutos y debía ser objeto de una definitiva Ley de la juventud en el Estado socialista.

Y aquí, antes de terminar, quiero que se nos perdone la impertinencia de algunas cifras. La organización política de la Juventud Libre Alemana figura con más de 1 millón 900 mil afiliados de los dos y medio millones de jóvenes dentro de los 17 millones de habitantes de

la RDA. Aproximadamente 41 mil jóvenes entre 18 y 30 años de edad (más o menos el 20 % de los diputados) toman parte como representantes del pueblo electos en la dirección y planificación de la vida social. Más de 20 mil diputados tenían menos de 25 años de edad el día que fueron electos. “Centenares de miles de jóvenes dan pruebas de su capacidad, conocimientos y disposición para el trabajo en más de 35.700 obras importantes para la economía nacional como, por ejemplo, en la construcción de la Central Termonuclear Norte, en la extracción de gas natural y petróleo, en la reconstrucción de más de 8 mil viviendas, en la industria de los bienes de consumo, la racionalización, el mejoramiento del suelo. En las fábricas y empresas industriales hay más de 16 mil brigadas compuestas principalmente por jóvenes”. En fin, que “el afán de los jóvenes por investigar y experimentar desembocó, con las Ferias de los Maestros del Mañana, en un movimiento de masas que abarca a todos aquellos jóvenes que inventan y desarrollan cosas útiles en el terreno de la técnica y de la ciencia, como ya vimos. En 1972, participaron más de un millón de jóvenes en este movimiento creador... De todas estas actividades da cuenta su periódico *Junge Welt*, con una tirada de 700 mil ejemplares, y otros nueve periódicos y revistas juveniles.

La ley (que consta de 59 artículos) y que se extiende en beneficios —derechos y obligaciones— a los jóvenes y ciudadanos extranjeros que trabajan o estudian temporalmente en la RDA, es un instrumento de alta significación social que, a través de una serie de capítulos relativos a su vida entera, estatuye un código juvenil de alta importancia humanística. En su contexto se estudia y legisla sobre el desarrollo de las personalidades juveniles, la cultura plena, el desarrollo físico y deportes, las condiciones de trabajo y de vida del joven, vacaciones y turismo y las responsabilidades (tareas) estatales relativas a la política juvenil socialista, delimitados (estos aspectos) de los 18 a los 25 años, en el proceso dinámico de la sociedad socialista; asignándole una configuración (responsabilidad, actividades, posibilidades, etc.) específi-

ca y dotándola de una personalidad activo-ejecutiva social, con voz y voto nacional, de probada trascendencia en el juego constructivo de su mundo en crecimiento y perfección.

A los datos anteriores, debemos agregar, algunos más, complementarios, que nunca serán descomedidos para el conocimiento que se pretende transmitir relacionados con dos aspectos: la instrucción y el tiempo libre y diversión de la juventud en la RDA. Con ellos cerraremos las estadísticas. En cuanto al primero: en el año escolar 1972/73 en la RDA había inscriptos 2 millones, 731 mil niños y jóvenes en 5.900 escuelas, los que fueron atendidos por 147.500 maestros y profesores. En este mismo periodo el 89 % de los escolares de 8º grado pasó al 9º, significa que se cumple estrictamente el objetivo fijado en el plan quinquenal 1971-1975. Los gastos estatales para instrucción pública aumentaron de 3.700 millones de marcos en 1970 a 5.000 millones en 1973. Actualmente están en formación profesional 455 mil aprendices, o sea el 99 % del total de los escolares egresados; la formación comprende de 2 a 2 años y medio. En las universidades y escuelas técnicas de la RDA, estudian actualmente más de 330 mil jóvenes con una proporción de 37,5 % de mujeres en las universidades y 50,4 % en las escuelas técnicas. En el año 1973, la Federación Alemana de Gimnasia y Deportes contaba con casi un millón de afiliados.

En cuanto al segundo aspecto: en 1972, se dieron representaciones para niños y jóvenes en los 104 teatros de la RDA, a los que asistieron 2 millones 600 mil jóvenes. En ese mismo año se publicaron 450 títulos de libros infantiles (no textos) en una tirada de 11 millones de ejemplares; más del 60 % de los lectores de las bibliotecas públicas son niños y jóvenes. De los 82 millones de personas que asistieron al cine en 1972, el 67 % eran jóvenes entre 14 y 25 años. Existen más de 3 mil conjuntos juveniles, que colaboraron con 280 nuevas canciones para el último Festival. En las espartaquizadas infantiles y juveniles del año 1972 participaron 3 millones 700 mil niños y jóvenes. En este mismo año, un millón 700 mil escolares y aprendices pasaron sus va-

caciones en campamentos asistidos por 250 mil pedagogos, médicos, obreros, enfermeras, estudiantes y amas de casa; la FDGB destinó 250 millones de marcos para organizar vacaciones interesantes a los niños y jóvenes. En la RDA hay 245 albergues juveniles en los que en 1972, un millón 39 mil excursionistas pasaron 3.500 noches; en este mismo año, 83 mil jóvenes de ambos sexos, viajaron al extranjero a través de la Oficina de Turismo Juvenil.

Con una juventud como esta que hemos visto en la RDA, enarbolada en el quehacer cotidiano si tal actitud fuera la única compatible con el destino que se trazara en su patria; sana y vigorosa en el camino del esfuerzo y en el empeño diario por superarse; fervorosa y alegre en sus responsabilidades; clara en lo ideológico y segura del triunfo de su causa en el mundo entero, porque la suya es la causa de la paz y la justicia social; con esta juventud que se siente superior al Icaro mitológico porque el vuelo de sus ideas no tiene límites y detrás de su vuelo está aún la experiencia de sus mayores que siempre será el aire bajo sus alas, que evitará la quiebra de las mismas, como han dicho; con esa juventud que resumió la dimensión de su estatura en este Festival Mundial de asombro y que la definió para la historia por su capacidad, su dinamismo, su espíritu de organización y la innumerable gracia derramada en su actividad signada de disciplina, buen gusto y una fraternidad que avivarán eternamente quienes concurrieron a Berlín en ese verano de color y alegría inolvidables; con esa juventud, repetimos, la República Democrática Alemana dará la gran respuesta al futuro del mundo.

Sí, es verdad, no hay otra educación, que la educación para la paz. Pero una paz que se asienta no sobre bayonetas o bombas atómicas o golpes aviesos contra los pueblos. Ni tampoco sobre el miedo y la clausura de bocas y conciencias. Ni sobre la todavía triste explotación de unos hombres por otros en una sociedad clasista y empeñada en detener —con cualquier o todo tipo de artimañas posible— un *status* injusto, dominado por la jerarquía del capital, el gran agónico. No

esa paz. Que esa paz, ya lo sabemos —el mundo la sufrió más de una vez—, no dará más que una educación para el sometimiento y el yugo, conjugado en todos los tiempos y modos verbales y los accesorios técnicos que existan o creen; en definitiva, una educación para la muerte como lo fuera la nazi-fascista. No esa paz. Sino la que hace a todos los hombres verdaderamente iguales en derechos, deberes y privilegios, ante la única voluntad insobornable que sostiene en sus hombros —como el viejo y anacrónico Atlante al mundo— el trabajo social y la creación de la riqueza: la del pueblo trabajador, el gran Dios, creador de todos los dioses. Que tal paz es la que vive esa juventud capaz de explotar en ese Festival, como lo hizo, porque apareció con toda la voluntad y decisión de quienes están armados ideológicamente y muy seguros de que la injusticia social ya ha sido sentenciada en el mundo, y su desaparición es inevitable. Esa juventud es la respuesta, la gran respuesta, la única respuesta, que el socialismo tiene para la todavía ceguera de una parte del mundo en tinieblas. Pero el mundo amanece para siempre por más de un punto cardinal. Y a pesar de los aún insólitos desgarrones, aquí y allá, que por momentos estremecen la tierra —más estertores de muertes que de nacimientos—, la claridad de la razón y la belleza del sentimiento superior son tan poderosos, que al mundo nuevo lo vemos ya como a esa luna que va rasgando nubes basta coronarse, límpida, en un alto cielo, que ya no lo oscurecerán las tinieblas de la guerra, la miseria o la infelicidad.

No hubiera podido resumir este ensayo en todo lo que pretende decir —si lo he logrado— en el tiempo que lo hice, si no hubiese contado con la colaboración de organizaciones, numerosos amigos, estudiosos, técnicos, dirigentes gubernamentales, autoridades de todo nivel, intérpretes abnegados, que no han escatimado esfuerzos y voluntad para que yo llegara hasta el fondo de lo que me proponía. Para nada tuve vallas ni limitaciones. Nadie dejó de contestar exhaustivamente a mis preguntas. Si el tiempo conspiró contra mi mejor deseo, los afanes

generales trataron de salvar mi inoperancia. A todos, mi más sincero agradecimiento. En segundo lugar, sé que a más de un escéptico empedernido, o demasiado enterrado en el pasado que enceguece con su dorada añoranza a una minoría que no ve crecer al mundo más que hasta la altura de su bolsillo, puedan parecerle estos planteamientos utópicos, generados en “foráneos” pensamientos de oculta disolución humana, por lo que tienen de rotundos y lógicos. Sé cuán difícil es arrancar a esa estirpe de sus tinieblas, aunque la verdad le llegue refrendada por un escribano celestial. Por otra parte, incluso es posible que muchos de mis argumentos testimoniales procedan más de mis ansias naturales que de la propia teoría y actividad que frecuenté. Y ello, en nombre del sueño obligadamente reprimido por toda una vida sobre cosas que deseamos alcanzar y que, de pronto, las hallamos sobre la misma orilla de la idea que tocamos con la mano... Y todavía: he tratado de escribir un ensayo casi científico, aunque tal vez con emoción en algunos instantes. Porque he querido devolverle a la pedagogía, ya un poco fría de tanto tecnicismo y especulación formalista, algo de su antiguo calor. Pido por ello excusas a los demasiado exigentes para con los que quieren sólidos enjuiciamientos en los que la razón debe pesar más que el sentimiento. Pero es que regreso de un mundo socialista, que luego de la hecatombe que viviera, y a veinticinco años de su hazaña, ha puesto en los platillos de su balanza: en uno el compás y en el otro el corazón. Y el peso es justo.

Quienes escriben

Jesualdo Sosa

Jesús Aldo Sosa Prieto, más conocido como Jesualdo nació el 22 de febrero de 1905 en Tacuarembó y falleció el 27 de diciembre de 1982 en Montevideo. Fue maestro, escritor, pedagogo y militante comunista. Su obra más conocida es *Vida de un maestro*, novela autobiográfica que retrata su trabajo en la escuela de Canteras de Riachuelo donde realizó severas críticas al sistema, a raíz de las cuales fue destituido de su cargo de maestro y se le prohibió continuar con la experiencia. En 1951 emprendió un viaje por distintas ciudades y territorios de la Unión Soviética y Checoslovaquia, que luego materializó en el libro *Mi viaje a la URSS* en el que retrató la vida social y cultural soviética en la primera década de la Guerra Fría.

Lidia Rodríguez

Es Doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII y Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora adjunta de la Universidad de Buenos Aires y directora de proyectos del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (Appeal) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado en historia de la educación latinoamericana, educación de jóvenes y adultos y educación popular.

La escuela técnico-humanista, publicado por la editorial Losada en 1973, es un libro que recupera las impresiones y reflexiones sobre la educación socialista de Jesualdo en su visita a la RDA en 1965. Por aquellos años el sistema educativo de Alemania Oriental estaba organizado en una estructura unificada que conectaba todas las etapas del sistema, desde la guardería hasta la educación de adultos pasando por una enseñanza media politécnica de 10 años.



ISBN 978-950-34-2630-2

