

EL PENSAMIENTO UNIVERSITARIO DE MANUEL LUIS ESCAMILLA EN PERSPECTIVA

Carlos Rodríguez Rivas
<cerr.sv@gmail.com>
CENICSH

Resumen

El artículo es un aporte al conocimiento de la obra y del pensamiento de un autor salvadoreño olvidado. Resalta la dimensión de su pensamiento universitario por ser una de las líneas que establece coherencia y continuidad a su obra. Además, reconstruye las fuentes de su pensamiento y esboza la red de intelectuales con la que establece una interlocución discontinua, pero relevante.

Introducción

Manuel Luis Escamilla, (1911-1996), fue uno de los intelectuales salvadoreños más importantes y activos del siglo XX, tanto por su rica y variada producción teórica como por su participación en una amplia gama de esfuerzos que provocaron transformaciones en diferentes ámbitos de la vida nacional. Se le ha llamado el «ideólogo» de la educación del siglo XX, en El Salvador.

Lastimosamente, su obra aún no ha sido objeto de una revisión exhaustiva que muestre la pluralidad de preocupaciones, su coherencia inmanente y la diversidad de recursos teóricos. Las lecturas existentes adolecen de graves limitaciones: en algunos casos se tiende a exagerar sus aportes y en otros a limitar considerablemente sus alcances. Por otra parte, las valoraciones políticas o ideológicas han invisibilizado su

obra, impidiendo una merecida justipreciación.

Los aportes existentes en torno al esclarecimiento de su obra son unilaterales en prácticamente todos los casos. Hay quienes se han limitado a resaltar sus aportes en relación a los procesos de reforma de la educación nacional¹. Otros se han concentrado en los ensayos filosóficos², mientras que muchas dimensiones de su pensamiento han permanecido casi ocultas. Está pendiente abordar con mayor profundidad y seriedad el pensamiento pedagógico³, los trabajos en psicología⁴ y, desde luego, el pensamiento universitario; todo ello en el marco de una interpretación integral de su obra.

Escamilla se ocupó de diversas disciplinas, tanto de ciencias como de humanidades, y se preocupó de mantener una inteligente colaboración entre estas; fue un auténtico «polígrafo», en el sentido en que lo define Alfredo Martínez Moreno en su presentación del libro *Hispanoamérica en la ruta de su identidad*⁵.

El primer libro de nuestro autor, fue *Ensayos Biológicos* (1938) don-

¹ Aguilar Avilés, Gilberto y Lindo-Fuentes, Héctor. *Un Vistazo al pasado de la educación en El Salvador: El sistema escolar de El Salvador en el siglo XIX*. (San Salvador: Ministerio de Educación, 1995).

² Romero, Matías. *Pensamiento Filosófico Salvadoreño*. (San Salvador: editorial Delgado, 2001); Gallegos Valdés, Luis. *Panorama de la literatura salvadoreña*. (San Salvador: UCA Editores, 1981).

³ Queremos dejar constancia de algunos trabajos que tratan este asunto: G. de Portillo, Miriam Ritha y otros. «Consideraciones sobre la Sistemática de la Educación y la Pedagogía por el Dr. Manuel Luis Escamilla: Sus Aportaciones Educativas y Aplicación Actual». [en línea] Universidad Francisco Gavidia [consultado: 12 de diciembre de 2011], *Theorethikos*. Año III. N° 4, octubre-diciembre, 2000. <<http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/aportes05.htm>>; Picardo Joao, Oscar y otros. *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias de la Educación*. (San Salvador: Centro de Investigación Educativo del Colegio García Flamenco, 2005).

⁴ En relación a la psicología, Nelson Portillo ha consignado la importancia del trabajo de Escamilla: Portillo, Nelson. «Antecedentes, desarrollo y aplicaciones tempranas de la psicología en El Salvador». *ECA*. Universidad Centroamericana «José Siméon Cañas». San Salvador. Vol. 61. N° 687, enero, 2006.

⁵ Escamilla, Manuel Luis. *Hispanoamérica en Ruta de su Identidad*. (San Salvador: Dirección General de Publicaciones e Impresos, 1994), pág. 14.

de se propuso exponer la «moderna concepción biológica de la evolución orgánica»⁶. Este trabajo, junto con los de Celestino Castro⁷ —compañero de generación⁸— deben considerarse como innovadores en el campo de la difusión de las teorías biológicas modernas en las primeras décadas del siglo XX.

Escribió, además, ensayos filosóficos y tuvo desde muy joven fama de «comentarista de filosofía»⁹. Ya en 1940 se publicó su discurso de incorporación al Ateneo de El Salvador denominado *El hombre frente a los valores éticos*, que nos da una muestra de su buen manejo de la historia de la filosofía, sobretodo de las orientaciones de mayor influencia por aquellos años en Latinoamérica (filosofía de los valores y fenomenología).

Siempre en el contexto de la historia de las ideas filosóficas en El Salvador, fue el receptor y difusor de diversos planteamientos que ejercieron una fuerte influencia a mediados del siglo XX; nos referimos a tradiciones europeas y latinoamericanas críticas del pensamiento positivista de mediados del siglo XIX e inicios del XX.

Ya en su conferencia de incorporación al ateneo se nota la influencia de la filosofía de los valores, especialmente del neokantiano Nicolai Hartmann y del fenomenólogo Max Scheller. Recordemos que en Latinoamérica la influencia de Hartmann y Scheller, por medio de Ortega y Gasset, permite entender el auge de la axiología a partir de los años treinta y de su conexión con el nuevo humanismo¹⁰. Pensadores

⁶ Escamilla, Manuel Luis. *Ensayos Biológicos*. (Santa Ana: Cabezas Duarte, 1938).

⁷ Por ejemplo: Castro, Celestino. *Biología general (filosofía de lo orgánico)*. (San Salvador: s.e., 1951).

⁸ Nos referimos a la autodenominada «Generación del 28» que fue constituida por los graduados en 1928 de la Escuela Normal de Maestros, dirigida por la misión pedagógica alemana. Los integrantes de la «Generación del 28» son, Carlos Monterosa, Celestino Castro, Luis Samuel Cáceres y Manuel Luis Escamilla.

⁹ *Ateneo*. Órgano del Ateneo de El Salvador. San Salvador. Año XXVII. Nº 147, 1940, pág. 5.

¹⁰ Guadarrama, Pablo. *Positivismo y antipositivismo en América Latina*. (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2004), pág. 166.

de la talla de José Vasconcelos estuvieron influenciados por la filosofía de los valores que, junto al neokantismo, posibilitaron la construcción de un frente crítico del positivismo decimonónico.

También es posible encontrar en nuestro autor influencias directas del pensamiento de Edmund Husserl, tal es el caso de su «*Análisis fenomenológico de la instrucción*»¹¹ publicado en 1955, donde toma conceptos fundamentales de la fenomenología como el de «intencionalidad» para vaciarlos en una suerte de análisis filosófico de la instrucción.

No obstante, el hecho más significativo que muestra su trabajo, en función de la recepción y difusión de nuevas corrientes filosóficas en El Salvador¹², es la publicación en 1961 del libro *La metafísica de El Ser y El Tiempo de Heidegger*¹³. Trabajo que elaboró a partir de las notas de un curso que impartió en 1959 a estudiantes de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador. El libro se concentra en el pensamiento ontológico del denominado primer Heidegger, pero adelanta de manera audaz problemas posteriores del pensamiento heideggeriano.

Sin embargo, sería exagerado afirmar que Escamilla fue un pensador original en materia filosófica. Pero debemos reconocer que uno de sus grandes méritos fue hacer una apropiación productiva de autores como Wilhem Dilthey, Edmund Husserl y Martin Heidegger; esto no significa que él fuera un mero repetidor de estos planteamientos,

¹¹ Escamilla, Manuel Luis. «Análisis Fenomenológico de la Instrucción». Cultura. Revista del Ministerio de Cultura. San Salvador. N° 4, julio-agosto, 1955.

¹² Por otra parte, su labor en función de la actividad filosófica debe extenderse a la creación de instituciones dedicadas a labores de reflexión y producción en el ámbito de la filosofía. Promovió la creación del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador, en 1961. Eran miembros del Centro de Estudios Filosóficos: Manuel Luis Escamilla, Mariano García Villas, Francisco Peccorini Letona, Reinaldo Galindo Pohl, Dagoberto Marroquín, José Salvador Guandique, Victoria Panamá entre otros.

¹³ Escamilla, Manuel Luis. *La Metafísica del Ser y el Tiempo de Heidegger*. (San Salvador: editorial Universitaria, 1961).

mucho menos un mal intérprete; tan solo se propuso una utilización inteligente de recursos intelectuales, en función del abordaje de los problemas que conmueven al pensamiento propio en el escenario de unas circunstancias vitales concretas.

Una muestra de esta irreverencia se plasma en su humanismo de convicciones filosóficas. En su apropiación del pensamiento heideggeriano nunca aceptó el antihumanismo implícito en la ontología existencial. Tanto así que posteriormente podemos encontrar en algunos de sus textos un intento de «antropologización» de la analítica del *Dasein*. Cosa que no tendría ningún valor si no estuviera planteada en función de la fundamentación de su teoría de la educación¹⁴ en clave humanista. Asumió con tal fuerza esta visión de las cosas que en muchos de sus textos se utiliza la noción de «ontología» como sinónimo de fundamentación antropológica, véase para el caso su ensayo denominado «*La Cultura y sus Componentes Hominizadores*»¹⁵.

Escamilla tenía claro que Heidegger rehusaba interpretaciones antropológicas de su pensamiento; sin embargo, en un intento de fundamentar su teoría de la educación sobre un cimiento antropológico, nuestro autor asume algunos elementos de la analítica existencial desvinculándolos del horizonte ontológico propuesto en *Ser y Tiempo*¹⁶.

Aunque la influencia de Heidegger es fundamental en su pensamiento, Escamilla siempre sintió una atracción especial por la filosofía de Edmund Husserl, probablemente porque en el fondo tenía arraigadas unas convicciones modernas, que no comulgaban con las consecuencias que se podían intuir de la hermenéutica de Heidegger. Pese a ello, en su lectura de Husserl, toma en cuenta algunas de las críticas que el autor de *Ser y Tiempo* dirigió al fundador de la fenomenología.

Véase, en ese sentido, su *Teoría de la Educación*, que es sin duda su

¹⁴ Escamilla, Manuel Luis. *Teoría de la Educación*. (San Salvador: Editorial Ministerio de Educación, 1972).

¹⁵ Escamilla, Manuel Luis. *La Cultura y sus Componentes Hominizadores*. (San Salvador: Rescate, 1996).

¹⁶ Obra publicada por Martin Heidegger en 1927.

obra de mayor elaboración y relevancia filosófica. En el prólogo de la obra, expone la importancia del método fenomenológico y muestra el modo en que se apropia de este, para elaborar una propuesta de fundamentación de la pedagogía, o como él mismo lo señala: «*Ese propósito es el de mostrar los fundamentos históricos y sociológicos de la educación; poner a la vista los cimientos ontológicos de todo "fenómeno educativo"...*»¹⁷. En suma, su intención fue elaborar una ciencia pura de la educación, o una ontología regional en el sentido husserliano.

Aunque su *Teoría de la Educación* se publicó por primera vez hasta 1972, esto no viene a significar que esta obra fue producto de una ligera reflexión; por el contrario, al revisar algunos de sus ensayos publicados en la revista *Educación*¹⁸, nos damos cuenta que Escamilla no era ningún improvisador: la temática de la fundamentación filosófica de la pedagogía la venía trabajando desde antes de los años sesenta, nos atreveríamos a decir que desde su estancia en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, cuando era jefe del Departamento de Pedagogía.

Por otra parte, sus investigaciones en el ámbito de la psicología, sobre todo aplicadas al campo educativo, tienen también un valor fundamental y deben aparejarse a las que encabezó Carlos Monterrosa¹⁹ —también miembro de la generación del 28— en el marco del trabajo desarrollado por el Gabinete Psicopedagógico, fundado en 1938 que en el área educativa impulsó una serie de pruebas antropométricas

¹⁷ Escamilla... *Teoría de la Educación...*, pág. 14.

¹⁸ La revista *Educación*, publicada bajo su dirección por el Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador, es una muestra de audacia y de visión editorial que tanto hace falta en nuestros días. En esta publicación Escamilla encabezó un proyecto de interpretación de la realidad educativa nacional, sus quince números son de un valor fundamental.

¹⁹ Miembro de la generación del 28, pero a diferencia de sus compañeros viajó a realizar estudios a EE. UU. Probablemente realizó estudios en la Universidad de Tulane o en Loyola donde obtuvo un Bachillerato en Ciencias y una Maestría en Artes. Escribió una gran cantidad de obras filosóficas, psicológicas y literarias. Fundó en 1938 el Gabinete Psicopedagógico.

y psicológicas para evaluar el rendimiento académico de los escolares salvadoreños²⁰. Para Manuel Luis, el Instituto o Gabinete Psicopedagógico jugó un papel importantísimo en la reforma educativa de 1940, ya que dio las bases psicológicas y los perfiles intelectuales de los escolares salvadoreños sobre los que sustentaron los criterios de nivelación que fueron uno de los aportes más significativos de aquel movimiento reformista²¹. Sin duda, su obra más destacada en el campo de la psicología es *Teoría de la Adolescencia*²², que fue un trabajo elaborado en su estancia en la Universidad de Oriente de Venezuela, tras ser expatriado por el Directorio Cívico-Militar en 1960²³.

Escamilla se ocupó, además, de elaborar ensayos históricos como: *Historia de las Reformas educativas, Hispanoamérica en la ruta de su identidad, Cultura del Mestizaje y Una educación entre dos Imperios y la educación de adultos*. Todos estos vinculados de alguna manera con el esclarecimiento de los problemas educativos en El Salvador.

Y es que en realidad fue un pensador amplio, prolijo y profundo. Este talante intelectual coincide con su género literario predilecto. El ensayo constituye el género por antonomasia para la comunicación del pensamiento en sentido estricto, ya que posee la característica de ser libre y abierto, más bien sin condición, nada más adecuado para la exposición de los resultados de la tarea del pensar.

Es necesario destacar que todo este gran esfuerzo intelectual es-

²⁰ Portillo, Nelson. «Carlos Monterrosa: precursor de la psicología científica y aplicada en El Salvador». *Revista Latinoamericana de Psicología*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá. Vol. 40. N° 3, 2008, pág. 602.

²¹ Escamilla, Manuel Luis. *Reformas Educativas. Historia Contemporánea de la Educación Formal de El Salvador*. (San Salvador: Editorial del Ministerio de Educación, 1979), pág. 50.

²² Véase: Escamilla, Manuel Luis. *Teoría de la Adolescencia*. (Venezuela: Editorial Universitaria de la Universidad de Oriente), 1964.

²³ Escamilla, Manuel Luis. «Reynaldo Galindo Pohl, Educador», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía*. (San Salvador: Dirección de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Comunicaciones, 1988), pág. 316.

tuvo en todo momento ligado a la praxis. Ya sea en el ámbito de la formación docente, desde las aulas de la Escuela Normal de Santa Ana y la Escuela Normal España, como en el ámbito universitario —tanto en la docencia, la investigación y la administración— en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, la Universidad Autónoma de Honduras, la Universidad de Oriente de Venezuela y, desde luego, en nuestra *alma mater*, la Universidad de El Salvador.

La obra de Manuel Luis Escamilla responde en gran medida a las exigencias de una intensa búsqueda de transformación nacional, expresada en diferentes iniciativas: la reforma educativa de 1940, la convención de Santa Ana de 1945, la reforma educativa de 1968, su trabajo en la recién fundada Universidad de Oriente de Venezuela o su intensa labor en la consolidación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, además de su incorporación a la reforma universitaria salvadoreña de los años sesenta.

Aunque son muchos los matices que vertebran su la obra, estos son articulados desde un horizonte común. Su labor intelectual y transformadora gozó en todo momento de la mayor coherencia; nos parece que esto se ve fielmente expuesto en sus palabras:

Al parecer los tres temas: la Educación, la Universidad y la Filosofía, no tienen mucho en común. No obstante, todos ellos expresan mis preocupaciones educativas. En cada uno se encuentra la huella de mi primordial punto de vista profesional, cual es, la educación. La educación es el lazo común de los tres grandes temas, y el medio que les da cohesión y consistencia...²⁴

Estudiar la obra de Manuel L. Escamilla significa, desde mi punto de vista, explorar principalmente esas tres rutas de reflexión entrelazadas a lo largo de su pensamiento, tomando en cuenta que el problema de su pensamiento es en todo caso la educación. La educación se le muestra como una realidad *sui generis*, opaca y necesitada de esclarecimiento teórico. Es en cualquier caso un problema, precisamente porque es indócil,

²⁴ Escamilla, Manuel Luis. «Explicación previa», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía...*, pág. 14.

solo lo indócil se presenta como realidad y por lo tanto como algo problemático al pensar²⁵. Las ciencias son para nuestro autor las herramientas que permiten dar respuesta al problema educativo, pero solo a la luz de la fundamentación y coherencia que le da al problema mismo una previa aclaración filosófica.

Formación e influencias intelectuales

La variedad de matices y orientaciones de la obra de Escamilla, los cuales confluyen en su permanente preocupación por la transformación de la educación nacional en particular y por la educación en su dimensión estrictamente teórica, se comprenden al revisar su formación e influencias intelectuales. Sobre todo, aquella que fue inyectada por sus maestros alemanes²⁶.

Nuestro autor se graduó en 1928 de maestro de la escuela normal, dirigida desde 1924 por la misión pedagógica alemana. Entre los profesores alemanes que estaban al frente de la normal deben mencionarse a Heinrich Loll, Peter Bock y Karl Garbe²⁷, este último fue director de la normal. La misión alemana introdujo en el país las ideas pedagógicas de Herbart, quien fundamenta su propuesta pedagógica en la ciencia, especialmente en la psicología.

En 1929, gracias a las gestiones y a la visión estratégica del Dr. Francisco Martínez Suárez, ministro del gobierno de Pío Romero Bosque, se envían a varios maestros normalistas a realizar estudios al connotado Instituto Pedagógico de Chile. Entre los estudiante becados estaban Saúl Flores, Celestino Castro, Transito Pérez, Esteban Ibarra, Samuel Cáceres, Carlos Montiel y desde luego Manuel Luis Escamilla²⁸. Este grupo de

²⁵ Ortega y Gasset, José. *Kant Hegel y Dilthey*. (Madrid: Revista de Occidente, 1965), pág. 147.

²⁶ Escamilla, Manuel Luis. «Gratitud y autorretrato», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía...*, pág. 309.

²⁷ Flores, Saúl. *Nuestros maestros: notas para una historia de la pedagogía nacional*. (San Salvador: Editorial Ahora, 1963), pág. 77.

²⁸ *Ibid.*, pág. 88

maestros, quienes tuvieron la oportunidad de profundizar en diferentes ciencias, entre ellas la pedagogía, y que lograron una interesante formación filosófica, fueron la base y los impulsores de las posteriores transformaciones educativas del país y solo a través de su obra podemos comprender el destino de las ideas pedagógicas de mediados del siglo XX, en El Salvador.

Experiencia y formación en Chile

El Instituto Pedagógico de Chile fue fundado en 1889 con el objetivo de formar profesionalmente al profesorado de la educación secundaria. Paralelo a la formación del profesorado de educación primaria que se efectuaba en las escuelas normales desde 1842, el Instituto Pedagógico constituyó una apuesta estratégica para la formación de alto nivel, tanto en ciencias como en humanidades.

Desde los años ochenta del siglo XIX, en Chile se abrió paso a la influencia cultural y pedagógica alemana, con el fin de conocer mejor las ideas pedagógicas alemanas se envió al educador José Abelardo Núñez a Alemania, quien se interesó especialmente por el sistema disciplinado de formación docente. Sus recomendaciones llevaron a contratar a un contingente de profesores alemanes, quienes llegaron a Chile en 1885. A la luz de la pedagogía herbartiana, introducida por estos profesores, se realizó una reforma de los estudios y métodos de las escuelas normales²⁹. Estos catedráticos alemanes se encargaron de conducir las escuelas normales y de reformar la educación primaria.

Otros fundaron, en 1889, el Instituto Pedagógico, destinado a formar profesores de secundaria, el cual se integró posteriormente a la Universidad de Chile. Valentín Letelier, fundamental pensador positivista chileno, consideró crucial que una institución de formación para la educación secundaria fuese de nivel universitario, por lo que presionó para que el nuevo Instituto Pedagógico estuviese bajo la tutela de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Chile; sin embargo, esto solo fue posible hasta mediados de 1890.

²⁹ Cox, C. y Gysling, J. *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago: CIDE, 1990).

Hacia fines de la segunda década del siglo XX, con el asentamiento de un cuerpo profesional docente, se produjo una mayor discusión de orientaciones pedagógicas y la apertura a nuevas influencias. Darío Salas, uno de los líderes de las organizaciones de docentes, viajó a Estados Unidos (E.E. UU.) para conocer de cerca la pedagogía social de John Dewey. La asociación de docentes y otros educadores inspirados en estas ideas reclamaron para la pedagogía su base científica.

Aunque en los primeros años del siglo XX se experimentó en Chile un rechazo a influencias pedagógicas extranjeras, el alejamiento de los académicos alemanes provocó una crisis y un deterioro en la formación de profesores, por lo que el gobierno optó por una nueva contratación de académicos extranjeros, en 1929. En el contexto de esta rejuvenecida influencia de la ciencia y la filosofía alemana en el Instituto Pedagógico se formaron nuestros jóvenes normalistas; la primera tanda de profesores, entre los que estaba Saúl Flores, viajó a Chile el 21 de marzo de 1929 y en el mismo año se sucedieron las siguientes delegaciones³⁰.

Conviene resaltar que el Instituto Pedagógico, donde Manuel Luis Escamilla se especializó en biología, química, pedagogía, psicología y filosofía, fue siempre un espacio multidisciplinar donde se establecía una esencial relación entre las ciencias y las humanidades, propia de la tradición alemana. No obstante, y aunque el Instituto estaba volcado a la formación docente para secundaria, no debe pensarse que su nivel académico era de menor envergadura. Ya que sus académicos eran representantes de primer nivel en el campo de las disciplinas que practicaban. De ahí que el Instituto ofrecía una estricta formación científica y humanística que impactó a la cultura chilena de tal forma que revolucionó varios ámbitos de la ciencia y de la filosofía.

Por ejemplo, en el campo de la física, bajo la influencia del Dr. Wilhem Ziegler, esta disciplina se movió de una visión elementalísima y utilitaria a una forma análoga a como se impartía en los institutos y universidades alemanas de la época, es decir, como disciplina unitaria, dedicada a la explicación y búsqueda de leyes fundamentales, no necesariamente ligada a la química o la mineralogía, meteorología o mejoramiento de aparatos eléctricos y mecánicos. La física se entendió, a partir de la influencia de

³⁰ Flores, Saúl. *Nuestros maestros...*, pág. 88.

este físico alemán, «como un conjunto de enunciados empíricamente contrastables y ordenados en un sistema hipotético deductivo. Esto implicaba su enseñanza como disciplina experimental con el uso imprescindible de laboratorio y empleo de matemáticas»³¹.

Otro tanto ocurrió en campos como la psicología, sobre todo en cuanto a su relación con la pedagogía. En el Instituto se practicó desde el principio una relación de complementariedad entre la psicología y la pedagogía. A principios del siglo XX, se establece en el Instituto Pedagógico el laboratorio de psicología experimental a cargo de Wilhem Mann, quien estudió con Wilhem Wundt, y que fue comisionado en el año 1906 para viajar a Europa con el propósito de traer el instrumental que lo constituiría. Según las palabras del propio Mann cuando rindió cuenta del laboratorio que acababa de edificar, no solo se ocupó de traer materiales de Alemania, «el país más adelantado en este sentido», sino que viajó por el continente europeo y parte de EE. UU., seleccionando los materiales que mejor cumplirían la función encomendada.

El laboratorio montado por Mann revela la inquietud en Chile por la metodología experimental y por la exactitud de las medidas psicológicas, elaborada por los psicólogos europeos. Esto se expresa contundentemente en un informe al rector de la Universidad de Chile donde Mann escribe: «El oficio de los instrumentos destinados a la investigación psicológica, no puede ser otro que el de fijar de una manera exacta y mensurable las condiciones físicas relacionadas con los procesos psíquicos que se trata de estudiar»³².

Por otra parte, ya en la década de 1920, la figura académica principal ligada a la psicología en la Universidad de Chile fue Luis Alberto Tirapegui, este profesor estudió en EE. UU., donde se doctoró en la Universidad de Columbia en Nueva York. Su labor se aprecia especialmente en la

³¹ Gutiérrez, Claudio y Gutiérrez, Flavio. *Notas para una historia de la física en Chile (Desde sus orígenes hasta 1960)*. (Santiago: Departamento de Física de la Universidad de Chile, 2005), pág. 7.

³² Citado en: Bravo, Luis. «Cincuenta años de psicología en la Universidad Católica». [en línea] Pontificia Universidad Católica de Chile [consultado: 11 de enero de 2012] *Psyche*. Vol. 13. N° 1, págs. 197-204. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000100016&lng=es&nrm=iso&tlng=es>

psicometría, siempre en la línea de una ciencia psicológica experimental, vinculada a la pedagogía³³.

Esto nos permite pensar que el Instituto Pedagógico de Chile brindó a nuestros profesores una sólida formación científica que impactó sensiblemente, a través de su magisterio, la conciencia del profesorado salvadoreño. No olvidemos que cuando estos profesores regresaron al país asumieron inmediatamente responsabilidades en la formación docente, estos deben ser considerados como los iniciadores de una nueva mentalidad en el abordaje de los problemas educativos en El Salvador.

Por otra parte, aquel ambiente intelectual propició la recepción de corrientes pedagógicas y psicológicas contemporáneas. Tanto la pedagogía de John Dewey como la psicología de Alfred Adler destacan en esta línea. Esto les permitió ver la realidad educativa nacional con nuevos ojos, y no debe extrañarnos que sean quienes propiciaron el primer intento de reforma educativa del siglo XX. Ellos contaban con los recursos intelectuales para impulsar aquella transformación, que desgraciadamente se limitó a reformar la educación primaria (nos referimos a la reforma de 1940).

No es una casualidad que esta generación de profesores sea tan influyente en la historia de la educación nacional, tanto por su formación en diferentes ciencias como por su amplio manejo de diversas corrientes pedagógicas y su claridad de lo que representa una transformación educativa integral. Esta generación de maestros asumió la transformación de la realidad educativa nacional con una actitud absolutamente diferente, comprendían que la educación nacional debía ser enfocada con instrumentos técnicos y científicos, a la altura de los tiempos.

En ese sentido, es importante la experiencia que obtuvieron de las transformaciones de la educación chilena en aquellos años, que les permitió obtener un esbozo de lo que implica una reforma educativa de amplio alcance. En primer lugar, la vivencia de un nuevo modelo de formación de profesores, propiciada por el Instituto Pedagógico de Chile. El nivel de formación universitaria para el profesorado, la profundización pedagógi-

³³ Ligüeño Espinoza, Sebastián y Parra Moreno, Diego. «La Psicología en la Universidad de Chile: Una propuesta de estudio para comprender la historia de la Psicología en Chile» [en línea] [consultado: 11 de enero de 2012] *Cuadernos de Neuropsicología*. Vol. 1. Nº 3, noviembre, 2007., pág. 225. <www.neuropsicologia.cl>

ca y la especialización en un campo científico determinado les mostraron un nuevo modelo de formación docente.

También, desde 1925, se abrieron nuevas perspectivas en materia educativa que tendían a impulsar un enfoque más democrático. Se creó una comisión para la reforma integral de la educación con la tarea de examinar la situación educativa del país, para la introducción de cambios urgentes. Aunque los primeros cambios fueron a nivel administrativo, pronto se evidenciaron cambios sustanciales en el sistema.

La educación primaria se extendió a seis años, se crearon cuatro tipos de escuelas primarias (escuelas rurales, escuelas urbanas, escuelas-granjas o concentradas y escuelas hogares para niños huérfanos o con deficiencias mentales o físicas). La educación secundaria fue dividida en dos ciclos: el primer ciclo comprendía la educación general; mientras que el segundo se dividió en tres secciones (la especialización técnico-vocacional, la especialización científica, la especialización humanista, la cual preparaba a los estudiantes para entrar a los institutos y a escuelas universitarias en el área de las ciencias sociales). En 1928, en la educación secundaria, se dio autorización para experimentar el sistema de enseñanza que daría origen a los liceos integrales, los cuales combinarían las áreas científico-humanistas con las técnico-vocacionales.

Chile experimentaba una reforma de la educación en el marco de un proyecto de modernización nacional; la educación empezó a orientarse a la formación de los recursos humanos requeridos por la industrialización y la urbanización; donde la diversificación de la enseñanza y la ampliación de la oferta, en el ámbito de la educación superior universitaria y técnica, coronarían el proceso de transformación integral del sistema educativo³⁴.

En 1930, Saúl Flores escribe una carta que fue publicada en el periódico *Patria*, dirigido por Alberto Masferrer, en la cual trata de resumir parte de aquella excepcional experiencia. Según Saúl Flores «*Chile no se ha aventurado a una reforma total en materia de educación, sino que ensaya los métodos más prestigiados, a fin de conocer las ventajas de cada uno para implantar el que más convenga al medio y a la mentalidad del niño chileno.*» Uno de los asuntos que probablemente impactó con mayor fuerza

³⁴ Aedo-Richmond, Ruth. *La educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. (Santiago: RIL Editores, 2008).

la conciencia de los becarios salvadoreños está expresado más adelante en la carta de Flores:

La tendencia actual de la educación es según la frase de Ingenieros, «capacitar al niño para la vida social». El papel del maestro es irlo colocando, poco a poco, en la corriente de la vida para que sin bruscas transiciones ni peligros encuentre su puesto en la colectividad. Todos hemos sentido una gran desorientación al salir de la Escuela y hallarnos frente a la vida. En ese periodo muchas vocaciones se pierden, muchas inteligencias se malbaratan; suprimir ese peligro es un deber. Chile lo está suprimiendo ya³⁵.

Sin duda alguna, Manuel Luis Escamilla fue profundamente conmovido por aquella vorágine de transformaciones en Chile, su obra está marcada por dicha experiencia. Sus apreciaciones sobre el sistema educativo nacional, como su pensamiento universitario, no deben ser considerados «castillos construidos en el aire».

La formación y la experiencia chilena de los años treinta impuso en la agenda intelectual de nuestro autor la problematicidad de las transformaciones educativas: por un lado, la unidad del sistema educativo desde primaria a la educación superior; además, la integralidad de la educación, es decir, la relación entre la «formación» y la «especialización»; y, fundamentalmente, la imbricación entre las transformaciones educativas y el desarrollo nacional.

Formación filosófica

A la experiencia de la reforma educativa y a la formación científica y pedagógica se suman sus estudios de especialización en filosofía, realizados en la Universidad de Chile. Lo que constituye un hecho significativo por varias razones. Entre otras, porque la filosofía fue la disciplina que hilvanó todo su pensamiento y se convirtió en el principal recurso teórico que iluminó el fundamento de sus principales preocupaciones intelectuales.

Cabe señalar que la enseñanza de filosofía en el Instituto Pedagógico era muy importante, ya que desde los programas de 1900 aparece ligada a la psicología racional y a la pedagogía, asignaturas que eran pieza clave

³⁵ Flores, Saúl. *Nuestros maestros...*, pág. 69.

del currículo. Además, el papel preponderante de la formación filosófica se debió a que desde 1921 hasta 1929 el Centro de Estudios Filosóficos de la Universidad de Chile funcionó en el Instituto Pedagógico, siendo su director Pedro León Loyola³⁶.

El ambiente filosófico que vivió Escamilla fue el propiciado por el choque de dos grandes tradiciones del pensamiento filosófico en Latinoamérica; por un lado, la influencia del pensamiento positivista, que se extiende hasta los primeros años del siglo XX; y por otra parte, la reacción antipositivista que en primera instancia se manifiesta en un giro espiritualista o vitalista que empieza a ganar terreno en la primera década del siglo XX y que se consolida definitivamente en los años veinte y treinta.

La tradición del positivismo en Chile se remonta a José Victorino Lastraría, a los hermanos Lagarrigue y al positivismo heterodoxo de Valentine Letelier³⁷. Este último fue el principal impulsor de la creación del Instituto Pedagógico de Chile y promovió que científicos alemanes se colocaran al frente de la Institución. Gracias a la visión estratégica y a su confianza en la ciencia, en el progreso y la libertad, aquel instituto se fundó con el rigor científico que la tradición positivista inicialmente le imprimió.

Esto nos hace pensar que el positivismo en el Instituto fue muy fuerte desde sus orígenes. Sin embargo, la influencia positivista solo puede extenderse hasta finales de la segunda década del siglo XX, ya que aún el Dr. Wilhem Mann³⁸ ejercía la cátedra de filosofía. Sin embargo, fue este último influjo del positivismo el que propició y formó académicamente a la denominada «generación del 20», quienes fueron los primeros chilenos que dedicaron su vida al ejercicio exclusivo de la actividad

³⁶ Escobar, Roberto. *El vuelo de los búhos: actividad filosófica en Chile de 1810 a 2010*. (Santiago: RIL Editores, 2008), pág. 108.

³⁷ Beorlegui, Carlos. *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. (Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2004).

³⁸ Le consideramos un positivista, puesto que su pensamiento estaba influenciado por el psicologismo de Wilhelm Wundt.

filosófica. Enrique Molina Garmendia (1871- 1956)³⁹, Pedro León Loyola (1889-1978)⁴⁰ y Osvaldo Lira (1904-1998) son los precursores más sobresalientes de un florecimiento que advino en el pensamiento chileno. Estos últimos representan la reacción antipositivista y fueron quienes trazaron el ambiente filosófico donde Escamilla realizó sus estudios.

Esta generación del veinte creció en el contexto intelectual de un positivismo decadente, que ya había sido impactado por un giro espiritualista que puso en cuestión la supremacía absoluta de la ciencia como respuesta paradigmática a los problemas de la vida y como modo ejemplar de experiencia.

En Latinoamérica, el distanciamiento del positivismo comienza a observarse en algunos autores del siglo XIX como José Enrique Rodó, José Martí e incluso pensadores que habían comulgado con el positivismo como Enrique José Varona⁴¹. Sin embargo, la auténtica generación antipositivista despliega su influencia intelectual en el siglo XX. Francisco Romero ha denominado a estos pensadores «padres fundadores de la filosofía Latinoamericana». Entre ellos podemos mencionar a Vasconcelos, Antonio Caso, Alejandro Korn, Carlos Vaz Ferreira, Raymundo Fariás Brito y el ya mencionado Enrique Molina Garmendia.

Ciertamente, esta generación de pensadores inicia un proceso que permitirá la estabilización, «normalización» le llama Romero, de la acti-

³⁹ El autor más conocido. Fue profesor en la Universidad de Chile, y escribió numerosas obras: *La filosofía de Bergson* (1916), *De lo espiritual en la vida humana* (1936), *Nietzsche dionisiaco y asceta* (1945), etc. Fue el fundador de la Sociedad Chilena de Filosofía que daría luz a la revista de *Filosofía*.

⁴⁰ Loyola fue un destacado dirigente estudiantil. En 1918 presidió la Federación de Estudiantes Universidad de Chile, desde donde impulsó la creación de la efímera Universidad Popular Lastarria, dirigida a los obreros. También presidió la primera Convención Estudiantil Chilena (junio de 1920). Su pensamiento estuvo influenciado por Bergson. Fue profesor de la cátedra de pedagogía y filosofía en el Instituto Pedagógico de Chile, sucesor de Wilhelm Mann. Fue rector de la Universidad de Chile. Seguramente fue profesor de Manuel Luis Escamilla. Entre las obras de Loyola se pueden mencionar: *Curso elemental de filosofía* (1927), *Una posición fundamental en el pensamiento moderno: causalidad y evolución* (1954, publicado en honor a Bergson), *Curso especial para la formación de profesores de filosofía* (1935), etc.

⁴¹ Guadarrama, Pablo. *Positivismos...*, pág. 159.

vidad filosófica, entendiendo por esto la creación de instrumentos y espacios que permiten el despliegue de una intensa labor filosófica en condiciones levemente favorables (estos intelectuales son fundadores de revistas, sociedades de filosofía, fundadores de la carrera de filosofía en sus respectivos países, etcétera). A ellos se debe que la filosofía se convirtiera en una disciplina susceptible de profesionalización en Latinoamérica.

También, se caracterizaron por introducir una serie de autores europeos que dedicaron su obra a la revitalización de la filosofía como disciplina autónoma de las ciencias. Por ejemplo, Alejandro Korn, el mismo Francisco Romero, Antonio Caso, Enrique Molina, Pedro Loyola son los primeros en escribir libros o dictar cursos sobre autores como Nietzsche, Dilthey, Husserl, Bergson, Scheller y Heidegger. Esto propició un viraje decisivo en el rumbo de la filosofía.

Asimismo, la «generación de los fundadores», se caracterizó por creer que la filosofía era una disciplina universal, que posee un estatuto propio que la diferencia de otras actividades teóricas. Estos intelectuales ya no se consideran «humanistas» en el sentido en que lo era Rodó, sino filósofos, donde el humanismo es un punto de llegada, y no al revés. No existe en la mentalidad de la mayoría de estos pensadores la idea de una «filosofía autóctona», sino de un saber universal.

Todos estos elementos son fundamentales para comprender la personalidad filosófica de Escamilla. El ambiente filosófico donde se formó nos permite entender por qué sus autores predilectos fueron Dilthey, Husserl y Heidegger. Escamilla estudió a estos autores en el momento en que se daba la primera recepción de estas corrientes en Latinoamérica.

Además, asumió la tarea, iniciada por aquella generación, de crear condiciones para la profesionalización de la filosofía. Igual que los «fundadores» desempeñó una intensa labor en la cátedra, impulsó y fundó revistas y creó en el país el primer y único Centro de Investigaciones Filosóficas; todo ello en el marco de la «normalización» de la actividad filosófica en El Salvador.

Pero hay una derivación que nos interesa resaltar con mayor fuerza, puesto que nos permite comprender uno de los momentos decisivos en la orientación de su pensamiento universitario. Y es que la influencia de

la filosofía alemana, especialmente de Dilthey, la filosofía de los valores y la fenomenología, revitalizó e impulsó el desarrollo de las humanidades en el continente.

Sin duda, el humanismo de inicios de siglo había puesto ya en cuestión la necesidad de reactivar los estudios humanistas, con el fin de aplacar la visión unilateral que el positivismo había institucionalizado en las universidades y centros de estudio. En El Salvador, esta actitud humanista se ve reflejada en autores como Francisco Gavidia.

También, Alberto Masferrer es un pensador importante en esta línea. En *Las siete cuerdas de la lira*, un ensayo filosófico escrito en 1926, Masferrer arremete contra los excesos de la «cultura positiva». En un fragmento denominado *Ciencia y Sabiduría* critica el extremo al que ha llegado la especialización en la ciencia, diciendo, en sintonía con Bernard Shaw, que «*el especialista perfecto es el perfecto idiota*».

Sin embargo, la recepción de las corrientes filosóficas que hemos señalado, impulsa definitivamente la rearticulación de las humanidades, que habían sido desplazadas categóricamente por el burdo «profesionalismo» que se había apoderado de las universidades. Estas corrientes coinciden curiosamente en incluir en sus programas filosóficos el problema de las ciencias del espíritu, que consiste principalmente en resolver el problema del fundamento de las humanidades o ciencias del espíritu.

Dilthey, los neokantianos y la fenomenología se esfuerzan por devolver a las humanidades la rigurosidad teórica y la posibilidad de creación de conocimiento que aún poseían en la época clásica. Al proponer un fundamento para las ciencias del espíritu y un método propio, distinto al de las ciencias de la naturaleza, posibilitaron el desarrollo y la aparición de las disciplinas denominadas ciencias del espíritu.

Escamilla es el pensador salvadoreño que con mayor claridad se ve impactado por la tradición de las ciencias del espíritu. Lo cual le permite avistar el fundamento en el que descansa la creación de las facultades de humanidades en Centro América y la profesionalización de los estudios humanísticos.

Esto no es un hecho aislado, de ninguna manera, es más bien una constante en el pensamiento filosófico latinoamericano. La reactivación intelectual y la profesionalización de las humanidades coinciden con la influencia de la hermenéutica, la fenomenología y la filosofía de los valores.

De hecho, a la creación de las facultades de humanidades en la región,

antecede una discusión encabezada por intelectuales latinoamericanos que influenciados por estas corrientes pensaron y proyectaron el nuevo modelo de formación que debía ponerse en práctica en las universidades. Sofonias Salvatierra, Roberto Brenes Mesen, Roberto Agramonte, Eduardo García Maynez, Luis Recasens Siches, Juan José Arévalo, Roltz Bennet y Manuel Luis Escamilla son los padres fundadores de las nuevas humanidades en Centroamérica.

La construcción de la agenda de pensamiento universitario

Con la diversidad de recursos brindados por una formación profunda y por una interlocución no menos enriquecedora, Manuel Luis Escamilla elaboró una propuesta, que trató de responder a los principales retos de las universidades latinoamericanas. Su mayor preocupación fue el atraso en los ámbitos políticos, epistemológicos y sociales, de tal suerte que la redefinición de la idea de Universidad pasaba por una problematización de los fundamentos últimos a la luz de los condicionamientos impuestos por el acontecer histórico. Tres líneas de trabajo definieron su agenda de pensamiento universitario: el concepto de Universidad, la fundamentación de los estudios generales y la vinculación de la Universidad con el desarrollo nacional. En las siguientes líneas desarrollaremos dos de estos puntos⁴².

La idea de «Universidad» y la esencia de la reforma universitaria

La reforma universitaria de los sesenta fue un proceso vertiginosos de transformaciones; sin duda, el modelo de Universidad implementado superó el atraso impuesto por la «Universidad profesionalista», modernizando a la Universidad de El Salvador en diferentes ámbitos.

En el «*Documento A*», elaborado por la Comisión de Reforma Universitaria en los primeros meses de 1963, se encuentra esbozado el pro-

⁴² En torno a la vinculación entre Universidad y desarrollo nacional puede consultarse: Escamilla, Manuel Luis. «Educación superior y desarrollo». *Educación*. Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador. San Salvador. N° 7, [agregar enero-febrero-marzo, 1966.

grama de la reforma salvadoreña. En dicho documento se elaboraron los principales objetivos de la reforma administrativa, la democratización de la enseñanza y la reforma académica o «técnico-pedagógica».

Según el documento, la reforma universitaria tuvo un motivo fundamental: *«Mejorar la Universidad en todos sus aspectos y funciones, imprimiéndole el sentido científico en todos los órdenes de su vida interna y externa. Es decir, que en lugar de rezagarse, vaya siempre a la cabeza del progreso social»*.

Los objetivos de la reforma fueron los siguientes: la democratización de la enseñanza superior, promoviendo el acceso a la Universidad de todos los sectores sociales intelectualmente aptos, sobre todo de la clase popular; la reforma integral de la enseñanza, con la que se buscaba una relación entre la educación científica y humanística, salvando así las distorsiones de un tipo de educación que concibe un humanismo que aleja al estudiante del ámbito en el que vive y de una ciencia que no lo liga a la realidad de su país ni le da una visión de los problemas nacionales⁴³.

La construcción intelectual del programa de la reforma universitaria salvadoreña demandó del esfuerzo de una gran cantidad de universitarios, entre ellos, Fabio Castillo, María Isabel Rodríguez, Alejandro Dagoberdo Marroquín, Mario Flores Macal, Albino Tinetti y Manuel Luis Escamilla. Además, no debemos menospreciar el papel desempeñado por una larga tradición de pensamiento universitario, que forjó por muchos años un ideario reformista. Basta evocar las conocidas jornadas de conferencias sobre reforma universitaria de los años treinta; y mucho antes, la interesante polémica de finales del siglo XIX, encabezada por David J. Guzmán, sobre la refundación de la Universidad.

Esto amplía los matices y el espectro intelectual que configuró un rico escenario para la interlocución y el diálogo universitario. También debemos tomar en cuenta la influencia de la reforma de Córdoba; así como el humanismo de nuevo tipo, expresado en diferentes corrientes de pensamiento que contribuyeron a zanjar la brecha que el positivismo había establecido entre los saberes, entre teoría y praxis, entre las ciencias y las humanidades.

⁴³ Comisión de Reforma Universitaria. «Documento A». *Educación*. Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador. San Salvador. N° 8-9, abril-septiembre, 1966, págs. 151-168.

En ese sentido, la generación de los años veinte en Centroamérica es decisiva en términos de novedad intelectual. Ellos son realmente los pioneros de una nueva mentalidad que permitió construir nuevos escenarios. Escamilla es un claro heredero de esta tradición, en él encontramos influencias de la reforma de Córdoba, de Ortega y Gasset, del nuevo humanismo latinoamericano, la recepción del pensamiento alemán, y por su puesto, una revaloración de los aportes de la tradición hispánica.

Para Escamilla, el aporte más significativo de la reforma de Córdoba es haber barrido con el concepto medieval de la misión de la Universidad: «*La universidad tiene que estar vinculada con los problemas de la nación. La misión de la Universidad se encuentra en las necesidades reales e inmediatas del pueblo*»⁴⁴.

Es más, no se equivoca Ortega y Gasset al definir que la misión de la Universidad «*se resume entonces en tres responsabilidades, a saber: una formación profesional eficaz...; una sólida cultura que se apoya en la ciencia; y una adecuada preparación para el mando del más alto nivel. La universidad es, en consecuencia, la fuente del más alto poder de un pueblo.*»⁴⁵ De donde la calidad profesional proviene de la ciencia y la técnica y la calidad humana de la cultura.

Según nuestro autor, la reforma de Córdoba nos enseña también a revalorar la tradición hispánica de Universidad: «*Algunos principios del manifiesto de julio de 1918 solo son una vuelta al pasado, pero necesaria*»⁴⁶. Existe una riqueza en la tradición hispánica, esto lo representa el modelo de la Universidad de Salamanca y su constitución original expresada en *Las Siete Partidas* de Alfonso «el Sabio».

⁴⁴ Escamilla, Manuel Luis. «La Reforma Universitaria de Córdoba, aporte de la República Argentina al desarrollo latinoamericano», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía...*, pág. 141.

⁴⁵ Escamilla, Manuel Luis. «El tema de la universidad en la filosofía de Ortega», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía...*, pág. 161.

⁴⁶ Escamilla, Manuel Luis. «La Reforma Universitaria de Córdoba...», pág. 138.

Escamilla define en varios ensayos a la Universidad como un «ayuntamiento entre maestros y discípulos»⁴⁷. Definición que trata de reproducir conscientemente la expuesta por Alfonso X en su célebre obra *Las Siete Partidas*⁴⁸. Y no es que trate de revivir la idea de Universidad medieval, de ninguna manera, él es consciente de que la Universidad moderna posee una misión diferente a la que los medievales le asignaron. Utiliza esta fórmula, porque le permite inferir que la Universidad es el encuentro de dos generaciones: los jóvenes y los adultos⁴⁹. De donde es necesario que esta relación sea de convivencia (*universitas magistrorum et scholarium*) entre profesores y alumnos.

Pero, ¿cuál es en concreto la finalidad de este «ayuntamiento entre alumnos y profesores»? Según Escamilla, si a la historia nos atenemos, la finalidad «reside tanto en la unidad de profesores y estudiantes, como en la unidad de la ciencia por ellos reclamada y cultivada». De esta unidad nació la Universidad, y que por más cambios que haya tenido como institución a lo largo de la historia, este concepto es irrebalsable.

En este concepto, al docente corresponde la responsabilidad de la conservación de la cultura, la transmisión del saber y la creación de ciencia; mientras que el estudiante está obligado a poseer la herencia cultural, a participar en su conservación y enriquecimiento⁵⁰. Esto es, visto de manera formal, la caracterización de la relación fundacional de la Universidad, y lo que constituye su esencia y misión, vista desde su fundamento. Sin embargo, esta caracterización solo es parte del asunto. Escamilla recurre a una suerte de «ontología de las generaciones» donde hace, en un primer momento, una recepción del legado de la reforma de Córdova en

⁴⁷ Escamilla, Manuel Luis. «Universidad y Patria», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía...*, pág. 118.

⁴⁸ Ver: Alfonso El Sabio. *Las siete Partidas*. (Barcelona: Linkgua, 2006), pág. 93.

⁴⁹ Escamilla, Manuel Luis. «La reforma universitaria de El Salvador». *Educación*. Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador. San Salvador. Nº 8-9, abril-septiembre, 1966, pág. 15.

⁵⁰ *Ibid.*, pág. 12.

lo referente al papel de la juventud; y en segunda instancia, de las reflexiones de Ortega y Gasset sobre las generaciones⁵¹.

Nadie ignora que en el espíritu de la reforma de Córdoba hay un sentimiento de enfrentamiento con la generación conservadora. La juventud reformista se asume como la vanguardia intelectual de un proceso de transformaciones «nuevas». La «nueva generación» se autodenomina.

La novedad, la transformación, lo nuevos ideales son parte de las aspiraciones del pensamiento emanado de la reforma. No por nada se declara maestro de la juventud a un pensador como José Ingenieros, quien consideraba que «*la Universidad argentina y latinoamericana debe abocarse a la creación de nuevos ideales, orientados, a su vez, a generar líneas de acción y pensamiento en vistas de la transformación progresista de la sociedad como objetivo último*»⁵². El papel del estudiante universitario es, en este contexto, encabezar a la juventud, asumir un papel protagónico como nunca antes en el destino de la sociedad.

Escamilla hace suyo este pensamiento y dice tajantemente: «*El cambio, como fenómeno general sociológico, descansa en el modo de ser de la naturaleza juvenil. La misión estudiantil universitaria, referida a la nación, es el factor responsabilizado del cambio y del progreso.*»⁵³ La generación madura tiende por su naturaleza «ontológica» a la conservación, de ahí que su función sea «la trasmisión de un legado», ya sea cultural o científico. La renovación y la creatividad como atributos de la juventud, aparecen en la Universidad latinoamericana cuando el estudiantado forma parte activa y sobre todo responsable del quehacer universitario. La conservación y el progreso son dos momentos dialécticos fundamentales en la constitución de la Universidad y están representados en el encuentro generacional que en ella opera.

⁵¹ Ver: Ortega y Gasset, José. *El tema de nuestro tiempo*. (Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente, 1966); Ortega y Gasset, José. *En torno a Galileo*. (Madrid: Alianza Editorial, 1994).

⁵² Gilleta, Matías. «El pensamiento universitario de José Ingenieros y la concepción Reformista de universidad. Reflexiones en torno a su vigencia». Ponencia presentada en la Universidad Nacional de Villa María. [en línea] [consulta: 12 de enero de 2012] <http://www.unl.edu.ar/files/UNL_-_Ponencia_Matias_Gileta_-_Grupo_3.pdf>

⁵³ Escamilla... «La reforma universitaria salvadoreña...», pág. 13.

Pero no basta con que la juventud tienda al cambio y al progreso por «naturaleza» para comprometer a la Universidad con la sociedad. La juventud universitaria debe hallar la certeza del progreso y la dirección de los cambios «*en el fin supremo de la Universidad: la investigación de la verdad*». Para que la juventud sea realmente una «generación», es condición necesaria que represente en sí misma los ideales históricos de un cambio.

La juventud que no está unida por un ideal común, no forma generación alguna. La juventud universitaria debe encontrar las «herramientas hermenéuticas» que le permitan discernir el sentido del cambio y de la historia en el legado científico y cultural que la Universidad le otorga: «*No cualquier grupo juvenil es una "generación". Las generaciones son los grupos humanos que marchan unificados y en pos de un ideal común de progreso y de los cuales está saliendo diariamente la historia*»⁵⁴.

Para Escamilla, la reforma de Córdoba selló para siempre el carácter de la generación joven de los demás países, porque les señaló el camino de los cambios esenciales, «*los cambios que conmueven la historia porque la hacen surgir renovada y fresca*». Antes de Córdoba los estudiantes no podían ser definidos más que por su dedicación al estudio. Después de Córdoba, el estudiante universitario se convierte en parte esencial de la conciencia nacional.

Pero «la nueva generación» no es revolucionaria tan solo por haber alcanzado el gobierno de la Universidad, de ninguna manera. Ya en la constitución de la Universidad de Salamanca expuesta por Alfonso el Sabio viene planteada el cogobierno⁵⁵. La generación de Córdoba es revolucionaria por haber puesto a la Universidad al frente del progreso social, por haberle asignado una misión frente a los problemas patrios.

La Universidad latinoamericana se configura «ontológicamente» por la confluencia de esta serie de tradiciones. La Universidad debe comprender que lo mejor del legado hispánico es importante y no es negación de los principios de la reforma de Córdoba. Por el contrario, juntas, lo mejor de ambas tradiciones, conducen a la reforma universitaria.

⁵⁴ Escamilla... «La reforma universitaria salvadoreña...», pág. 15.

⁵⁵ Gómez Oyarzún, Galo. *La universidad a través del tiempo*. (México: Universidad Iberoamericana, 1998).

Si bien es cierto el manifiesto de la juventud de Córdoba exige el compromiso social de la Universidad, este es imposible si renunciamos al compromiso que esta tiene con la verdad. De tal forma que la comunidad entre estudiantes y profesores tiene su *telos* en la solución de los problemas nacionales, en el servicio a la sociedad y a su pueblo, pero para que esto sea posible, se necesita de la ciencia y la cultura. Solo de esta forma la generación juvenil y universitaria puede cumplir su tarea, solo si la Universidad posee las condiciones para la investigación científica y para la recreación de la cultura. El progreso material de las naciones, decía Manuel Luis Escamilla, proviene de los programas de investigación científica de sus universidades y el refinamiento de las sociedades del movimiento cultural que emerge desde sus institutos superiores de cultura.

La Universidad debe convertirse, según este planteamiento, en una auténtica *polis universitaria*; la academia no es un mundo paralelo al de los problemas nacionales. El concepto de polis universitaria que acuña Escamilla trata de recoger el compromiso social de la Universidad y su compromiso con la verdad. Ciertamente los universitarios están obligados como ciudadanos a ser políticos, pero no en el sentido tradicional del término. El universitario o el estudiante por ser «político» no deja de ser universitario, por lo que su actividad política debe ser el reflejo del amor por la verdad que la Universidad le ha inculcado.

La polis universitaria no debe contraponerse a la polis en general, la vida universitaria es una polis en el sentido griego del vocablo. La polis universitaria es el nivel preparatorio, de formación superior y profesional. Debe aspirarse a que «*los más altos negocios públicos de una nación se encarguen a los profesionales formados en la Universidad*».

Los problemas técnicos de mayor responsabilidad y de más cuidadosa especialización deben ponerse al cuidado de técnicos de formación universitaria y, lo más importante y decisivo para la vida de un país, los investigadores —el poder creador de una sociedad— son producto de la Universidad: «*La cosmópolis en general, está en estrecho correlato con la polis académica. De ahí la importancia de señalarle a la universidad, el supremo fin de responsabilizarse de la vida nacional. De la polis académica depende pues la cosmópolis nacional*»⁵⁶.

⁵⁶ Escamilla..., «La reforma universitaria de El Salvador»..., pág. 29.

De tal suerte que el concepto de Universidad, tal y como lo concibieron los medievales y la tradición hispánica, como *universitas*; es decir, como unidad del saber por ella resguardado y como unidad de acción en torno al cultivo de la verdad, debe complementarse con el compromiso de esta comunidad con la transformación social. Las generaciones que en la Universidad se encuentran poseen esta gran tarea.

Toda la tradición de pensamiento universitario, en el siglo XX, ha sostenido que para lograr este cometido es condición de posibilidad la autonomía universitaria. Escamilla está de acuerdo con este punto, sin embargo, prefiere radicalizarlo.

Y es que para nuestro autor, la autonomía jurídica de la Universidad descansa en algo «metafísicamente» más importante: la autonomía de la Universidad se sostiene en la autonomía del individuo⁵⁷, esta autonomía es mayoría de edad en el sentido kantiano y solo es accesible en el momento en que el individuo despierta a la verdad y se compromete con ella.

El concepto de autonomía tiene indudables raíces históricas y fundamentos filosóficos de validez universal. Los maestros, que representan la generación madura, y los discípulos o estudiantes, como generación juvenil, son seres que han alcanzado un *ethos* autónomo, de donde la corporación que integran debe ser, también, autónoma⁵⁸. Por ello, la autonomía universitaria tiene su fundamentación en la autonomía de la conciencia de quienes la integran.

De esta «*autonomía de la conciencia*» proviene la libertad en general: «*Pero la libertad referida a la intimidad ontológica del hombre, no es otra cosa que la libre decisión del querer y la aceptación consiente de las responsabilidades que se derivan de esa decisión*».

Esta libertad de la conciencia, además, nos permite poseer dignidad intelectual, pues esta tiene como fundamento la libertad y como fin la

⁵⁷ Escamilla, Manuel Luis. *Micro-conceptos de la Reforma Universitaria*. (San Salvador: Publicaciones del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades, 1969).

⁵⁸ Escamilla, Manuel Luis. *La Reforma educativa salvadoreña*. (San Salvador: Dirección de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1975), pág. 96.

verdad: *«El supremo valor hacia el cual marcha y se orienta la Universidad es entonces la Verdad, y la condición que como fundamento ontológico deben presentar sus componentes, es la libertad».*

La Universidad es, entonces, la corporación o ayuntamiento de dos grupos intelectuales que se reúnen libremente para organizar el encuentro con la verdad⁵⁹. ¿En qué descansa, entonces, la «unidad» de la Universidad que es al fin de cuentas la garantía de esta articulación entre investigación de la verdad y compromiso social, entre polis universitaria y cosmópolis nacional, fin último del «contrato» entre profesores y alumnos?

La «unidad» de la Universidad descansa en su esencia: *«la "esencia de la Universidad" tiene que ver con la clase de estudios que posee... [Que] no pueden ser los de tipo profesional. ¿Por qué? Sencillamente, porque esa área se caracteriza por la pluralidad y la diversidad y no justamente por la unidad, condición óptica de toda esencia»⁶⁰.*

Es obvio que la esencia de la Universidad no puede salir de una de sus carreras, o de la suma de las esencias de todas sus carreras. La Universidad no solo tiene una esencia, sino también una misión. Las profesiones no pueden ser el apoyo de la unidad, esencia y misión de la Universidad, pues cada profesión posee su propia misión respecto de la sociedad. La misión de la Universidad de servir a la sociedad, no es la suma del servicio de todas las profesiones, ni el servicio social de una en particular: *«Lo que la Universidad entiende por servicio social, la cumplen las distintas profesiones sobre la base de un trasfondo común en donde está definida precisamente la misión».*

La unidad de la Universidad descansa entonces en el nivel de formación que hace confluir a los saberes en función de un solo fin determinado: la formación general o los estudios generales. De este nivel depende, en última instancia, que el valor supremo del universitario sea la libertad y que la misión primaria del quehacer académico sea la verdad: misión, esencia y unidad se funden en la garantía de que la Universidad brinde una cultura común y una imagen del mundo en el cual toca vivir.

⁵⁹ Escamilla..., *La Reforma educativa salvadoreña...*, pág. 97.

⁶⁰ *Ibid.*, pág. 113.

Los estudios generales y el problema de la relación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu

La creación y organización de los estudios generales fue una de las metas principales de la reforma universitaria. La formación integral del individuo, mediante la creación de un sistema de estudios generales, se planteó como la salida del «profesionismo» o la superación de una educación exclusivamente «técnica». Las tres declaraciones más importantes en la historia de las universidades centroamericanas coinciden en este punto.

La declaración de principios y fines de las universidades centroamericanas de 1948 dice categóricamente que «*Las universidades Centroamericanas deben atender preferentemente a la formación humana de todos sus elementos integrantes [...] toda técnica debe estar al servicio de los más altos intereses humanos, y fundarse en el humanismo*»⁶¹. Otro tanto señaló en su momento la segunda declaración de principios de las universidades centroamericanas de 1968, en relación a la misión de las instituciones de educación superior: «*Dotar al estudiante de una formación integral, científica y humanística, que le capacite para el juicio crítico, le informe del pensamiento de su época, le haga hombre culto y le permita enfrentarse y adaptarse a las transformaciones de su tiempo*»⁶².

En 1949, en la Carta de las Universidades Latinoamericanas, se reconfirmaba el compromiso del primer Congreso de Universidades Centroamericanas de 1948:

... a) la especialización puede tornarse infecunda y deformadora [...]

Art. 8. Todo universitario, para obtener su grado, ha de acreditar un mínimo de estudios generales, principalmente en lo que se refiere a los problemas de la comunidad nacional. No debe permitirse la graduación de un universitario que carezca al menos, de un conocimiento básico y sistemático de la realidad histórica, social y económica de su medio nacional⁶³.

⁶¹ Tünnermann, Carlos. *Pensamiento Universitario centroamericano*. (San José: EDUCA, 1980).

⁶² Ibid.

⁶³ *Carta de las universidades latinoamericanas*. (Guatemala: Editorial Universitaria, 1950).

En Centroamérica existe una enorme bibliografía que da cuenta de la intensa elaboración intelectual que desencadenó el problema de la organización de los estudios generales⁶⁴. El asunto de fondo es, ¿cómo es posible integrar el estudio de las ciencias y las humanidades en el currículo, en el marco de una formación básica o general, sin afectar, o más bien, para contribuir a una posterior profesionalización y desarrollo autónomo de las disciplinas?

En el país el debate se remonta a los años treinta. Pero se intensifica con la fundación de la Facultad de Humanidades, que en sus primeros años de actividad integró el estudio y la profesionalización, tanto en ciencias como en humanidades. En 1952, el secretario de la Facultad de Humanidades abogó por la separación administrativa de las ciencias y las humanidades⁶⁵, porque consideraba imposible el desarrollo de las ciencias si estas no se emancipaban de la Facultad.

Bajo los rectorados de Romeo Fortín Magaña y Napoleón Rodríguez Ruiz se organizaron comisiones para la creación de los estudios generales. La primera comisión no pudo realizar su cometido, puesto que no se contaba con los fondos necesarios. La segunda comisión, integrada por María Isabel Rodríguez, Baltasar Perla y Manuel Luis Escamilla, tuvo problemas de coordinación. Finalmente, la Dra. Rodríguez junto a Claudio Gutiérrez retomaron la tarea y formularon una propuesta que generó una candente polémica pública⁶⁶.

El asunto de los estudios generales se resolvió con la creación del sistema de Áreas Comunes, propuesto por la Comisión de Reforma Universitaria e implementado desde 1965. La transformación de la Facultad

⁶⁴ Carlos Tünnermann recoge en su antología *Pensamiento Universitario Centroamericano* algunos de estos trabajos. Ver Tünnermann, Carlos. *Pensamiento Universitario...*

⁶⁵ Fagoaga, Manuel Alfonso. «Como debería laborar la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de El Salvador». *Humanidades*. Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador. San Salvador. Nº 1, marzo, 1952, págs. 71-92.

⁶⁶ Rodríguez, María Isabel y Claudio Gutiérrez. «Sobre el Proyecto de la Escuela de Estudios Generales en nuestra Universidad». *Humanidades*. Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador. San Salvador. Nº 1-2, enero-junio 1962, págs. 71-93.

de Humanidades en Facultad de Ciencias y Humanidades en 1969, tuvo por objeto resolver el problema administrativo que las Áreas Comunes representaban. Sin embargo, las Áreas Comunes fueron suprimidas el 8 de junio de 1971 por el Consejo Superior Universitario. En medio de un acalorado debate, y bajo la presión de una huelga estudiantil, los estudios generales fueron excluidos legalmente de la formación universitaria.

Más allá de los torpes argumentos que algunos plantaban en relación al establecimiento de los estudios generales o del sistema de Áreas Comunes, lo cierto es que la organización de la formación básica o general planteaba teóricamente serios problemas.

Como ya hemos señalado, desde el siglo XIX hay una discusión sobre la relación y el lugar de los estudios humanísticos en relación con las ciencias. En general, la modernidad ubica a las ciencias y a las humanidades como dominios de diferentes facultades humanas, cuestión que la cultura positivista reafirmó e impuso con mayor ahínco. Nadie duda que las ciencias sean estrictamente teóricas, y por lo tanto son dominio de la razón. Las humanidades, por el contrario, son establecidas en la modernidad bajo el resguardo de otras facultades no intelectuales, como la voluntad y el sentimiento. De ahí que el arte o los saberes clásicos se han considerado susceptibles de valoración estética, mas no generadores de conocimiento teórico.

En consecuencia, la posición dominante en el siglo XIX establecía que la formación estrictamente teórica, o más bien, la transmisión de conocimientos recaía en el estudio de las ciencias estrictamente hablando. A las humanidades se les asignó, en el marco de la formación universitaria, un papel secundario y rezagado. Fueron consideradas importantes en la orientación de otras facultades no intelectuales, como la voluntad y el gusto. De ahí que, se leyera a los clásicos para «suavizar» las pasiones o para fomentar la virtud⁶⁷. Más lo que compete estrictamente a la razón, la verdad, solo era accesible mediante las ciencias, según este planteamiento.

⁶⁷ García, Miguel Ángel. «Discurso del Lic. don Gregorio Arbizú, pronunciado el 9 de diciembre de 1852 en la apertura de las clases de la Universidad y Colegio Nacional», en *Diccionario Histórico-enciclopédico de la república de El Salvador*. Vol. 1. (San Salvador: Ahora, 1952), págs. 25-30.

Por eso, la «vieja Universidad» se conformaba con asignar un espacio limitado al estudio de estos saberes. Y podía darse el lujo de obviarlos. Otra cosa ocurrió con las denominadas ciencias sociales, que bajo el influjo positivista adquirieron carta de presentación en el mundo de la ciencia, esto es así porque al separarse de las humanidades se enrumbaron hacia la «cientificación», optando metodológicamente por la objetivación científica.

Sin embargo, a inicios del siglo XX, el giro espiritualista en el pensamiento latinoamericano propició la revaloración de las humanidades. Esto se profundizó tras la Primera Guerra Mundial y la eclosión de los humanismos junto con una dura crítica a la modernidad y a la civilización técnico-científica. Se acudió, ante la crisis de la modernidad y de las ciencias, a la vieja tradición humanista. De hecho, en Alemania, luego de las dos grandes guerras, la reforma universitaria encabezada por Karl Jaspers retrocedió a la tradición humanista, recuperando el modelo de Universidad propuesto por Wilhelm Humboldt, puesto que se creía que la crisis de la modernidad podía superarse mediante un nuevo humanismo⁶⁸.

Este giro humanista en el pensamiento nos llegó por diversas vías. Por la influencia de corrientes espiritualistas, masónicas o, incluso, por la recepción de algunas filosofías europeas. La apropiación latinoamericana de filósofos como Bergson, Dilthey, Husserl y Heidegger, generó una reconfiguración del estatuto disciplinar de las humanidades. En la filosofía de Bergson, por ejemplo, encontramos una revisión del papel de otras facultades en la generación de conocimiento. Dilthey, Husserl y Heidegger ampliaron la noción de experiencia a un espectro mucho más radical que el de la experiencia objetivante de la ciencia moderna; Dilthey concretamente planteó la posibilidad de erigir a las ciencias del espíritu desde una forma de experiencia susceptible de otro tipo de objetivación, a la cual denominó «vivencia».

La importancia de la recepción de estas filosofías fue que permitió trasladar certeza a las disciplinas humanísticas, puesto que planteaban una solución a la fundamentación teórica de estos saberes y un concepto

⁶⁸ Jaspers, Karl. «Renovación de la Universidad», en *Balance y Perspectiva (Discursos y Ensayos)*. (Madrid: Revista de Occidente, 1953), pág. 103-112.

alternativo de verdad. Si las ciencias del espíritu, o humanidades como prefiere llamarles Ortega y Gasset⁶⁹, poseen un estatuto desde donde es posible tener un objeto propio y una metodología particular, entonces, es posible que se conviertan en saberes autónomos y por lo tanto susceptibles de especialización —generadores de conocimiento— y profesionalización.

Por estas razones, las facultades de humanidades en Latinoamérica mutaron radicalmente en siglo XX. Mientras que en el siglo XIX no ofrecían profesión alguna, solo el acceso a estudios preprofesionales o básicos, en el siglo XX se organizaron profesiones en base a que las ciencias de espíritu, como la historia o la filosofía, brindaban un campo de estudios definido y bien delimitado. Esta mutación en el campo del saber ofrece un escenario diferente al del siglo XIX. La organización de los estudios generales plantea esta radical problematización. Si se trata de organizar una formación integral básica, había que establecer un puente entre las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales y las humanidades, todos campos autónomos del saber.

En muchos casos se optó por la salida estrictamente «curricular», la de integrar un par de asignaturas en el área básica sin mayor argumentación teórica. También se optó por la salida «extracurricular», quizá la vía más concurrida, que planteaba acompañar la formación profesional por un par de cursos selectivos y optativos para el estudio de algunas disciplinas humanísticas. También se planteó la vía de la fundamentación filosófica⁷⁰, que desde luego significó un escenario más complejo desde el punto de vista teórico.

En este último punto, encontramos el mayor aporte de Escamilla al pensamiento universitario. Su formación filosófica, pedagógica y científica le permitió elaborar una propuesta de fundamentación filosófica de

⁶⁹ Ortega y Gasset. *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*. (Madrid: Revista de Occidente, 1960).

⁷⁰ «La filosofía de los estudios básicos debe ser definida, porque ahí está involucrada la esencia de la Universidad y con ella el destino que juega en el país. Dicho de otro modo: la esencia de la Universidad y su responsabilidad nacional, proviene de la filosofía que da fundamento a la Cultura Común que ofrecen los Estudios Básicos.» Escamilla... *La reforma educativa salvadoreña...*, págs. 112, 113.

los estudios generales. En primer lugar, hay que decir que Escamilla es consciente de la independencia y de la autonomía de las ciencias del espíritu respecto de otras disciplinas, como las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza.

En el prólogo de su *Teoría de la Educación* se intuye con toda claridad este asunto. La investigación que él pretende realizar está inspirada en el método fenomenológico, que según él trata de pedirle cuentas, por principio metodológico, a las «cosas» por su ser. A partir de la naturaleza misma de su investigación, que es la fundamentación ontológica de la educación, considera que la fenomenología nos permite «transparentar las cosas mismas». Porque de lo que se trata es de ir a la esencia de la educación, al «ser» de la educación.

El estructuralismo, de utilidad para las ciencias sociales, nos lleva a través del concepto de «estructura» a las «relaciones» que hay entre los «elementos» que componen la «estructura», mas no a la cosa misma, es decir a su ser. Lo que está en el fondo de la discusión son dos nociones diferentes de experiencia y de objetivación.

Para Escamilla es posible articular el modo de experiencia fenomenológico y traducirlo en conceptos, es decir, en teoría. Lo que supone la existencia de un «método» de objetivación diferente al de otras disciplinas. La pedagogía, entonces, o ciencia de la educación, en cuanto «humanidad»⁷¹, es susceptible de generación de conocimiento, al poder traducir la experiencia de su objeto de estudio en conceptos que «explican», o más bien, que nos conducen a una «comprensión».

Por otra parte, en el ensayo *El hombre frente a los valores éticos* esta diferencia entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu es clarísima. En dicho ensayo, el autor está evidentemente influido por la filosofía de los valores, especialmente por el neokantismo. Aunque el cometido del trabajo no es el esclarecimiento de la relación entre ciencias y humanidades, nos permite retomar elementos que conducen a verificar que en Escamilla hay, desde esos años, claridad en torno a la autonomía del estatus disciplinar de las humanidades respecto de las ciencias.

El neokantismo intentó superar tanto al positivismo, como al idealismo alemán mediante una consideración crítica de las ciencias y una fun-

⁷¹ Término usado por Ortega y Gasset como el singular de humanidades: en Ortega y Gasset. *Misión de la Universidad...*

damentación gnoseológica de los saberes, replanteando la herencia metafísica kantiana, pero bajo el lema: «Entender a Kant es superar a Kant»⁷². El neokantismo se planteó establecer una distinción radical y al mismo tiempo una fundamentación «trascendental» de las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu.

La autonomía de estos dos campos del saber se logra bajo la distinción metafísica de «ser» y «valor». Los actos humanos «valen» poseen «valor», mientras que los acontecimientos naturales «son». Para Windelband, las ciencias históricas o ciencias del espíritu tienen por objeto aquellos acaecimientos que atañen al ser humano y que ocurren en torno a él. Sin embargo, las ciencias históricas deben poseer un criterio para seleccionar aquellos acontecimientos dignos de ser considerados históricos. Por ello, Windelband sostiene que el objeto del método histórico siempre dependerá del valor con el que se nos presenten los acaecimientos⁷³. De ahí se deriva toda una distinción metodológica: mientras que las ciencias de la naturaleza buscan «explicar» los sucesos, las ciencias del espíritu «comprenden».

En *El hombre frente a los valores éticos* encontramos la siguiente afirmación, en consonancia con el planteamiento neokantiano: «Los valores son independientes del ser; poseen por tanto, una distinta estructura óptica... es valioso todo aquello que contribuye a dar a la vida humana, individual y colectiva, su pleno sentido y desarrollo histórico...». Escamilla establece una distinción ontológica entre valor y ser, pero también una distinción epistemológica: «Si el reino de los valores está por fuera del ser... ¿cómo es que los conocemos? ¿Qué métodos hemos seguido para determinar su esencia y naturaleza? Solamente hay un camino: los valores se intuyen».

En qué consiste esta «intuición» no es importante en estos momentos. Lo importante para nosotros es que esta distinción epistemológica deviene metodológicamente:

Es seguramente cierto que la parte fenomenal del universo obedece al principio de la causalidad. Pero en ninguna forma es seguro que la psique humana pueda estar determinada...Yo podré siempre que quiera, hacer de

⁷² De la Torre Martínez, Carlos. *La recepción de la filosofía de los valores en la filosofía del derecho*. (México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2005).

⁷³ Granja Castro, Dulce María. *El neokantismo en México*. (México: UNAM, 2001).

una persona un objeto de conocimiento. Pero nunca podré hacer lo mismo con su personalidad, esta se me escapará siempre: es parte del espíritu. La única forma de saber de ella será identificándome con la persona que estudio. Y aún en este caso no podré cogerla en toda su amplitud.

La actitud lógica del científico es desplazada, en el estudio de los valores propio de las ciencias del espíritu, por una actitud «extralógica». De hecho, para Escamilla debería existir una disciplina denominada «*extralógica*» que «*debe investigar la verdad como un valor*».

Ahora bien, esta distinción entre saberes respectivamente autónomos, no es para nada algo inocente y archisabido. Esto le permite al pensador salvadoreño extrapolar la idea de «investigación» más allá del campo de las ciencias de la naturaleza. Si las humanidades poseen un fundamento propio y objetos de estudio determinados, es posible la investigación, la especialización y la profesionalización en estas disciplinas. En este último punto se fundamenta la posibilidad de la creación de facultades de humanidades que pretenden brindar estudios profesionales.

Por otra parte, asumir la autonomía metodológica y gnoseológica de las ciencias del espíritu sitúa a nuestro autor más allá del positivismo. El positivismo planteó la aporía de las humanidades frente a las ciencias. La ideología del progreso inherente al positivismo profundizó esta aporía, llegando a concluir que, o las humanidades se vuelven ciencias, o no tiene caso cultivarlas. Asumir la autonomía de las ciencias del espíritu es estar un paso adelante de esta aporía. Ahora bien, resuelto este asunto, aún no tenemos una respuesta para la integración de estos saberes en un modelo de formación general. ¿Cómo es posible integrar disciplinas autónomas y especializadas en la formación general?

Hay dos conceptos que vertebran la fundamentación filosófica de Escamilla sobre los estudios generales y la integración de los saberes en la formación básica: *Weltanschauung* (concepción del mundo) y *Bildung* (formación).

Para Escamilla, todo ser humano posee una concepción del mundo, la diferencia entre las concepciones del mundo es de grado. El mundo como totalidad está integrado por la naturaleza y por el conjunto de valores que se conquistan a lo largo del proceso histórico y sirven para calificar y dignificar las relaciones humanas. Como se ha dicho tradicionalmente, la concepción del mundo, mi concepción del mundo, me permite habérmelas con el mundo.

nificar las relaciones humanas. Como se ha dicho tradicionalmente, la concepción del mundo, mi concepción del mundo, me permite habérmelas con el mundo.

La concepción natural del mundo cuenta con una riqueza especial de bienes, cuyas raíces se hunden en las formas consuetudinarias del vivir. También la Universidad debe imprimir en sus estudiantes una determinada concepción del mundo. La diferencia entre esta y la concepción natural del mundo, como ya hemos dicho, es tan solo de grado: *«La concepción del mundo que se da en las aulas universitarias proviene del trato del hombre con la ciencia»*⁷⁴.

El trato con la ciencia de la naturaleza debe permitirnos acceder a la explicación del universo que nos rodea. Mientras que el objeto inmediato de las ciencias del espíritu es el ser humano; pero visto de una forma peculiar: visto desde las relaciones humanas, desde los valores que se expresan en bienes: *«Bienes son los contenidos de la moral, el derecho, el arte, la religión, el lenguaje, y su valer en el mundo radica en la carga de normatividad que todos poseen»*.

La fundamental diferencia que hay entre la concepción ingenua del mundo y la que nos brinda la Universidad reside en que esta última llega a la verdad por un sistema de pensamiento que se apoya en fundamentaciones objetivas y relaciones naturales de las cosas, los seres o los fenómenos⁷⁵. Las fuentes de la concepción del mundo dada por la Universidad son, sin duda, las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu.

Por ello, el mejor espacio para tener contacto con las ciencias de la naturaleza y las del espíritu es la Universidad, en esta se adquiere la más elevada concepción posible del mundo. Para Escamilla, la Universidad posee dos niveles pedagógicos claramente definidos: el nivel de formación profesional brinda al estudiante el acceso a una especialidad del amplio espectro de saberes y técnicas; mientras que la misión del nivel básico es darle al individuo la más elevada concepción del mundo.

Ciertamente, el problema de la relación entre las ciencias y las humanidades o ciencias del espíritu representa una de las antinomias típicas de la modernidad. Escamilla propone, para resolver la antinomia de las

⁷⁴ Escamilla... «La reforma universitaria de El Salvador»..., pág. 26.

⁷⁵ Ibid., pág. 27

ciencias y las humanidades, llevar la noción de concepción del mundo al campo pedagógico; y puesto que la educación es un proceso teleológico, la antinomia puede resolverse al tener presente el fin que se persigue con la integración de ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu en una concepción científica del mundo.

Cuando Escamilla se refiere a la noción de concepción del mundo en ningún momento debe creerse que se refiere a una «ideología» en el sentido marxiano de falsa conciencia. De ningún modo, lo que trata de retomar es la tradición neokantiana de «concepción del mundo», y específicamente la pretensión de una «concepción científica del mundo», solo que llevada al plano educativo.

El neokantismo en general supone que hay un nivel trascendental de validación del conocimiento que es condición de posibilidad de la ciencia. Es decir, hay un sistema de la razón que sostiene y da validez trascendentalmente tanto a las ciencias de la naturaleza, como a las ciencias del espíritu. La filosofía tiene por meta, según esto, mostrar en qué consiste esta trascendentalidad.

Ahora bien, si este sistema de la razón sostiene nuestros conocimientos objetivos del mundo, tanto del mundo de los valores como de la naturaleza, estos saberes tienen su punto de unidad en este sistema de la razón, y no hay porqué plantearse una aporía. La filosofía neokantiana al final de cuentas, como dice el joven Heidegger, deviene en el esclarecimiento del fundamento de una concepción científica y unitaria del mundo⁷⁶.

Aunque Escamilla no sea un neokantiano en sentido estricto, trata de llevar a un plano no subjetivo esta idea de concepción del mundo. Según él, en clara alusión a la pedagogía culturalista de Eucken y a los educadores del movimiento axiológico alemán: «*La educación para los alemanes contemporáneos, es una formación del hombre para una determinada concepción del mundo*».

La unidad de las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu se logra por la unidad que posee la idea de «mundo» en la vida práctica. No estamos relacionados con el mundo de una forma escindida, sino al contrario la experiencia del mundo es una experiencia unitaria. Si la totalidad

⁷⁶ Heidegger, Martin. *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. (Barcelona: Herder, 2005).

es mundo de los valores y naturaleza, entonces, la unidad de estas dos grandes instancias metafísicas es práctica y se da en la vida misma.

Escamilla supone que las ciencias nos dan un mejor conocimiento del mundo en sus respectivos campos, por lo que si poseemos una concepción científica del mundo, elaborada con las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, podemos tener una mejor relación con el mundo. De ahí que defina contundentemente: «Educar es poner al hombre en condiciones de comprender y manejar su mundo». Por ello, la finalidad de los estudios generales y la superación de la aporía de las ciencias con las humanidades se resuelve en el terreno práctico y educativo: el «*fin es darle al educando la concepción adecuada del mundo en que le toca vivir*»⁷⁷.

Esta idea de la adquisición de una concepción científica del mundo se complementa con el concepto de formación (*Bildung*), el cual es uno de los conceptos fundamentales del humanismo alemán⁷⁸. Escamilla entiende que *Bildung* es «formar», pero no como oponente de un saber, sino para un determinado saber. Formar no es enseñar una profesión o enseñar a hacer algo determinado. En la *Bildung* se juega uno la forma humana misma. *Bildung* es llegar a la forma humana plena. Es como dice Hegel, asenso a la universalidad en contraposición a la especialización, al conocimiento de algo en particular.

Según Escamilla, el concepto de *Bildung* debe aparejarse con el de concepción del mundo, para que el problema de la formación general llegue a su pleno esclarecimiento. Educar es formar (*Bildung*) para que el ser humano llegue a ser lo que es, a saber, humano en el sentido pleno, pero para ello tiene que sobreponerse al mundo, es decir, debe saber vivir en el mundo en el que le toca vivir, por lo que es necesario que posea la concepción del mundo (*Weltanschauung*) más avanzada.

De esta forma, Escamilla logra elaborar una fundamentación filosófica de la formación general que asume plenamente lo exigido a los estudios generales:

⁷⁷ Escamilla... «La reforma universitaria de El Salvador»..., pág. 31.

⁷⁸ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1998).

Dotar al estudiante de una formación integral, científica y humanística, que le capacite para el juicio crítico, le informe del pensamiento de su época, le haga hombre culto y le permita enfrentarse y adaptarse a las transformaciones de su tiempo.

Referencias finales

Libros

Aedo-Richmond, Ruth. *La educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. (Santiago: RIL Editores, 2008).

Aguilar Avilés, Gilberto y Lindo-Fuentes, Héctor. *Un Vistazo al pasado de la educación en El Salvador: El sistema escolar de El Salvador en el siglo XIX*. (San Salvador: Ministerio de Educación, 1995).

Alfonso El Sabio. *Las siete Partidas*. (Barcelona: Linkgua, 2006).

Beorlegui, Carlos. *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. (Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2004).

Carta de las universidades latinoamericanas. (Guatemala: Editorial Universitaria, 1950).

Castro, Celestino. *Biología general (filosofía de lo orgánico)*. (San Salvador: s.e., 1951).

Cox, C. y Gysling, J. *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. (Santiago: CIDE, 1990).

De la Torre Martínez, Carlos. *La recepción de la filosofía de los valores en la filosofía del derecho*. (México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2005).

Escamilla, Manuel Luis. «El tema de la universidad en la filosofía de Ortega», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía*. (San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones, 1988).

-
- _____. *Ensayos Biológicos*. (Santa Ana: Cabezas Duarte, 1938).
-
- _____. «Explicación previa», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía*. (San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones, 1988).
-
- _____. «Gratitud y autorretrato», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía*. (San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones, 1988).
-
- _____. *Hispanoamérica en Ruta de su Identidad*. (San Salvador: Dirección General de Publicaciones e Impresos, 1994).
-
- _____. *La Cultura y sus Componentes Hominizadores*. (San Salvador: Rescate, 1996).
-
- _____. *La Metafísica del Ser y el Tiempo de Heidegger*. (San Salvador: Editorial Universitaria, 1961).
-
- _____. «La Reforma Universitaria de Córdoba, aporte de la República Argentina al desarrollo latinoamericano», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía*. (San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones, 1988).
-
- _____. *La Reforma educativa salvadoreña*. (San Salvador: Dirección de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1975).
-
- _____. *Micro-conceptos de la Reforma Universitaria*. (San Salvador: Publicaciones del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades, 1969).

- _____. *Reformas Educativas. Historia Contemporánea de la Educación Formal de El Salvador*. (San Salvador: Editorial del Ministerio de Educación, 1979).
- _____. «Reynaldo Galindo Pohl, Educador», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía*. (San Salvador: Dirección de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Comunicaciones, 1988).
- _____. *Teoría de la Adolescencia*. (Venezuela: Editorial Universitaria de la Universidad de Oriente, 1964).
- _____. *Teoría de la Educación*. (San Salvador: Editorial Ministerio de Educación, 1972).
- _____. «Universidad y Patria», en Dirección de Publicaciones e Impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones (comp.) *Educación, Universidad y Filosofía*. (San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos del Ministerio de Cultura y Comunicaciones, 1988).
- Escobar, Roberto. *El vuelo de los búhos: actividad filosófica en Chile de 1810 a 2010*. (Santiago: RIL Editores, 2008).
- Flores, Saúl. *Nuestros maestros: notas para una historia de la pedagogía nacional*. (San Salvador: Ahora, 1963).
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1998).
- Gallegos Valdés, Luis. *Panorama de la literatura salvadoreña*. (San Salvador: UCA Editores, 1981).
- García, Miguel Ángel. «Discurso del Lic. don Gregorio Arbizú, pronunciado el 9 de diciembre de 1852 en la apertura de las clases de la Universidad y Colegio Nacional», en *Diccionario Histórico-enciclopédico de la república*

- de *El Salvador. Vol. 1.* (San Salvador: Ahora, 1952).
- Gómez Oyarzún, Galo. *La universidad a través del tiempo.* (México: Universidad Iberoamericana, 1998).
- Granja Castro, Dulce María. *El neokantismo en México.* (México: UNAM, 2001).
- Guadarrama, Pablo. *Positivismo y antipositivismo en América Latina.* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2004).
- Gutiérrez, Claudio y Gutiérrez, Flavio. *Notas para una historia de la física en Chile (Desde sus orígenes hasta 1960).* (Santiago: Departamento de Física de la Universidad de Chile, 2005).
- Heidegger, Martin. *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo.* (Barcelona: Herder, 2005).
- Jaspers, Karl. «Renovación de la Universidad», en *Balance y Perspectiva (Discursos y Ensayos).* (Madrid: Revista de Occidente, 1953).
- Ortega y Gasset, José. *El tema de nuestro tiempo.* (Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente, 1966)
- _____. *En torno a Galileo.* (Madrid: Alianza Editorial, 1994).
- _____. *Kant Hegel y Dilthey.* (Madrid: Revista de Occidente, 1965).
- _____. *Misión de la Universidad y otros ensayos afines.* (Madrid: Revista de Occidente, 1960).
- Picardo Joao, Oscar y otros. *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias de la Educación.* (San Salvador: Centro de Investigación Educativo del Colegio García Flamenco, 2005).
- Romero, Matías. *Pensamiento Filosófico Salvadoreño.* (San Salvador: editorial Delgado, 2001).

Tünnermann, Carlos. *Pensamiento Universitario centroamericano*. (San José: EDUCA, 1980).

Revistas

Ateneo. Órgano del Ateneo de El Salvador. San Salvador. Año XXVII. N° 147, mayo, 1940.

Comisión de Reforma Universitaria. «Documento A». *Educación*. Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador. San Salvador. N° 8-9, abril-septiembre, 1966.

Escamilla, Manuel Luis. «Análisis Fenomenológico de la Instrucción». *Cultura*. Revista del Ministerio de Cultura. San Salvador. N° 4 de julio-agosto 1955.

_____. «Educación superior y desarrollo». *Educación*. Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador. San Salvador. N° 7, enero-febrero-marzo, 1966.

_____. «La reforma universitaria de El Salvador». *Educación*. Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador. San Salvador. N° 8-9, abril-septiembre, 1966.

Fagoaga, Manuel Alfonso. «Cómo debería laborar la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de El Salvador». *Humanidades*. Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador. San Salvador. N° 1, marzo, 1952.

Portillo, Nelson. «Antecedentes, desarrollo y aplicaciones tempranas de la psicología en El Salvador». *ECA*. Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas». San Salvador. Vol. 61. N° 687, enero, 2006.

_____. «Carlos Monterrosa: precursor de la psicología científica y aplicada en El Salvador». *Revista Latinoamericana de Psicología*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá. Vol. 40. N° 3, 2008.

Rodríguez, María Isabel y Gutiérrez, Claudio. «Sobre el Proyecto de la Escuela de Estudios Generales en nuestra Universidad». *Humanidades*. Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador. San Salvador. Nº 1-2, enero- julio, 1962.

Fuentes en soporte electrónico

Bravo, Luis. «Cincuenta años de psicología en la Universidad Católica». [en línea] Pontificia Universidad Católica de Chile [consultado: 11 de enero de 2012] *Psykhé*. Vol. 13. Nº 1. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000100016&lng=es&nr m=iso&tIng=es>

G. de Portillo, Miriam Ritha y otros. «Consideraciones sobre la Sistemática de la Educación y la Pedagogía por el Dr. Manuel Luis Escamilla: Sus Aportaciones Educativas y Aplicación Actual». [en línea] Universidad Francisco Gavidia [consultado: 12 de diciembre de 2011], *Theorethicos*. Año III. Nº 4, octubre-diciembre, 2000. <<http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/aportes05.htm>>

Gilleta, Matías. «El pensamiento universitario de José Ingenieros y la concepción Reformista de universidad. Reflexiones en torno a su vigencia». Ponencia presentada en la Universidad Nacional de Villa María. [en línea] [consulta: 12 de enero de 2012] <http://www.unl.edu.ar/files/UNL_-_Ponencia_Matias_Gilleta_-_Grupo_3.pdf>

Ligüeno Espinoza, Sebastián y Parra Moreno, Diego. «*La Psicología en la Universidad de Chile: Una propuesta de estudio para comprender la historia de la Psicología en Chile*» [en línea] [consultado: 11 de enero de 2012] *Cuadernos de Neuropsicología*. Vol. 1. Nº 3, noviembre, 2007. <www.neuropsicologia.cl>