

El ambiente educacional en la América Latina

I

Si el ambiente económico es apenante, el educacional no es nada. Como que no existe. Claro está que aludo á lo que sea sistema, á lo que presente un conjunto orgánico deficiente, equivocado, todo lo que quiera de actividad y de esfuerzos en pro de lo que debiera ser la más elemental preocupación de parte de cualquier gobierno un poco digno del nombre de tal, y mucho más de aquéllos que corresponden á regímenes esencialmente democráticos, en los cuales, con razón ó sin ella; (esto se halla fuera de mi tema y no me autoriza discusión alguna), la igualdad ciudadana tiene por principal baluarte la comunidad de la escuela y la disciplina niveladora y estimulante de los méritos personales y propios.

La verdad que bien podría omitir toda insistencia con relación al inorganismo de que me quejo. Tan evidente es. Pero no puedo resistir á la tentación de puntualizarlo en sus líneas más salientes. Una de las primeras es la determinada por la ausencia de un plan general (sin perjuicio de adaptaciones y modificaciones ulteriores, en detalles ó en modalidades), de acción sostenida y firme: la improvisación, el empirismo y la contradicción no resultan garantías muy eficientes para ninguna obra seria y sistemática. La segunda tendría relación con la circunstancia de que ni aun en materia de cultura elemental se llega á realizar nada que se aproxime no ya á lo completo, pues que no habría el menor derecho de exigir lo que es fruto de larga vida y de tradición poco menos que milenaria; sino ni siquiera á las exigencias más inmediatas del medio, salvo expresiones ocasionales y que no por más ó menos frecuentes dejan de ser aisladas. La tercera toca á la progresividad y adaptabilidad de los esfuerzos; un ambiente nuevo requiere lo elemental y primario de las escuelas comunes y de los establecimientos de los principios de las artes y oficios, de las industrias, del comercio y de las demás disciplinas, (agricultura, ganadería, minas, etc.) de la evolución económica que se inicia y que precisa consolidar. No pretendo con ello que haya que proscribir todo lo que no sea económico, como las bellas artes, las

letras y el resto. Estoy asignando lugares y estableciendo la gradación que impone la realidad de las cosas y de la vida, que la escuela debe traducir, reflejar y prologar, para que no traicione su única finalidad, cual es la de preparar para la acción y el mundo tal como es. Todas esas letras y compañía tienen su puesto, sobre todo en las escuelas comunes que deben ser tan integrales como sea posible; pero en la función meramente necesaria y complementaria que les corresponde, tanto por las aptitudes psicológicas de los educandos como por las necesidades más apremiantes del país. Y bien! Nosotros que enrevesamos tantas cosas, no podríamos desmentir nuestra vocación en este caso. Nos dedicamos á fundar grandes establecimientos de minas para hacer ingenieros, ó de comercio para fabricar doctores en ciencias comerciales, ó de escultura ó pintura para reedificar Miguelángeles y Rembrandts de pacotilla; cuando no nos da por multiplicar universidades sonoramente doctorales, de pura ciencia infusa y palabrería. Y allí en medios que no tienen industria minera en grande, donde la química y el derecho comercial deben ser aprendidos en la faz experimental de lo primitivo y tosco de los comienzos de las respectivas actividades, donde las bellas artes carecen de demanda y de asimilación, y donde los togados y demás universitarios vegetan en una anquilosis de puro libro y en una supersaturación de doctores; allí donde corresponde iniciar las industrias, el comercio, las minas, las artes y las universidades por los tanteos de la inexperiencia, por la acomodación de los establecimientos á las exigencias locales, y por la progresión que vaya de lo simple á lo complejo, de lo indefinido é inconexo á lo definido y orgánico, de lo práctico ó inmediato, á lo teórico de las «leyes» y de la alta especulación, de los hechos concretos á las inducciones y vistas de conjunto, etc.; allí donde se requiere primeras letras y manualismo técnico y artístico, nosotros nos vamos á lo último y á las cosas sonantes y cuasi olímpicas de los países europeos, sin contar con los recursos ni con la cultura y la necesidad que hagan natural y posible la institución.

Pero me limito. Estoy en una digresión, á la cual me ha conducido lo fuerte de mi sugestión en estas cosas, y que me hace adelantar nociones que no tienen lugar adecuado aquí. Continúo con la puntualización del inorganismo educacional. Un cuarto factor del mismo se lo encontrará en la incoordinación de las distintas educaciones. Tal acontece, desde luego, con la primaria y la secundaria, que viven como independientes y sin la necesaria correlación y vinculación que conviertan á la primera en la base de la segunda y que hagan de ésta un escalón ulterior de aquélla para integrarla, generalizarla y redondearla según cuadraría, ya que los «elementos» de la educación primaria ó «elemental» deben completarse con las «generalidades» ó generalizaciones de la secundaria ó «general», y ya que lo empírico y lo individual de la primera exige el complemento de lo científico y social de la cultura adolescente. Y lo propio ocurre en varios otros sentidos: en el de que no siempre la educación primaria habilita en el he-

cho para la adquisición de las culturas especiales (artes y oficios, comercio, industria, etc.), menos por razón de la insuficiencia cuantitativa de las nociones adquiridas, que por efecto de lo inadecuado de las virtudes preparatorias de la misma, en la cual se ha incluido una serie de cosas más ó menos inútiles, y se ha omitido lo que implicaba conveniente orientación (trabajo manual, dibujo, pequeñas colecciones de ciencias naturales, música, etc.); y después, en el de que tampoco existe la indispensable afinidad entre la educación secundaria y la superior de las universidades, en cuanto aquélla puede ser una preparación de ésta. Es así como se explica — si bien nunca del todo — el fracaso relativo de la educación superior, secundaria ó especial, por lo distinto de los respectivos criterios y por lo incongruente de los antecedentes con relación á los consecuentes.

Y termino estas prenociencias, en que me he extendido mucho más de lo que pensaba, señalando apenas la honda importancia del problema educacional en nuestros países: mediante la escuela, mediante la prensa, mediante la conducta y el ejemplo de los hombres dirigentes, etc. No hay nada, absolutamente nada, que le sea superior. De ahí que todo debe serle subordinado, y de ahí que sea ella el horizonte de cualquier actividad colectiva. Todos nuestros problemas son educacionales: la política, la administración, el comercio, las industrias, las finanzas, la ciencia, el arte, la moral y la misma religión, sólo pueden ser mejoradas por una cultura que nos dé, sobre la base de un buen organismo físico, una sólida individualidad moral (de temple, de voluntad, de sentimientos y de carácter) y una científica disciplina de ideas y de principios, en cada una de cuyas cosas estamos hoy poco menos que en una miseria psicológica total. Y no quiero repetir conceptos que ya he expuesto en capítulos anteriores (particularmente en el del ambiente psicológico), y que desarrollaré convenientemente en el capítulo final.

Bien sé que para poder llegar al ideal educacional que propicio, hay que empezar por tener una política y una consistencia económica adecuadas, y que, de consiguiente, es previo lo que en lo dicho aparece como posterior. Pero ello nada obsta á mi afirmación. No sólo porque es natural dentro del determinismo recíproco de las cosas sociales, en cuya virtud todo es factor de todo en una recíproca interferencia; sino también, porque la política y las finanzas en el ejemplo puesto, preceden á la educación sólo en el orden de sucesión de las mismas, y en las expresiones primarias de la segunda, ya que después, una vez consolidada (claro está que relativamente) la vida política y económica, es la educación quien puede intensificarlas: haciéndolas técnicas, fáciles, sistemáticas, ricas y eficientes. Y si se quiere casos positivos, no hay más que contemplar el «essor» germánico, que es, en su mayor parte, un fruto de lo científico de la cultura comercial é industrial. Lo propio acontece en Inglaterra y en los Estados Unidos. Y lo mismo se está haciendo en Francia, por obra que iniciara el ex-ministro Millerand, hace varios años, donde se ha imitado á Ale-

mania en el establecimiento de una educación técnica, difundida y orgánica que mejore, en cantidad y en calidad, las industrias y que sea como el eje de la expansión económica hoy contenida en los tesoros de los bancos y en los empréstitos al extranjero.

II

Y entro en el estudio de mi asunto, comenzando por precisarlo negativamente, con relación á lo que no habré de contemplar sino en sus líneas fundamentales.

Refiérese esto, desde luego, á la cultura superior ó universitaria. Varias son las razones que me deciden á su omisión. Por de pronto, la de que influyen tan poco en países nuevos, que el dinamismo social les es casi por completo ajeno. Y ya he dado la razón general de ello en el capítulo inicial: todo cuanto no toque al pueblo, á la masa de la población, todo cuanto no sea propiamente colectivo, todo cuanto concierna á pequeñas minorías, (especialmente si son de «clase»); es de virtualidad muy indirecta y remota en el común determinismo. Y tal es el caso con nuestras universidades, con la agravante de que, además de no hallarse vinculadas al general agregado, son de creación asaz artificiosa: por obra de decretos, por la acción de individuos que han querido inmortalizarse, legando á la posteridad sus nombres vinculados á una institución tan preciada en Europa, y por espíritu de teórica imitación; de donde resulta que (hablo, como siempre, sólo en general) no han respondido á exigencias del medio, ni satisfacen ninguna necesidad pública que las haya generalizado y hecho espontáneas y naturales. Es así como puede explicarse que haya países latino-americanos con una cultura elemental que avergüenza por lo pobre y mezquina, y que se dé el lujo de contar con tres y con cuatro universidades; allí donde el pueblo no sabe ni leer en proporciones de más del 60 y del 70 %, y allí donde una población de uno ó dos millones de habitantes vive difundida en un territorio inmenso, desierto y sin comunicaciones.

Otra razón se determina por la circunstancia de lo inocuo de las universidades, aun dentro de su juego y funciones, y fuera de lo expuesto. La misión que les corresponde es educativa, según acontece con cualquier templo de ciencia; y la truecan con una cultura de libros y de palabras, que no sólo no educa positivamente ni aun en ese aspecto meramente intelectual, sino que hasta educa mal, en cuanto prepara á los individuos en aquello en que menos sería de desear, por lo mismo que ya les sobra (según es el «logismo» del mero discurso, con todos los aspavientos y sofismas que ha aumentado el refinamiento de la vida universitaria), y en cuanto, correlativamente, desadapta para todo lo que sea iniciativa concreta, pensamiento de fondo, empuje y acción. Y esa «educación» debiera ser, en el caso, superior y como definitiva, si las universidades fueran, como en Inglaterra, en Alemania y en

los Estados Unidos, lo que deben ser: talleres de ciencia, de investigación, de sacrificio por la verdad y de homenaje á lo desconocido; y, de otro lado, concurrente, asilos de ideales elevados (patrióticos, humanitarios, etc.), veneros de sentimientos (democráticos, fraternales, liberales, etc.), y, en resumen, caldo de cultivo de los «hombres» que han de dirigir y encauzar en las diversas actividades de la prensa, del gobierno, de la ciencia, del arte, de la educación y de la vida profesional; el dinamismo colectivo hacia lo más grande, lo más desinteresado y lo más alto.

Y buscaréis en vano la menor realidad en ninguno de esos dos aspectos entre nuestras universidades. Estas no son, ni de lejos, talleres de ciencia. Bastante hacen con producir una serie más ó menos larga de profesionales, sobre todo en humanidades y en derecho, provistos de una colegialesca dosificación, que no es otra cosa que el arte subalterno de ganar pleitos, de conocer (de tercera ó cuarta mano) á Platón ó al mismo Bergson, ó bien á Homero y á Mallarmé ó Verlaine, de curar enfermos ó de construir un puente ó un edificio. Los sabios que hayamos podido tener, en muy contadas ocasiones ¿han sido fruto de la educación universitaria? Al revés, han tenido que luchar contra los prejuicios escolásticos y medioevales de instituciones y criterios anquilosados, y han debido vencer fuertes resistencias tan sordas como positivas en mucho más de una oportunidad. Porque es notable el espíritu excesivamente conservador, egoísta y retrógrado de nuestras universidades, aun en los países más adelantados de la América latina, en alguna de las cuales se ha negado hasta la mera exposición de ciertas doctrinas sociales contemporáneas (y cuando hablo de doctrinas no aludo sino á lo que es tal, y nunca á tendencias ni á propagandas subversivas), so pretexto de que eran revolucionarias, ateas y disolventes. He ahí universidades que debieran marchar con la vida y dentro del mundo, para conocer y reflejar aquélla y para incorporarse á éste, á objeto de amoldar su educación á la realidad, y de adaptar á los educandos con relación á lo positivo de las cosas y de las personas; y que, bien por el contrario, se ensimisman, se crean un mundo propio y mentido, y minan por su misma base sus funciones y el mismo derecho de su propia existencia.

Menos, todavía, encontraréis nada de apreciable en lo atingente á la formación y desenvolvimiento de los hombres dirigentes del medio colectivo. Por mucho que se diga y declame, y por mucho que se empleen palabras sonantes y con mayúsculas, en nuestras universidades no hay otra cosa que instrucción bien palabre- ra, bastante pobre y asaz inútil; cursos obligatorios, planes fijos y esclavizadores dentro de su torpe igualitarismo, lecciones y cosas así. Se va á ellas como se va á una escuela cualquiera: con el mismo pasivismo, venciendo análogas resistencias, y aceptándoselas como un mal necesario, como una función habitual y mecánica, ó como un trago que hay que apurar. Lo que quiere decir que no hay vida propiamente universitaria, que la universidad no es el hogar ni el «alma mater» de nada ni de nadie.

Lo que quiere decir que no hay «fraternidades» universitarias, que los educandos no sedimentan su espíritu sobre asientos propiamente universitarios (como acontece en casi todos los países europeos y en los Estados Unidos), no se «incorporan» á la institución, no la quieren, no la viven, ni la traducen ó expresan. Lo que quiere decir que no hay profesorado universitario que se consagre especial y esencialmente á la educación y á la ciencia, que haga de la institución su segundo hogar (si ya no tiene en ella su hogar único), que allí tenga sus amigos, que allí distraiga sus ocios, que allí (siempre además de las horas de «clase») fecunde su espíritu, desarrolle se acción y viva su vida. Lo que quiere decir que no hay autoridades universitarias que no hagan del cargo una función meramente administrativa y rutinaria, que se encariñen con su institución, que se identifiquen con ella, que le dediquen lo mejor y más eficiente de sus ideas y actos, que la propulsen y eleven, y que sean los grandes maestros de la conducta superiormente viril y científica y sociológicamente desinteresada. Lo que quiere decir que la vida universitaria real no difiere de la de cualquiera de nuestras instituciones educacionales: tan artificial, tan pasiva, tan dogmática y tan ineficaz. Lo que quiere decir que existe como ajena al ambiente, como extraña á la población, y como encastillada en un fuerte ó en una torre de marfil, para «ciertas» cosas y para «ciertas» personas. Lo que quiere decir (y termino ya esta penosa teoría de quejas) que también le resultan ajenos y extraños el pueblo, el mundo, el agregado y todo cuanto es expresión de lo concreto y natural; de ahí que no tengamos porque maravillarnos de que, de un lado, no se conozca entre nosotros la «extensión universitaria», ni se espere nada de las universidades en la solución de los graves y difíciles problemas financieros, políticos, morales, educacionales, etc., ni se aguarde el advenimiento de gentes y de generaciones universitarias como se esperaría refuerzos de parte de un ejército en apremio; y de que, de otra parte, ese pueblo y esas gentes del agregado no recurran para nada á las universidades, ni les presten el concurso de sus luces, de sus recursos, de su manificencia y de su general pensamiento, como se vé en todos los países del mundo, en los cuales la institución se ha limitado á marchar paralelamente con todo, á infiltrarse en todos los espíritus, á prestar su concurso educador y científico, y hacerse respetar, conocer y querer por parte de los múltiples interesados en el adelanto del país, como los sabios, los filósofos, los literatos, los artistas, los educacionistas, los hombres de estado, los diplomáticos, los «rulers», etc., etc.; que son directa ó indirectamente, todo el mundo, y que ven en ella un patrimonio común, un tesoro colectivo que precisa sostener, propulsar y reverenciar.

Una tercera y última razón estriba en la circunstancia de que no es posible exigir gran cosa en esto de nuestros países. Al fin y al cabo, las universidades que contamos no están ni mejor ni peor que todo el resto institucional de nuestros diversos ambientes. Dentro del mutuo causalismo de las cosas sociales, y con

arreglo á los recursos (en dinero, en cultura y en hombres, en métodos y criterios), todo debe evolucionar en un paralelismo bien igualitario. Es bien cierto que hubiera podido hacerse mucho más que lo que se ha hecho, si se hubiera dispuesto de una psicología menos anormal. Pero ese es un defecto general, del cual no habremos de curarnos enseguida con prédicas y con quejas: es el tiempo, es la experiencia propia, es la lección maestra de los tanteos, de los tropiezos, etc., lo que habrá de ponernos en el buen camino y en la correcta orientación. De otro lado, el mismo medio tendrá que imponerse: cuando comprenda, cuando tenga la conciencia sentida del asunto, cuando sienta la necesidad y cuando sea capaz de hacer pesar su influjo en los dirigentes que realmente lo representen é interpreten.

III

Esta última circunstancia es, también, la que me inhabilita para estudiar otras expresiones culturales: tales son la educación secundaria, la educación especial y las obras complementarias de los establecimientos auxiliares.

Prescindiendo, así, de todo detalle, échase de ver, de inmediato, la análoga menesterosidad de la primera, en carácter, en horizontes y en proyecciones.

Y es, desde luego, tan importante y decisivo su papel! Max Leclère fué enviado, hace varios años, á estudiarla en Inglaterra, pues se quería saber dónde y cómo reclutaba este país ese conjunto de hombres — filósofos, literatos, diplomáticos, estadistas, «rulers», marinos, periodistas, educadores, etc. — que constituyen tan brillantes y numerosas constelaciones de pensamiento, de moral y de acción, como no se tiene ningún ejemplo en el mundo. Leed las conclusiones de la obra que con tal motivo escribiera, «*L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre*», y hallaréis que la razón fundamental del fenómeno arraiga en el sistema de la general educación inglesa, y particularmente en el que impera en las «*Grammar Schools*» y en los distintos «*Colleges*», universitarios ó no. Es que la educación secundaria toma al niño en el período más importante de la vida: en el «segundo nacimiento» — que diría Rousseau — de la pubertad y de la consecuente adolescencia, vale decir, en la época en que se inicia y sedimenta la vida de relación y social, con todo su cortejo de sentimientos, de ideas y de aspiraciones superiores que han de formar el criterio, el gusto, la voluntad y el carácter del hombre futuro. Si allí se falla, es naturalísimo que, en general, no haya posibilidad de una obra posterior, ni ajena ni propia, que remedie la ineducación ó la antieducación existente: todo está plasmado, todo se encuentra definido, y el espíritu ofrece una resistencia que es tan intensa como habría sido de espontánea para ductilizarse y corregirse.

Y hay que ver lo que son nuestros «liceos» y «gimnasios»! Lo menos que de ellos puede decirse es que son meras «escuelas», como las primarias, con «horas de clase», con «lecciones» y cosas así. Apenas si difieren en la circunstancia de lo relativamente superior de su «enseñanza». Buscaréis en vano el establecimiento «educador», que cimente el armónico desarrollo físico y orgánico de los educandos, que desenvuelva la intelectualidad de los mismos, y que provoque la eclosión de las afectividades y la formación de los distintos impulsos; que, en una palabra, contribuya á integralizar la obra de la naturaleza y de la iniciativa del mismo educando, en la tarea compleja del orto de una «personalidad», que es mucho más que ciencias y letras, que es mucho más que nociones é ideas, que es pensamiento, sentimiento y acción, que es corazón y cerebro, que es un «hombre»!

Es que, aparte los defectos comunes de nuestro general ambiente, empezamos por tener una concepción asaz equivocada de lo que es é implica la cultura secundaria. Oiréis muchas discusiones librescas y «europeizadas» acerca de si tiene un fin en sí mismo, ó de si es meramente preparatoria de la universitaria; encontraréis mucha tinta derramada á propósito de la necesidad del latín y de las demás cosas de la educación clásica. Tanto habréis de oír y de ver, que os parecerá encontraros en países con civilizaciones milenarias y consolidadas, en los cuales es el mismo medio quien reclama una ú otra cosa; mientras que entre nosotros todo ello no pasa de puras especulaciones artificiales de los «especialistas» y teóricos que se hallan á leguas de distancia de la realidad. Sea ella preparatoria ó no, revista carácter clásico ó moderno, desarróllese en tres ó en seis años, etc., tenemos que comprender, ante todo, que es una cultura total, como la primaria, y que, como ésta, tiene por objeto el desarrollo integral de una persona, según acabo de decirlo más arriba, en la cual no cabe descuidar ninguno de los aspectos parciales que constituyen la individualidad física, intelectual, estética, moral, etc. Las diferencias que pueda haber entre ambos «grados» educacionales no son de fondo sino meramente modales: el primario es relativo al niño, el secundario es propio del adolescente; aquél es — ó debe ser — obligatorio, porque es necesario, al paso que este no lo es; el primero tiene que ser universal, para todos los niños de un país, mientras que el segundo debe conformarse con la población voluntaria de aquellos que desean una cultura de generalidades y de virtualidad social, ya para su autoeducación, ya — lo que es mucho más frecuente — para poder adquirir la posterior educación superior de las profesiones más hondamente sociales ó de la ciencia, del arte ó de la filosofía, puras; la gratuidad debe imperar en la educación elemental, al paso que no es de rigor, ni con mucho, en la secundaria, etc. Todo el resto es detalle ó accidente, sin mayor eficiencia. Lo que no obstará, sin embargo, para que vayamos á atiborrarnos de datos en los gruesos volúmenes de la pasada «enquête» francesa, en las obras de Ribot, de Piazzi ó de Paulman ó en cualquier otra fuente libresca y europea,

para decidir sobre «ciclos» y secciones, sobre textos y horarios ó sobre autonomía pedagógica ó exámenes escritos; en vez de darnos cuenta de que lo que nos hace falta es formar «nuestro» ciudadano y hombre, no desadaptándolo con relación á su medio, y desenvolviéndole los impulsos y criterios que consuenen con las exigencias de un país en formación, que necesita consolidar su tipo étnico (cuando no mejorarlo), intensificar su moralidad ambiente, respetar las leyes é instituciones, cultivar el patriotismo verdadero de los que no tienen en los labios tan sólo los conceptos de libertad y democracia, etc., etc.

Nada quiero decir de los planes, del personal, de los recursos económicos, de los métodos ni de los mismos edificios de nuestra cultura secundaria. Pero no puedo dejar de insistir por un momento siquiera sea breve, sobre el remedio fundamental de aquel defecto que es principalísimo. No puede ser otro que el internado. La educación integral y armónica no es posible sino con la obra sostenida de un régimen que se desarrolle en un verdadero hogar, en el cual el educando viva su vida entera. Y ese régimen tiene su más alta expresión en el «tutorialismo» sajón, en el cual solo puede enseñar quien educa, y en el cual esta educación es un fruto casi espontáneo de la convivencia, del afecto como familiar, y del placer que produce toda existencia que encuentra expansión para cualquiera de los «intereses» — que diría Herbart — de la individualidad: de actividad, de curiosidad, de iniciativa, de trabajo, de arte, de diversiones, etc. Es así como el educando no se encuentra enclaustrado ni forzado, y como se siente estimulado para todo. Es así como su educación le está traduciendo lo real, y lo está preparando para las cosas y las gentes del mundo positivo. Y es así como se halla la ecuación necesaria entre el medio: la educación, y el fin: la vida. Claro está que hay que saber amoldar ese internado á nuestras costumbres y demás modos de ser. Claro está que precisa ensayararlo en todo sentido. Claro está que hay que tener en cuenta una serie de otras cosas: personal, gastos, métodos, etc. Pero eso es secundario. Y ya volveré á tales respectos en el capítulo final. Por lo demás, conviene no olvidar que la juventud de la educación secundaria contiene los hombres de mañana, que han de dirigir las relaciones más importantes del país: en el comercio, las industrias, las finanzas, la ciencia, el arte, la educación, la vida parlamentaria y política, etc.; y que, así, es el elemento más eficiente para la obra totalmente social de la mejora del pueblo y del adelanto general. De ahí que haya que contemplar el asunto en toda su honda intensidad, y consagrarle lo mejor de los esfuerzos, por lo mismo que así lo imponen los horizontes y las proyecciones de ese encauzamiento de fuerzas de la más vital importancia.

IV

Poco tendría que decir con relación á la educación especial. Como que por su mismo carácter es de virtualidad social limitada. Trátese de la industria, del comercio, de la agricultura, de la ganadería, de las cosas militares ó navales, de los ciegos, de los sordo-mudos, de las artes, de la navegación, etc.; siempre se está dentro de manifestaciones colectivas más ó menos unilaterales, y que nunca contemplan al individuo sino en una simple faz de su total actividad. Lo único cierto es que, en su conjunto, presentan un fuerte valor sociológico, por lo mismo que vienen á abarcar casi todo lo que constituye la vida profesional no universitaria, vale decir, y en general, la vida profesional de las clases propiamente medias, esto es, de aquellas que están en contacto más directo con la masa de la población. Y esas profesiones, equidistantes del manualismo obrero y del científico «universitarismo», son el «*trait d'union*», la transición entre estas últimas, y el nexo vinculador que puede permitir la aproximación y la ascensión... Por otra parte, tales clases medias son mucho más numerosas que la de la cultura secundaria, en sí mismas y en sus miembros, lo cual, unido á la circunstancia indicada del contacto más inmediato de las mismas con el pueblo, compensa, en buena medida, lo parcial y limitado de sus particulares campos de acción.

Por eso discurriré á tales respectos en la misma forma que he empleado hasta ahora: en general, y sin descender á concreciones ni á cosas secundarias.

Comienzo por decir algo que ya adelanté al principio de este capítulo: que hay insuficiencia, artificiosidad é inorganismo en el régimen de esta educación. Hay insuficiencia de varias especies: de recursos, de métodos, de resultados, etc. Pero no quiero contemplar sino la más importante de los mismos establecimientos. Y esto en dos sentidos diversos: en cuanto no existen en número adecuado (en materia industrial, comercial, agrícola, etc.), á las necesidades ambientes, y en cuanto hasta no existen ni en singular, según acontece en la gran mayoría de nuestros países con institutos militares, de navegación, de ciegos, etc. Lo único que me duele es que no pueda presentar estadísticas completas que atestigüen la positiva verdad de mis afirmaciones en estos dos órdenes de cosas. Hay artificiosidad también en más de un sentido, especialmente en el que concierne á lo teórico y libresco de una educación que es eminentemente práctica, y que requiere, por sobre todo, laboratorios, talleres, excursiones, gabinetes experimentales, visitas (á fábricas, á establecimientos comerciales, etc.) y todo el resto de una disciplina que ponga al educando en contacto inmediato con la realidad, y que le haga «entrar» el aprendizaje por los ojos mucho antes que por las «lecciones» y las «conferencias». Es esa circunstancia lo que explica la ineficiencia posterior de nuestros «peritos» y «licenciados» en la vida positiva de la acción postescolar: los libros no les han traducido

lo concreto de los asuntos y negocios, los han convertido en unos desadaptados para hacer y obrar. De ahí que la inmensa mayoría de los establecimientos en los cuales podrían tener colocación adecuada, prefieran los individuos que se han formado fuera de las escuelas, en lo empírico pero positivo de los mismos y de los correspondientes trajines, ó bien que, cuando necesitan personal propiamente técnico, se decidan, sin hesitar, á importarlo á precios bien caros, del extranjero donde han recibido una educación conveniente y eficaz. Y de ahí el resultado indirecto: aquellos «peritos» se ven precisados á recurrir á puestos y empleos del gobierno, y aun á ocupaciones totalmente extrañas á sus respectivas profesiones. Y ya dije, en este mismo capítulo, á propósito de las generalidades iniciales, que hay otra artificiosidad no menos inconveniente: es la de que queremos empezar, en esto como en casi todo, por el fin, haciendo los «licenciados» y hasta «doctores» é «ingenieros» antes de contar con el ambiente que los necesite y pida, como las industrias, las minas ó lo que fuere: con capitales, con vías de comunicación, con fletes que no ahoguen, etc., y con los pequeños técnicos de los indispensables balbucesos, que, por lo mismo que son tales, excluyen cualquier obra en grande, y no requieren mentalidades superiormente doctorales. Y el inorganismo á que aludo es patente en estas dos circunstancias principales: en la falta de preparación previa que debiera haber en la cultura primaria, para despertar vocaciones y para suministrar los elementos de las más importantes culturas especiales, que pugna contra la secuencia que debiera existir entre ambas educaciones, y que obliga á los establecimientos de la que estudio á exámenes previos de ingreso, cuando no á tener cursos preparatorios especiales; y en la incoordinación contenida en un régimen de pura imitación extranjera ó de subjetivo empirismo, que libra planes, métodos y personal á los azares de la improvisación, de las reformas continuas y de la contradicción sempiterna.

Y concluyo puntualizando un poco la importancia inmediata que esta educación tiene con relación á países nuevos como los nuestros, en los cuales, sobre todo del punto de vista económico, procede sedimentar cuanto antes lo que corresponde á industrias, á comercio y á finanzas, por lo mismo que nada hay de más apremiante ni de más indispensable. Y es bueno hacer notar, de paso, que se la descuida en una proporción innoble, acaso para no comulgar con los «pedestres materialismos» de los que no ven en un país sino cosas «vulgares» y «groseras» como la riqueza y el estómago; y acaso en obsequio á los recursos que demanda el mantenimiento de cualquier establecimiento literario ó de bellas artes, allí donde la población no sabe leer en porcentajes que exceden del 70 ó del 80 o/o, y allí donde el pueblo se está muriendo de hambre...

V

Las obras complementarias de la educación pueden ser de naturaleza y proyecciones asaz diversas. Aun prescindiendo de las escuelas suplementarias (de perfeccionamiento, nocturnas, para soldados, para encarcelados, etc.), ya que se trata siempre de la misma educación común; hay mucha obra auxiliar, como son los museos (generales y escolares), los «laboratorios» (las comillas indican que no se alude sino á cosas escolares, esto es, limitadas y pequeñas), las bibliotecas (escolares y generales, públicas y privadas), la edificación escolar, la educación privada, la inspección médica de las escuelas, etc.

La verdad que en esto menos que en nada habría derecho para exigir de nuestros países ninguna expresión más ó menos acabada. Ello supondría un desenvolvimiento cultural, una estabilidad política y social y una dosis de recursos que no pueden ser obra sino del tiempo.

Pero es que no entiendo aludir á eso precisamente. La observación cabría con respecto á aquello que revistiera carácter estrictamente auxiliar, como serían las bibliotecas generales y populares, las «clínicas» (gabinetes, etc.) experimentales, los observatorios astronómicos y cosas así. Pero desaparece en todo el resto: la edificación, las bibliotecas, los museos y la inspección médica escolares, así como la educación privada, forman parte integrante de la educación general, y no pueden ser separadas de la misma como entidades distintas é independientes. Concíbese, acaso, una buena escuela sin un edificio adecuado: en higiene, en espacio, en aire y luz, en ubicación, etc.? Puede admitirse un régimen educacional en el cual los particulares tengan el derecho de fundar y dirigir escuelas de tendencias antinacionales, ó que pugnan contra todas las conveniencias (orgánicas, morales é intelectuales) de los alumnos, por efecto de lo incompetente y de lo torpe del respectivo personal «enseñante» y director? Es posible que no exista una inspección médica que vigile la salud de esas masas de niños en inofensivos almárgicos humanos que hacen posible la aproximación y el contagio de una serie de enfermedades, y que diga su palabra con relación á la higiene preventiva de los establecimientos y de toda la población de los mismos? No hay nada que hacer en punto á museos y bibliotecas escolares, que son los instrumentos indispensables de toda enseñanza objetiva y sana?

Y, sin embargo, tal es la realidad en la mayoría de nuestros países. El régimen patriarcal de nuestras instituciones, libradas al azar de las muy escasas y empíricas iniciativas de cada funcionario, traiciona, necesariamente, la apatía administrativa de las autoridades superiores. Contados son los países que han disciplinado tales cosas, siquiera en la medida compatible con las exigencias más inmediatas de las escuelas, tales cuales son. La edificación es, en general, de alquiler y no propia, lo que induce enseguida su inadaptación. Las bibliotecas escolares, cuando existen,

se constituyen sobre la base de obras inadecuadas que sólo sirven como curiosidad ó como cantidad numérica para llenar vacíos; sin contar con que carecen, muy de ordinario, de los recursos que puedan darles un poco de vida con obras actuales y apropiadas. Algo análogo cabe decir con respecto á los museos escolares y á todas las cosas que le son más ó menos conexas ó afines: colecciones, excursiones, visitas, etc.; con la agravante de que en esto se trata de una institución infinitamente más importante que todas las bibliotecas del mundo, por lo mismo que supone un contacto tan íntimo y frecuente con los educandos, ya que es un insuperable método pedagógico, aparte sus otras ventajas. La práctica de los mismos es rara, bastante rara: como que supone labor y consagración de parte de los encargados de la educación, y como que estas cosas no figuran entre las primeras de nuestras virtudes. . . Y es bien amplia su esfera de acción. Todo lo que sea intuitivo y objetivo cabe en ella: mineralogía, plantas, animales, geografía humana y económica, cosas históricas y patrióticas, etc. Y así andan las logorragias librescas é inadmisibles de nuestros maestros, allí donde el más elemental buen sentido aconseja la tarea eficiente de la autoeducación que estimula y ennoblece.

VI

Podría terminar aquí mi letanía. Como que es intuitivo lo que queda, pues que no difiere gran cosa, en el fondo, de lo expuesto. Tal acontece, por ejemplo, con la inspección médica de las escuelas. Cuando se la tiene — y es ello una excepción — se reduce á un oficinismo de expedienteo y puro papel escrito: la visita efectiva de los edificios é instalaciones, el examen positivo de los encargados de la educación y de los alumnos; todo ello implica una tarea demasiado pesada. . . De donde resulta que la obra preventiva de la misma es poco menos que una negación; y que, á lo sumo, las represiones «a posteriori», con su cortejo de anodinismo, exteriorizan la acción correspondiente. Pero no puedo silenciar lo atingente á la educación privada. Es ella, en principio, asaz perniciosa, y por no escasas y secundarias razones. Es, desde luego, un negocio — por lo menos, un «modus vivendi» — para los directores y dueños: de donde se infiere que todo debe quedar subordinado al fin económico de la misma, en cuya virtud precisa tratar de obtener el mayor rendimiento con el menor esfuerzo. De ahí gastos limitados en alquileres, en adquisición de útiles, en remuneración del personal, etc.; y de ahí la consiguiente menesterosidad en cada una de esas cosas y en el resultante conjunto. Es, también, incompetente, lo que da margen á la brutal deformación psicológica de los educandos, que es un hecho bien real ante la lenidad y la total ausencia de las inspecciones oficiales. Es inmoral (amoral al menos), por lo mismo que el correspondiente personal es reclutado, en expresión muy general, entre los deshechos sociales de la bohemia, de la necesidad y del mismo vicio.

Y es antipatriótica en casos de toda importancia. Me refiero á la religiosa, quiero decir, á la católica, que tanto abunda en cada uno de nuestros países, particularmente entre los más incultos y menos propensos á los saludables influjos del extranjerismo. Claro está que no tengo la menor intención de embarcarme en ninguna polémica religiosa, ni de atacar las creencias de nadie. Sería ello una torpeza excesivamente burda de mi parte. Lo único que quiero y debo hacer, es contemplar el asunto en el aspecto educacional que está en cuestión. Y á tal respecto digo que el catolicismo escolar se caracteriza por la tendencia á hacer prevalecer los intereses espirituales del culto sobre las exigencias del país. Lo que en él se busca al educar, es la formación de hombres que sean prosélitos religiosos antes que ciudadanos y hombres. Lo que se tiene en mira no es la obra estrictamente educadora y social de la escuela, sino la tarea sugestionadora del imperio sobre una conciencia y una voluntad. Allí la educación no es el fin inmediato, como correspondería dentro de los más elementales principios pedagógicos y sociales; sino un simple medio de un fin que la reduce, que la aminora, que la desfigura, que la desvirtúa y que la emponzoña.

Tendría para mucho, si quisiera detenerme en la demostración de esas afirmaciones. Pero seré breve. Me bastará con indicar que quien conozca positivamente tal educación, y quien, al propio tiempo, sea capaz de pensar sin prejuicio, y solo del punto de vista educacional que contemplo; no podrá menos que reconocer la plena verdad de las mismas. Después, sobra con apuntar la realidad de las cosas. Porque en esto no hay principios de por medio, no hay puntos de vista ni apreciaciones controvertibles. Existe la lección cruda de los hechos, y el testimonio irrecusable de circunstancias objetivas. Véase, en doble sentido, lo que pasa en los países latinos y católicos, y compáreselo con lo que ocurre en los germánicos y sajones. En aquéllos predomina una incultura que es casi proverbial. El país que tiene mayor población escolar es Francia, con un porcentaje de 14,2 alumnos por cada 100 habitantes. Hay solo tres países más que cuenten con una proporción superior á 10 (la Argentina, con 10,8; Italia, con 10,3 y España con 10). La mayoría de ellos no pasa de 5; un tercio de los mismos no alcanza á 4; y no falta alguno que ni llegue á la simple pluralidad. En los segundos, no hay nada que preocupe más que la educación primaria. La proporción menor que en ellos se encuentra es de 13,8, correspondiente á Dinamarca; la mayoría pasa del 15; y el Canadá y los Estados Unidos tienen proporciones respectivas de 19,4 y de 19,5. Y es singular que cuanto mayor sea el poder que el catolicismo ejerce sobre las costumbres generales y sobre los funcionarios administrativos y políticos, tanto menor es la consiguiente proporción. De ello hay, por otra parte, una serie de ejemplos distintos: recuérdese la innoble incultura del Reino de las dos Sicilias y de la Roma papal, en comparación con lo que fué posible hacer, de parte de la joven Italia, tan pronto como pudo ejercer allí jurisdicción.

Y siquiera se tratase solo de números y de estadísticas! Como que queda lo relativo á la calidad: en métodos, en orientaciones,

en proyecciones y en resultados, así para la ciencia y todas sus aplicaciones, como para la riqueza general, para la moral imperante, etc. Compárese esos órdenes de cosas en unos países y en otros, y se hallarán diferencias que pueden llegar á avergonzar á nuestro latinismo y á nuestra presunción. Cierto que muchas de ellas son debidas á factores muy complejos, como la raza, el medio, los recursos disponibles, la posibilidad de la imitación entre países tan vecinos, etc. Pero no se puede negar la parte bien importante que corresponde al factor psicológico, cuya raíz más general y primera se encuentra en la cultura de la escuela primaria.

Es que en los países no latinos, la religión ocupa un puesto nunca preponderante en el régimen sociológico del ambiente, y mucho menos excluyente. Y en las mismas escuelas donde figura (aun en los establecimientos secundarios), es sólo á título de disciplina superiormente moral, en el «unsectarianism» que no tiene nada de unilateral ni de ciego, que admite y pide discusión, y que sólo se propone la aproximación del individuo con el misterio de lo absoluto, con el «great unknown» del más allá, y que postula cualquier naturaleza humana, por atea é irreligiosa que pretenda ser.

En resumen — y quiero ya terminar, pues que no cabe insistir en cosas tan obvias — y en conclusión: cualquier tendencia que no empiece por ver en la misma educación el fin de la escuela, que supedite los intereses del país á conveniencias de secta, que no sea amiga de libertad, que no conozca la tolerancia y que no respete las conciencias individuales; está no solo fuera de los más limpios y puros postulados de la ciencia pedagógica, sino, también, contra los mismos, y es un peligro para la cultura, para la ciencia y las artes, para la vida económica y financiera, para las relaciones jurídicas, políticas y morales, y para la consistencia y el progresivo desenvolvimiento del medio general.

Claro resulta todo lo que supone lo que precede. Una adecuada inspección fiscal, que hoy, de hecho por lo menos, no existe. Y una independencia total del régimen educacional de cualquier espuria intrusión, en cuya calificación entra todo cuanto no sea la educación misma, y que es el medio de formar no un religioso, ni un artista, ni un sabio, sino un hombre, en la total é íntima correlación armónica de sus aptitudes físicas, morales, estéticas é intelectuales. Y limito á ello la indicación, porque ni desarrollada con una intensidad cincuenta veces superior, ni repetida hasta la saciedad, sería ella parte para vencer la acorazada resistencia de nuestro latinoamericanismo...

VII

Quiero ahora ocuparme de otro aspecto educacional á cuyo respecto habré de mantenerme, como hasta aquí, dentro de la relativa negación de las generalidades y de los puntos salientes. Me refiero á la cultura femenina.

Ante todo, y si se me permite dos palabras, sobre su importancia. Cabe señalarla en dos sentidos. Primero, en el de la mujer en sí misma, en cuanto ésta, como ser «débil» y con menos recursos personales que el hombre, necesita de adventicios elementos de acción que la pongan en condiciones para desenvolverse por sí, ante la posibilidad de quedar librada á su propio esfuerzo para sostenerse y para afrontar el sostén de una familia. Y luego, en el más saltante y general de la mujer como compañera del hombre y, sobre todo, como madre de familia. La mujer «hace» no solo las costumbres, según el dicho, sino lo que hay de más decisivo en un ambiente: hace á su marido, con las sugerencias de su innata intuición, con los tesoros de su afectividad y con las vistas, que le son casi privativas, de lo positivo y concreto de las cosas. Y hace á sus hijos, en una acción familiar y doméstica que no conoce sustitutivos, porque no los tiene. Cabe, así, suponer cuanto convenga el contribuir al desarrollo y al mejoramiento de sus naturales facultades, intensificándoselas é integrándoselas con una cultura de temple y de carácter que nunca le sobra, y con una educación intelectual que siempre le falta.

Puede ello hacerse de muchas maneras. Pero yo no habré de contemplar sino las principales.

Desde luego, la relativa á la educación primaria. Descubro en ella muchas cosas inútiles y no veo otras indispensables. Tiene la mujer, sin duda, un fondo bastante común con el hombre, con el cual es una persona, y como el cual necesita bastarse á sí propia, si no se pretende, todavía, su sujeción y esclavitud de hecho. Pero no posee los mismos medios ni semejantes modalidades. Lo que quiere decir que hay que prepararla en igual sentido, pero en forma diferente; aparte lo que exige su naturaleza específica. De ahí que requiera, igualmente, una educación física, moral, estética é intelectual. Y de ahí que se imponga el que se subordine todo ello á las necesidades y recursos de su sexo. Por eso no concibo planes primarios como los de los varones. Hay en ellos—y aquí me refiero á la mera instrucción, pues que tal es lo único que en la realidad se conoce entre nosotros en materia educacional—no pocas cosas sobran: tales son la mayoría de las ciencias puramente abstractas, como la geometría; y tales son casi todas las materias, en cuanto superabundan en nociones teóricas é inacabables en su enciclopédica prodigalidad. Y son muchas las que faltan, sobre todo en el hecho: los principios, eficientes y vivos de la economía doméstica, las labores, el corte y la confección, la cocina, los elementos del cuidado de los niños, los rudimentos de la general puericultura...; todo cuanto contemple el sujeto y las circunstancias.

La cultura secundaria se resiente de los mismos defectos de fondo: tiende á descuidar lo concerniente á las exigencias físicas, estéticas y morales, en obsequio á un politecnicismo de libros tan cargados como ineficaces. Y las cosas sexuales siguen ocultas tras el velo de un singular pudor que todo el mundo condena (desde Montaigne hasta Nietzsche) y que nadie destruye; en lo cual, por

lo demás, no hacemos sino aplicar, y «a fortiori», el criterio que empleamos para con los mismos varones, á los cuales también les ocultamos como un crimen las verdades más positivas y necesarias de la vida, al mantenerlos ajenos al «misterio» de la generación (aun con respecto á las mismas plantas, y aun prescribiendo la materia de la reproducción de zoología, hasta barrer con las simples multiplicaciones celulares!), al sustraerlos á la utilísima enseñanza de la profilaxia, de la higiene y de la moral sexuales.

Y el contenido del precedente párrafo es relativo á la cultura secundaria propiamente tal, esto es, á la que tienen organizada ciertos países en liceos especiales de señoritas. Mucho peor es la que á ese mismo título, ó á título de cultura complementaria de la elemental, ó á título de cualquier otra especie se conoce y practica, poco menos que en absoluto, en casi todos nuestros países, de parte de instituciones privadas, que son casi siempre religiosas. Por fortuna no se trata de un fenómeno muy general, en cuanto la población de esos establecimientos está constituida por la minoría de las niñas pudientes. Así y todo, no cabe tolerar el hecho, por lo mismo que atañe á las expresiones superiores del medio, y por lo mismo que es así susceptible de imitación. Y hay que reconocer que en ellos se tienen todos los inconvenientes apuntados, con el agregado de estos otros dos: con el de una educación religiosa que ya sobra en las educandas, y que, por su exterioridad formalista y ritual y por su ciega unilateralidad, si no llega á hacer imposible más de un matrimonio con relación á hombres que sienten y miran un poco más alto, es una rémora de acción doméstica é implica, en casos no singulares, la intrusión de elementos disolventes en el régimen familiar; y luego, con el de una cultura «de salón», que no ha tenido otro objetivo que buscar «adornos» para la mujer en cosas secundarias y que hablan á los sentidos y nada más, como son el baile, los atavíos, el canto y la música, su tanto de mal francés y su mucho de convencionalismo social.

Y no se detiene ahí la tarea educacional del sexo gentil. Toda la obra expuesta es apenas preparatoria y general. También le es indispensable la especialización profesional. También puede convenirle la cultura superior de la universidad y de la ciencia.

Puedo dejar de lado á esta última, ya que sus expresiones son tan incidentales. Pero la primera de ambas es de toda importancia. Hoy por hoy queda reducida á los «conservatorios» de música y canto, á algunos cursos promiscuos de artes plásticas y á las escuelas normales. Lo demás es casi ignorado. Y en ello entra un orden de cosas que es de primera agua. Tal resulta el económico de los establecimientos de educación comercial y de cultura industrial para mujeres, en las cuales cabe incluir una serie de cosas que implican positivos recursos para la lucha por la vida que es doblemente difícil para éstas: contabilidad de todo género, teneduría de libros, estenografía, dactilografía, telegrafía, corte y confección, cocina, bordados, lencería, corsetería, etc. Apenas si hay dos países latinoamericanos que hayan organizado todo eso en forma un tanto orgánica y eficiente.

Y para concluir, corresponde hablar de la educación propiamente social de nuestra mujer. Es demasiado española todavía, para que pueda ser buena. No existe, á su respecto, sino la reverencia caballeresca medioeval y hasta poética que inspira el sexo del placer subconsciente. Fuera de ello, no le tributamos respeto, la mantenemos en una perpetua esclavitud, y tenemos, en el fondo inconsciente de nuestro espíritu, un desprecio bastante pronunciado por sus aptitudes y condiciones para igualárenos, y para vivir como compañera á nuestra misma altura. De ahí que no le perdonemos falta, cuando empezamos por perdonarnos casi todas las nuestras. De ahí que no le quede más recurso legítimo que el matrimonio, en defecto del cual tendrá que resignarse á convertirse en una molesta carga para sus allegados, ó se verá inducida á recluir en un convento las nostalgias de su impotencia. Y de ahí que ocupe un lugar tan subalterno en casi todas las manifestaciones colectivas, empujando por la familia y llegando al dinamismo general al través de la educación, de la ciencia, de las artes, etc.

No es poco lo que habría que hacer para restablecer el natural equilibrio (y conste que equilibrio é igualdad no son cosas sinónimas). Lo bueno — ó lo malo, ó lo bueno — es que todo lo que pueda remediar al mal tiene que ser de acción lenta y más ó menos espontánea, y en obra concurrente y armónica de causalismo recíproco. No es solo la escuela (primaria, secundaria, profesional, etc.) lo que precisa tener en consideración al efecto; como que hasta puede resultar positivamente ineficaz, si no se prepara el ambiente que estimule á la mujer para concurrir á ella, que le reconozca el «derecho» á su cultura, y que la acepte en el seno del agregado en los distintos «valores» sociales de su aptitud profesional ó de su simple y general independencia intelectual. Y esto tiene que venirnos de afuera, con los criterios extranjeros, que son más amplios y generosos que los nuestros; lo cual no será posible sino por una buena afluencia inmigratoria, ó mediante una adecuada imitación, sentida y realmente incorporada al organismo colectivo, de los regímenes de otros países. El movimiento feminista, al fin y al cabo, no es sino una rebelión social. Y como todas las revueltas de tal carácter, es perfectamente natural y por eso mismo fundado. Despójesele de las exageraciones y demencias que pretenden una igualdad sociológica de la mujer con relación al hombre, contra lo cual obstan circunstancias que están en la realidad de las cosas (como son la función de la maternidad y del amamantamiento, entre otras); y se tendrá que no hay en él sino el deseo de que se asigne á la primera el lugar que le corresponde en el hogar y fuera de él, que se le acuerde el derecho de ilustrarse y de educarse, y que se le consagre la accesibilidad á las expresiones profesionales, artísticas y científicas que no tienen porque ser un monopolio masculino, y que en más de un caso (de ciertas profesiones) serían más bien de monopolio femenino. Ni siquiera el egoísmo sexual puede arredrarnos: la exaltación de la mujer no se hará nunca á nuestras expensas, por lo mismo que las órbitas de acción de ambos sexos son paralelas y concurrentes, y nunca

opuestas ni excluyentes. Al exaltar á la mujer, no haremos sino exaltar á la natural compañera de nuestra existencia, á la madre de nuestros hijos, á la inspiradora de casi todos nuestros actos, á la fuerza conservadora (orgánica ó superorganica) que pondera las audacias de nuestro revolucionario masculinismo, á nosotros mismos y al medio general. La mujer-instinto de Fenelón y hasta de Rousseau debe ser completada con la mujer-sentimiento de Madame Lambert y de Madame Campan, y coronada con la mujer-idea del Argentino Alberdi, de Spencer y del buen pensamiento sociológico contemporáneo.

VIII

He dicho demasiado, malgrado haberme limitado á generalidades. Es ya tiempo de que salga del terreno negativo en que venga estudiando el ambiente educacional de nuestros países, para entrar de lleno en el positivo que interesa más inmediata y hondamente. De ahí que ni toque lo relativo á la educación infantil de los «kindergartens», que en lo común de los casos ignoramos; ni lo concerniente á la educación doméstica, que es, más que negativa, positivamente mala, y á cuyo respecto habré de explayarme un poco en el capítulo del ambiente moral y á propósito de la moral doméstica.

Y ese terreno positivo está completamente ocupado por la educación primaria, por la cultura común que corresponde «suministrar» al pueblo, al conjunto de la población, á la masa del agregado que es la razón de ser de todas las instituciones sociales y de todos los movimientos colectivos. Es ese minimum de la educativa formación humana lo que merece atención particular; es esa expresión balbuciente de lo que apenas se requiere para despertar las aptitudes más rudimentarias, las iniciativas más inmediatas y la misma conciencia del individuo de relación y social, lo que exige los esfuerzos más sostenidos y previsores de parte de los gobiernos, y lo que impone un análisis intenso y adecuado de la consiguiente realidad.

Y esta realidad es poco menos que pavorosa. Hay que verla en lo concreto de las cosas, en la miseria cultural de nuestros habitantes, para experimentar la sensación que repugna. Menos que eso: basta con conocerla en las cifras estadísticas que la hacen suponer. Consultad los presupuestos respectivos, limitaos á las comparaciones que Levasseur establece en su obra «L'éducation primaire dans les pays civilisés», y aun al cuadro del capítulo preliminar de este trabajo; y adquiriréis convicciones asaz ingratas.

Es así como se observará que el país que más gasta en materia educacional (en general, comprendida la primaria, la secundaria, la especial y la superior), apenas si les asigna una sexta parte de su presupuesto de gastos (con exclusión de Panamá donde hay circunstancias excepcionales, derivadas de la misma existencia autó-

noma del país, y que no son propias de sus habitantes). En cambio, encontraréis una fuerte prodigalidad en cosas militares y guerreras, al extremo de que son más que singulares aquéllas que invierten un tercio de ese presupuesto en cañones y soldados, y de que podréis contar con los dedos de una sola mano los países que tengan un presupuesto de educación superior al de las ferreterías homicidas.

Las cifras restantes no pueden menos que guardar un adecuado paralelismo con las que preceden, por lo mismo que éstas contienen lo fundamental de toda la actividad, algunos países alcanzan — si quiera! — á tener una escuela primaria por cada 1000 habitantes (en los Estados Unidos, en el Canadá, en Nueva Zelandia y en varios países germánicos, la proporción es de más de media docena); al paso que la mayoría apenas si llega á la fracción de $\frac{1}{2}$. La preparación de los alumnos inscriptos ó matriculados, con relación á los niños en edad escolar, no excede los $\frac{3}{4}$ en los mejores supuestos; pocos son los casos en que supera á los dos tercios; frecuentes son aquéllos en que es inferior á un tercio y á un cuarto; y no falta quien se dé el «lujo» de una proporción que está bastante por debajo de un modestísimo sexto. Pero eso sería lo de menos. Si quiera toda esa población de los registros fuera gente de carne y hueso, quiere decir, alumno que concurre efectivamente á la escuela. En general, la diferencia en menos con los escolares que asisten oscila entre un tercio y un cuarto del total de los matriculados.

Puedo omitir otros datos satisfactorios, como son los relativos al número de edificios escolares de propiedad pública, al total de maestros (diplomados ó no), etc. Y cabe señalar los resultados generales que dimanar de aquellas cifras. El monto de los alumnos matriculados en relación á la población total de cada país, solo en un caso tiene una proporción de dos signos aritmético (10,8 para la Argentina). En todos los demás (y ya se lo ha visto en este mismo capítulo, algunas páginas más arriba) varía entre porcentajes de 9,4 y de 1,6 en una media de 4,8. Y la proporción de los niños en edad escolar que no reciben educación alguna, produce verdadero espanto. Os sobrarán no pocos de los dedos de una sola mano para contar los países que pueden alardear un porcentaje inferior á 50. El término medio es de 64. La minoría de los países se encuentra por debajo del mismo. Y hay cinco que lo superan bien fuertemente, hasta llegar á proporciones de 80, de 83 y aun de 89!... Definase y caracterícese el mayor crimen que se pueda cometer, psicológicamente, en una sociedad; y dígame que no es ese horroroso pecado de la incultura y del embrutecimiento! Y véngase á hablarnos, después de autonomía política, de patriotismo, de héroes guerreros y de cientos de miles de cadáveres, de academias de lengua, de civilización y de ideales... ¡Hay cosas que no son ya ni una ridiculez, ni un sarcasmo, pues que llegan á la inconciencia de la demencia pura!

Y cabe suponer la situación real de nuestros países en lo concerniente al porcentaje de los analfabetos que encierren. Las últi-

mas de las cifras anteriores dan una buena base al efecto. Si en la actualidad, en el momento en que los países han alcanzado el «máximum» de su desenvolvimiento, hay un 70 ó un 80 % de niños en edad escolar que no reciben el beneficio de ninguna educación; qué habrá sido en todos los años precedentes?... De ahí que el total de los analfabetos tenga que ser superior al de los niños iletrados. De consiguiente, cuando se dice que en un país hay un 70 % de niños en estas condiciones; bien cabe el juicio de que — en general, no en absoluto, claro está— precisa agregar un 5 ó un 10 % más para tener el total de la población inculta... Qué maravilla de política, de moral y de previsión!...

Claro está que nadie podría pretender porcentajes que se aproximasen á los sajones y germánicos de 10, de 5 y hasta de 0 por ciento de analfabetos. Es evidente que hay que descontar nuestra inexperiencia, así como lo insuficiente de nuestros recursos de todo orden. Admitase todos los paliativos que se quiera: nunca habrá como cohonestar tanta incuria y tan deplorable conducta. También los yanquis y los canadienses han tenido que luchar con los tanteos y ensayos, con las dificultades económicas, con las distancias y el desierto, con lo inauspiciante de la misma población interesada, etc. Todo lo han suplido á fuerza de energía, de método, de tino y de política objetiva y altruista. Lo que quiere decir que el elemento psicológico entra por muchísimo en el asunto. Y lo que quiere decir que es precisamente á su respecto cuándo y dónde se acusa nuestra menesterosidad, así como nuestra nativa incapacidad para la vida superior, para la vida que no sea del instinto y de las pasiones subhumanas, para la vida de los sentimientos y de la idea. Basta ver la circunstancia de que los países que se han conservado más autóctonos — más indígenas y coloniales, — son, en lo común de los casos, los que más atrasados se encuentran. Y vengo así confirmando, á cada paso, esta observación que he formulado desde los capítulos iniciales de este trabajo. Tenemos que abrirnos más á los influjos exteriores. Debemos sentir el contacto fecundante de la inmigración y de la imitación extranjeras, para vivificar lo bueno que hay en nosotros, y armonizarlo con lo mucho que nos falta y que así podríamos incorporararnos.

IX

Y limito á lo dicho mis filosofías, pues que no son aquí oportunas. Ya diré más y mejor al respecto, en el capítulo final. Debo continuar con lo particular de mi tema, y escoger entre los diversos tópicos que al efecto se ofrecen á inmediata consideración. Tocaré las inspecciones remisas ó complacientes? Analizaré las leyes y reglamentos educacionales en el caótico maremagnum de sus empirismos, de sus cosas subalternas y de sus contradicciones y numerosos preceptos? Me atenderé á la pretendida necesidad de autoridades autonómicas para la educación primaria (cosa que también se quiere

para la secundaria y para la superior, en un afán «libertario» que nos es muy propio), para demostrar que ello es secundario, como lo es todo cuanto mire á regímenes meramente exteriores y de papel escrito? O contemplaré las direcciones pasivas y hasta incompetentes de nuestras escuelas?

En principio, quiero limitarme á lo que tenga valor activo, á lo que represente sentimiento y propulsión, á lo que constituya «hombres» y no leyes y decretos cuya virtualidad es tan mentida. Y de ese elemento humano estudiaré el más elemental y eficiente: el tipo general y humilde del maestro, que está en contacto con los alumnos, que es—ó debiera ser—el padre escolar de los mismos, y que entraña la ulterior virtualidad de las funciones educacionales más altas y amplias que él puede llenar.

Bien cabe el postular la importancia del maestro. Baste con recordar que, en educación como en todo lo que sea actividad, el noventa por ciento de la eficiencia y de los resultados consiguientes le es atribuible, ya directa ya indirectamente. Porque el maestro enseña y educa, guía y forma. Porque el maestro—en la forma común del profesor, y en las otras formas (del director de escuela, del inspector y de la autoridad superior)—constituye lo real y viviente de la propulsión educacional, y, de consiguiente, lo más eminente y primero de la institución en marcha.

De ahí que sea elemental el elevarlos á la dignidad efectiva de su profundo sacerdocio, haciendo de él un hombre completo que pueda convertirse, en lo relativo de las cosas, en un apóstol de su misión. Lo que menos corresponde, entonces, es despertar las potenciales vocaciones en el seno del agregado, estimularlas y premiarlas. Son indispensables, al efecto, estas dos condiciones principales: una dosificación técnica (pedagógica y científica) que lo haga en realidad un maestro en ciencia de la educación, con el conocimiento de la psicología infantil, con la posesión de los métodos adecuados y con el conjunto sintético de las nociones—de las intuiciones, si se prefiere—morales é intelectuales que exigen el gobierno de los educandos, el régimen educacional y las funciones sociales de la escuela; y, de otro lado, un tratamiento (en remuneración, en jubilación y en consideración administrativa) que le reconozca el valor de sus «servicios» y de su honda misión.

Contémplese la realidad y se verá cuán lejos está ella de responder á esas primordiales exigencias. Estamos, todavía, en la situación española y colonial del «maestro de escuela» raído, ridículo y miserable, que gana sueldos ínfimos (que, aun así, es raro le sean satisfechos con regularidad), que es objeto de escarnio y de desprecio, y que figura entre los últimos funcionarios, cuando debiera ser el primero (aludo á la resultante general del sistema y de la obra de los maestros dentro de un país, y deajo de lado cualquier punto de vista parcial é individual). De ahí que nuestras escuelas normales atraigan tan poco, y recluten su población entre el intelectualismo inferior y menesteroso que busca, antes que la satisfacción de una vocación ó de un anhelo, un medio de vida, un recurso económico y profesional. De ahí que

tengamos un cuadro tan reducido de maestros y que nos veamos obligados á tolerar, en cierta medida, establecimientos particulares regentados por individuos que son poco menos que la antítesis de la pedagogía y de los horizontes sociológicos de la educación; y que nos conformemos, en los mismos establecimientos oficiales, con una proporción de maestros sin título, superior, en casos mucho más que singulares, á la de los diplomados. De ahí que estos mismos se hallen muy distantes de un mediano ideal pedagógico y científico, y que representen, en lo común de las situaciones, la sedimentación pasiva de unos cuantos principios teóricos, la incultura del carácter, la falta de iniciativa, el desamor, lo subalterno y hasta lo inútil. Y de ahí que el maestro, sin estímulo, sin disciplina, sin fiscalización y sin el concurso de los que con él debieran concurrir á la magna obra de la formación de nuestros ciudadanos y hombres, vegete en la inercia y traicione sus deberes fundamentales.

Es ahí donde se encuentra el factor más decisivo de lo ineficiente de nuestra educación, aun dentro de su situación real. La mayoría de lo que queda es una simple consecuencia de aquél. Tal acontece con los planes, con los métodos, con las direcciones é inspecciones y con el mismo gobierno superior de la educación: ó es incapaz de aportar el contingente de sus luces (en conferencias y congresos pedagógicos, en trabajos de revistas y libros, en iniciativas de cualquier orden, etc.); ó, cuando desempeña cualquiera de las indicadas funciones, se limita á sus puntos de vista diminutos, empíricos ó doctrinarios, y desenvuelve una acción, moral ó social, condigna con sus impulsos primerizos, abúlicos ó pasionistas y subjetivos.

«Wanted a teacher!» gritaba cierto educacionista yanqui, en el país donde más se ha hecho por dosificar y tratar convenientemente á los maestros. Puede suponerse lo que habría que exclamar entre nosotros, donde todo lo correspondiente á esa tarea se encuentra en un eterno «fieri» cuyo presente no se adivina. «Wanted a teacher!» debemos repetir hasta el cansancio: se necesita maestros, se necesita el «hombre» que haga el «hombre» futuro de nuestras mentidas y miserables democracias, que nos dé el hombre de temple, de honestidad, de empuje, de ideas y de voluntad que lleve á nuestros países á la altura que están indicando sus respectivas riquezas de todo orden. Ya vendrá lo demás, y como por sí solo. No cabe empezar, por otra parte, ni es dable demorar una solución que no tiene sustitutivos y que es de alta virtualidad.

Los remedios están al alcance de la mano. Poco cuesta organizar convenientemente los establecimientos normales adecuados: si no se dispone de personal competente, se lo importa; si los recursos no alcanzan, hay cómo buscarlos, y ya vendrá luego el gran rendimiento de los capitales que en tal sentido se invierte; etc. Pero eso es lo de menos. Hay que empezar por «crear» el medio, despertando y favoreciendo las vocaciones, atrayendo el mejor elemento para la población de aquéllos con los estímulo-

los antes indicados, dignificando y ennobleciendo al maestro y asignando á la causa educacional el puesto primordialísimo que le corresponde, particularmente en países nuevos como los nuestros, en los cuales todo, según he dicho ya más de una vez, gira alrededor de ella, especialmente lo que concierne á la formación del tipo étnico (hablo, como siempre, del punto de vista psicológico) y á la nacionalización y consolidación de nuestros agregados, en los cuales falta hasta la simple noción sentida de la vida de relación, de la vida solitaria y del sentimiento patriótico.

X

Mucho habría que decir y predicar! pero me contengo en mis expansiones de filosofía social, que será tanto menos eficiente cuanto más dimane de mis expresiones, y cuanto menos derive, espontáneamente, de las observaciones y premisas contenidas en los hechos.

Quiero insistir, dentro de lo que se tiene y se hace, con relación á una circunstancia fundamental. Leed cualquiera de nuestras leyes fundamentales, oíd á quien quiera de nuestros hierofantes y taumaturgos pedagógicos; y hallaréis que se posee nociones asaz correctas acerca del fin de la educación, que es triple: física, moral é intelectual. Nadie podría decir más ni mejor. Contemplad la realidad de las cosas y os daréis de mano con una de las comunes antítesis que entre nosotros tanto antinomizan el papel escrito y los hechos. Encontraréis en ella apenas el último de aquellos tres términos: una cultura de libros con asignaturas y lecciones, con cursos y exámenes, etc.; que son la apoteosis de la simple y pura «instrucción».

Y no hallo el menor reparo en repetir — y no ha de ser esta la última vez que lo haga — el concepto, que ya he indicado en este mismo capítulo y en algún otro precedente. La educación debe ser, en el hecho, física, moral (de los afectos y sentimientos, del gusto estético, de la voluntad y del carácter) é intelectual. Y debe ser disciplinada en una tarea armónica: en cuya virtud la inteligencia permita la asimilación de los conceptos morales y su reducción á idea fuerza y á sentida intuición; en cuyo mérito la cultura moral oriente el curso de las ideas, de las vocaciones y de las iniciativas; en cuyo título la consistencia y el desarrollo físico sea el fundamento de la mentalidad y del carácter, y reciba de éstos los principios de su régimen y acción, etc. Sólo un organismo sano y adecuadamente desenvuelto puede permitir la optimista y su consciente cenestesia que predisponga para la floración de impulsos concomitantes: ahogando, de un lado, en la involuntaria y eficaz derivación del ejercicio físico que atrae, ocupa y fatiga nuestras precoces tropicalidades; y favoreciendo positivamente, del otro, la eclosión del «self control», del respeto de los demás, del compañerismo, de la sociabilidad, del empuje y la decisión, etc., etc. Y sólo una individualidad conveniente dosificada en lo físico y en lo moral tiene disposiciones y

horizontes para conocer y aprender, para desenvolver sus aptitudes intelectivas, para aplicar concretamente sus facultades propias y no prestadas ó imitadas, y para ser una entidad consciente en la actividad artística, profesional ó científica de cada uno.

Precisa consultar, repito, los «intereses» diversos del individuo, todas las exigencias que en el mismo concurren á formar su entera y total personalidad. Nadie lo ha dicho y demostrado mejor que Herbart. Cuanto se haga en contrario es no sólo insuficiente, sino hasta contraproducente, por lo mismo que lo parcial que se realice resulta en detrimento de lo que se omita. No tendríamos que ir muy lejos para hallar la comprobación necesaria, si esta fuese del caso. Contémplesse los resultados neurasténicos de nuestra cultura puramente intelectual, que ha concluido por arruinar los organismos. Véase lo que hay de acción y de simple iniciativa en nuestros dirigentes y funcionarios y en nuestros hombres en general. Y obsérvese la circunstancia irritante de lo relativamente jóvenes que mueren muchos de nuestros hombres más representativos extenuados, en un doble esfuerzo físico y moral, de salud y de disciplina orgánica y volitiva....

Pero yo no me he propuesto hacer toda una disertación á estos respectos. Quiero, pues, dejar ahí el asunto, apuntando, una vez más, lo indispensable que es entre nosotros el cambio de metro en cosas educacionales: para que se invierta las preferencias, que hoy van todas hacia la cultura intelectual ó instrucción, en favor de la educación física y moral; y para que se complete y sistematice la formación integral de los individuos, fuera de toda mira parcial y peligrosa. Por lo demás, y sin perjuicio de lo que diré en el capítulo final, me basta con remitirme á cualquier tratado de «ciencia de la educación», desde Montaigne y Rousseau hasta Spencer, Paulsen ó Letelier. Para la cultura física, nada mejor que los principios magistrales del primero de estos últimos, ó las obras especiales de Lagrange, Tissié ó Mosso, en las cuales se verá los correspondientes postulados y métodos, así como los admirables resultados generales, para el individuo total, de la misma. Y en cuanto á la cultura moral, puedo omitir por obvio, el ejemplo positivo de los sajones, y referirme á los trabajos generales sobre el carácter (Paulhan, Fouillée, Malapert, etc.) ó sobre la voluntad (Ribot, Payot, etc.), á varias de las obras de Bernard Pérez, y á la hermosa colección de conferencias de maestros franceses reunidas en el volumen «L'éducation morale dan l'Université», para no repetir los tratados de fondo que antes he indicado. Hay que convencerse de que precisa empezar desde la primera edad, aprovechando la ductilidad infantil, que autoriza el éxito de sugerencias que se arraigan y perduran. Y hay que tener en cuenta, además, que la educación moral, malgrado su decidida importancia, brilla por su completa ausencia entre nosotros: las características étnicas, lo primitivo del medio, la omisión de nuestros «sistemas» educacionales y la negligencia y la misma incapacidad de los padres (que en muy poco ó en nada concurren con lo poderoso de la acción doméstica); todo se concita para reducirla á expresiones, más que negativas, de positivos defectos y lacras.

XI

Y hay que creerlo, por mucho que duela. En esto, como en muchas otras cosas, nuestros gobiernos y dirigentes tienen la gran virtud del desacierto. Empiezan por lo último, magnifican lo secundario, envesan las órdenes naturales... y fracasan. Es simplemente colosal la sugestión que el libro y la palabra ejercen entre nosotros. De ahí que no concibamos otra cosa que el logomaquismo, en una apoteosis de cursos y discursos, de teorismo y verbosidad que por milagro no hace de todos nosotros genios de la elocuencia y quintaesenciados Demóstenes y Cicerones. De ahí esos planes de estudios y programas sobrecargados de una enciclopedia que sería ridícula si no fuera tan dañina. De ahí el aprendizaje mecánico y pasivo, en que el alumno se limita á repetir lo que le han dicho ó lo que ha leído. De ahí el cultivo, tan predominante que es casi excluyente, de la memoria, vale decir, de una aptitud ó «facultad» meramente auxiliar (del pensamiento y de la razón). Y de ahí la estagnación psicológica de nuestros educandos, que no han sido despertados, que no han sido estimulados y que no han sido desarrollados en la espontánea floración de sus propias é individuales características y tendencias.

Todo eso es lo que explica, luego, una serie de consecuencias tan perniciosas como fatales, y que pueden resumirse en una circunstancia común de las más hondas y vastas proyecciones. Me refiero á la desadaptación de nuestros hombres con su relación á su medio, y con respecto á todo cuanto represente enaltecimiento de los mismos y propulsión de las cosas colectivas y del dinamismo del país. Hemos creído cultivar la inteligencia en la forma pasiva de la memoria y de la recordación; y no hemos hecho sino embrutecer y «surmenar» á los educandos en una serie de cosas inasimiladas, incomprendidas, sin aplicación posible y que están lejísimos de implicar capitales de actividad. Por lo menos, yo no sé qué se puede obtener de esos alumnos que conocen las fechas y los nombres históricos, que no ignoran ningún dato geográfico, que se saben una por una las reglas gramaticales, y que, si á mano viene, sean capaces de repetir enteras las distintas clasificaciones botánicas ó zoológicas. Hemos creído continuar la tradición grecolatina del clasicismo en la orgía logorrágica de nuestro verbalismo; y no hemos conseguido otra cosa que la formación de un proletariado intelectual de pobres artífices de versos, novelas y crónicas, de infelices abúlicos que resultan incapaces para nada utilitario ni práctico, y que se ven obligados, para subsistir, á complacencias, á servilismos y á cosas peores, ya en la clorótica vegetación de un triste empleo administrativo, ya en la delincuente obsequiosidad de su pluma ó de su palabra. Y — lo he dicho ya, no hace mucho — es así cómo y porqué la ciencia, las artes aplicadas, las industrias, la empresa, la vida no urbana: todo lo que constituye acción y energía, todo cuanto es la misma esencia de las necesidades de países que están naciendo, y que de consiguiente, se encuentran en la situación concomitante de una vida

ante todo orgánica, material, que impone la consolidación « fisiológica » — de la raza, de los recursos económicos, de las vías de comunicación, de la higiene y salubridad, etc. — del medio correspondiente; es así cómo repito, todo ello ha sido olvidado en la escuela, en una cultura de preparatoria orientación que despertase gustos y provocase vocaciones; es así cómo todo ello se encuentra pospuesto — cuando no proscrito del todo — á la indicada religión de las formas y al referido culto de la palabra y de la literatura; es así cómo todo ello es mirado como inferior y denigrante, como materialista y grosero; y es así cómo y porqué es tan general la loa y el ditirambo, la reputación y la misma gloriola en favor de nuestros liliputienses Píndaros y Horacios, Lucrecios y Dantes.... Dígase, en verdad — si se es capaz de observación objetiva y de juicio imparcial — si es concebible el que en países como los nuestros se empiece por hacer de la escuela (cuando se la tiene!) un vivero de gentes de pluma y un almacigo de oradores y de hombres que no poseen otra cosa que la dicción y los recursos retóricos....

Claro está que con lo dicho no entiendo ninguna unilateralidad ni nada exclusivo (y vaya esto contra los espíritus estrechos, cargados de preconcepciones que tuercen el sentido de las palabras y de las mismas cosas, y que afirmarían que soy enemigo de las letras, que no hay en mí sino un subalterno industrial y un retrógrado, pues que no alcanzo la importancia de las mismas, ni comprendo la idealidad del arte, ni penetro las proyecciones educativas y de superior disciplina que entraña el desinterés contenido en el mismo). Bien lejos de mí tal pretensión, que sería, por lo menos, tan mala como la del hecho que condeno. Quedaría desautorizada desde luego, por mi propia condición de hombre de pluma. Y por sobre todo, resulta irremisiblemente fulminada por la posición que he adoptado. Lo que vengo diciendo, desde el comienzo de este trabajo, no es que haya que proscribir ninguna cultura ideal, sino que hay que asignarle lugar y grado. De ahí que, hoy por hoy y en nuestros países necesitados y sin educación general ni siquiera primaria, ella deba tener en la cultura común una expresión de simple y secundaria integración, por lo mismo que el núcleo de esta debe orientarse en el sentido de las ciencias y las artes aplicadas, de la industria, del comercio y de la general actividad económica: vale decir, en el sentido de todo cuanto constituye la más importante y vital exigencia de la consolidación de todo el país. Y de ahí que, en sus manifestaciones secundarias y superiores, la educación ideal deba limitarse á establecimientos especiales, reservados para los individuos con vocación decidida y con títulos que sean una garantía para el mismo y para el país. Es, entonces asunto de momento y de ambiente, que no comprende, que no estimula y que no necesita. En medios donde la población no sabe ni leer consultad el cuadro del capítulo liminar, observad el porcentaje aterrador de los analfabetos, tened en cuenta que si hay países latinoamericanos que escriben y reciben comunicaciones postales en proporciones de 145-134 ó 90 por habitante,

hay otros en los cuales apenas si se llega á proporciones de 3, de 2, de $\frac{3}{5}$ y hasta de $\frac{1}{2}$, en países en los cuales los elementos más rudimentarios de la vida individual y colectiva están llamando á gritos el concurso de los hombres y de los gobiernos; resulta incomprensible el que se deje de encauzar las fuerzas y tendencias en forma adecuada, y es un crimen el que se distraiga en literatura é idealismos falaces un capital productivo (de tiempo, de mentalidad y de iniciativa) que tendrían en otras cosas su más correcto y beneficioso empleo. En esto como en todo—consultad á «Monsieur de la Palisse»— lo que es primero es primero. A un enfermo ó á un niño hay que prodigarles cuidados (de alimentación, de vestido, de temperatura, de salud orgánica, etc.) que serán todo lo materiales y vulgares que se quiera, pero que resultan indispensables y de simple buen sentido. A nadie se le podría ocurrir el venir á predicar al primero con la «Transfiguración» de Rafael ó con el «Moisés» miguelangelesco, ni el desenvolver al segundo los principios de estética de Hegel. . . . El hombre debe ser, ante todo, «un buen animal», según la expresión de Emerson y de Spencer, y según las reglas de cualquier medicina. Análogamente, un país debe comenzar por ser «un buen organismo» antropológico y económico, para poder edificar luego, sobre la base completa y fuerte de su consistencia, lo concerniente á las manifestaciones jurídicas y sociales, y lo atingente á la vida desinteresada y superior del ideal.

XII

Queda así adelantada la solución, en buena parte al menos, del problema de la orientación general de nuestra cultura, particularmente en lo que respecta al tan debatido punto del clasicismo ó del llamado «modernismo» de las ciencias y de las lenguas vivas, y que es común á los dos grados de la cultura primaria y secundaria.

He vuelto á enterarme del asunto, especialmente para el caso, en formas y fuentes diversas, y he encontrado que la inmensa mayoría de los puntos de vista de nuestros pedagogos arraigan en argumentos y situaciones europeas, sobre todo francesas. De ahí que me haya visto obligado al estudio de lo que al respecto ocurre y se dice en el viejo mundo, para hallar, si era posible, la milagrera incógnita de una dificultad que parece tan vital. Lo he analizado en Italia, al través de las obras de Cesca, de Piazzi y de Jona. Lo he analizado en Alemania, al través de las de Bornecque y de Paulsen y lo he analizado en Francia, al través de las de Fouillée, Bertrand, Couyba, Leygues, Michel y Boutmy, y me he detenido especialmente en los resultados de la última, «enquête» verificada en Francia, al través de las publicaciones de Burgeois, de Le Bon y de Ribot y debo confesar que el clasicismo está lejos de haberme convencido de sus bondades, y mucho menos de su necesidad en la situación de nuestros países y en el tratamiento educacional que la misma reclama.

Y conste que planteo el asunto en toda su plenitud, y bien por encima de la altura de los que no ven en el clasicismo sino latín y griego, y de los que no descubren en el modernismo otra cosa que una predominancia de ciencias y de lenguas vivientes. En aquél incluyo el conocimiento y la asimilación sociales del espíritu grecolatino, el conjunto de usos, prácticas, costumbres y hechos que han constituido la civilización y la vida de Grecia y Roma; todo lo cual, en rigor, ni siquiera puede suponer el estudio ni el dominio de las lenguas respectivas. Y en este considero cabalmente lo contrario: lo que informa el general modo de ser contemporáneo, con sus hábitos y necesidades específicas.

Pues bien, ¿cuáles son las virtudes «educadoras» — formadoras sintéticas de espíritus y de hombres — que se pretende encontrar en la cultura clásica y literaria? Leed dos conferencias de Croiset (decano de la facultad de letras de la Universidad de París), publicadas en las obras «L'éducation de la démocratie» y «Enseignement et démocratie» de la «Bibliothèque générale des sciences sociales»; y hallaréis que son varias: remontarnos á nuestros orígenes, tener la llave (en el conocimiento del latín) de nuestro propio idioma y de las lenguas hermanas, asimilar literaturas «jóvenes» (sencillas, concretas y al alcance de la mentalidad adolescente de los educandos secundarios á quienes aquélla se refiere), embebernos de aticismo de «equilibrio fácil», de «hermosa y simple ordenación», de «razón armoniosa», etc.), y, en general conocer las palabras (suprimo todo el largo comentario, con sus exclamaciones, que el autor agrega), conocer las frases y conocer los hechos humanos y el sentimiento de lo bello y de lo bueno que en las obras literarias se contiene.

Eso es todo. Y la primera impresión que un espíritu sin prejuicios experimenta en presencia de ello es de una fuerte desilusión. No hay más que eso? Y es en homenaje á principios de logomaquismo y de estético aticismo cómo se ha podido llenar tanto papel escrito y convulsionar el eje y la suerte de la educación común?

Creo que hay que mirar mucho más lejos y hondo en el asunto, fuera de cosas subalternas y de simple detalle. ¿Cuál es el contenido fundamental de la civilización grecolatina? Puede resumírsele en estas tres cosas, que tomo de Jona: la ausencia del sentimiento individual, en cuya razón el «estatismo» omnipotente se substituía á las iniciativas privadas en el derecho, en las costumbres, en la política y en los mismos juegos (olimpiadas, etc.), y cercenaba toda libertad y cualquier espontaneidad económica y hasta científica, de lo cual no es sino fatal resabio todo cuanto, hoy mismo, en los países latinos expresa proteccionismo «á outrance», caridad oficializada, desidia industrial y recurso sempiterno á las ubres generosas y seguras del estado (en empleos, en jubilaciones y pensiones, en la misma colocación del dinero particular en títulos de renta pública, etc.); la ausencia del culto del trabajo, en cuyo mérito los griegos y romanos fueron militares, conquistadores, políticos, filósofos, literatos y artistas, más no productores ni comerciantes, ni navegantes, ni nada de lo

que represente auge y potencialidad económica; y la ausencia de cohesión social, en cuya virtud las nociones de solidaridad (que no fuesen relativas al patriotismo y al sentimiento nacionalista) eran tan ínfimas que no permitieron la formación de agrupaciones individuales (que hoy llamaríamos sociedades, círculos, etc.), que tanto vinculan, que tanto estimulan y que tanto ayudan.

Eso es, y no otra cosa, el clasicismo. ¿En que sentido nos hace falta todo ello á nosotros latinos, á nosotros pueblos en formación? La educación, si no traiciona su propio concepto y misión, debe preparar para la vida, desarrollando nuestras aptitudes, integrándonos las que nos faltan y formándonos como entidades sintéticas y totales, siempre con relación al medio en que debemos actuar. Nos falta estatismo á nosotros, que somos la esencia de la incuria individual? Nos falta la religión de la palabra y de las formas, á nosotros que somos la definición de lo logorrágico, del sentimentalismo estético y de la exterioridad? Nos sobra la tendencia al trabajo, á nosotros que no sabemos ni explotar las industrias riquísimas de nuestros suelos, á nosotros que tenemos las más deplorables condiciones productoras, comerciales y económicas, á nosotros que clamamos por nacionalismo y que nos dejamos invadir por extranjeros que en nuestra misma casa nos dan lecciones de iniciativa, de empresa, de método y de acción, y que nos desalojan de todos los puestos de eficiencia social y política? Nos sobra valor individual, á nosotros que ni somos capaces de organizar lo que más de cerca nos toca, como la beneficencia privada? Nos sobra cohesión social, á nosotros que tenemos que resolver el grave problema de la asimilación de los extranjeros y el levantamiento psicológico de nuestros subhumanos núcleos de población aborigen? Nos hace alguna falta el militarismo que nos envenena, la política que nos anquilosa, la literatura que nos entonetece. . . ?

En verdad que no sé yo cómo pueda discutirse el asunto entre nosotros ni un solo minuto. En verdad que no concibo yo cómo admitamos la ley de la evolución en todas las cosas, y pretendamos una retrogresión educacional que nos llevaría á dos mil años atrás. En verdad que no alcanzo cómo no se comprenda que la civilización contemporánea tiene sus caracteres propios — de trabajo, de solidaridad, de ciencia, de artes aplicadas, de estética prodigiosamente multiforme y objetiva, etc.,— que difieren radicalmente de los de la cultura clásica. En verdad que no me explico como no se vea el hecho concreto de que los países latinoamericanos que más han conservado la tradición clásica de la educación son, al mismo tiempo y paralelamente, los más verbalistas (con «Academias» é idiomas ímpolutos) y los más atrasados en todos los órdenes de la vida. En verdad que no se me ocurre como no se observe que los países más «impuros», más abiertos á las corrientes modernas de la ciencia y de la vida económica, son los más poblados de gente activa y sana, son los más laboriosos, son los más ricos, son los más fuertes, son los más sabios, son los más cultos y son los más morales. Y en verdad que no descubro, ni por asomo, cómo no se penetra la íntima correlación que hay entre el

trabajo y la honestidad, entre la ciencia y la virtud, entra la riqueza y la moral y entre la acción y la vida entera.

Y puedo detenerme. Dejo á los demás la tarea de insistir en los aspectos secundarios del asunto, y me limito á una observación de fondo de mucha apariencia. «Observe usted, se me dirá, el «essor» sajón y germánico, y desvíncúlelo, si puede, de la educación eminentemente clásica de sus escuelas». Y á ella podría agregarse la correlativa del voto de la industria y del comercio francés, que, en la indicada «enquête», sostuvo la necesidad de la misma educación, por lo mismo que atribuía á su falta y á lo anodino de la educación «moderna» lo poco que Francia contaba en el hecho y ante el mundo en materia de producción y de tráfico mercantil.

No se precisa gran cosa para contestar á esta segunda. El hecho es positivo: Francia va siendo desalojada, hasta en su mismo territorio, de las posiciones eminentes de la industria y del comercio. Pero es muy discutible la interpretación del fenómeno, y resulta muy poco verosímil la aludida. Como que no se descubre relación alguna entre la cantidad y la calidad productiva y la capacidad exportadora con la posesión de las nociones clásicas de las letras y de la historia grecoromanas. Mucho más próxima á la verdad — y sin desconocer lo complejo del respectivo causalismo, que debe arraigar también en el carácter, en las costumbres y en la misma «raza» francesas — es lá explicación contenida en la iniciativas Míllerand, de que hice mérito más arriba, en cuya virtud se intensificó y sistematizó, sobre el ejemplo germánico y sajón, las escuelas industriales y comerciales que preparasen personal técnico y apto en general para producir en mejores condiciones y para encaminar y propulsar en forma debida el auge económico del país. De otro lado, hay que tener en consideración que Francia se encuentra hoy en un período y en una altura de su vida que entraña la quintaesencia contemporánea de la civilización intelectual; algo así como Atenas en el siglo de Pericles, ó como Roma en el de Augusto, ó como España en el siglo «de oro», ó como Italia en el renacimiento. Por eso se tiene allá la religión de todo lo que representa literatura, arte ó belleza. Por eso la intensidad de la vida desinteresada, sobre todo artística, empequeñece y casi ahoga todo el resto de las expresiones y manifestaciones colectivas. Por eso es tan general el criterio consiguiente, y por eso se lo antepone por quien quiera á cualquier consideración.

En cuanto al ejemplo de los países del norte europeo, precisa no olvidar que es mucho menos fuerte que lo que se supone. El gimnasio alemán está contrapesado, desde hace muchos años, por las escuelas reales y por los mismos gimnasios reales (que son como una conciliación entre los extremos de los dos primeros órdenes de establecimientos); sin contar con que sus escuelas propiamente, esencialmente técnicas, son modelos en el mundo, y constituyen el factor más decisivo de la potencialidad industrial y comercial del país. Y en Inglaterra — dejo de lado á Austria, que no ha hecho sino imitar á Alemania; á los pueblos escandinavos, que han hecho lo propio, sino en intención en realidad; y á las

naciones flamencas que son casi la definición misma del pragmatismo económico—aparte lo muy numeroso de sus «industrial schools» y demás establecimientos afines, se tiene la decidida «modernización» de todos los tradicionales «colleges» y «public schools» de Eton, Harrow, Rugby, etc., y de las mismas universidades de Oxford y Cambridge, mediante la incorporación de cursos científicos y de lenguas vivas, y hasta mediante la creación de especiales «departaments» de ciencias y de artes (en lo último de lo cual se incluye la arquitectura, las ciencias comerciales, el dibujo, la arqueología, la ciencia social, etc.); sin contar con la fundación de «schools», «colleges» y universidades (Bedales, Abbotsholne, Liverpool, Londres, etc.), de tipo y tendencias completamente modernas. Fuera de ello, no se deje de lado el que la cultura clásica es una relativa «necesidad» en tales pueblos. Como que se caracterizan por un individualismo, por un hacer (ó trabajo) y por una cohesión social tan pronunciados, que se sienten naturalmente impulsados á buscar, en aquélla, las características contrarias que les faltan y que les parecen tan apreciables (como á nosotros debieran parecernos las de ellos, si fuésemos menos irregulares y artificiosos en nuestra psicología). El argumento, de consiguiente, no es susceptible de extensión analógica y ejemplificadora, por lo mismo que las circunstancias no solo no son semejantes, sino que hasta divergen diametralmente.

XIII

Y aquí me detengo, pues ya he dicho demasiado con relación á mi asunto, por mucho que apenas haya desflorado el tema con respecto á su contenido é importancia.

Aplíquese el criterio que de lo expuesto dimana á nuestras escuelas primarias y secundarias, y se encontrará que no habría poco que modificar, suprimiendo y agregando, y, sobre todo, mudando la general orientación y el espíritu dominante, aun dentro del aspecto meramente intelectual, de pura instrucción, de los respectivos planes. Se observará, así tres cosas fundamentales: un predominio excesivo de las letras sobre las ciencias; una desvirtuación de ambos órdenes de conocimientos; y—lo que ya advertí más arriba, á propósito de otras cosas—una ausencia de predisponentes que despierten orientaciones y vocaciones hacia la actividad de la general vida económica del hacer y del trabajo.

Lo primero es evidente. Como que no hay más que contar el número de asignaturas (de gramática, de literatura, de idiomas muertos, de las llamadas humanidades: historia, geografía filosofía, etc.), y el número de horas semanales que se les asigna, para alcanzar inmediatamente la saturación de clasicismo humanista de que me quejo, y que considero entre nosotros una regresión y un peligro. Contados son los países latinoamericanos en los cuales no se observe el fenómeno. Y puedo citar el de mi mismo país, en

un sentido particular. No creo que haya otro que cuente con una tradición de «modernismo» más intensa y larga, en lo cual nuestros gobernantes han dado prueba de buen sentido, al no dejarse sugestionar por los ejemplos del viejo mundo, y al inspirarse en las exigencias del ambiente propio. Acaso se deba á ello, en buena parte, la razón de la mayor tendencia al trabajo y la vida económica de sus hijos, cosa de la cual no dudo; sin desconocer lo que corresponde á otros factores, de entre los cuales no cabe olvidar el aporte de tendencias prácticas de la inmigración que recibimos. Pues bien: con todo ello, se le ocurrió á uno de nuestros buenos ministros de instrucción pública, no hace muchos años, modernizar un poco más nuestra educación secundaria, suprimiendo algunos establecimientos que vegetaban en una letal clorosis, y sustituyéndolos por escuelas técnicas é industriales. Jamás lo hubiera pensado! Fué tal la resistencia que levantó la medida en la prensa y en el Congreso, en nombre de nuestra cultura, de nuestros ideales y de aspavientos semejantes, que la iniciativa le costó la cartera, sin perjuicio de que después se haya hecho—y mucho más en grande, si bien en otra forma y con medios distintos—lo mismo que aquél quería.

La desvirtuación á que me refiero es poco menos que completa. Estriba, en general, en el criterio palabrero y antropomórfico con que se aprecia las materias y asignaturas, cuya natural objetividad se desconoce, en cuya virtud se hace palabra de lo que es hecho, recuerdo de lo que es pensamiento y razón, etc., y en cuya virtud no hay más que puntos de vista subjetivos é individuales allí donde debiera existir la realidad de las personas, de las cosas y de las concomitantes manifestaciones, ni otra cosa que concepciones estrechas y mezquinamente subalternas, allí donde debiera brillar (en lo relativo de las cosas, claro está) un principio de la llamada filosofía, la majestad de los seres de la escala zoológica ó botánica, ó de los fenómenos físicos ó químicos, ó bien la amplitud de los teoremas y relaciones matemáticas, ó la socialidad y la belleza de los acontecimientos históricos y de las composiciones literarias. Pero esto se lo verá mejor cuando, dentro de poco, haya de discursar sobre los métodos docentes. En especial, debo considerar las desvirtuaciones de la filosofía, de las ciencias y de las letras.

La primera tiene más de un aspecto. Desde luego, el que se incluya entre la filosofía á la psicología, á la lógica y á la moral. No hay en ello sino la tradición escolástica de la indistinción y de la homogeneidad de todo lo primitivo. Dichas ramas constituyen verdaderas ciencias independientes y de contenido propio. Considérese á la filosofía como la «ciencia de las ciencias», ó como la «ciencia de los primeros principios», según la concepción antigua, ó como la «sistematización», ó la «reducción á la unidad» de todos los conocimientos humanos, según la caracterización de Spencer, ó bien como el conocimiento de la vida y del espíritu, según la modernísima escuela bergsoniana; siempre resultará que aquellas no son primeros principios, ni entrañan sistematizaciones totales, ni son relativas á las nociones subjetivas y metafísicas del «élan»

vital y de sus expresiones. Ciertamente que no pueden pasarse de contactos filosóficos; pero ello no les es privativo, pues que no hay ciencia, ni la más positiva y exacta, que no los postule é implique, como puede verse en las obras de Picard, de Poincaré, de Ostwald, de Le Dantec y muchos otros. Ciertamente que tienen una afinidad filosófica y metafísica mucho más inmediata que las disciplinas no humanas; pero ello es simple cuestión de grado y no de esencia, sin contar con que, de otra manera, habría que incluir en la filosofía todo cuanto fuese ciencia humana, como la historia, la filología y todas las disciplinas del superorganismo social. Lo que quiere decir que precisa hacer de aquéllas lo que son y no otra cosa: ciencias autónomas, de observación y objetivas, en cuanto los hechos psicológicos y morales son fenómenos reales y no conceptos, y en cuanto las relaciones lógicas son más atributos de las cosas que creaciones del espíritu. Y lo que quiere decir, que la filosofía tiene su esfera de acción «a sè», y debe ser limitada al análisis puramente subjetivo del espíritu, así en su naturaleza como en su origen, si se decide, como creo que corresponde, á asignarle lugar en los planes secundarios.

Puedo no insistir mayormente en la desvirtuación literaria, ya que en estas cosas somos más ó menos duchos. Apenas si cabe apuntar la observación — que precisaré en la indicada oportunidad del estudio de los métodos — de que la gramática y las bellas letras están esclavizadas entre nosotros en un férreo lecho de Procusto de reglas, definiciones y cosas así que las mecanizan y las vuelven inútiles; en vez de verse en ellas producciones del espíritu, expresiones de las costumbres y modos de ser filológicos del ambiente.

En cuanto á las ciencias, he de dejar de lado lo del inorganismo que no muestra la correlación de las mismas, así como lo de lo anodino y copiado de disciplinas concebidas y estudiadas á la europea, y sin aplicaciones concretas y locales que muestren su adaptación y aprovechamiento especiales en cada país. Solo quiero hacer notar que ni se tiene una noción cabal de lo que es ciencia. Ya se lo ha visto en parte á propósito de la filosofía. Lo mismo, si bien en otro sentido, acontece con la historia y la geografía. El contenido sociológico de la primera, está trabucado con un cementerio de batallas, cadáveres, reyes, papas, presidentes, fechas y cosas análogas; con grave olvido y sacrificio de lo que pueda traducir dinamismo humano, de lo que pueda exteriorizar la evolución del espíritu, de lo que pueda mostrar las luchas de las masas y demás entidades colectivas, y de lo que pueda hacer resaltar las conquistas de la ciencia, de las artes, del trabajo, de la moral, de los ideales, etc. Lo propio cabe decir con relación á la geografía, que viene á ser como una historia estática, y que reviste carácter sociológico también eminente. Hay en ella mucho más que superficie y población de países, y que clase y monto de las producciones industriales correspondientes. Eso queda para las compilaciones meramente estadísticas. Precisa ver en ella los agregados humanos en sus relaciones con el respectivo medio físico, á fin de poder establecer las características, los medios, los recursos y las eventuales.

posibilidades y resultados de aquéllos, mediante el conocimiento tan objetivo y concreto como sea posible del segundo.

Y tengo ya prisa en llegar á lo último: á lo que falta en nuestros planes para amoldar la instrucción á las circunstancias, incluyendo en aquellos las materias predisponentes para despertar y orientar vocaciones con relación á las exigencias activas de nuestros ambientes. Yo no veo inconveniente alguno en que se suprima asignaturas esencialmente abstractas, como el álgebra, que educan poco, y que carecen de la más elemental aplicación en el curso ordinario de la vida de ninguna persona culta. En cambio, deseo aplicaciones industriales y utilitarias de todas las ciencias posibles, como la aritmética y la geografía comerciales, como la química local, etc.; quiero horizontes «de hacer», que provoquen el espíritu de trabajo y de iniciativa, como el trabajo manual, la mecánica, las distintas ciencias naturales, la agricultura, la ganadería, la economía política y rural, y la contabilidad; é insisto en que es indispensable que se cultive el aprendizaje de idiomas extranjeros, como el alemán y el inglés, que acostumbren á contactos — con libros, con cosas y con personas — fecundos de actividad y de tendencias prácticas, subordinando á aquéllos el francés que nos latiniza y «espiritualiza» en forma que ya nos sobra, y que es una lengua que podemos llegar á poseer solos.

XIV

Y basta. No me es posible el estudio particularizado de todas las fases del asunto. Necesitaría de todo un tratado de educación! Y por eso mismo tendré que omitir lo relativo á una serie de temas complementarios y de efectiva importancia, de entre los cuales no figuraría en primera línea el de los exámenes y promociones. Pido permiso para referirme á lo que he expuesto en dos trabajos especiales, que aunque se refieran á la cultura secundaria, tan solo contienen principios aplicables á la primaria. Cierto que en ellos no me particularizo sino con relación á mi país. Pero no hay nada que me indique — bien al contrario — el que en los demás países hermanos la situación sea distinta ni mucho menos, mejor.

Quiero detenerme un momento en lo que concierne á los métodos pedagógicos. Y lo hago por razón de la alta y honda virtualidad que entrañan. Como que son el vehículo, la forma y el medio de toda la acción docente. Como que son el maestro en acción. Como que son el alumno en acción. Como que son la educación en acción. Como que son lo dinámico y viviente de los libros y de los principios. Si el instrumento de que os valéis para hacer algo resulta deficiente, os sobraré la mejor de las voluntades para conseguir efectos apreciables y buenos. Por algo ha de ser por lo que Le Bon ha mirado á los métodos, en la única obra que ha escrito sobre educación, como lo único esencial en cualquier tarea docente.

Claro está que no pienso detenerme en la teoría metodológica ni en el análisis de las respectivas y detalladas aplicaciones. Cualquiera

tratado de ciencia educativa — Bain, Ardigó, Spencer, Paulsen, Herbart... , menos (ó más, dirán algunos) que eso, el «Emilio» de Rousseau ó el famoso capítulo XXV de los «Ensayos» de Montaigne sobre «L'institution des enfants», complementado por los capítulos XXIV y LI relativos al pedantismo y á la vanidad de las palabras, llenará el objeto con sobrada suficiencia; y cualquier obra de psicología educacional (como las de Boirac y Magendie, de Fleury, Queyrat, Lacombe, Romano, etc.) mostrará los postulados y los recursos y fines de toda pedagogía que tienda, como corresponde, á la utilización de la psicología en la formación de un organismo fisiológico y espiritual como es el de los educandos.

Voy, pues, directamente á mi objeto. Distinguiré un poco, para ser un tanto ordenado y claro; y me limitaré á la cultura meramente intelectual, ya que entre nosotros no se conoce ni practica nada de lo concerniente á la educación física, moral ó estética. Y distribuiré, «grosso modo», como sigue: idioma castellano (nacional, según algunos), idiomas extranjeros, ciencias naturales, ciencias de experimentación y ciencias abstractas. Y he aquí la letanía.

Trátase, en idioma castellano, de hacer una relativa síntesis de las leyes correspondientes mediante análisis del lenguaje real, tal como lo impone el uso (el buen uso, claro está), en que se razone y comprenda; y se reduce el asunto á una serie interminable de definiciones y reglas verbales fatigantes, que se es incapaz de aplicar concretamente á lo positivo y viviente de los hechos concretos en el estudio de cualquier trozo literario. Como que se empieza por no tener una noción cabal de la gramática, que es menos — mucho más, debí decir! — que el arte de hablar bien, el arte ó la técnica que nos hace conocer el lenguaje, fuera de toda concepción estética; ni se alcanza que las partes de la oración no pueden ser ni diez ni siete, sino tres (sujeto, atributo y cópula); ni se descubre que la sintaxis es (en la pequeñez relativa de su contenido puramente escolar) toda una filosofía ó una lógica del idioma, etc. Algo parecido cabe decir con respecto á la teoría literaria: La belleza se siente mucho más que lo que se comprende, se intuye más que lo que se la razona. De ahí que no se conciba uno cómo pueda alcanzarse ello con el recitado mnemónico y pasivo de todas las normas concernientes á las imágenes y figuras, de todos los cánones de la métrica y del estilo, etc., cuando no se ha habituado al educando á la «contemplación» de la realidad en lo vivo de los ejemplos y cuando no se lo ha encarrilado por la vía de la espontaneidad tan educativa de la «producción» personal y propia.

Lo que corresponde hacer en punto á idiomas extranjeros, es facilitar la adquisición de la lengua corriente, elemental y usual, mediante un procedimiento directo que ponga en contacto al alumno con las cosas y relaciones y que lo obligue y fuerce por la necesidad al aprendizaje natural é inconsciente; exactamente — distancias guardadas — como acontece en la adquisición del lenguaje materno de parte de los niños. En vez de ello, se lo atosiga con análisis de sustantivos y pronombres, se lo extenua con la recordación de palabras, se le llena la cabeza de teoría y se trabuca por completo el

fondo mismo del asunto; en vez de hacérsele aprender un idioma, se le obliga á conocer la gramática del mismo; en vez de educársele el oído y el órgano vocal para que pueda hablarlo y entenderlo, se le educa la vista para que apenas si lo lea; en vez de irse á lo primario de las frases y locuciones de la vida ordinaria, se va á lo superior de la filosofía del lenguaje. . . Es así de maravillarse el que de 100 educandos que han cursado francés ó inglés durante tres ó cuatro años no haya uno solo que sea capaz de sostener una conversación vulgar!

Se impone el que en ciencias naturales — mineralogía, zoología, botánica, etc. — se vincule inmediatamente al alumno con la realidad; las excursiones y las visitas, las colecciones y pequeños museos, los exámenes visuales de laboratorio, etc., resultan los medios y formas únicamente adecuados. Basta que ello sea así para que se adopte otros procedimientos; sobre todo, el de las «lecciones» aprendidas en el artificio de los libros (que en no escasas oportunidades ni contienen ilustraciones) é inasimiladas en lo irreal de una cosa vista al través de palabras y frases. No haber visto una célula ó un cerebro, no haber observado la circulación de la sangre ni una división carioquinética, no haber contemplado en los museos las plantas carnívoras ó el esqueleto de un cetáceo ó de un plesiosauro, etc.; es no sólo un pecado educacional sino también un atentado contra el estímulo de la innata curiosidad del educando y una privación del placer que éste experimenta ante todo lo que no sea profano y que «él» pueda explicarse.

Los norteamericanos han dado un nombre muy sugerente al método de las ciencias experimentales. Lo califican de «rediscovery». Es que ponen al alumno en la situación en que se encontraba la misma humanidad antes que se descubriera el principio ó ley que se trate de hacer aprender; á fin de que, mediante indirectas sugerencias y ayudas socráticas, sea él mismo quien lo «redescubra». Se consulta, así, un postulado pedagógico evidente, cual es el que formulara Spencer: repetir en el individuo el proceso que la humanidad ha seguido en la adquisición de un conocimiento. Y se atiende á una existencia psicológica de primer orden, cual es la del axioma herbartiano del «interés» del educando; el interés de la curiosidad, el interés de la obra espontánea y propia, el interés de la eficiencia de la educación inconsciente y personal, el interés de la emulación instintiva ante una dificultad, el interés del triunfo, que satisface y enaltece en todo cuanto represente una victoria, vale decir, lo que contribuya al bendito egoísmo de la afirmación y de la expansión del yo. Desgraciadamente, entre nosotros se está demasiado lejos, aun en la instrucción oficial, que es, con todos sus defectos, la más pudiente y sensata, de ese ideal tan primario y fácil. Sin gabinetes ni laboratorios (de física, de química, de psicología, etc.), no es posible otra cosa que la enseñanza en los libros, por nociones escritas (que llevan á confundir las fórmulas químicas con las ecuaciones matemáticas, y que conducen á caracterizar el azufre ó el mercurio no en la objetividad de la materia y de los cuerpos respectivos, sino en las letras «S» ó «H») y en el fonografismo de repeticiones mecánicas y puramente externas de lo

leído. Eso no es contacto con la naturaleza, eso no es verdad y eso no es enseñanza.

En ciencias abstractas, se toca con otra dificultad. Hay que valerse forzosamente de signos, aun en la lógica, es cierto. Pero precisa mostrar la realidad que ellos ocultan y á la cual corresponden. Nada mejor, entonces, que la vía de la concreción, de la constante ejemplificación, de las aplicaciones más repetidas á los hechos y fenómenos de la vida diaria. Hay que hacerlos vivir, en una palabra, para mostrar que ellos son simples medios y recursos docentes. De otra manera, se incurre en el defecto de hacer creer al alumno, como en efecto acontece, (y cito lo que he observado) que al triángulo ó la línea son cosas, que un metro lineal de terreno (cuestión que le planteo una vez á todo un doctorado en medicina) equivale á la superficie cubierta por el instrumento métrico de que una se valga, ó que los métodos de investigación de Stuart Mill no entraña más que las notaciones: « si A, B, C; A, D, E; entonces, *a, b, c; a, d, e*, luego, A es la causa de *a!* » . . . Es indispensable que se haga razonar al educando, para que pueda comprender y compenetrarse del asunto. Y se presta admirablemente á tal efecto la misma psicología del escolar, con sus aptitudes latentes, con su afán por « ver » y descubrir, y que no piden otra cosa que un poco de ocasión para desarrollarse y actuar. Si se limita la acción docente, como tan generalmente se hace, á la « lección », al estudio directo y exclusivo de los signos y al grosero empirismo de la memoria y de la pasividad puras; no es de maravillarse que la aptitud de la abstracción (que desde los primeros cursos viene siendo sepultada, de parte de los mismos profesores, en los galimatías de que los sustantivos abstractos corresponden á cosas « que no se ve ni se toca », como Dios ó el alma) sea aletargada y hasta desvirtuada, ni que el educando no se explique la necesidad de tanto teorema aritmético ó geométrico ó de tanto discurso sobre las proposiciones ó el silogismo, cuya utilidad práctica no descubre, y cuya artificiosidad se le hace tan evidente que le despierta malquerencia y sentimientos que no figurarían entre los primeros para una buena tarea pedagógica.

XV

Y he dicho demasiado. Puedo concluir, resumiéndome, como dicen los franceses. La escuela—la educación, está mejor dicho—debe « preparar para la vida completa », según enseña Spencer en sus « principios de ética » y en su « Educación »; para lo cual, según este mismo gran educador, hay que acercar al hombre á la naturaleza, que es bien superior « á las gramáticas y á los léxicos », y que es la fuente de toda ciencia, en la cual no hay arte, por alto que sea, que no encuentre su raíz y fundamento, pues que ella misma es artística y poética; y á cuyo efecto precisa comenzar por la sedimentación de una voluntad que no baste y de un carácter que nos dé el autodomínio y honestos y decididos hábitos de conducta (véase el capítulo sobre los derechos de los niños en su « Estática

social»), por lo mismo que el carácter es indispensable en todo, así en política («Principios de ética», párrafo 380), como en legislación («Principios de sociología», capítulo XV), etc. Tal es la prédica de todo el mundo, quiero decir de todos aquellos que piensan y entienden. No será otra la doctrina que se encontrará en Montaigne (para limitarme á los extremos de mis precedentes citas): «Le soing et la despense de nos pères ne vise qu'à nous meubler la teste de science; du iugement et de la vertu, peu de nouvelles» — «Dionysus se mocquoit des grammairiens qui ont soin de s'enquerir des maux d'Ulysse, et ignorent les propres; des musiciens qui accordent leur fleutes, et n'accordent pas leurs meurs; des orateurs qui estudient à dire iustice, non à la faire». «Ils — los «lettreferus», los sabihondos — cognoisset bien Galie, mais nullement le malade; il vous ont desia remply la teste de loix, et si n'ont encore conceu le noeud de la pratique». — «...Plustost la teste bien faitete que bien pleine» (se refiere á los educandos). «...Pas assez de luy roidir l'ame; il luy fault aussi roidir les muscles». — «Lui former la volonté». — «...Le grand monde... ie veulx que ce soit le livre de mon escolier». — «Aprez qu'on luy aura apprins ce qui sert à le faire plus sage et meilleur, on l'entretiendra que c'est que logique, physique...». — «Ce n'est pas un ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse; c'est un homme, et il n'ent fault pas faire à deux, les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également». — «...Former non un grammairien ou logicien, mais un gentilhomme, etc.» Y me detengo, no porque baste (á Montaigne no se lo extracta; habría que transcribirlo íntegro), sino porque sobra. Desde mucho antes lo habían dicho los antiguos en mil formas diversas. Leed á Lucrecio. Escuchad esta recomendación de Cicerón, con respecto á los candidatos á las funciones públicas: «virtus, probitas, integritas in candidato; non linguæ volubilitas, non ars, non scientia requiri solet». Consultad en la actualidad la obra educacional del pueblo más vigoroso del mundo, del país que tiene la mayor virtud expansiva, independiente, libre y de engrandecimiento individual; y hallaréis que en ella se tiene por objetivo principal la cultura afectiva y volitiva del carácter, á fin de formar y obtener los hombres que han de regir las colosales instituciones de su poderio, de su riqueza y de su total magnificencia. Ayer no más, lord Rosebery — primer ministro y político de la más pura agua, hoy consagrado á la causa educacional (como «Chancellor» de las universidades de Londres y de Glagow, y como rector de la de Saint Andrews), — dando la bienvenida á los delegados que constituyeron el «Congreso de las Universidades» verificado en Londres en 1912, volvía á recalcar el principio sajón, diciendo que respecto de los estudiantes universitarios él se cuidaba «menos de sus cerebros que de su carácter»; y manifestaba tener alguna duda acerca del punto de que las universidades británicas «reconocieran la misión funcional que tienen para con el imperio, cual es la de suministrarle hombres capaces de llevar adelante la obra del mismo», ya que según su opinión, las universidades son «simplemente máquinas de producir hombres».

Oh, no! Ni la menor duda puede haber. Una educación que no sirva para la vida, no es educación. La cultura que no mira al hombre integral coadyuvando á la formación de un sano y fuerte organismo fisiológico; de una voluntad y un carácter que disciplinen y moralicen instintos, propensiones, hábitos y sentimientos afectivos; de una inteligencia capaz de obrar activamente, con iniciativa, con conciencia y con sentido amplio y exacto de la realidad; es una mentira, una farsa y una total inutilidad. La escuela que no prepara sino para los libros, para el artificio declamatorio, para el palabrerío — en opinión de Montaigne, «cotte science de gueule», tiene su mayor expresión en las épocas convulsivas y de descomposición de los pueblos — es una falsificación criminal, es la ruina de la ciencia y de las artes, es la bancarrota de los hombres y de las instituciones de cualquier país.

Y parece fatal! En los estados latinoamericanos no se ha hecho, en principio, otra cosa que rendir un como culto al «vox et practerea nihil» de los desaciertos pedagógicos; malgrado más de una vibrante clarinada de parte de gente que se ha sentido impresionada con la peligrosa inacción y la deplorable anarquía existentes y que ha comprendido lo abismante del respectivo porvenir. «Educar el carácter, formar hombres, preparar para la vida...» Pamplinas de visionarios, nonadas de ilusos, palabras de tontos. Cómo se concibe otra educación que la que no se reduzca á programas, á cursos y á libros? De dónde y cómo no establecer horarios fijos y matemáticos y edificios especiales para las correspondientes «escuelas»? A quién se le puede ocurrir organizar paseos y excursiones á fin de poner á los alumnos en inmediato contacto con la naturaleza? Es acaso posible hacer comprender á mentes juveniles? No es más corto y expeditivo el recurrir á su memoria? Y vaya usted luego á los «non sens» de «cursos» al aire libre á cualquier hora sobre asuntos á cuyo respecto no puede haber examen ni prueba de suficiencia...! La letanía de nuestros fósiles pedagógicos es mucho más larga que eso. Pero basta apuntarla en sus características. Lo único que cabe decir á tales respectos es que el problema educacional es de grave importancia — de primerísima importancia — en cualquier parte del mundo; y que tal importancia es doble en los premencionados países, por lo mismo que están ellos en el período de su formación y por lo mismo que se impone la asimilación — siquiera la reglamentación — de los elementos adventicios que dentro de su seno no concurren naturalmente á la tarea de la unidad y de la expansión requeridas. De ahí que — y se lo verá mejor en el capítulo final del presente trabajo — si algo cabe hacer en favor de todo ello, sea la obra educativa y cultural quien haya de poder suministrar los medios necesarios. Y de ahí que se imponga — de inmediato — el cambio de metro, una constante preocupación, un intenso amor y una obra sostenida, paciente, difícil, sistemática y de alta y práctica previsión. De otra manera se corre el grave riesgo de la anquilosis ó de una clorótica existencia que no es, á buen seguro, garantía de fuerza ni de vida.

A. COLMO.