

**CÓMO EDUCA
EL ESTADO A TU HIJO
Y OTROS ESCRITOS**

Julio R. Barcos

PRESENTACIÓN

Nicolás Arata

*Al Señor Julio Silva por
quien he conocido este amigo
silencioso un monumento de simpas-
ta y honestidad Julio R. Barcos*

B. N. Febrero de 1958

JULIO RICARDO BARCOS (Santa Fe, 1883- Buenos Aires, 1960) ha sido una de las figuras más destacadas del campo pedagógico nacional. Colaboró desde muy joven en el periódico anarquista *La Protesta* y fue uno de los pocos educadores argentinos que manifestó abierta simpatía por la formación de una escuela alternativa a la estatal, sustentada en los principios del programa educativo racionalista. Dirigió la Escuela Laica de Lanús y la Escuela Moderna de Buenos Aires, e impulsó la creación de la Liga de Educación Racionalista, iniciativas que se cuentan entre las experiencias libertarias más importantes de la primera mitad del siglo XX. Esto no le impidió desempeñarse como visitador de escuelas para el Consejo Nacional de Educación, cumplir un papel destacado en la etapa fundacional del gremialismo docente, adscribir a los postulados de la Unión Cívica Radical, participar de numerosos emprendimientos culturales y manifestar una abierta admiración por Domingo F. Sarmiento, a quien dedicó una voluminosa biografía.

NICOLÁS ARATA es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es docente de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la Universidad Nacional de Río Negro. Ha publicado *La educación en Argentina. Una historia en doce lecciones*, junto a Marcelo Mariño (Ediciones Novedades Educativas), y en esta misma colección, *Pedagogía y revolución* (UNIPE), una compilación de textos de Carlos N. Vergara realizada en colaboración con Flavia Terigi.

Cómo educa el
Estado a tu hijo
y otros escritos

Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos

JULIO R. BARCOS

Presentación
NICOLÁS ARATA

unipe• EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Barcos, Julio Ricardo

Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos. - 1a ed. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria, 2013.

280 p. ; 24x16 cm. (Ideas en la educación argentina; 9)

ISBN 978-987-27761-7-6

1. Ensayo. 2. Pedagogía. I. Título
CDD 370.1

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto

Rector

Daniel Malcolm

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Flavia Costa

Directora editorial

Estudio ZkySky

Diseño de la colección

edit•ar, Lucila Schonfeld

Maquetación y corrección

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Darío Pulfer

Director

Mariana Liceaga

Edición

Imagen de tapa: Sobre la base de un facsimilar de la firma de Julio R. Barcos

JULIO R. BARCOS

Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos

Ediciones anteriores: 1927, 1928

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2013

Camino Centenario N° 2565 (B1897AVA) - Gonnet

Provincia de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

© De la Presentación, Nicolás Arata, 2013

Los editores han hecho sus mejores esfuerzos para encontrar a los derechohabientes. Este libro se ha publicado bajo la regla del artículo 6 de la ley 11.723.

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta edición, de 700 ejemplares, se terminó de imprimir en octubre de 2013

en Altuna Impresores S.R.L. - Doblas 1968 - Ciudad de Buenos Aires

ISBN 978-987-27761-7-6

Presentación de la colección Ideas en la educación argentina

LA TAREA DE REEDITAR TEXTOS CLÁSICOS sobre educación argentina actualmente inhallables debe ser encarada como tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar en los análisis y debates estos textos para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica de la actualidad el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne parte de la obra de los autores seleccionados precedida por un trabajo de un especialista contemporáneo que presenta la vida del autor y el contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada de y sobre ese mismo pensador.

Junto con los libros de esta colección, la Universidad Pedagógica (UNIPE) produjo un documental sobre el autor de referencia, que ofrece a investigadores, especialistas, docentes y público en general más información sobre el autor y la obra incluida en cada volumen. Este material audiovisual está disponible para quien quiera consultarlo en las sedes y en el sitio virtual de UNIPE.

Esta colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que se han venido produciendo en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIPE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación de conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, para favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

DARÍO PULFER
Director de la colección



REUN

**Red de Editoriales de
Universidades Nacionales**



**Libro
Universitario
Argentino**

Índice

ABREVIATURAS	11
PRESENTACIÓN	
JULIO R. BARCOS: DERIVAS DE UN PEDAGOGO	
INTEMPESTIVO	
por Nicolás Arata	13
CÓMO EDUCA EL ESTADO A TU HIJO	65
PRÓLOGO	
¡Forja a tu hijo!, por Alberto Masferrer	67
Dedicatoria	69
CAPÍTULO I	
Aspecto político del problema educativo	71
CAPÍTULO II	
Aspecto psicológico de la educación. ¿Cuáles son los derechos del niño?	81
CAPÍTULO III	
El Estado es todo... el Pueblo no es nada	93
CAPÍTULO IV	
El Estado contra la libertad de enseñanza	107
CAPÍTULO V	
Sin cultura libre no hay carácter nacional	121
CAPÍTULO VI	
Un sistema criminal de educación	133

CAPÍTULO VII

La escuela falsea el concepto de los valores personales	147
---	-----

CAPÍTULO VIII

La escuela sin amos	159
---------------------------	-----

CAPÍTULO IX

La educación prostituida por el sentimiento de clase	165
--	-----

CAPÍTULO X

Nuestras universidades son escuelas de mandarines	179
---	-----

CAPÍTULO XI

Educación y tradición	187
-----------------------------	-----

CAPÍTULO XII

El remedio	201
------------------	-----

OTROS ESCRITOS

Introducción, por Nicolás Arata	223
El mensaje de <i>Cuasimodo</i>	225
Nuestros profesores de idealismo en América	227
Las dos carátulas (I)	227
José Enrique Rodó, apóstol del greco-latinismo	232
Ricardo Rojas, pontífice del nacionalismo	235
José Ingenieros, pontífice de la argentinidad	236
Las dos carátulas (II)	237
Juan Bautista Alberdi, apóstol del cosmopolitismo	240
Sarmiento, tipo de intelectual completo	244
Agustín Álvarez: moralista y psicólogo de nuestras costumbres criollas	247
Guillermo Valencia: poeta culterano y aristócrata	250
Alberto Masferrer	255
A guisa de prólogo, por Gabriela Mistral	263
Cartas intercambiadas con el ministro de Instrucción Pública, doctor Antonio Sagarna	271

Abreviaturas

<i>CEEH</i>	<i>Cómo educa el Estado a tu hijo</i>
<i>DA</i>	<i>La doble amenaza</i>
<i>EC</i>	<i>El civilizador. Síntesis del pensamiento vivo de Sarmiento</i>
<i>LFP</i>	<i>La felicidad del pueblo es la suprema ley</i>
<i>PI</i>	<i>Política para intelectuales</i>
<i>RFE</i>	<i>Régimen federal de enseñanza</i>

Presentación
NICOLÁS ARATA*

Julio R. Barcos: derivas de un pedagogo intempestivo**

He aquí por qué, para juzgar a un hombre, se ha de seguir larga y atentamente su huella.

MICHEL DE MONTAIGNE, *Ensayos*, libro segundo

Soy maestro de escuela y es un ideal moderno de la educación el que dejo enunciado.

JULIO BARCOS, *Política para intelectuales*

INTRODUCCIÓN

A las tradiciones educativas las construyen simultáneamente las herencias culturales nacionales e internacionales, las ideas de sus pedagogos más prolíficos y de los desplazados del sistema, los debates fundacionales y las controversias coyunturales, las normas que sentaron las bases legales del sistema educativo y las experiencias y proyectos que buscaron reformarlo, los hombres y mujeres que renovaron los métodos de enseñanza y aquellos que se resistieron al cambio. ¿Quién podría prescindir de alguna de estas dimensiones para realizar una reconstrucción del pasado educativo, de su relación con las transformaciones de la sociedad y del Estado, o de los ritmos que pautaron sus propios cambios? ¿Cómo establecer qué

* Quiero expresar mi agradecimiento a Cintia Mannocchi y Alexandra Pita, quienes generosamente me permitieron acceder a materiales y trabajos sobre Julio Barcos; y a Ignacio Frechtel, quien colaboró en el trabajo de archivo. Juliana Fernández leyó una versión preliminar y realizó comentarios y aportes que mejoraron sustantivamente la versión final de este trabajo.

** Una versión preliminar de este trabajo fue presentada durante la 198ª sesión del Seminario de Pedagogía Universitaria, coorganizado por el programa APPEAL-México, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 10 de abril de 2012.

ideas o hechos valen más –y por lo tanto deben ser incorporados al trabajo del historiador– y qué, por el contrario, puede ser lisa y llanamente descartado del relato histórico?

Cada tradición educativa se conforma a partir de un relato, y todo relato persigue un propósito. En nuestro caso, el interés por reconstruir las ideas y experiencias obliteradas por la *pedagogía oficial* no consiste tanto en llevar las reflexiones y los proyectos de un educador desde los márgenes hasta el centro del relato histórico, como en contribuir a transformar el modo en que se escribió una parte de la historia educativa. Entretejer las voces múltiples, periféricas, dispersas y en algunos casos simultáneas de los hombres y mujeres que aportaron sus ideas a la construcción de la trama educativa representa un esfuerzo por alumbrar los futuros imaginados que todavía encierra el pasado y por analizar los imaginarios pedagógicos que caracterizaron una época, a través de los puntos de contacto, los debates y las alternativas que se generaron.

La pregunta por las tradiciones pedagógicas ofrece, además, una vía privilegiada para aproximarse a las ideas de quienes las forjaron y les dieron vida. Desde esa perspectiva, ¿qué lugar tiene reservado Julio Barcos en el *panteón* de los educadores y educadoras argentinos? ¿En qué lugar de la biblioteca fue colocado? ¿Cuáles son las experiencias que se asocian con su trayectoria? ¿Quiénes son sus herederos y cuál es su legado? ¿Qué fantasmas agita su nombre y qué sueño lo reclama? Las respuestas que se elaboren serán, por supuesto, tentativas. Por otra parte, es en el estudio de la relación entre un hombre y su época donde pueden aflorar nuevas claves de lectura sobre la conformación de los legados culturales y educativos. En este sentido también puede entenderse la reconstrucción de una biografía como «una manera privilegiada de empezar a restituir una época con sus sueños y sus angustias» (Dosse, 2007: 15); esta tarea no solo exige volver sobre los rastros que una persona dejó tras de sí, sino asumir el desafío de recuperar los temas, las discusiones y las atmosferas en los que estaba inmersa.

Julio Ricardo Barcos nació en la ciudad de Coronda, provincia de Santa Fe, el 26 de enero de 1883, y falleció en la ciudad de Buenos Aires el 17 de enero de 1960 (Godoy Urrutia, 1966). Se presentaba a sí mismo como maestro, sociólogo y publicista, aunque fue, sobre todo, un autodidacta. Durante su juventud adhirió a las ideas libertarias, convirtiéndose en uno de los pocos pedagogos argentinos que manifestó abierta simpatía por la formación de una escuela alternativa a la estatal, sustentada sobre los principios del proyecto educativo racionalista. Su compromiso inicial con la educación libertaria no le impidió trabajar como visitador de escuelas para el Consejo Nacional de Educación durante la década de 1920, desempeñar un papel destacado durante la etapa fundacional del gremialismo docente, adscribir a los postulados de la Unión Cívica Radical, participar de numerosos emprendimientos culturales o compilar las obras y biografar el pensamiento de Domingo F. Sarmiento, de quien se declaraba admirador.

La trayectoria político-pedagógica de Julio Barcos tuvo como trasfondo un mundo en transformación del cual fue un intérprete activo. Promotor de un pensamiento exigente, los temas que abordó a lo largo de su extensa obra no se res-

tringieron al ámbito pedagógico ni estuvieron ordenados según un plan académico y literario previamente definido; más bien brotaron de cierta manera de concebir los antagonismos sociales, cuyos actores excluyentes fueron el Estado y la sociedad civil. *A tono con un mundo crispado*¹ Barcos no dejó un legado intelectual sólido, pero sus escritos nutrieron el debate del campo pedagógico argentino y latinoamericano, cuestionando duramente las premisas y las prácticas sobre las que se edificó la pedagogía liberal durante las primeras décadas del siglo XX.

¿Por qué demorarse en el estudio de la obra de Barcos? Porque su pensamiento ofrece uno de los puntos más altos y controvertidos de la saga libertaria en Argentina; porque, al mismo tiempo, su distanciamiento de las posiciones revolucionarias y la paulatina adopción de una perspectiva reformista no significó una renuncia al carácter crítico de sus intervenciones; y finalmente, porque su participación en el debate pedagógico constituyó un esfuerzo por cambiar, no solo los contenidos, sino los términos del debate pedagógico nacional.

El estilo literario adoptado por Barcos apuntó a cultivar el juicio certero por sobre una demostración de erudición deslumbrante. El núcleo narrativo de su obra educativa fue la escuela, a la que deploró como nadie. Sus trabajos eran un espejo donde la imagen de la escuela solo reflejaba sus defectos. No sin un dejo de ironía, Barcos contribuyó a elaborar una representación de la cultura escolar a contrapelo del relato pedagógico oficial, donde las escuelas eran representadas como «presidios» y la atmosfera que la rodeaba «conventual y carcelaria»; desde su perspectiva, una marcha escolar era «un plantón en la calle», el pupitre «la evolución del cepo», y el examen «un crimen»; para el educador santafesino, el maestro era un «anacoreta de la cultura moderna», las escuelas normales «fábricas de maestros» y el Consejo Nacional de Educación «el más perfecto de los laberintos administrativos».

Su desempeño como visitador de escuelas del Consejo y las observaciones críticas sobre la marcha de la educación oficial no le resultaban tareas incompatibles. Para Barcos, desgranar los aspectos que hacían de la educación oficial un instrumento de dominación que un grupo privilegiado ejercía sobre el resto de la sociedad no resultaba un impedimento para asumir, cuando se presentara la oportunidad, una participación comprometida en los espacios de gobierno con vistas a su transformación. Porque era crítico, podía prescindir del lenguaje acomodaticio del pedagogo oficial, y porque valoraba su libertad, se jactaba de no vender su *conciencia* al gobierno.

Si tuviera que definir qué caracteriza a los escritos de Barcos, diría que los guiaba una crítica a la pedagogía estatal, normalizadora y pseudocientífica. Agregaría también que sus juicios sobre el desenvolvimiento de la educación oficial le valieron el rechazo de las autoridades educativas que, sin embargo, reconocían en él a un educador moderno.

En las siguientes páginas me propongo desarrollar algunos de los argumentos presentes detrás de estas ideas. Para ello ofrezco una aproximación al universo cultural anarquista –uno de los puntos de referencia para comprender la primera etapa de la obra de Barcos y su contexto de ideas–, colocando el énfasis en la ca-

1. Con esas palabras caracterizaba Nemesio Canales el carácter de la obra del pedagogo santafesino.

racterización de las instituciones que contribuyó a crear y de las cuales formó parte. Luego, reconstruyo su participación en los movimientos gremiales y culturales en la Argentina y especialmente en Centroamérica. Tematizo algunos de los asuntos que abordó en su obra escrita a partir de un bosquejo de sus principales libros y, por último, analizo con detenimiento la obra *Cómo educa el Estado a tu hijo*, repasando los aspectos centrales de su contexto de producción y planteando algunas claves de lectura para abordar la misma.

Por razones de extensión, en este trabajo dejaré expresamente fuera del análisis –salvo algunas referencias mínimas– la actividad periodística y literaria que desempeñó Barcos, en el marco de la cual fundó o colaboró con la edición de numerosos periódicos, revistas culturales y educativas. Con el propósito de compensar, aunque más no sea mínimamente, dicha ausencia, en esta edición decidimos publicar la serie de semblanzas tituladas «Nuestros profesores de idealismo en América» que el autor elaboró durante su participación en la revista *Cuasimodo*.

LIBERTARIOS

La historia del anarquismo está llena de borrascas. A partir de la década de 1870, en la que puede constatarse la presencia de los primeros núcleos anarquistas en el Río de la Plata, la vertiente política y filosófica ácrata contribuyó a ensanchar, con sus ideas y propuestas, los márgenes del imaginario social y cultural argentino. Originalmente concebido en Europa, el movimiento ácrata tomó contacto en nuestro país con las ideas y prácticas de movimientos sociales que reivindicaban «la democracia horizontal, el anti-centralismo, la valoración de la libertad individual y la oposición a cualquier tipo de injerencia estatal» (Zaragoza, 1996: 75).² Su prédica se esparció, principal aunque no exclusivamente, por el mundo del trabajo, convidando a los trabajadores a tomar conciencia del estado del mundo, a denunciar la opresión del hombre por el hombre, a abolir las instituciones que limitaban la autonomía, a no dejarse atropellar por los poderosos y sus esbirros, a actuar solidariamente entre compañeros, a servir de ejemplo al pueblo maltratado y a combatir los vicios burgueses (cfr. Ferrer, 2004).

Lejos de constituir una ideología «marginal, absolutamente minoritaria y desdénable» (Cappelletti y Rama, 1990: 10), hacia principios del siglo XX, en la Argentina –como en otras regiones de América Latina– «el anarquismo era un movimiento organizado, culturalmente significativo y políticamente temido» (Ferrer, 2004: 13). Los esfuerzos por alcanzar una organización estable del movimiento libertario se veían permanentemente amenazados por las diferencias que anidaban entre sus agitados integrantes. Uno de los principales esfuerzos residía, precisamente, en encauzar las opiniones de las corrientes diferenciadas –y muchas veces en conflicto– que convivieron en él (Biagini y Roig, 2008).

2. José Luis Romero caracterizaba aquellos movimientos como la expresión de una «democracia inorgánica», cuya participación en la vida social y política se había caracterizado fundamentalmente por no haber alcanzado una gran incidencia productiva, sobre todo, de la desorganización a través de la cual se manifestaba. Véase ROMERO (1978).

Sin ser el problema excluyente, el de la organización no resultaba un asunto menor, aún más considerando que el volumen de adscriptos a las ideas libertarias se acrecentaría durante la primera década del siglo XX. Hacia 1910 las autoridades policiales estimaban que los simpatizantes de las ideas ácratas en la Argentina ascendían a seis mil. Por lo tanto, y a pesar de que sus orígenes se remontaban a una base endeble, puede afirmarse que la tenacidad que caracterizó a los anarquistas permitió que las ideas libertarias crecieran y circularan con la intensidad de un rayo por todo el globo.³

Con la expansión y difusión del movimiento ácrata, creció el temor a sus ideas, a las que algunos sectores ligados al poder calificaban como «disolventes». Para desprestigiarlas, la prensa liberal, la ciencia jurídica y la criminología, en sintonía con el discurso estatal de principios del siglo XX, asemejaron la figura del anarquista a la de un monstruo: la bomba, el llamamiento a la sedición, el placer por el desorden y el caos, la barricada, el regicidio y la clandestinidad se convirtieron en sus atributos clásicos (cfr. Ferrer, 2004). Por cierto, fueron «los saberes de la ley» (Caimari, 2007) los primeros en interesarse por ellos. En Italia, Cesare Lombroso facetó el anarquismo como una tipología criminal aparte, mientras que en la Argentina José Ingenieros describió a los anarquistas como hombres que «nacieron predestinados a no adaptar su conducta al medio en que viven» (1913). La prensa escrita hizo lo propio, ocupándose de personificar al anarquista como una figura «fuera de la ley y el orden», ligado con «el crimen político» y cuyos motivos respondían a una «tendencia impulsiva y constante a la agitación social» (Ansolabehere, 2007: 173-174).⁴

Desde esta perspectiva, se desdeñó el carácter profundamente prospectivo que animaba buena parte de los emprendimientos ácratas. Una revisión de la obra de Pierre Quiroule,⁵ por ejemplo, permite reconstruir algunos rasgos obliterados por el discurso liberal, restituyéndole al pensamiento libertario su dimensión utópica. En *La ciudad anarquista americana*, Quiroule describía la ciudad anarquista como una urbe cuya extensión no resultaba exageradamente grande y donde nadie pagaba alquiler (de hecho el dinero estaba suprimido); en la que no existían distinciones entre barrios centrales y suburbios, ni entre calles privilegiadas y abandonadas, por lo que quienes vivían en una parte de la ciudad no tenían nada que envidiarle a los que vivían en otra. En la ciudad anarquista, agregaba Quiroule, lejos de reinar el caos,

[L]a corrupción de las costumbres había desaparecido por completo. La prostitución no era más que un triste recuerdo de una época libertina y

3. Christian Ferrer (2004) sugiere que, a pesar de afrontar el repudio y la persecución por parte del Estado durante un siglo entero, el anarquismo, luego de la evangelización cristiana y de la expansión capitalista, fue la experiencia migratoria más exitosa de la historia del mundo.

4. Para Barcos, por el contrario, no eran los anarquistas sino «el demonio del hambre [...] quien fragua en las sombras el dolor y la miseria, los asaltos nocturnos a la propiedad y los atentados a la seguridad personal» (CEEH: 59).

5. Pierre Quiroule –apodo del escritor francés Joaquín A. Falconnet– emigró a la Argentina en 1867; hacia fines del siglo XIX se enroló en el anarquismo y en 1893 fundó el semanario ácrata *La Liberté*. A través de sus páginas, Quiroule defendía el anarquismo individualista y antiorganizador. Fue autor de numerosos artículos filosóficos y científicos, folletos políticos y novelas, entre las que se destacó *La ciudad anarquista americana* (1914).

depravada. El alcohol y las bebidas espirituosas habían sido desterrados. Solamente la pasión por el tabaco no había sido extirpada todavía; una reducida minoría, a pesar de todo, seguía siendo esclava del vicio de fumar. Pero como no existía venta de cigarros, los fumadores cultivaban ellos mismos las plantas de tabaco que necesitaban para su consumo personal, con lo que solo se perjudicaban a sí mismos (Quiroule, 2010: 310).⁶

La fe es un don, y los anarquistas creían. En la textura de sus escritos puede percibirse una invitación: así como Tomás Moro, ante el «descubrimiento» del Nuevo Mundo y como el pueblo judío, frente a la esperanza de la Tierra Prometida, los ácratas avizoraban una patria fundada sobre un nuevo pacto social. La bautizaron *Acracia*: un país utópico, sin gobierno, a-monetario, sustentado en acuerdos mutuos, preñado de solidaridad.⁷ La redención de la humanidad imaginada por los anarquistas se inscribía en una serie de principios que daban forma al imaginario libertario. Estos principios no pueden ser tomados de manera aislada, siendo requisito abordarlos a partir de lo que Luis Villoro denominó una «figura del mundo»: es decir «una manera peculiar de concebir el puesto del hombre en el cosmos natural y en el cosmos social» (1992: 105). Para aquella *figura del mundo*, desenvolver un proceso educativo despojado de los intereses de clase y de los prejuicios nacionalistas representaría un reto mayor en el que debían depositarse no pocas energías.

UN ARCHIPIÉLAGO DE EXPERIENCIAS

En lo que respecta a la historia de las tradiciones pedagógicas, las experiencias libertarias ofrecen un mirador tan bueno como el mejor para observar las relaciones entre las acciones educativas de la sociedad y el sistema educativo argentino durante su etapa fundacional. Sin embargo, los trabajos que abordan la educación libertaria en nuestro país son relativamente escasos y constituyen más bien un esfuerzo por documentar experiencias, trazar grandes frisos de las concepciones educativas ácratas o detenerse en la descripción de alguna experiencia en particular (Barrancos, 1990; Herrera, 2009; Acri y Cáceres, 2011).

Muy probablemente, los obstáculos que deben sortearse para rastrear el trazo errático de sus ideas, las dificultades materiales para acceder al conocimiento de sus experiencias más relevantes o la existencia efímera de sus instituciones, incidieron de un modo significativo para que la atención de los historiadores de la educación no se volcase de un modo más contundente al estudio de esta temática. Eso no significa desconocer el valor de los trabajos existentes, que aportaron ideas y claves de lectura para el estudio del movimiento educativo ácrata, lo que se quiere señalar aquí es que la historia educativa del anarquismo es un yacimiento que todavía puede ser explorado fructíferamente.

6. Una reproducción de algunos capítulos de esta obra puede encontrarse en revista *La Biblioteca*, «Bitácora de un país», n° 9-10, Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 2010, pp. 298-333.

7. Para una mayor profundización en el tema, véase VIÑAS (1983).

¿Dónde radica el valor de los estudios que abordan, desde una perspectiva histórica, las experiencias educativas –sean del signo político que sean– impulsadas por la sociedad civil? La respuesta requiere un pequeño rodeo. En las últimas décadas, los historiadores de la educación llamaron la atención sobre los peligros que conllevaba circunscribir la historia de la educación a la historia de la escuela. Si, para ser tenidas en cuenta, el conjunto de las experiencias educativas debían atravesar primero el filtro de la educación formal, los relatos que la historiografía educativa podía ofrecer se verían sensiblemente empobrecidos. Para el modelo historiográfico clásico, la historia de la educación coincidía, *vis à vis*, con la historia de los sistemas educativos, sus actores y sus objetivos, y se desentendía de las experiencias previas o al margen de la educación formal. Algo similar ocurría con la selección y el empleo de las fuentes, cuya búsqueda quedaba limitada a los archivos oficiales, donde se resguarda y construye la memoria oficial de una nación. En la misma sintonía, la perspectiva que articulaba y le imprimía un orden al relato histórico era aquella elaborada por el Estado nacional, desdeñando otros procesos –internacionales o locales– como instancias donde se configuraban las ideas y prácticas pedagógicas.

Por el contrario, cuando se asume que el perfil de un sistema educativo se comprende mejor en el contexto histórico de la sociedad en la que se desenvuelve, y con la cual mantiene negociaciones, acuerdos, tensiones y rechazos, el relato historiográfico se enriquece y promueve nuevos interrogantes: ¿qué relaciones se establecieron entre la educación formal y las alternativas promovidas por la sociedad civil? ¿Cómo se conciben las unas a las otras? ¿Qué préstamos, intercambios y puntos de contacto mantuvieron entre ambas? ¿De qué manera se legitimaron o deslegitimaron? En consecuencia, enfocar y devolverle visibilidad a la capacidad de iniciativa que tuvo la sociedad civil en la promoción de alternativas pedagógicas al proyecto estatal, constituye una tarea central y apasionante, pues es en los debates sobre qué se entiende por educación y cuáles son sus propósitos donde se fijan posiciones y se fundan identidades (entre otros, véase Puiggrós, 1990).

Desde esta perspectiva, al trabajar en la reconstrucción de las experiencias educativas impulsadas por distintos sectores de la sociedad, no solo se pretende ampliar el campo de observación y promover un mayor conocimiento de las tradiciones pedagógicas; también se busca incidir en el modo en que se elabora un relato sobre la historia de nuestra educación, en la elección de las fuentes para llevarlo a cabo y en la definición de las relaciones que pueden establecerse con otras disciplinas, dando cuenta de la complejidad de su objeto de estudio.

Aclarado este punto, podemos preguntarnos: ¿cuáles fueron las críticas que lanzaron los anarquistas sobre el sistema educativo argentino? ¿Cómo lo caracterizaban y qué transformaciones promovían? ¿Cuáles fueron las señas particulares de la escuela libertaria y de qué modo se plasmaron en ensayos concretos? En la Argentina, las experiencias educativas libertarias se asociaron con una amplia gama de proyectos político-educativos, instituciones y modalidades de enseñanza. Su genealogía no permite definir con precisión quiénes fueron sus «madres» o «padres» fundadores. La «creación a coro» –concepto acuñado por Inés Dussel,⁸

8. Entre otros, véase DUSSEL (2000).

para caracterizar la invención del guardapolvo— resulta útil en tanto permite, por analogía, caracterizar las experiencias educativas libertarias como una invención impulsada «desde abajo», gestada a través de la combinación de ideas y prácticas que presentaron un carácter colectivo y plural, que no remitían a modelos pedagógicos claramente preestablecidos.

Como una de las consecuencias que se derivaron de esta modalidad, los emprendimientos educativos libertarios en la Argentina dibujaron un conglomerado de experiencias independientes, con débiles conexiones entre sí y algunas diferencias. Las iniciativas y experiencias que conformaron aquel archipiélago fueron bautizadas con distintos nombres: círculos, bibliotecas populares, escuelas libres, racionalistas o modernas.⁹ En su gran mayoría se emplazaron en espacios y lugares cedidos por terceros; careciendo de edificios propios, estuvieron atravesadas por serios problemas financieros y, por lo general, no contaron con maestros específicamente preparados.

En aquel contexto, entre 1907 y 1909, Julio Barcos se desempeñó como director de la «Escuela Laica de Lanús» y de la «Escuela Moderna de Buenos Aires», sin duda dos de las experiencias educativas libertarias más importantes de la primera década del siglo XX. La escuela de Lanús, ubicada en la provincia de Buenos Aires, fue creada por la Sociedad de Educación de dicha localidad, en la que confluían liberales, socialistas y anarquistas. A pesar de compartir algunos principios educativos (el carácter laico y científico de la enseñanza, por ejemplo), las fricciones entre los dos últimos sectores fue intensa. A diferencia de los anarquistas, «los socialistas pensaban que la escuela pública era mejorable» (Barrancos, 1991: 9) en un doble sentido: cuantitativo, extendiendo la educación a los sectores más relegados de la sociedad, y cualitativo, impugnando todo tipo de intervención del clero. Los anarquistas, por el contrario, rechazaban cualquier expresión educativa proveniente del Estado, al que acusaban de promover la ideología dominante y de mantener una connivencia con la Iglesia.

La Escuela Laica de Lanús fue el escenario del enfrentamiento entre estas dos tendencias. Ramona Ferreira, su primera directora, adscribía a las ideas socialistas. A pocos días de haber asumido el cargo, los miembros anarquistas que formaban parte de la comisión directiva de la Sociedad Popular de Educación Laica la cuestionaron duramente, acusándola de «autoritaria, de oponerse a la educación mixta y de violar los principios del librepensamiento» (Suriano, 2001: 238), por lo que Ferreira debió renunciar a los pocos días de haber asumido. En su reemplazo se nombró director a Julio Barcos quien, junto a la maestra Corona López, asumieron la conducción de la escuela.

9. Entra las iniciativas anarquistas desarrolladas desde finales del siglo XIX en la Argentina, pueden destacarse la escuela «Nueva Humanidad», creada por el grupo «Propaganda Libertaria» de los Corrales y la escuela Libertaria del Centro de Estudios Sociales en Buenos Aires y en Rosario, fundadas en 1899; la escuela Libertaria, creada por «Los caballeros del ideal», en 1901; el Círculo de Enseñanza Libre, en la Boca la escuela Libre, en Santa Fe, la Casa del Pueblo, en Bahía Blanca y la escuela libre de los Amigos de la Enseñanza Libre, en la Boca, creadas en 1902; la Biblioteca de la Sociedad de Obreros Albañiles, en La Plata, establecida en 1903; la Escuela Moderna del grupo Arte por la vida, fundada en 1904; la Escuela Moderna del grupo Aurora Social, creada un año después; la Escuela Laica, de la Asociación Pro fomento de la Escuela Laica y la Sociedad Popular de Educación Laica, en Lanús, establecida en 1906; las Escuelas Modernas de Buenos Aires y de Luján y la Escuela Modelo (luego llamada El Porvenir de Rosario), en Rosario, todas ellas establecidas en 1907; finalmente, la Escuela Moderna de Villa Crespo, creada en 1908.

En 1907, Barcos se alejó de la dirección de aquel establecimiento para colocarse al frente de una nueva iniciativa: la Escuela Moderna de Buenos Aires, ubicada en la Capital Federal. Durante el primer año de vida la institución solo ofreció cursos nocturnos; recién en 1908, cuando comenzó a funcionar en el local de la calle Uspallata 407 (en el barrio de La Boca), inauguró sus cursos diurnos. En el momento de mayor inscripción concurrían a la institución alrededor de setenta alumnos. Las controversias también tiñeron este proyecto educativo. La comisión de la escuela criticaba a algunos sectores del anarquismo por no apoyar y difundir el proyecto ni colaborar económicamente con su sostenimiento. Desde el periódico *La Protesta*, su director –Eduardo Gilimón– salió al cruce de las acusaciones informando que las escuelas libertarias de Rosario y Mar del Plata habían crecido sin el apoyo de la prensa ácrata, mientras que la escuela de Buenos Aires durante su primer año «apenas ha logrado organizar cursos nocturnos» (citado en Herrera, 2009: 65).

Mientras tanto, la intensidad del conflicto social iba en aumento. Los disturbios estallaron a lo largo y ancho de toda la república: las huelgas, las manifestaciones, los mítines y los encuentros se multiplicaban. En 1901 se fundó la Federación Obrera Argentina, donde los anarquistas cumplieron un papel destacado. Los trabajadores exigían, a través de esa y otras organizaciones, mejoras en las condiciones laborales. El 22 de noviembre de 1903, frente a la intensificación de los reclamos, el gobierno respondió con la sanción de la Ley n° 4.144, también conocida como Ley de Residencia, que facultaba al Poder Ejecutivo a expulsar del país, sin mediar juicio alguno, a cualquier extranjero «cuya conducta comprometa la seguridad nacional». El 1° de mayo de 1904 la policía reprimió violentamente una marcha que partía desde la Plaza Congreso para congregarse en la estatua de Mazzini.¹⁰ Sin embargo, el punto máximo de agregación de la violencia estatal tuvo lugar en la conmemoración del Día del Trabajador, en 1909. Entonces, la policía, al mando del coronel Ramón Falcón, lanzó disparos contra la multitud, dejando como saldo ocho obreros muertos y 105 heridos (cfr. Santillán, 2005).

En simultáneo el gobierno dispuso, a través del Consejo Nacional de Educación, la clausura de las escuelas libertarias. Más adelante Barcos recordaría cómo, en aquel contexto, el Estado les exigía a los establecimientos privados –principal aunque no exclusivamente a las escuelas racionalistas– que se sometieran a la inspección oficial a cambio de validar los certificados de examen que expedía el Consejo Nacional de Educación, contribuyendo con ello a «matar toda posibilidad de libertad de enseñanza y toda tentativa personal de ensayar sistemas originales de educación en el país» (*CEEH*: 80).

A pesar de encontrarse en un contexto de persecución y fuertes constricciones para continuar desarrollando las experiencias educativas libertarias, Barcos impulsó la creación de la «Liga de Educación Racionalista». La Liga formaba parte de la «Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia», fundada por

10. El monumento a Giuseppe Mazzini fue realizado por el escultor italiano Giulio Monteverde, en la actual Plaza Roma de la ciudad de Buenos Aires, el 16 de marzo de 1878. Militante de la causa republicana, Mazzini fundó la sociedad política *La Giovine Italia*, con el objetivo de conseguir la liberación de su país del régimen monárquico y unificarlo en una república.

Ferrer i Guàrdia en 1908. El pedagogo catalán Francisco Ferrer i Guàrdia (1859-1909) fue el impulsor de la «Escuela Racionalista de Barcelona» y uno de los referentes indiscutidos de la educación libertaria. Desde joven adhirió a las ideas republicanas y a la masonería. Una estancia en Francia le permitió madurar una concepción de la educación popular que tomaba distancia de los modelos republicanos, a los que acusaba de desconocer «la capital importancia que para un pueblo tiene el sistema de educación», tanto como las prácticas más abiertamente insurreccionales. Para Ferrer, la suerte de la República «aparece necesariamente mediatizada por la acción pedagógica» y, por lo tanto, resultaba imprescindible «crear nuevas instituciones donde se formen nuevas mentalidades [ya que] sin una nueva mentalidad una revolución fracasará, conduciendo a nuevas formas de explotación del hombre por el hombre» (citado en Solá, 1976: 20).

La experiencia impulsada por Ferrer fue una referencia central para los educadores afines a estas ideas, entre los que se contaba Barcos. Vale la pena enumerar la serie de principios teórico-prácticos que organizaban el programa pedagógico de la escuela de la calle Bailén,¹¹ para dar una idea más detallada de los principios sobre los que se asentaba aquella experiencia. Así, la escuela racionalista postulaba que:

1. La educación es un problema político, en tanto la escuela se ha transformado en un instrumento de dominación de la burguesía.
2. La educación no puede basarse en prejuicios patriótico-chauvinistas, militaristas o dogmáticos, sino en los desarrollos de una ciencia positiva que se coloque al servicio de las verdaderas necesidades humanas y sociales.
3. La coeducación de los sexos se apoya en el convencimiento de que el hombre y la mujer no son superiores o inferiores, sino complementarios.
4. La coeducación de ricos y pobres es una exigencia, ya que, si se los educa por separado (o se refuerza la distancia entre unos y otros) los primeros aprenderán a conservar lo suyo y los segundos a odiar a los que más tienen.
5. La educación debe asumir una orientación anti-estatal.
6. El juego, y su prolongación en el trabajo, adquieren una importancia vital.
7. El programa pedagógico debe estar centrado en el niño.
8. Debe suprimirse toda implementación de premios y castigos, de exámenes y concursos.

A través de la creación de la Liga –y más concretamente de su órgano oficial, el *Boletín de la Liga Racionalista*– se buscaba difundir y adoptar tales principios. Esos serían los ejes que orientarían la pedagogía racionalista y permitirían, a su vez, sistematizar las experiencias.¹² En la Argentina, el principal órgano de difusión de la Liga fue la revista *La Escuela Popular*. De formato pequeño y aparición mensual, *La Escuela Popular* alcanzó los veinte números. Circuló entre el 1º de octubre de 1912 y el 15 de julio de 1914 (Pita, 2012). Martín Acrí (Acrí y Cáceres, 2011) argu-

11. En el nº 70 de la calle Bailén, hace más de un siglo se encontraba la sede de la Escuela Moderna que fundó Ferrer i Guàrdia. La escuela funcionó con algunas interrupciones entre 1901 y 1909.

12. Para una mayor aproximación al tema, véase PITA (2012).

menta que esta revista podría ser considerada como la continuación de otra, publicada un año antes: la revista *Francisco Ferrer*. Esta publicación perseguía como objetivo principal difundir la experiencia del pedagogo español y apoyar «por todos los medios a la creación de escuelas y [...] entidades análogas que luchen como nosotros...», lo que le permite, a su vez, sugerir que «la misma se convirtió en organizadora y promotora de espacios educativos y culturales» (ibíd.: 147). La revista *La Escuela Popular*, en cambio, pretendía difundir sus principios con el objetivo de fundar instituciones sobre bases científicas y humanitarias (Pita, 2012).

Las actividades de Barcos a favor de la educación racionalista desarrolladas hasta aquí representan solo algunos de sus principales aportes al movimiento educativo anarquista. Estas labores bastan, según Dora Barrancos, para justificar la incorporación de Barcos a la familia ácrata, en la medida que dichas contribuciones impulsaron el desarrollo y permitieron reflexionar sobre el problema de la educación libertaria en Argentina. Frente a quienes cuestionaban la inclusión de Barcos dentro de la saga libertaria, Barrancos respondía:

Podrá objetarse que, una vez que Julio Ricardo Barcos no permaneció fiel a las ideas anarquistas, no corresponde incluirlo entre las contribuciones libertarias locales. Sin embargo, este pedagogo originó buena parte de los primeros aportes al examen crítico de la educación como intelectual orgánico del anarquismo durante las dos primeras décadas de nuestro siglo, alejándose luego de su militancia para una impensada adhesión, no solo a la educación oficial, sino a la Unión Cívica Radical, identificado con la corriente yrigoyenista (1990: 70).

La contribución de Barcos a la tradición pedagógica libertaria, en la cual se desempeñó como un *intelectual orgánico* y donde realizó un *examen crítico* de sus postulados –siguiendo siempre a Barrancos–, justificarían sobradamente su inclusión. No es ese aspecto, sin embargo, sobre el que quiero poner la atención. La autora considera, por otro lado, que la adhesión de Barcos al radicalismo y a la educación oficial fue *impensada*. Esta afirmación invita a preguntarse: ¿impensada por quién? ¿Por el propio Barcos, que no «reflexionó» sobre los motivos que lo llevaron a distanciarse del anarquismo y abrazar otra causa? ¿Impensada por quienes vuelven sobre sus huellas, y se topan con ese punto de inflexión en la trayectoria del pedagogo santafesino?

Sin duda, dar cuenta de este giro representa un desafío. Lo primero que debe reconocerse es que el pasaje de las filas libertarias a las fuerzas cívicas del radicalismo, lejos de representar una excepción o una curva extraña en la trayectoria de un militante ácrata, fue un camino que transitaron muchos hombres y mujeres del anarquismo. Del mismo modo, otros jóvenes anarquistas –tal fue el caso de Ernesto Palacio– recalaron, más tarde, en agrupaciones nacionalistas, poniendo su pluma al servicio de revistas y periódicos como *La Nueva República*. ¿Qué puntos de contacto existían entre anarquistas y radicales para que ese pasaje fuese viable? Dardo Scavino sostiene que, aunque existieran disputas entre ellos, «los liberales, los socialistas y los anarquistas constituían, como herederos de la Ilustración, la Reforma protestante y el progresismo burgués, un mismo

bando de enemigos del espíritu» (2012: 18), es decir, de la Iglesia. Dicho de otro modo, se pueden interpretar los acercamientos y las alianzas entre estos sectores colocando como telón de fondo las discusiones entre el laicismo de los hombres de gobierno y el catolicismo abyecto de la oposición tradicionalista.

La Unión Cívica Radical (UCR), el partido fundado por Leandro N. Alem en 1891, había sido el responsable de gestar algunas de las revueltas más significativas contra el orden oligárquico-conservador. El 4 de febrero de 1905, liderados por el sobrino de Alem, Hipólito Yrigoyen, los radicales impulsaron una insurrección armada con el fin de derrocar a Manuel Quintana, al que acusaban de llegar a la presidencia a través del fraude. En esos momentos, el perfil de un radical cuajaba mejor con el de un transgresor que con el de un personaje acomodaticio. La protesta armada recién dejó lugar a las urnas cuando, en 1916, Yrigoyen accedió a la presidencia de la República a través del sufragio masculino, secreto y obligatorio. En una carta dirigida a su amigo Tejera, Barcos recordará ese acontecimiento como «el acto más glorioso del pueblo argentino»: el de «llevar a la presidencia a un maestro de escuela» (citado en Tejera, 1944: 83).

La UCR elaboró un diagnóstico de los males que aquejaban al país. Imbuidos de un discurso «espiritualista, redentorista y moralizante» (Rinesi, 1996: 13), para los radicales «los gobernantes usurpadores y regresivos», «la corrupción de las instituciones estatales», «las irregularidades electorales» y los políticos «que agravan al pueblo» eran responsables directos de los males sociales, frente a los cuales había que oponer la «lucha cívica» a través de un partido que representase la «autenticidad emocional y humana» de los «ciudadanos austeros» y de «los hijos de esta tierra», hombres que fuesen capaces de comprender que la causa del radicalismo es «la nación misma» (cfr. Scavino, 2012). El radicalismo se presentaba, ante todo, como un espacio para ejercitar la militancia al servicio de la redención moral del pueblo.¹³ En ese sentido, la unidad del partido «no se conquista gracias a la unanimidad de las opiniones sino gracias a las múltiples interpretaciones de sus “grandes principios”» (ibíd.: 58).

En otras palabras, las bases políticas y sociales sobre las que se asentó la UCR le imprimieron al partido una impronta plural, en tanto «era uno y muchos al mismo tiempo, ya que albergaba, bajo el apelativo común, una multiplicidad de tendencias y facciones» (Ferrari, 2008: 16). Acaso por esa misma razón, «el radicalismo creció, a pesar de sus divisiones internas –y tal vez por ellas–, ofreciendo posibilidades de inserción a sectores sociales diversos» (ibíd.: 264). El radicalismo al que adscribía Barcos, y al cual se integraron educadores de renombre como Carlos N. Vergara, era percibido, en definitiva, como un movimiento cívico que había oscilado entre la participación electoral y las revoluciones cívicas, que no había cesado en su denuncia de la ilegitimidad del régimen fraudulento y que, como medio para superarlo, proponía una regeneración moral de la sociedad.

En sintonía con esta caracterización, en *Política para intelectuales*, Barcos ensayaría una justificación de su ingreso a las filas del radicalismo sosteniendo que:

13. Para una profundización sobre este tema, puede consultarse el trabajo clásico de David ROCK (1977).

Por estas razones y porque creo traer en potencia una gran capacidad para el bien público (signo de una vocación política) abonada por treinta años de idealismo activo y constructivo al servicio de los tres esclavos de la sociedad capitalista: los asalariados, las mujeres y los niños, me he enrolado en la U.C.R. que encarna la espiritualidad autóctona, es decir, la raíz psicológica de mi raza, y por consiguiente el espíritu de la Historia en la formación política de mi país (*PPI*: 9).

Los aspectos de la UCR que resaltaba Barcos –la *espiritualidad autóctona* y el *espíritu de la Historia*– eran motivos más que suficientes para justificar su adscripción a aquel movimiento. Ello no significa, por otra parte, que su participación en el radicalismo –como tendremos ocasión de ver– haya transcurrido en calma. Enrolado en las filas del yrigoyenismo, tras el golpe de 1930, Barcos mantendría su apoyo al presidente depuesto, participando del grupo liderado por Manuel Ortiz Pereira,¹⁴ la *Concentración de izquierdistas de la UCR*.

MAESTROS

A partir de 1910, Barcos comenzó a interiorizarse de los problemas y las necesidades que aquejaban a los maestros y maestras de la escuela oficial, marcando el comienzo de una nueva etapa en su producción intelectual y en su militancia política. La doble condición de maestro y escritor signó su tarea literaria como una forma de acercamiento a la cotidianidad del mundo docente, asumiendo su lote de desgracias y desdichas: «Cada vez que se reúne un pequeño grupo de maestros en derredor de una mesa de café, se los oye quejarse amargamente del desquiciamiento, la anquilosación y el desgobierno de la instrucción primaria» (*La Obra*, 1923, n° 1: 3). Para Barcos, el oficio de la escritura no representaba una manera de distanciarse del mundo; por el contrario, la tarea de escribir le ofrecía una posibilidad para manifestar su situación histórica, aquel lugar donde «el sentido de verdad del mundo se hace inteligible» (Rozitchner, 1996: 11).

En relación con la vida del magisterio y las turbulencias que lo sacudían, uno de los hitos más importantes fue su participación en la organización gremial de los maestros argentinos. Las modalidades organizativas que el magisterio se había dado hasta entonces giraban en torno a las asociaciones, los círculos y las sociedades. Estas modalidades presentaban «un perfil propio del asociacionismo de tipo mutualista y de fomento cultural» (Ascolani, 2010: 75). Eran, en efecto, modos de organización concebidos como espacios de intercambio y de formación cultural, de actualización pedagógica y de ayuda mutua; un espacio donde sus

14. Pereyra, autor de *Por nuestra redención cultural y económica*, había renunciado a su cargo de fiscal en 1930 por verse impedido de acusar a los militares y civiles que propinaron el golpe de Estado contra Hipólito Yrigoyen, de quien era un férreo defensor. Algunos años más tarde, en 1935, junto a otros radicales fundó FORJA –Fuerza de Orientación Radical para la Joven Argentina–. Pereyra coincidía en varios aspectos con la caracterización que hacía Barcos de los intelectuales y literatos argentinos, quienes estaban, según él, más interesados en escribir versos, novelas, cuentos, historias y toda clase de ciencias, que libros donde se abordaran los problemas «de política económica nacional, el tema por excelencia de cualquier país civilizado, el único asunto de vida o muerte para nuestro pobre pueblo» (citado en GALASSO, 2006: 30).

miembros se nucleaban en función de las afinidades y de la proximidad geográfica. Por lo general, el alcance de estas organizaciones raramente trascendía el ámbito local.¹⁵

En 1912 Barcos impulsó y participó activamente en la creación de la Liga Nacional de Maestros, un órgano de representación de los intereses profesionales del magisterio.¹⁶ En el grupo original confluían vertientes del socialismo, representadas por Leonilda Barrancos y Rodolfo Ghioldi, quien más tarde pasaría a formar parte del Partido Comunista Argentino. Entre los asuntos que se propuso tratar la Liga se contaban el proyecto de jubilación y retiro del magisterio, el proyecto de escalafón docente, el problema de los maestros sin puestos de trabajo y la organización de un plan de política educacional. Los miembros de la Liga también intervenían en asuntos coyunturales, como la defensa de los profesores que eran suspendidos de sus cargos arbitrariamente o frente al atraso en el pago de los sueldos.

De la Liga surgió la Confederación Nacional del Magisterio, organización gremial de segundo grado, creada en 1916 y presidida por Luciano Schilling. Dentro de la Confederación confrontaron abiertamente dos posiciones: por una parte, Hugo Calzetti y Juan Mantovani –pedagogos de reconocida trayectoria y referentes de la corriente pedagógica espiritualista–, quienes estaban más preocupados por pensar la dimensión pedagógica que atravesaba los problemas del magisterio que por agitar reclamos gremiales;¹⁷ por el otro, Barcos, la maestra y dirigente comunista Florencia Fossatti y Carlos Godoy Urrutia, encolumnados en la tendencia «sociologista» y defensores del papel del maestro como intermediario con la sociedad y especialmente con los sectores obreros, de quienes se consideraban parte.

En paralelo, Barcos había aceptado un cargo en el Consejo Nacional de Educación. Desde su incorporación como visitador de escuelas de la provincia de Buenos Aires y de Tucumán,¹⁸ la relación que mantuvo con sus autoridades estuvo atravesada por múltiples tensiones. La situación se quebró en 1923. Entonces, Barcos, junto a otros maestros, escribió en el periódico *Verdad* –en el que ofi-

15. Hacia 1898 se creó una sociedad de maestros en la ciudad de Rosario, y en 1900 se fundó la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires. Desde allí se enviaron delegados para organizar asociaciones del magisterio en otras provincias. El objetivo solo se logró a medias, creando las asociaciones en las provincias de San Juan y Mendoza. Hacia 1910 ya existían asociaciones docentes en las provincias de Santiago del Estero, Tucumán, Mendoza, San Juan y Corrientes, y en las ciudades de Rosario y Paraná.

16. Las inexactitudes en torno a la fecha de creación de la Liga Nacional de Maestros son llamativas. Gindin (2011) señala que la misma se constituyó en 1913; Mannocchi (2011) data su creación hacia 1910. El propio Barcos señala que la fecha de nacimiento de la Liga fue 1912 (CEEH: 245).

17. En efecto, Mantovani estaba más preocupado por denunciar cómo la pedagogía de base positivista desatendió la «intimidad humana» en la formación de niños y jóvenes. Promovía, en su reemplazo, una educación espiritualista donde se proponía que «cada uno se sumerja en la propia interioridad espiritual. Que cada uno sea el que es». Y donde el educador debía «asistir al propio desarrollo que cada uno autónomamente realiza» (citado en SIEDE, 2012: 18).

18. Una revisión del *Monitor de la Educación Común* me permitió ubicar a Barcos entre el personal del Consejo entre 1923 y 1927, período en el que se desempeñó como visitador de escuelas según los lineamientos de la Ley nº 4.874 (Ley Láinez) en las provincias de Buenos Aires y Tucumán. Sin embargo, Barcos dice haberse desempeñado también como visitador de las escuelas nacionales de Neuquén: «Yo he visto en mi gira de visitador de escuelas por el Neuquén, niños de ocho a diez años en cueros marcando el termómetro 11 grados bajo cero» (DA: 41). Una revisión detenida de las actas del Consejo podría contribuir a despejar esta duda.

ciaba como director— una serie de artículos donde se cuestionaba el desenvolvimiento de las autoridades del Consejo. La reacción no se hizo esperar. En abril de ese mismo año, el Consejo exoneró a Barcos y suspendió a 17 maestros más, acusándolos de «falta de respeto y consideración debidos a los miembros del H. Consejo y del Poder Ejecutivo».¹⁹

El expediente abierto a propósito de los artículos aparecidos en los periódicos *Verdad* y *Tribuna del Magisterio* permite reconstruir cuál era el concepto que tenían las autoridades del Consejo sobre Barcos. En efecto, estas se referían al desempeño del visitador de escuelas indicando que «este mismo señor Barcos, según se comprueba en el expediente SO21-B/924, enviaba a las maestras de las escuelas de su dependencia y con destino a la biblioteca escolar [...] libros de propaganda anarquista y otros evidentemente inapropiados para maestros y alumnos...».

Los libros a los que hacía referencia el expediente eran *La doble amenaza* y *Libertad sexual de las mujeres*. «Ese mismo señor visitador» —continuaba el informe— también había «dado informaciones falsas a la superioridad [...] que han motivado la clausura de una escuela con evidente perjuicio para los intereses que la repartición confía a su vigilancia». Además, le endilgan carecer «del diploma nacional que exige la reglamentación en vigor para el desempeño de su cargo» y recordaban que ya había sido declarado cesante una vez, por abandono del puesto. Las acusaciones se agravaban porque, además, se trataba de «un funcionario encargado de dirigir escuelas que orienta y sostiene el Estado» que, sin embargo, no ponía reparo en reivindicar «su condición de anarquista militante, según es público y según consta en el prontuario de la policía de la Capital».

Por lo antedicho, el decreto del Consejo estableció: «Exonerar al maestro sin diploma nacional señor Julio R. Barcos del cargo de visitador de escuelas de la ley 4.874, por haber incurrido en las infracciones graves determinadas por el reglamento general de escuelas (artículos 2º, incisos 1º, 2º, 4º y 5º, capítulo medidas disciplinarias, página 186 del digesto)» (*La Obra*, nº 6, 1923: 277-278).

No fue este el único traspie en su relación con la militancia docente. El balance que realizaba Barcos de las primeras luchas sindicales también arrojaba un saldo negativo. Las «deserciones vergonzosas» que tuvieron lugar en las filas del magisterio apenas podían disimularse con las ejemplares actuaciones de los maestros santafesinos y mendocinos, en quienes «parece que renace el espíritu combativo de asociación» (*Cuasimodo*, 1921, 2ª época, nº 1: 6). El compromiso del magisterio con la lucha sindical había sido inficionado por el clientelismo, doblegado por las mezquindades de algunos maestros y afectado, en definitiva, por el desinterés que buena parte del magisterio manifestaba hacia la participación política.

En San Luis, por ejemplo, recordaba haber vivido el caso de corrupción más escandaloso del magisterio. En 1923 viajó a esa provincia junto a Modesto Quiroga, con el objetivo de organizar la Federación del magisterio de las provincias

19. Los acusados por haber publicado artículos en el periódico *Verdad* y en *Tribuna del Magisterio* eran los maestros Wilfredo Sosa, J. Miguel Piedrabuena, Luis A. Vivas, A. Escobal Molas, José Morales, I. Salazar Pringles, Buenaventura Ponce, Licerio Sotomayor y Alfonso Rizotti, José Mas, Daniel Wágner, Belisario Salas, Juan B. Becerra, Carlos Blanco, Mercedes L. Furnus, Celik Goluboff y Ángel Fernández Suárez.

cuyanas. El motivo: 80 maestros acababan de ser declarados cesantes por el gobernador León Guillet, acusados de mantener vínculos con su adversario político. El escándalo se agravó cuando los tres maestros que presidían el Consejo de Educación provincial refrendaron la decisión del gobernador y, además, instruyeron a los maestros afines al partido del gobierno para que se apoderasen del nuevo organismo sindical, obturando cualquier posibilidad de reclamo. «¡Confieso que jamás vi acto de mayor servilismo en gremio alguno!», exclamaba Barcos, concluyendo que aquellos maestros «adictos a sus amos, aceptaron cínicamente el papel pretoriano que estos les daban» (CEEH: 244).

Haciendo a un lado estos balances, los esfuerzos de Barcos en la creación de estas instituciones permiten entender el giro de sus intereses hacia la educación oficial. Podría abordarse esta etapa de su trabajo intelectual considerando, por un lado, la prioridad que le dio a la lucha dentro del sistema educativo estatal, en desmedro de continuar impulsando escuelas racionalistas al margen de la tutela oficial; por el otro, porque ese giro lo conducirá a contraponer una visión de la educación a trasmano del pensamiento oficial. Lo haría a partir de la confección de una serie de cuadros de psicología política y social y del desarrollo de un enfoque sociológico. En *La felicidad del pueblo*, la caracterización del Estado y de la sociedad argentina presentará nuevas claves de interpretación sobre la raíz de los problemas nacionales y el lugar que tiene la educación en ellos.

JUAN PUEBLO

A pesar del tiempo que le exigía su militancia sindical, la pluma de Barcos no daba tregua: a sus participaciones en el periódico *La Protesta* y en la revista *Cultura*, sumó una activa labor en la edición de una serie de folletos publicados por la *Biblioteca Popular* entre 1918 y 1920. Más adelante colaboró, junto a Alfredo Ghioldi y Rodolfo Bardelli, en la edición de la revista *Ser*, con la revista *Claridad* y con Ediciones Antonio Zamora.

En 1915 publicó su primer libro orientado al debate político y social: *La felicidad del pueblo es la suprema ley (cuadros de psicología política y social)*. El libro estaba dedicado a «mi desdichado amigo Juan Pueblo» y sus destinatarios eran el «maestro de escuela, el trabajador y el publicista» (LFP: 12). Según nuestro autor, eran ellos quienes estaban llamados a erradicar los males que asolaban al país: el hambre y la ignorancia. Padecimientos que a su vez remitían a tres problemas básicos: el problema del pan, el problema de la educación y el problema de la libertad.

En *La felicidad...*, además, Barcos hacía manifiestas las primeras señales de su distanciamiento del anarquismo: «Quiero hacer notar que no es la lógica anarquista, sino sencillamente la lógica viva del sentido común la que, sin pretensión de novedad, aplico como escalpelo al examen de nuestra mentida democracia». Para confirmarlo, el estudio de la opresión estatal que desplegaba no se nutría de las ideas de Kropotkin sino de las teorías del positivista inglés Herbert Spencer, a quien consideraba un precursor en la materia: «Antes que los ácratas lo ha dicho Spencer en el más audaz de sus libros: *El individuo contra el Estado* [...] el gobierno ha nacido de la agresión y para la agresión» (LFP: 25). Como si esto fuera

poco, Barcos aseguraba que las ideas volcadas en ese libro no perseguían «ninguna finalidad doctrinaria a la que pueda aplicársele cualquier ismo» (LFP: 29).

Navegando —si se me permite la metáfora— entre las enseñanzas que dejaban los modelos internacionales y la caracterización de las situaciones locales, en *La felicidad...* su principal apuesta consistía en «esbozar un plan constructivo de un ideal de cultura para los pueblos sudamericanos; y la posibilidad de su realización en nuestro medio social» (LFP: 34). Para desarrollar ese plan, la obra tomaba, como punto de partida, una de las preocupaciones centrales del ensayo cultural argentino: la relación entre la extensión territorial y las posibilidades de la civilización, entre el desierto y los modos de habitarlo:

¿Cómo se vive en el suelo argentino? ¿Qué nivel de cultura, qué grado de libertad y de justicia ha alcanzado en todas sus latitudes el pueblo de la república? ¿Hasta dónde llegan y hasta dónde no llegan los beneficios de la llamada civilización nacional bajo los vehículos positivos del progreso: la escuela, el ferrocarril, el telégrafo, la justicia de paz, las policías de campaña y las obras de sanidad y de fomento para despertar la riqueza dormida en los territorios desiertos del país, al conjuro creador del hombre? (LFP: 34).

La matriz espacial que subtienden estas preguntas comulgaban con una tradición reflexiva que identificó en el territorio la clave de los males del país. Barcos asimilaba el territorio argentino a un organismo de aberrantes condiciones: su cabeza hidrópica, el vientre hipertrófico y los miembros raquíticos, en el que las provincias eran las «inagotadas amas de leche de la Capital Federal: aquellas trabajan y producen para que esta insuma, goce y derroche...» (LFP: 41). A partir de este diagnóstico, Barcos trazaba las coordenadas de un nuevo programa de acción política. El mismo consistía en:

1) Contribuir a quebrar ciertos sofismas, en particular: a) el que pretende vencer a los hombres desde la infancia que la mejor de las condiciones humanas es la esclavitud; y b) el que sostiene que el Estado, la Patria, la Sociedad, la Familia y la Ley tienen una significación superior al individuo.

2) Educar el ojo del pueblo en la visión de los hechos, atendiendo a las causas que los producen, para que sean capaces de distinguir entre las realidades humanas y las ficciones groseras. Para ello resultaba indispensable: a) revelar la función que desempeñan en la construcción de las ficciones la «literatura patriotizante y una cultura oficial domesticadora» (LFP: 31); y b) contribuir al plan constructivo de un ideal de cultura para los pueblos sudamericanos.

Barcos identificaba, en los discursos producidos por la literatura «patrioteril», en la ciencia jurídica, en una desnutrida ciencia oficial y en una prensa sin color ni banderas de combate, la máquina cultural responsable de producir los «sofismas imbéciles»: la noción de orden público, la razón de Estado, el sentido del honor nacional, la integridad de las instituciones, no eran otra cosa que un manojo de zonceras que arrebañaban las conciencias. *La felicidad del pueblo* podía, en cambio, ser leído a contraluz de estas expresiones como un llamado a destruir las ideas inculcadas sobre el patriotismo en el alma de las masas semianalfabetas.

EL VIAJE

La relación de Barcos con el sistema educativo no conoció treguas. El número de individuos que reivindicaban sus capacidades docentes e intelectuales era directamente proporcional al de quienes desconfiaban de sus antecedentes anarquistas. En 1916, Barcos fue designado para dirigir la Escuela Normal de Gualeguaychú, pero su nombramiento fue rechazado por el obispo de Paraná y revalidado por el Ministro de Instrucción Pública. Al año siguiente fue enviado en misión oficial a los Estados Unidos por un lapso de seis meses, con el propósito de visitar escuelas y estudiar experiencias pedagógicas, informando al gobierno argentino sobre los adelantos educativos del país del norte. Allí partió junto a su mujer, Amanda Di Tomás, remitiendo informes pedagógicos de cada ciudad estadounidense que visitó. La escasa información que puede reunirse al respecto indicaría que Barcos concentró buena parte de su tiempo en visitar las escuelas de Nueva York y en tender vínculos con la Universidad de Columbia, donde contribuyó a fundar la Federación de Estudiantes de Habla Española.

En abril de 1918, cuando el Gobierno discontinuó el pago de su sueldo, Barcos se convenció de que había sido engañado y abandonado a su suerte y emprendió el retorno a Buenos Aires, haciendo una escala previa en Puerto Rico. Allí, entró en contacto con los círculos intelectuales boricuas, donde propuso fundar una universidad popular, en la que se ofrecieran cursos prácticos a los obreros y artesanos y, en simultáneo, se predicaran los ideales hispanoamericanos. En la biblioteca Carnegie, Manuel Fernández Juncos, junto a un grupo de 18 intelectuales, aceptaron la propuesta de Barcos y fundaron la universidad, que abrió sus puertas el 16 de mayo de 1918. Pero la institución adoptó enseguida un perfil de tintes reformistas, distanciándose del espíritu revolucionario que quería imprimirle Barcos a la casa de estudios.

En julio de 1918 conoció a Nemesio Canales en Puerto Rico, con quien mantuvo una profunda amistad. Entre otras acciones destacadas, Nemesio Canales había fundado *La Revista de las Antillas* y, en el plano legislativo, en 1909 había presentado el primer proyecto de ley que establecía el derecho de las mujeres a sufragar. La estancia de Barcos en Centroamérica no puede comprenderse por fuera de aquella relación. Por ello es importante conocer la mirada que tenía Canales del santafesino, quien, según sus propias palabras, representaba:

un hombre integral, más acá o más allá del puro burgués, más allá o más acá del hombre de letras; pero, en todo sitio y a toda hora, ave de otra especie, material humano de distinta polarización, no preocupado por estilos, ni normas, ni garbos, ni brillos de arte, sino empapado y encendido de hondas y vivas y grandes ideas, a tono con el siglo, a tono con un mundo crispado (Montaña Peláez, 2000: 179).

Después de un tiempo en San José, los dos amigos se trasladaron a la ciudad de Ponce, buscando darle nuevas orientaciones a su pedagogía popular. Desde el escenario del Teatro La Perla convocaron a un nutrido público de obreros y artesanos. Avezado polemista, las conferencias de Julio Barcos adoptaron un tono be-

ligerante, socialista, hispanoamericanista y antiimperialista que entró en fricción con la línea prevaeciente dentro de la Federación Obrera liderada por Santiago Iglesias. Ante una solicitud de las damas que asistieron a dicho evento, Barcos programó una nueva conferencia sobre el feminismo en la Argentina. Junto a Canales también fundaron una revista, a la que llamaron *Cuasimodo* (cfr. Montaña Peláez, 2000: 7).²⁰ En su primer número, se presentaba a Barcos ante el público de la revista como un hombre

procedente de las filas del alto profesorado argentino, donde fundó la «Liga Nacional del Magisterio» y la «Sociedad Popular de Educación Racionalista», ha visitado Nueva York, donde, en la Universidad de Columbia, dejó huellas de su paso constituyendo la «Federación de Estudiantes de Habla Española»; pasó luego a Puerto Rico y la culta San Juan, capital de la Isla, le debe a su fervor por las instituciones del progreso el establecimiento de la «Universidad Popular» (*Cuasimodo*, 1919: 27).

Hacia fines de 1919, siempre junto a Canales, partió hacia Caracas a continuar con el ciclo de disertaciones siguiendo, según Humberto Tejera –testigo de aquella experiencia– «un plan bolivariano y leniniano: trabajar por la liberación económica y mental de nuestros pueblos, contra el imperialismo» (Tejera, 1944: 21). Al finalizar la segunda conferencia, el dictador Juan Vicente Gómez los «invitó» a abandonar el país o sufrir la pena de prisión. Unos años más tarde, Barcos caracterizaría el clima hostil que se respiraba en Venezuela durante aquellos años, frente al cual los intelectuales venezolanos se encontraban «de rodillas ante el “Santo sepulcro” del Libertador Bolívar y con el delantal blanco de los sirvientes ante el gaucho feroz y bruto que se adueñó del país hace diez años: Juan Vicente Gómez» (*DA*: 8).

La travesía de Barcos y Canales continuó en Panamá, donde dictaron algunas charlas con las que reunían los fondos indispensables para su subsistencia. Entretanto, en junio de ese año apareció el primer número de *Cuasimodo*. Barcos estuvo a cargo de la redacción de una sección titulada «Nuestros Profesores de Idealismo en América» en la que presentó una serie de semblanzas sobre Ricardo Rojas, José Ingenieros, Leopoldo Lugones y F. García Calderón, Juan Bautista Alberdi, Domingo F. Sarmiento, Agustín Álvarez, Guillermo Valencia y Alberto Masferrer. La relevancia que conservan esos cuadros biográficos, en los que selecciona y compone algunos de los rasgos que perfilan a los *prohombres* de la educación en Latinoamérica, justifican su inclusión en la sección «Otros escritos» de la presente edición.

Probablemente, uno de los puntos más altos de su gira por Centroamérica tuvo lugar en San José, donde en mayo de 1919 participó en una serie de conferencias destinadas al magisterio costarricense. La educadora Carmen Lira escribió una

20. La revista *Cuasimodo* tuvo dos grandes etapas. Durante la primera (1919-1920) se editó en Puerto Rico. Entre abril y diciembre de 1921 se publicó en Buenos Aires. Los redactores fueron Barcos y Canales, quien más tarde fue reemplazado por Rómulo Schemini. En sus páginas escribieron, entre muchos otros, Saúl Taborda, Juan Lazarte, Luis Di Filippo, Elías Castelnuovo, Herminia Brumana, Orestes Ristori, Luis Enrique Osorno y Lelio O. Zeno. La revista mantuvo una intensa polémica con el diario *La Protesta* en torno al apoyo a la Revolución Rusa. Durante su etapa porteña, la edición de la revista se realizaba en la calle Cangallo n° 3047.

remembranza de aquella actuación en las páginas de *Cuasimodo*: «Su paso en aquel junio de 1919, de trágica memoria, será inolvidable. Entró cual un viento de libertad en escuelas y colegios, conmovió inteligencias y desempolvó sentimientos, y todos los maestros y estudiantes que no tenían sangre de esclavos, se agitaron a su impulso...» (*Cuasimodo*, 1919, n° 5: 81).

El desenlace de las conferencias tuvo efectos relevantes en el magisterio costarricense: «Tres días después, un grupo de docentes, inspirados en las ideas de Barcos, decidieron crear la Asociación Nacional del Magisterio, con el fin de unificarse y luchar por sus derechos» (Fischel, 1992: 148). Su intervención le granjeó la confianza de las autoridades educativas de aquel país, convocándolo a desempeñarse como Secretario de la Comisión Codificadora de la Enseñanza. Al poco tiempo, el presidente salvadoreño Jorge Meléndez le propuso llevar adelante una tarea semejante, encargándole la elaboración de un Proyecto de Código de Instrucción. En respuesta, Barcos diseñó un plan de educación en el que se sentaban las bases de un sistema educativo que contemplaba la creación de fondos escolares, la subvención oficial a las escuelas laicas (exclusivamente), la dignificación económica y social del magisterio, la coeducación de los sexos, la orientación industrial de la enseñanza y la creación de un Consejo Nacional.²¹

El viaje de regreso al país desde los Estados Unidos terminó demorándose prácticamente dos años. El contacto con las experiencias educativas de Centroamérica, así como la percepción sobre un mundo que estaba cambiando, introdujo en sus escritos nuevos tonos y matices, que le dieron a su mirada una perspectiva continental. Las noticias que llegaban de la recientemente formada Unión Soviética en 1922, con sus notables avances en materia educativa, ampliaría su cuadro de referencias. Cuando apenas había regresado a Buenos Aires, Barcos realizó un balance sobre su propia experiencia en Centroamérica, sosteniendo que «yo que he tenido ocasión de recorrer nuestro Continente, he vuelto plenamente convencido de que la profecía alberdiana ha de ser superada por la realidad. [...] Yo creo que así como se ha trasladado de París a Moscú la capital de la nueva civilización, la gran Metrópoli del cosmopolitismo universal se trasladará un día de Nueva York a Buenos Aires» (*DA*: 47).

Pero el país también había comenzado a dar un giro; el reverdecer de las expresiones nacionalistas (que habían tenido un momento de inflexión con la sanción de la ley de residencia y la creación de la Liga Patriótica, fuerza de choque comandada por Manuel Carlés), el triunfo de Marcelo T. de Alvear en las elecciones presidenciales de 1922 y las repercusiones que despertó la intervención de Lugones a partir de una serie de conferencias en el Teatro Coliseo, no tardaron en encender el fuego de una nueva polémica.

21. Haciendo referencia al proyecto concebido por Barcos, Francisco Espinosa señalaba que: «Las columnas de este nuevo edificio con que el educador argentino nos propone sustituir la arcaica y enmohecida maquinaria educacional nuestra, son: 1º. Desligar el organismo escolar del organismo político, creando un Consejo Nacional de Educación electo por los padres de familia y los maestros, con excepción del Presidente que lo designa el Ejecutivo; 2º. Hacer bisexuales todas las escuelas y colegios como manera de levantar la inferior condición social de nuestras mujeres y matar el ancestralismo sexual que nos inferioriza; 3º. Dignificar económica, social e intelectualmente al profesorado que entre nosotros es oficio de mendigos; y 4º. Socializar la escuela hasta convertirla en la verdadera casa del pueblo» (*Cuasimodo*, 1919, n° 5: 83-84).

DE LUGONES A YRIGOYEN

El 24 de agosto de 1920 Barcos emprendió el regreso a Buenos Aires junto a Canales, haciendo un alto en Perú, donde disertaron en la universidad y en círculos obreros. Ya en Buenos Aires, continuaron con la edición de la revista *Cuasimodo* y, junto al socialista Alfredo Palacios y a José Ingenieros, entre otros, crearon La Unión Latinoamericana, en marzo de 1925. Los objetivos de la institución, cuyo principal órgano de difusión fue la revista *Renovación*, eran los de «coordinar la acción de escritores, intelectuales y maestros de América Latina, como medio para alcanzar una progresiva compenetración política, económica y moral, en armonía con los ideales nuevos de la humanidad» (citado en Funes, 2006: 227).

En esos años, Barcos mantuvo su actividad militante ofreciendo conferencias y organizando tertulias en el café La Brasileña, ubicado en la calle Maipú 232 o en el recién inaugurado café Los Inmortales, sobre la calle Corrientes, entre Suipacha y Carlos Pellegrini, donde Barcos solía compartir mesa con Alberto Ghirardo, el poeta José de Maturana y Emilio Carulla. También promovió la organización de una Convención Internacional de Maestros. La primera tuvo lugar en Buenos Aires, el 8 de enero de 1928. Su programa de actividades era sumamente amplio: desde las finalidades de la educación y los derechos del niño, pasando por las relaciones entre escuela y Estado, hasta los modos de establecer la organización nacional e internacional del magisterio. En febrero de 1930 se celebró en Montevideo la segunda Convención. En aquel marco, Barcos propuso la creación de una Universidad de la Cultura Americana, una institución de alcance continental, cuyo objetivo debía ser el conocimiento de la realidad de los países que la conformaban. También planteó la importancia de la educación técnica como una de las modalidades de defensa frente al avance del imperialismo. Estaba convencido de que la libertad de los pueblos solo se conseguiría desplegando las fuerzas creadoras del trabajo, «desde abrir un surco hasta crear un sistema filosófico».

En 1921 apareció *Libertad sexual de las mujeres*, y las reacciones no tardaron en llegar: la liga Pro Moralidad Pública quiso retirar el libro de circulación y llevó el caso a los tribunales, pero finalmente el juez desestimó las acusaciones, considerando que el libro ofrecía una mirada científica y moral sobre la sexualidad. Según los datos del editor, *Libertad sexual...* llegó a vender en sus dos primeras ediciones ocho mil ejemplares. Para Nadia Ledesma, *Libertad sexual...* fue una obra pionera en su género –llegando a reeditarse en cinco oportunidades, hasta 1935–. Los problemas que abordaba fueron retomados y continuados luego por los médicos Juan Lazarte (discípulo de Barcos) y Manuel Fernández (Ledesma Pietto, 2010).

En *Libertad sexual...*, Barcos convocaba a «la liberación del llamado sexo débil» incluyendo esta reivindicación dentro de la lucha por la liberación de los oprimidos. Desde una perspectiva sociológica, advertía que los roles sociales –«sexo débil» y «sexo fuerte»– eran el resultado de una construcción social y, por lo tanto, estaban sujetos a cambios. Incluso en el lenguaje y las prácticas de los propios ácratas, la mujer era colocada en posiciones serviles, auxiliares y dependientes respecto del hombre. Ante esta evidencia, llamaba a quebrar el cerco de la domesticidad en la que estaban recluidas las mujeres y a intensificar su participación en la vida social y política. Por cierto, Barcos no desmontaba el anda-

miaje mujer-madre, combinando su convicción «en la educación como instrumento de liberación de la mujer [con] un llamado a la medicina social y a la eugenesia para que educaran desde temprano a la mujer para la maternidad» (ibíd.: 4).

Entre la escritura de *Libertad sexual...* y sus obras más importantes: *Cómo educa el Estado a tu hijo* (1927); *Política para intelectuales* (1931) y *Régimen federal de enseñanza* (1940),²² Barcos retomó su participación en el ámbito intelectual nacional, con una dura réplica a la versión nacionalista que vociferaba uno de los antiguos referentes del anarquismo vernáculo, el escritor Leopoldo Lugones. En un panfleto titulado *La doble amenaza*, publicado en 1922, Barcos salió al cruce de las ideas que Lugones expuso en el Teatro Coliseo. Las cuatro conferencias públicas brindadas por el autor de *Historia de Sarmiento* se titularon «La Acción». Por cierto, las acciones que proponía Lugones remitían a una concepción integrista donde «la violencia es un fin estético y ético» y el Ejército es el «elemento central de la política». En 1924, enviado por el gobierno radical de Marcelo T. de Alvear a Ayacucho, y con motivo de conmemorarse el centenario de la batalla que puso fin al dominio realista en el Cono Sur, Lugones convocó «la hora de la espada», poniendo de manifiesto «su proyecto de revolución autoritaria contra el sistema democrático» (Finchelstein, 2008).

Según Barcos, las amenazas que se cernían sobre el país presentaban un doble origen: la amenaza voraz de los capitales extranjeros, y la amenaza del fascismo criollo. Estas podrían ser interpretadas también como dos caras de una misma moneda, porque muchos de los hombres que engrosaban las líneas del fascismo criollo respondían a los intereses de aquellas empresas foráneas, de los hacendados y de los grandes terratenientes.

Barcos denunciaba los efectos del esquema de explotación feudal sobre la clase trabajadora: la situación inhumana a la que estaban expuestos los peones de los yerbatales misioneros, de los obrajes del quebracho y de los grandes ingenios azucareros —fundamentalmente en Tucumán y San Juan—. Y presentaba algunos datos: por ejemplo, como consecuencia de la subalimentación, el 75% de los trabajadores padecía tuberculosis. En el Chaco, en cambio, la Forestal era «un verdadero Estado dentro del Estado», que acuñaba su propia moneda y obligaba a sus empleados a hacer las compras en sus proveedurías, donde los artículos se vendían con un recargo del 500%. En Santa Fe el Gobierno, en lugar de poner límites a aquellos *podere paraestatales*, formó un cuerpo de gendarmería para proteger las instalaciones de la empresa frente a las eventuales revueltas de la peonada. El punto más alto, sin embargo, tuvo lugar en Santa Cruz, donde en 1922, cuatrocientos trabajadores de las estancias fueron masacrados por el Ejército nacional al mando del coronel Varela, luego de obligarlos a cavar sus propias tumbas.²³

Frente a este panorama sombrío, ¿qué sensaciones provocaban las palabras de Lugones? «Sorpresa, lástima y burla, es lo único que Lugones ha producido con su desplante ingenuo de megalomanía patriótica», afirmaba Barcos, aunque re-

22. En *Régimen Federal de la Enseñanza*, Barcos se referiría a estos cuatro libros como *evangelios de la Defensa Nacional* y la expresión de una unidad mental (RFE: 19).

23. En *La doble amenaza* se puede encontrar la nota periodística completa publicada en *La Montaña*: «¡Yo acuso!», publicada el 9 de febrero de 1922.

conocía que los asuntos que planteaba Lugones remitían a «viejos problemas sociales que son locales unos y universales los otros y de profunda actualidad todos» (DA: 2).

Para él, en la figura de Lugones convergían y se manifestaban los rasgos de buena parte de la intelectualidad criolla servilmente adscripta a la burguesía. La característica saliente de esos intelectuales consistía en retomar y continuar con el legado del picarismo heredado de España: «¿Cuál es la ley moral del pícaro? Vivir a expensas de los demás. Gozar sin producir [...] erguirse en parásito de la comunidad» (DA: 8). Lugones representaba, en ese sentido, un genio desalquilado, al igual que Fradique Méndez, «que gusta coquetear con los dones de su inteligencia cual las mujeres con sus gracias y encantos personales», optando por «la vida cómoda del burócrata a la vida agitada del predicador ácrata que lleva en sí» (DA: 12), aunque rápidamente se referirá a él como un «ex anarquista conquistado por la sensualidad de las altas posiciones públicas» (DA: 15).

No eran los únicos *tipos* que podían encontrarse dentro del campo intelectual argentino. También, advertía Barcos, podía toparse uno con hombres como Máximo Victoria, representantes del «intelectualista puro», que no encarnaban los atributos genuinos del hombre realmente superior. Este *tipo* se caracterizaba por ser el portador de una inteligencia refleja, «que se adaptan al medio, como la oveja a la majada» (PI: 68). La horma en la que se moldeó Victoria, producto de un liberalismo sin ideas, no merecía ser ponderada ni envidiada por nadie. Tan solo representaba un ejemplar del hombre mediocre.

Dos notas más. Según Barcos, con su intervención Lugones pasaba a engrosar las filas de intelectuales que habían adscripto a las asonadas nacionalistas, en las que lo habían precedido el inspector Estanislao Zeballos y el profesor Ricardo Rojas, quien, a través de la *La restauración nacionalista*, pretendía «patriotizar a diestra y siniestra por todos los medios y todos los caminos convirtiendo un montón de próceres enanos en gigantes».²⁴ Todos ellos padecían la misma miopía: concebir el nacionalismo como un catálogo de logros individuales. Por otra parte, podrá resultar curioso que Barcos acusara a Lugones de haber mirado la sociedad desde su individualismo anárquico –que era, para nuestro autor, el que mejor pareja hacía con el individualismo burgués–. Barcos, en cambio, decía hablar desde su condición de «criollo auténtico», considerándose portador de la «noble herencia ancestral y cultural de los hombres libres» (DA: 4). Pero su condición de criollo no debía confundirse con la reivindicación del criollismo: «Aunque no criollista, porque me jacto de tener el cerebro de un europeo y no el de un ex gaucho de las Pampas» (DA: 6).

La reivindicación de la escritura sociológica y el rechazo a la literatura como herramienta para describir y analizar el paisaje social constituye la última de las notas salientes de este panfleto. Para Barcos, la literatura es la escritura de lo que puede ser, de lo que se teme, de lo que se desea, pero nunca de lo que *es*. Desde allí que calificara de «sombras fantasmagóricas» las imágenes que compone Lugones, el literato, a las que necesariamente habría que confrontar con las «cria-

24. Para una mayor profundización sobre las alternativas que presenta el ideario de Ricardo Rojas, véase PULFER (2010).

turas de carne y hueso» que emergen del material documentado del sociólogo. Desde esa perspectiva, el modelo alternativo frente al fracaso de la democracia no era el fascismo predicado por Lugones a través de sus notas literarias, sino el comunismo concebido por Lenin, de bases sólidas y racionales. Para poder operar ese cambio de paradigmas, «no solamente los intelectuales, los sociólogos y los políticos sino también los pedagogos del mundo entero tienen que aprender muchas cosas grandes y bellas de la nueva Rusia» (DA: 59).

La doble amenaza puede ser leído tanto como un texto de combate como el prelude de un trabajo más sistemático donde Barcos caracterizó los rasgos que hacen a la conformación psíquica de la raza argentina. Un dato interesante: en la contratapa del libro el editor anticipaba el material sobre el cual estaba trabajando nuestro autor –*Cómo educa el Estado a tu hijo*– con las siguientes palabras: «Ningún educacionista ha hecho hasta hoy una autopsia tan completa del desastre educacional que aflige al país, como la que hará Julio R. Barcos en este libro. No es el libro de un pedagogo para los pedagogos, sino la obra analítica de un sociólogo sobre el problema fundamental de la cultura del pueblo, que interesa a todos por igual» (DA: 82).

Entretanto, en *Política para intelectuales*, Barcos se preguntaba qué distinguía a un político de alguien que no lo era. Para responder, se apoyó en una vertiente de la teoría psicológica –la psicología política– que permitiera explicar los fundamentos de las acciones políticas. ¿En qué consistía? «La psicología política consiste en desentrañar las virtudes y defectos del hombre argentino, pero con advertencias» (Del Brutto, 2000: 232). Dentro de ese esquema explicativo, un hombre no solo vale por su capacidad intelectual, sino por la emotividad genética; a ella le atribuye Barcos la fuerza del espíritu y del carácter.

Política y psicología. Para Barcos, un político de raza conocía la psicología *viva y diferenciada* de quienes lo rodeaban. Una aclaración: los cuadros de psicología política que componían no remitían a los esquemas teóricos provistos por la *psicología didáctica*, concebidos en el gabinete del científico, sino a una de carácter *intuitivo*, que permitía revelar los caracteres individuales y el comportamiento íntimo de cada hombre. Entre quienes practicaban la primera, Barcos identificaba a los *pedagogos conservadores*, quienes estaban «imbuidos en la vanidad de esa ciencia infusa pseudo experimentalista, erigida en cátedra oficial». El principal referente de esa corriente era Víctor Mercante, sobre quien Barcos consignaba que de su cátedra oficial de la Facultad de Pedagogía de La Plata todavía no había salido «un solo maestro característico» (LFP: 143). A su juicio, el cientificismo estéril de laboratorio que practicaba el mercedino representaba la columna vertebral de la pedagogía oficial.

La psicología política a la que se refería, por el contrario, era aquella que el verdadero político ponía en juego permanentemente: «su yo ancestral, que constituyen el suelo y el subsuelo de la personalidad» (PPI: 64). Según Barcos, Hipólito Yrigoyen representaba el punto más alto dentro de ese modelo: su arquetipo. Barcos lo definía como el tipo realista, aquel que no dejaba distraer sus energías ni su lucidez mental en cóleras o ansiedades, el hombre que se enfocaba en alcanzar sus objetivos, organizando las fuerzas necesarias para conseguirlos. Para Barcos el *político* es el partidario de los métodos ejecutivos, es quien sabe que hay que sumar hombres para multiplicar fuerzas. Según Barcos, Yrigoyen incluso

había desarrollado cualidades cuasi taumatúrgicas, al ser conocido entre sus colegas como un hombre cuyos pronósticos y aquilatamiento de los hombres nunca fallaban.

En suma: *Política para intelectuales*, dirá Barcos más adelante, fue ante todo una «reafirmación de fe en la democracia frente al militarismo, a condición de que los intelectuales argentinos le den a la política un sentido cósmico y de realización social...» (RFE: 19). Tras su publicación, Barcos sufrió nuevamente la expulsión de la enseñanza oficial y la proscripción del país. En la década infame que se abría en el país a partir de 1930, no había lugar para un intelectual intempestivo.

POR LA SENDA DE LA REFORMA

Durante las primeras décadas del siglo XX, el sistema educativo argentino fue objeto de intensos debates, de los cuales se desprendieron proyectos de reformas educativas de distinto signo político-pedagógico.²⁵ La expansión del aparato estatal y las profundas transformaciones experimentadas por la sociedad desde fines del siglo XIX dejaron al descubierto los límites del proyecto educativo elaborado por la Generación del '80. La capacidad del Estado para garantizar el derecho a la educación a través de la escuela común, que postulaba su capacidad de transformar a alumnos en ciudadanos activos, se puso en cuestión. Las polémicas que agitaron el campo educativo abarcaron diversos temas. Se discutieron, entre otros asuntos, la configuración del gobierno de la educación, las estrategias de enseñanza, el papel de la sociedad civil en el fomento de la educación y la impronta humanista de la escuela media.

Como expresamos en otro trabajo (Arata y Mariño, 2012), en esas controversias se distinguían, a grandes rasgos, dos posturas. Los grupos vinculados a sectores conservadores adjudicaban los problemas educativos a la extensión de la obligatoriedad escolar, que consideraban excesiva. Asimismo, criticaban el carácter federal del sistema educativo y exigían una mayor centralización administrativa, con sede en el Estado nacional. Además, miraban con gran preocupación las dificultades que tenía la escuela para asimilar de un modo efectivo a los hijos de los inmigrantes. Los sectores democráticos, en cambio, promovían reformas tendientes a desburocratizar el sistema educativo otorgándole mayor responsa-

25. El significante *reforma* es polisémico, en la medida que remite a proyectos, se inscribe en tendencias o postula objetivos divergentes. Durante las primeras cuatro décadas del siglo XX se postularon reformas orgánicas que buscaron incidir sobre el conjunto del sistema educativo. Pero también se impulsaron reformas parciales que alcanzaban un determinado nivel del sistema, o se limitaba a una determinada institución (por ejemplo, la reforma introducida por Vergara en la Escuela Normal de Mercedes entre 1887 y 1890); pueden considerarse reformas a la introducción de estrategias didácticas y disciplinares que alcanzaron ese estatus a partir de su implementación en algunas escuelas (por ejemplo, la Reforma Rezzano, entre 1923 y 1926). Entre las reformas impulsadas por autoridades nacionales se destacaron el proyecto de «Plan de instrucción general y universitario» y la «Ley de reformas educacionales y universitarias», promovidas por Osvaldo Magnasco (1899 y 1900); el proyecto de «Reformas a la ley de educación común», cuyos autores fueron el ministro Carlos Saavedra Lamas y el pedagogo Víctor Mercante (1916); el proyecto de «Ley orgánica de la instrucción pública» elaborado por el ministro José S. Salinas (1918); el proyecto de «Ley orgánica de la enseñanza» presentado por el ministro Celestino Marcó (1923); el proyecto de «Ley nacional de educación común e instrucción pública, media y especial», elevado por el ministro Jorge Eduardo Coll (1939). Entre otros autores, véase José Luis CANTINI (1981).

bilidad a la sociedad civil. En el corazón de esa tendencia, pedagogos, maestros y maestras ensayaron en sus aulas estrategias didácticas y disciplinarias que buscaban renovar las prácticas instauradas por el normalismo, promoviendo formas alternativas de gobierno escolar. Sin embargo, entre ambos sectores también existían puntos de convergencia. Coincidían en introducir reformas vinculadas a la formación para el mundo del trabajo y a la contención de aquellos sectores infantiles que carecían de una atención familiar adecuada, aunque los medios para desarrollar esas reformas y las finalidades perseguidas con su realización fueran distintos.

Barcos participará de este debate, sosteniendo una posición afin a los lineamientos reformistas de los grupos democrático-radicalizados, que fue caracterizada por Adriana Puiggrós como «una postura anarquista escolanovista» (2003: 191).

En *Régimen federal de enseñanza*, Barcos acordaba con la necesidad de implementar una reforma orgánica, semejante a la propuesta por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Jorge Coll.²⁶ En este momento histórico, afirmaba Barcos, «el problema educacional no es solo de analfabetismo, sino de niveles de cultura popular» (*RFE*: 80). Tampoco vacilaba en afirmar que «el cosmopolitismo» presente en el currículo de la educación oficial «es anárquico, es disolvente, favorece a los extremos» (*RFE*: 69), mientras que una educación «enraizada en el liberalismo, pero ajustándose a necesidades concretas de nuestra sociedad» (*RFE*: 69) era el modelo que mejor se ajustaba a las necesidades de la hora.

La iniciativa oficial impulsada por el ministro Coll tuvo lugar en 1939. Un año antes, el propio ministro, a través del Poder Ejecutivo, había sancionado un decreto que creaba una comisión responsable de proyectar la «Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial». Ante la iniciativa gubernamental, Barcos elaboró un «Proyecto de Ley General de la Instrucción Pública» en representación de la Federación de Asociaciones del Magisterio Argentino, que hizo llegar a Coll.

Definitivamente distanciado de las concepciones revolucionarias, Barcos lanzaba una exhortación patriótica donde instaba a transformar la Argentina en el país «de la clase media: sin “rotos” ni multimillonarios, a la vez que una nación de productores: sin tierras, hombres ni capitales parásitos» (*RFE*: 7). Esta afirmación no solo sintetizaba un nuevo giro en el ritmo que debían asumir las transformaciones, sino en el sujeto de la acción. Para Barcos, «no será el proletariado» sino la clase media «la que transformará la sociedad dentro de la democracia integral» (*RFE*: 20). Su programa combinaba la difusión de la instrucción pública con la colonización del territorio, ya que solo a través de la educación y la distribución igualitaria de la tierra podría gestarse esa patria. Para ello, la reforma educativa debía apoyarse en cuatro ejes: el económico, favoreciendo el conocimiento de la distribución y el aprovechamiento de nuestras riquezas naturales; el político, transmitiendo el sentido histórico de la democracia argentina, sus orígenes, realizaciones y legados; el moral, desplegando una ética de fuerte carácter social que combatiera el individualismo egoísta; y finalmente, el físico, a través del desarrollo armonioso del cuerpo.

26. Los textos a los que hacemos referencia fueron originalmente escritos por Barcos entre 1939 y 1940, pero recién fueron publicados en 1957 por la Cátedra Lisandro de la Torre.

Los principales obstáculos para llevar adelante una reforma educativa eran tres: el peso de las rutinas pedagógicas, el diletantismo de la burocracia y las medidas adoptadas por los «reformadores espontáneos», quienes hicieron de la educación «el reino de la paradoja y el confusiónismo» (*RFE*: 23). A estos tres obstáculos sumaba, parafraseando a Américo Ghioldi, la ausencia de verdaderos «políticos de la educación». Para Barcos, el perfil que tenía que reunir el hombre de Estado no era tanto el de un «enciclopedista que esté al tanto de todos los secretos» como el de un «técnico de los técnicos por definición, que sabe en el momento dado, distribuir como el director de orquesta» (*RFE*: 31).

A pesar de los cambios, en *Reforma federal de la enseñanza* Barcos todavía persistía en establecer distinciones entre la educación oficial, nacional y federal. La primera continuaba remitiendo al monopolio de la educación en manos del Estado; la segunda en cambio apelaba al legítimo derecho del ciudadano a expresar su voluntad y participar en la definición del rumbo y el perfil de la educación de sus hijos; finalmente, la referencia al carácter federal de la educación se ligaba a la dimensión administrativa sobre la que se asentarían las bases de un modelo descentralizado, facilitando la iniciativa privada y la libre cooperación de los vecindarios. Por lo tanto, educación oficial y escuela popular no eran términos intercambiables, sino antagónicos; mientras que escuela popular y escuela federal eran términos que necesariamente se intersectaban. Dentro de este esquema, Barcos no prescindía de ningún actor, pero distribuía los roles de cada uno con precisión: al Estado le correspondía la gestión administrativa del sistema, al magisterio su dirección técnica y a los padres la cooperación social con la escuela.

Me interesa detenerme brevemente en tres aspectos más de *Reforma federal...*, que contribuyen a desplegar una mirada de conjunto sobre los debates relacionados con la historia legal y política de la educación. En primer lugar, qué entiende Barcos por «planes generales»: ¿Son aquellos que terminarían por consumir el proceso de «nacionalización silenciosa» de la educación que se inició con la sanción de la Ley Láinez? ¿Consistían en proponer normas y principios para que cada una de las catorce jurisdicciones las adoptasen «sin facilitar los medios para hacerlo y sin derogar el anárquico régimen de la legislación actual»? ¿O bien la introducción de planes generales debía sustentarse en «una sabia coordinación política, financiera y didáctica entre los gobiernos provinciales y el Estado nacional» (*RFE*: 41-42)?

En segundo lugar, de qué manera articulaba la expansión de la instrucción y la colonización del desierto. Su diagnóstico ponía de relieve que la escuela urbana de seis grados había fracasado por carecer de una orientación vocacional y económica. Los impulsores de la escuela urbana no habían sabido ver que «educar para colonizar es el modo de vencer a los enemigos invictos de la nacionalidad: el analfabetismo y el desierto» (*RFE*: 43).²⁷ ¿Cómo combatirlos, entonces? Barcos remitía a dos grandes modelos pedagógicos: las escuelas estadounidenses y las escuelas rurales mexicanas. Sobre estas, Barcos contaba a quien quisiera escu-

27. Según las estadísticas que provee Barcos, en 1937, sobre un número estimado de 2.552.212 niños y niñas en edad escolar, estaban inscriptos en la escuela 1.852.327, la asistencia media era de 1.543.317 y quedaban alrededor de 699.885 sin inscripción. Si se sumaba a estos el número de desertores, aproximadamente 1.008.895 niños y niñas se quedaban sin recibir el beneficio de la escuela pública (*RFE*: 44).

charlo que «la escuela rural agraria había transfigurado la geografía social y económica de México [ya que] por la socialización de la tierra y de la educación, se ha sacado a México del régimen medieval (teocrático y feudatario) en que lo encontrara la revolución de 1917, para trocarlo en una República de trabajadores, sin la pontifical «dictadura del proletariado» (RFE: 74).

El «valor agregado» de la experiencia mexicana residía en haber contemplado el problema de la educación desde la especificidad del campo y el medio rural, y no desde la ciudad, invirtiendo la sobreestimación de la escuela urbana para adjudicarle a la escuela rural la importancia que debía tener.

El tercer punto giraba alrededor del normalismo. Para Barcos «el normalismo ha sido a la formación de nuestra cultura autóctona, lo que la Ley Sáenz Peña al desarrollo de nuestra libertad política» (RFE: 7). En los considerandos del decreto elevado por el ministro Coll, se señalaba que el régimen actual que regulaba la formación docente (que regía la organización de las instituciones y los planes de estudio) no había sufrido ninguna «renovación fundamental» en medio siglo. Dichos planes reducían la preparación del maestro a «rápidos conocimientos generales» y a una formación teórica y práctica que no gravitaba en la formación del «futuro educador». El decreto también exponía la situación crítica que atravesaba el magisterio: en 1933, en el registro de aspirantes del Consejo Nacional de Educación, 12.480 maestros y maestras formados esperaban para poder acceder a un cargo docente; en 1937 esa cifra había ascendido a 19.600, agravando la situación. Ante el sinceramiento de las autoridades, Barcos reivindicaba el papel del normalismo histórico, aquel que había fungido como «pararrayos de la libertad en el templo en construcción de la democracia argentina», que «atrajo sobre sí las descargas eléctricas de la barbarie, el feudalismo y la teocracia» y que había venido a liquidar «esa hipoteca del coloniaje español [...] librando su batalla cotidiana desde el rancho de adobe de la escuelita rural hasta el palacio de las grandes ciudades» (RFE: 58).

¿Qué debía ser, para Barcos, una escuela normal? La institución encargada de afianzar orgánicamente «la aldea que es la ciudad de mañana, sobre el triángulo que la civilización contemporánea atribuye a las colectividades republicanas: el templo, el taller y la prensa ilustrada». La Escuela Normal tendría que ser la encargada de construir el nexo moral del ciudadano «en el corazón de las grandes ciudades, allí donde exhibe sus fallas el proceso civilizatorio [...] donde el cosmopolitismo de los últimos veinte años amenaza hundir los restos de la nacionalidad salvada a la anarquía» (RFE: 261).

«NUESTRA GENEALOGÍA COMIENZA EN SARMIENTO»

El último trabajo de Barcos fue la selección y elaboración de un estudio sobre la figura de Domingo F. Sarmiento. En *El civilizador. Síntesis del pensamiento vivo de Sarmiento* (1961), publicado por Ediciones Antonio Zamora, Barcos confirmaba —una vez más— su adhesión al ideario sarmientino al sostener que «para los que vivimos en este hemisferio no hay una fuente más rica, completa y remozada del pensamiento humanista, liberal y democrático en función del medio histórico-geográfico americano» (EC: 10) que el pensamiento del sanjuanino.

Publicado en 1961, el trabajo de recopilación de las obras completas de Sarmiento había comenzado algunos años antes. A falta de fuentes que permitan establecer con mayor precisión el inicio de este trabajo, se puede sostener –a modo de hipótesis– que esta labor se inició durante el primer peronismo y que concluyó después que se hubiera consumado el golpe de Estado en 1955. A propósito, Barcos no asumió una postura imparcial frente a la irrupción del peronismo en la historia política argentina, ni ante su derrocamiento. Barcos calificó al peronismo como una variante de los modelos políticos totalitarios; para el pedagogo santafesino los totalitarismos eran «la enfermedad del siglo» (*EC*: 12); sin nombrarlo, sostuvo que el peronismo representaba la «segunda caída» de la tiranía –la primera había tenido lugar durante el gobierno de Rosas– desde la gesta de Mayo. La acción de la autodenominada Revolución Libertadora inauguraba para Barcos un nuevo tiempo, que era motivo de celebración: «escribimos estas líneas bajo el clima auspicioso de una revolución triunfante, que tiene por meta dos objetivos indeclinables: dismantelar el totalitarismo y recuperar el sistema republicano de la Constitución alberdiana del '53» (*EC*: 11). Y concluía: «La República Argentina, que se había levantado triunfal después de la tiranía, se levantará renovada tras los golpes del militarismo para que el ejército tenga el alma de la Constitución [...] poniendo su espada bajo la ley suprema de la libertad. La cultura de su función liberatriz y humanizadora será la que le dé alma al sable, al decir de Sarmiento» (*EC*: 24).

¿Qué aspectos del hecho peronista lo perturbaban más? Según Barcos, el peronismo no solo representaba el asedio a los principios de la cultura letrada; por sobre todo, era la expresión más elocuente de lo que él mismo denominaba la «barbarización vertical», esto es, el asalto de las instituciones republicanas para promover, desde allí, la vulgarización de las masas.

En lo que respecta al panorama de la educación, Barcos esbozaba una descripción optimista sobre la marcha y los logros del sistema educativo argentino, destacando la consolidación del carácter laico de la enseñanza en las escuelas primarias y la erradicación del analfabetismo. Según él, un balance de sesenta años de escuela común y gratuita colocaba a la Argentina en la cúspide de las naciones civilizadas, en la medida en que el sistema educativo había contribuido «más que nación alguna del mundo, a hacer de un país de inmigración como el nuestro, el país de las clases medias» (*EC*: 28).

En su opinión, el modelo estadounidense, que ensalzó en sus primeros escritos, había declinado. Para el Barcos de la década de 1960, cotejar a Horace Mann con Domingo F. Sarmiento era una tarea que arrojaba un resultado pobre, ya que el primero era un «producto universitario», mientras que Sarmiento era «un autodidacta que se edifica a sí mismo piedra sobre piedra» (*EC*: 32). El rasgo principal del autodidacta no residía en su capacidad de formarse intelectualmente a sí mismo, sino en hacerlo a contrapelo del mundo al cual decidía enfrentarse, para hacer visibles sus problemas y aportar soluciones, denunciando el curso que asumían como normal las inmensas mayorías.²⁸

28. En otra oportunidad sostendrá que «solo entre los autodidactas se forjan los temperamentos extraordinarios, audaces, fuertes y originales que constituyen las constelaciones de la sabiduría y el arte» (*DA*: 14).

El civilizador se inscribe dentro del género biográfico, donde, en un previsible tono apologético, la adulación sin fronteras se confunde con la descripción objetiva. Barcos le atribuía a Sarmiento los dones de un coloso de la Antigüedad, presentándolo como el «redentor de la ignorancia de nuestro pueblo en la extraordinaria dimensión de su monolítica figura, no obstante su proteica personalidad» (EC: 13); el «genio constructor y benefactor de la nacionalidad» (EC: 14), capaz de edificarse «a sí mismo, forjado, como un Vulcano de la voluntad heroica» (EC: 14). Con él «nace y muere una estirpe prometeica en la historia intelectual y política de Indoamérica» (EC: 15). Sarmiento estaba, para Barcos, «dotado de una visión profética» que lo había convertido en una «*rara avis* de la historia» (EC: 19); «conductor espiritual de la nacionalidad» (EC: 32), «vivió y murió en función de maestro». Para concluir afirmando, paradójicamente, que «es difícil calificar a Sarmiento» (EC: 14).

La obra seleccionaba pequeños fragmentos de los 52 tomos en los que la editorial Luz del Día había organizado los textos *sarmientinos*, entre los cuales Barcos intercalaba comentarios propios y ajenos sobre el sanjuanino y sus ideas. ¿Qué distinguía a Sarmiento de los otros próceres argentinos? Barcos respondía que «hemos tenido libertadores, pero hasta Sarmiento no habíamos tenido desbarbarizadores» (EC: 15). Y civilizar consistía, ante todo, en «volcar la civilización europea en América: he ahí el patriotismo de un Sarmiento» (DA: 5).

Con la publicación de *El civilizador*, un año después de su fallecimiento, concluye el trabajo intelectual de Barcos. La figura del sanjuanino lo acompañó a lo largo de toda su obra: lo que varió fue la caracterización que ofreció Barcos del *padre de la escuela*.

¿CÓMO EDUCA EL ESTADO A TU HIJO?

Cómo educa el Estado a tu hijo salió de la imprenta de Lorenzo Rañó en 1927. El prólogo de la primera edición estuvo a cargo del filósofo salvadoreño Alberto Masferrer, con quien el autor mantuvo una extensa amistad. La segunda edición, publicada por la editorial Acción, contó con una carta *a guisa de prólogo* de Gabriela Mistral.²⁹ A pesar de conservar una estructura similar, entre la primera y la segunda edición existen algunas diferencias. Entre las novedades que presenta la versión de 1928, algunos capítulos fueron o bien recortados, o bien reconstruidos, aunque su principal modificación consistió en rectificar el concepto que el autor tenía sobre los Estados Unidos, al que acusaba de «haber sido educado en la Biblia y practicar el fratricidio», de «electrocutar obreros revolucionarios como en la Edad Media se quemaban herejes» y de invadir «con su ejército, sin estar en guerra [...] los pueblos débiles de nuestra raza»³⁰ (CEEH, 2º ed.: 6). La nueva edi-

29. Si, como indica Roger Chartier, no existe texto por fuera de la materialidad que le da existencia, vale mencionar aquí que el ejemplar de *Cómo educa...* con el cual se trabajó –que está disponible en la Sala Americana de la Biblioteca Nacional de Maestros–, cuenta con una dedicatoria del autor dirigida a Pablo Pizzurno, a quien se refiere del siguiente modo: «Para Dn. Pablo A. Pizzurno, representante conspicuo de una etapa heroica de la educación pública. Cariñosamente».

30. Barcos se refería a la invasión perpetrada a Nicaragua por los Estados Unidos el 6 de enero de 1927. Este acontecimiento generó adhesiones de intelectuales y movimientos a lo largo de toda América Latina y marcó un nuevo punto de inflexión, a favor de la reivindicación del indoamericanismo.

ción incluyó, además, una selección de cartas y testimonios de colegas y notas de prensa. Hemos optado por trabajar con la edición de 1927 (la primera) e incluir en el material anexo los apartados que acabamos de reseñar.

A lo largo de 258 páginas organizadas en doce capítulos, Barcos despliega una mirada aguda e incisiva sobre la educación formal en la Argentina. En la contraportada, una advertencia escrita por el propio Barcos pone en conocimiento del lector que la publicación ya estaba lista desde el mes de julio del año anterior, aunque por causas ajenas al autor, su difusión se demoró seis meses. No se trataba de un problema menor para un polemista como él, interesado en abordar no solo los problemas de fondo que aquejaban al sistema educativo, sino los asuntos que hacían a la coyuntura política, cultural y educativa del país. En cierta forma, la legitimidad de sus argumentos descansaba en el «valor fechado» de sus intervenciones: en *La doble amenaza*, por ejemplo, Barcos afirmaba haber sido el primero en denunciar los sucesos de la Patagonia trágica, transcribiendo el texto completo junto a la fecha de su publicación: Buenos Aires, 9 de marzo de 1922. La preocupación por la vigencia que debían guardar sus observaciones y juicios lo llevaba a justificarse con sus lectores por los seis meses de demora: «Ello explicará la inactualidad de ciertas acotaciones relativas a hecho pretéritos, traídos a colación en calidad de ejemplos. Los que se han producido desde entonces a la fecha, son, quizás, aún más interesantes que los que en este volumen se consignent» (CEEH: 2).

Pero la preocupación por la perentoria actualidad de los datos que exponía en su libro solo da cuenta de un aspecto de su unidad narrativa, situada entre dos experiencias del tiempo: la que exalta la velocidad con la que se producen los cambios en la sociedad contemporánea y la que denuncia la exasperante inmutabilidad que caracterizaba los ritmos del sistema educativo. Y si bien la intención del autor no era la de construir un discurso histórico, su relato entretejía múltiples relaciones con el tiempo o, apelando al concepto acuñado por Hartog, a dos «formas de temporalidad y de regímenes de historicidad diferentes» (2007: 60). Habla Barcos: «Hoy, que los medios de comunicación son tan veloces que convierten el mundo en una metrópoli» coexisten con «el tiempo que emplea un expediente, por el cual se pide la refacción de un edificio que amenaza desplomarse sobre los alumnos y el maestro» (CEEH: 78); esta relación que un pueblo y sus dirigentes establecen con el tiempo lo llevaba a alegorizar: «Mientras nos acostumbramos a viajar en tren eléctrico, en dirigible o aeroplano, los dueños del pueblo argentino nos obligan a viajar en la antigua carreta colonial tirada por bueyes» (CEEH: 79).

Pero no solo la burocracia lentificaba los tiempos; también las ideas pedagógicas y los métodos de enseñanza que se practicaban en las escuelas argentinas estaban desactualizados, representaban una rémora del pasado, estaban *fuera del tiempo*. Para ponerlo en evidencia, Barcos se preocupó por contrastar las ideas, los ensayos y las doctrinas del movimiento de la Escuela Nueva, en pleno auge, con los conceptos que pregonaban los pedagogos oficiales, concluyendo que en el mundo de la educación oficial «todo lo que tenemos es anacrónico, lo importamos del extranjero hace cincuenta años y ya ha caído en desuso en los propios lugares de origen» (CEEH: 100).

Cómo educa... abarcaba los procesos educativos formales, desde el kínder –como se denominaba entonces a la educación inicial– hasta la universidad, y sus principales destinatarios eran los padres de familia. En efecto, entre las pri-

meras advertencias que realiza Barcos afirmaba: «No he escrito un libro para profesionales, sino para el pueblo»; y agregaba: «Este libro interesa mucho más al padre de familia que a nuestros “pedagogos” y “estadistas”, notoriamente confabulados contra el libre ejercicio de la soberanía popular», a los que luego se referirá con resignación: «ni poniéndolos cabeza abajo [se] les cae nunca una idea en materia de educación» (*CEEH*: 21).

Así como el autor definía con claridad a su público, también distinguía con precisión a los destinatarios de su dedicatoria: sujetos –individuales y colectivos– que estaban estrechamente ligados a las luchas que tenían lugar en el sistema educativo. Entre otros, dedicaba el libro a la vocal del Consejo Nacional de Educación, Elvira Rawson de Dellepiane, por «defender la Escuela Laica de la nación, frente a la propaganda sórdida y calumniosa del clero» y al exministro José Salinas, por haberse comprometido con «la única innovación educacional importante que se ha ensayado en el país: la Reforma Universitaria» (*CEEH*: 5); el primer capítulo estaba dedicado, también, a «los heroicos maestros chilenos que tratan de desfeudalizar su patria» (*CEEH*: 7).

Un aspecto más que llama la atención es el de los esfuerzos que realizaba el autor por conservar un tono crítico y, al mismo tiempo, por advertir que eso no significaba reivindicar consignas racionalistas. Hacia el final del libro, en lo que puede ser interpretado como un esfuerzo por desmarcarse de la retórica ácrata, Barcos ratificaba –una vez más– que «deliberadamente he hablado en el lenguaje de la democracia y no de doctrina social alguna para que nadie pueda sufrir equívocos respecto a mi actitud ideológica» (*CEEH*: 258). Sin embargo, en algunas oportunidades durante el desarrollo del texto, el autor recordaba que el Estado le adjudicaba «a los espíritus que más alto han culminado en la intelectualidad argentina [...] el prontuario policial de “anarquista comprobado”» (*CEEH*: 64); que, años atrás, ese mismo Estado se había ensañado con las experiencias libertarias, persiguiendo exclusivamente a las escuelas proletarias de filiación racionalista, so pretexto de «evitar que se haga propaganda tendenciosa entre los niños proletarios, olvidando que también es tendenciosa la escuela “laica” aunque de distinto modo que la escuela confesional, su aliada» (*CEEH*: 74-75).

En los siguientes apartados quiero presentar la estructura del libro intentando clarificar algunos de las ideas y premisas que fundamentan los argumentos del autor.

DE LA POLÍTICA Y LA PSICOLOGÍA

Los dos primeros capítulos estaban orientados a desentrañar los males que pesaban sobre la educación argentina. En «Aspecto político del problema educativo» y en «Aspecto psicológico de la educación», Barcos focalizaba su atención sobre cuatro grandes nudos: el conservadurismo que se evidenciaba en las filas del magisterio, la rutinización del sistema educativo, el problema de la enseñanza desde el aspecto moral y práctico y la relación entre adultos y niños. Para él, estas cuatro dimensiones tenían una raíz común; a pesar de la especificidad que conservaba cada tema, existían entre ellos vasos comunicantes que los ponían en relación. Veamos.

En primer lugar, nos encontramos con el problema del magisterio, que puede subdividirse, a su vez, en dos grandes asuntos: el perfil profesional del maestro y el atraso que experimentaba la formación docente. Barcos definía el perfil docente caracterizándolo como «un tipo de maestro-burócrata» equiparable al antiguo esclavo romano que inculcaba «en los hijos del pueblo, la moral de los señores» (CEEH: 10). Por lo tanto, subrayaba que el grueso del magisterio argentino, con la sola excepción de unos pocos educadores, era esencialmente conservador. Abordado desde la perspectiva de la transmisión de la cultura, Barcos calificaba al maestro como «un guardián inconsciente de la vieja sociedad que se extingue y un enemigo automático de la sociedad futura que está naciendo...» (CEEH: 10). Su mirada sobre la formación docente también contenía otros juicios terminantes: a la Escuela Normal la emparentaba con «una momia pedagógica, digna de ser transportada a un museo arqueológico», ya que en las escuelas normales –parafraseando a Unamuno– «se fabrican maestros como se fabrican quesos, de acuerdo a un molde establecido» (CEEH: 89).

Es importante mencionar que Barcos consideraba el perfil del docente y su formación como dos aspectos interdependientes que, sin embargo, era preciso distinguir: la formación inicial de un maestro podía presentar ciertas características, pero después dependería de las autoridades educativas permitir que el docente contara con la posibilidad de ensayar en sus aulas nuevas metodologías y otorgarle la autonomía indispensable para renovar los métodos de enseñanza.

Barcos contrastaba la situación del magisterio de la década de 1920 con el modelo fundacional. Mencionaba que hacia fines del siglo XIX, los maestros eran portadores de una cultura actualizada y sólida, forjada sobre bases científicas y que llegaba incluso a ser superior a la de muchos profesores universitarios. Esta configuración hacía del normalismo el mejor intérprete de las ideas liberales de avanzada. A tal punto que les atribuía a los maestros formados en las primeras décadas el haber sido «los únicos agentes de la cultura científica y liberal que tuvo el país en la época de Sarmiento –la sola etapa heroica de la cultura argentina–» (CEEH: 89).

Treinta años después, aquella relación se había invertido: mientras que el magisterio se ofrecía como «el desierto espiritual más desolado» (CEEH: 89), la contribución que los estudiantes de Córdoba habían hecho al progreso de la nación en 1918 guardaba más valor que «toda la saliva gastada por los profesores del Estado durante cincuenta años de congresos pedagógicos» (CEEH: 12). Un indicador inapelable de la pobreza cultural que sobrevolaba el magisterio argentino era «la ausencia de autodidactas en nuestro ambiente, esto es, de “reformadores” de la enseñanza que merezcan el nombre de tales, y la desconsoladora escasez de ensayos educativos...» (CEEH: 10).

Acaso porque sus escritos eran, sobre todo, textos de combate, Barcos no se detenía en los matices. A lo sumo, subrayaba diferencias tajantes e irreductibles entre dos modelos o tendencias. En este caso, comentaba que había dos formas opuestas de ejercer la docencia: «Es muy grande la diferencia que existe entre el maestro-burócrata de la ciudad y el esforzado maestro de los territorios nacionales, recluso en el silencio inmenso de las montañas nevadas o perdido en el corazón de la selva». El segundo representaba al tipo democrático-liberal que se habían formado en las primeras escuelas normales (en la de Paraná y en la de

Concepción del Uruguay, principalmente) y que lejos de contentarse con ejercer el oficio docente, descollaban como publicistas, como políticos, como oradores y como varones fuertes y virtuosos (cfr. *CEEH*: 246).

En segundo lugar, cuestionaba la rutinización del sistema educativo, combinando dos planos de análisis. Uno de ellos, el gobierno de la educación, fue sin duda uno de los aspectos sobre los que más insistió a lo largo de su obra pedagógica. A Barcos le preocupaban las consecuencias que acarrearía el excesivo control del Estado sobre la educación. Un Estado demasiado celoso por controlar qué se enseñaba y cómo, desembocaba en un modelo de enseñanza oficial a la que el pedagogo concebía como «la organización de la rutina [...] del parasitismo; y por sobre ambas cosas, la organización de la esclavitud mental de la juventud por la tiranía dogmática del espíritu» (*CEEH*: 11).

Barcos apelaba a los diagnósticos elaborados por Ernesto Nelson³¹ y a las críticas lanzadas por Carlos Vergara para sostener que el sistema educativo era un modelo preconfigurado para rechazar todo tipo de reformas que no fuesen las concebidas por el ministro de la rama o por los pedagogos oficiales. Además, para Barcos, estas reformas estaban destinadas a fracasar puesto que para incidir realmente en el curso del sistema educativo no se requería tanto introducir cambios parciales –«El fullero reparte nuevas cartas sobre la mesa pero la baraja es la misma», dirá– como en delegar poderes al pueblo, transformando el *aristológico régimen de educación* –concepto acuñado por Nelson que Barcos hace propio–, en un instrumento de transformación de la sociedad, «transportándolo del frigorífico oficial en que se congela, al corazón del pueblo para que se vitalice» (*CEEH*: 16).

Dos modelos de gobierno se desprenden de su genealogía sobre el poder estatal: la concepción prusiana de Estado y la figura de la democracia helénica. De las dos figuras de Estado se colegían modelos sociales antagónicos: para la primera, la cultura oficial devenía en un producto del «estrenado pensamiento oficial [...] elaborada, pasteurizada, embalsamada y sellada por el Estado» (*CEEH*: 14), a la que contraponía las fuerzas dinámicas y constructoras de la vida colectiva, que hacía de la cultura el patrimonio espiritual de todos.

Las consecuencias del predominio del modelo prusiano en el ámbito nacional estaban a la vista. El control excesivo de la educación por parte del Estado no había logrado resolver uno de los problemas centrales: el analfabetismo. Durante la década de 1920, el alto índice de analfabetismo era el principal termómetro a través del cual se medía el éxito o el fracaso del sistema educativo en manos del Estado. Barcos apelaba al informe del ministro del área para presentar las siguientes cifras: «Solo el 7% de los niños que pasan por la escuela del Estado reciben el mínimo de instrucción», mientras que «el 42% de los jóvenes que la patria llama para hacer el servicio militar, son analfabetos» y, acaso la más grave de todas, por la contradicción que encierra: «mientras por un lado más de medio millón de chicos piden escuelas, por el otro quince mil maestros piden puesto» (*CEEH*: 15).

31. Barcos mantendrá una relación oscilante con el pedagogo Nelson, a quien acusará, junto a Urbano Díaz, de reducir el problema del analfabetismo «a un "estático" recuento de personas que saben leer y escribir» sin realizar, conjuntamente «un balance social sobre el rendimiento positivo de la escuela argentina como instrumento socializador de la cultura en toda la masa estudiantil del país» (*RFE*: 83). Para profundizar en este debate, véanse BARCOS (1957), en particular «Debate en torno del analfabetismo. La tesis de Ernesto Nelson» (pp. 77-89), y NELSON, E. (1939).

De la institucionalización de un modelo pedagógico uniformizante no solo se derivaba la rutinización de la acción escolar, sino las críticas, las incomprendiones y, en algunos casos, las exoneraciones que sufrieron innumerables maestros, maestras y pedagogos argentinos que intentaron renovar los métodos de enseñanza y los códigos disciplinarios en sus aulas y escuelas. Entre ellos puede nombrarse a Carlos Vergara, Florencia Fossatti, el propio Barcos y, más tarde, Olga Cossettini y Luis Iglesias.

En tercer lugar, abordaba los problemas vinculados a la enseñanza, presentando dos sentidos distintos.

En el orden moral ofrecía una lectura diferente sobre una de las tensiones centrales del sistema educativo: la confrontación entre la enseñanza laica y la religiosa. Barcos advertía que no por el hecho de estar consagrada al respeto de las distintas creencias religiosas la escuela laica era «imparcial», o dejaba de ser un órgano de clase «dotado de un espíritu catequista semejante al de cualquier iglesia» (CEEH: 17). Lejos de permitir y promover la libertad de expresión, conforme el espíritu laico, Barcos recordaba que él, junto a otros inspectores y maestros, había sido destituido por expresar sus disidencias en relación con las prácticas del Consejo Nacional de Educación, a través de la prensa escrita.³²

En el orden práctico la escuela pública había estimulado, según Barcos, el hábito del lujo, sin fomentar el hábito del trabajo, exaltando el arte de consumir sin infundir el arte de producir. Este cuestionamiento era un tópico recurrente entre los miembros del movimiento de la Escuela Nueva, que impugnaban a la escuela tradicional por su excesivo enciclopedismo y verbalismo. Al mismo tiempo, la revalorización del trabajo expresaba una división en el interior de sus filas: mientras las intervenciones pestalozzianas se orientaban a establecer lazos sólidos entre el niño y el mundo social, la corriente influida por los discursos anarquistas y socialistas le otorgarían a la educación profesional un papel principal. Enrolado en esta última postura, para Puiggrós, Barcos «reivindicaba el pragmatismo antes que la imaginación, en su lucha contra el parasitismo» (2003: 190). En este aspecto, su principal preocupación era poner en conocimiento del lector cómo la escuela tradicional –*aquella que enseñaba a hablar y no a trabajar*– había llenado las ciudades de doctores y aspirantes al empleo público, mientras «continuamos esperando que el inmigrante europeo venga providencialmente a poblar y a cultivar nuestro inmenso territorio baldío» (CEEH: 19).

El último punto sobre el que reflexiona en estos capítulos partía de una pregunta: ¿a quién pertenece el niño? Barcos señaló en reiteradas oportunidades que la configuración de las sociedades capitalistas había perpetrado nuevas formas de esclavitud: los proletarios, las mujeres y los niños eran sus principales víctimas. Esta condición recrudecía entre las mujeres y los pequeños, ya que, además de padecer la esclavitud económica, estos debían soportar otra clase de cadenas: por ejemplo, las gestadas por la moral, que «mutila, engrilla y estrangula el libre desenvolvimiento de la personalidad» (CEEH: 26). Barcos denunciaba las diversas formas de explotación que se llevaban a cabo en nombre de los privilegios del

32. Barcos hace referencia a los hechos que le valieron la exoneración de su cargo de visitador de escuelas del Consejo Nacional de Educación en 1923.

capitalismo, en nombre de los privilegios del sexo fuerte y en nombre de los privilegios de los mayores. Estas formas de opresión encarnaban, a su vez, tres conflictos sociales: la lucha de clases, la lucha entre sexos y la débil resistencia que oponen los niños ante la tiranía que los adultos ejercen sobre ellos. Finalmente, para cada uno de los tres, había una respuesta: el sindicalismo, la libertad sexual y la reforma educativa.

Barcos se desmarcaba del concepto de explotación de cuño marxista, para elaborar una mirada más amplia sobre las formas de opresión social, donde se combinaban distintas aristas y formas de sujeción que trascendían, incluso, el contexto de implementación capitalista. En *Cómo educa...*, Barcos tomó aún más distancia del modelo soviético, al que había recibido con entusiasmo en *La doble amenaza*. No ahorró críticas a los movimientos que decían combatir la opresión estatal mientras en sus vidas privadas reproducían las formas de sujeción gestadas por la sociedad burguesa. Así, señalaba, alcanzaba con echar un vistazo dentro del «hogar de los titulados libertarios [donde] salta a la vista que no está este moralmente mejor constituido que el hogar burgués», ya que «la misma ley del despotismo patriarcal rige las relaciones de la familia en todas nuestras clases sociales» (CEEH: 27).

Pero de todas las modalidades de sujeción social, las que recaían sobre el niño eran las peores, pues estos últimos eran «la víctima más débil y desamparada [...] incomprendida y domesticada» (CEEH: 33). Sobre la espalda del niño recaían el Estado, el capital, la Familia, la Iglesia, la Escuela, «todos coaligados en contra de sus intereses vitales» (CEEH: 29). En ocasiones, aquella opresión podía disfrazarse de cariño y entonces el niño se transformaba en «el presidiario de nuestro amor»; sobre él convergían todas las miradas, cercenando «sus tendencias nativas [...] la expansión ingenua de sus impulsos o el goce natural de sus sentidos...» (CEEH: 29).

¿A qué causas atribuía esta situación? Para Barcos el adulto que pretende formar al niño era, en primera instancia, incapaz de ver que él mismo estaba «deformado por los mil artificios y corrupciones de la vida social moderna» (CEEH: 118). Esta afirmación cifraba un sentido rousseauniano que subtiende el siguiente argumento: mientras para la pedagogía moderna el niño es percibido como un adulto en potencia y la infancia como un tiempo de preparación para la vida adulta, para Barcos la imagen debe invertirse sugiriendo que el niño ya está formado, que él es su propia meta, y que por lo tanto, el objeto de la pedagogía debería ser preservar la alegría, el humor, la gracia y la sinceridad de la moral convencional a la que el adulto precisamente quiere introducirlo; finalmente, afirmaba preguntando «¿Cuándo reconocerá la pedagogía oficial que el sujeto de la educación es el niño, y que este no es el esclavo sino el señor de la escuela?» (CEEH: 15).

En sintonía con la reivindicación de la individualidad por sobre las formas colectivas de domesticación de la infancia, Barcos afirmaba que «el niño es del niño mismo [...] El niño es del porvenir» (CEEH: 38). Por lo tanto, si «el niño es propietario de sí mismo» y si «quienes le han dado el ser no son dueños de su persona, menos derechos tienen todavía sobre él, los ídolos abstractos creados por la sociedad con el nombre de Dios, Patria, Estado» (CEEH: 35). Tomando como referencia principal la obra de Ellen Key *El siglo de los niños*, cuestionaba abiertamente las pautas de crianza de la sociedad moderna, la incomprensión de los adultos sobre los

ritmos, las necesidades y el lenguaje de los niños. La dificultad de los adultos para escoger las palabras y desarrollar sensibilidades que lo aproximaran al mundo del niño se expresaba, por ejemplo, en los libros de texto. Quienes los escribían eran, para Barcos, «didactas fríos, tiesos e indigestos» que nutrían sus relatos «con solemnidades convencionales de dómines, o moralinas baratas de sacristanes, los cuales en vez de hacer del libro la lámpara de Aladino que obra milagros en manos del niño, para que sea el manjar apetecido de su imaginación [les sirven] el brebaje intragable de la catequística moral de los adultos...» (CEEH: 32). Y completaba el cuadro sosteniendo: «Los pocos individuos que hemos salvado nuestro amor por la lectura, se lo debemos al contrabando de los libros prohibidos que leíamos a hurtadillas hasta en la hora de clase, disfrazados con las tapas de algún viejo texto escolar, en las mismas barbas del maestro» (CEEH: 33).

A tal punto –afirmaba– era antinatural el método educativo de la escuela oficial que, mientras el resto de los mamíferos empleaba «la libertad como único método de criar y educar a los hijos, para que puedan estos convertirse en seres autónomos [...] Poniéndolos en contacto con la Naturaleza», el hombre comenzaba al revés, poniendo en cuestión y desconfiando «de aquella formidable maestra de la vida». Esa práctica tenía consecuencias. A través de una educación rutinaria se «destruye o embota sus cualidades latentes» y «aminora el empuje ancestral de sus instintos que son los cimientos psíquicos de la personalidad» (CEEH: 30).

Frente a este modelo educativo, Barcos hacía a un lado su optimismo pedagógico, reivindicando la superioridad «para pensar y obrar por cuenta propia del muchacho aventurero» por sobre la del «niño-teta» que ha «pasado por los mejores crisoles de una educación esmerada» (CEEH: 30). Por momentos, esta desconfianza manifiesta hacia la redención de la escuela lo distanció tanto de las concepciones tradicionales como de las posibilidades de transformación que auguraban las distintas variantes de la corriente escolanovista. A tal punto descreía de las posibilidades de introducir cambios sustantivos en la cultura escolar, que se permitió sugerir que «[si bien] la vida del arroyo no es una escuela ideal para la infancia abandonada [...] entre ella y la escuela común o el ponderado reformatorio de menores, es preferible todavía la primera [...] por lo menos el muchacho callejero ha conservado intacto su capital psíquico...» (CEEH: 31).

Dos valores fundamentales, que el «niño feliz» nunca hallaría en el hogar y en la escuela, podía encontrarlos el muchacho del arroyo en la calle: «verdad y libertad» (CEEH: 31). Siguiendo ese razonamiento, concluía Barcos, el drama del analfabetismo no sería un problema tan agudo como se pensaba, ya que «los millares de niños que quedan en el analfabetismo, lejos de ser tan desgraciados como presuponíamos, resultan al final de cuentas menos desgraciados que aquellos a quienes castró para siempre la educación oficial» (CEEH: 65).

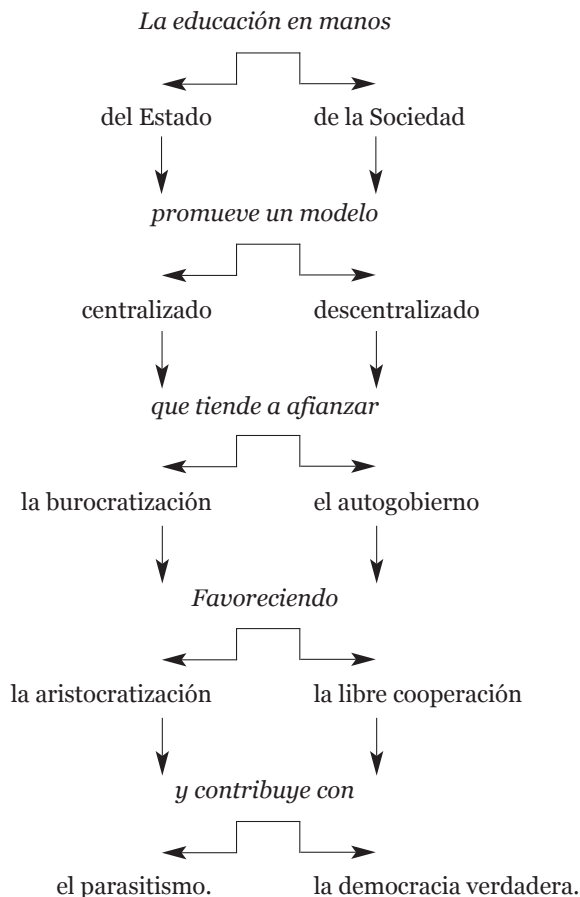
En la misma sintonía, le atribuía al «muchacho rabonero» ser «el mejor crítico de la escuela rutinaria» y se lamentaba por quien «nunca se haya hecho una rabona en su vida de escolar» porque, según su opinión, «no podrá jamás comprender lo mucho que educa al niño en su imaginación y su sensibilidad en esas primeras aventuras que hacen palpitar su corazón como el de los héroes al entreñarse en la emoción del riesgo» (CEEH: 146).

CONTRAPUNTOS ENTRE ESTADO Y SOCIEDAD

En los siguientes dos capítulos, Barcos fundamenta la siguiente tesis: los intereses del Estado son antagónicos a los intereses de la sociedad. Como un Espartaco de la burocracia, les recordaba a los lectores que «la burocracia se nos ha metido hasta el fondo de la casa en nuestra vida privada» (CEEH: 56) y como el burócrata estaba «acostumbrado a obedecer, su ideal es mandar» (CEEH: 64), su psicología «tiene apetitos pero no ideales» (CEEH: 18) y concluía afirmando que «el funcionarismo es nuestra enfermedad» (CEEH: 47). Las consecuencias que se seguían de este modelo repercutían en los ámbitos educativos, donde, sostenía: «Todo está constituido en la enseñanza, no para producir el movimiento, la vida social dinámica y el desarrollo progresivo de la educación, sino para producir la ataxia, la parálisis, la muerte» (CEEH: 78).

Para contrarrestar los efectos de este modelo, el Estado debía permitir que la cultura fuese el «patrimonio espiritual de todos enriquecido por la libre cooperación de todos» (CEEH: 251). Menos burocracia y más cooperación.

El siguiente esquema condensa este razonamiento:



En el capítulo titulado «El Estado es todo», Barcos hundi6 la cuchilla en la trama estatal, con el prop6sito de desentra6ar y poner a la vista del lector sus mecanismos de funcionamiento. La l6gica de este cap6tulo es la de construir un frente a frente dial6ctico entre dos modelos estatales: el centralizado –al que tambi6n se refiere como Napole6nico– y el genuinamente democr6tico. El primero concentra el poder, bebe de las fuentes del imperio de los C6sares y se contin6a en los modelos fascistas de Primo de Rivera y de Benito Mussolini –cuyos sistemas educativos representaban los mejores ejemplos de hasta d6nde «El Estado puede absorber al individuo y avasallar a la naci6n» (CEEH: 46)– mientras que el segundo recoge la tradici6n hel6nica y se contin6a en las revoluciones francesa y rusa.

Barcos justificaba que, en un primer momento, el Estado argentino se hiciera cargo de la tutela de la educaci6n, pero advert6a que la custodia no pod6a ni deb6a mantenerse a lo largo del tiempo y, sobre todo, cuando el pueblo hubiese alcanzado una etapa madura de su desarrollo. La soluci6n consist6a en organizar socialmente la cultura del pueblo, invirtiendo el proceso impulsado por Sarmiento: durante el siglo XIX aquel hab6a trasplantado las ideas de Horace Mann cuando «el pa6s era todav6a un c6ntaro vac6o». Con el paso de los a6os, en cambio, resultaba preciso liberar las fuerzas que conformaban el «alma colectiva de la raza», permitiendo que se desplegaran «todas las corrientes an6micas y las fuerzas constructoras de la vida colectiva para adelantar culturalmente al pa6s». Quien contin6e la senda de Sarmiento ser6a, por lo tanto, «aquel que encuentre la f6rmula descentralizadora en el gobierno de la ense6anza» (CEEH: 47).

En resumen: para Barcos, la libre cooperaci6n solo pod6a tornarse viable a trav6s del autogobierno, y este solo era posible si se descentralizaban algunos de los servicios p6blicos (la higiene, la est6tica edilicia, los impuestos comunales, la educaci6n y la justicia) para que fueran administrados por el Pueblo. Es solo a trav6s de la libre cooperaci6n del pueblo, en definitiva, «que se convertir6n un d6a nuestras casas de educaci6n en un factor de riqueza com6n, de independencia individual y de moralidad colectiva» (CEEH: 16).

¿A d6nde acudir para dar con experiencias que se ajustasen a este modelo? En la primera edici6n de *C6mo educa...*, Barcos puso el ojo en la experiencia educativa que tuvo la ocasi6n de conocer durante su visita a los Estados Unidos. Se6alaba que los partidarios ac6rrimos de la escuela uniforme se caer6an de espaldas si viajaran por quince o veinte estados de la patria de Horace Mann, y comprobaran que cada establecimiento escolar presentaba especificidades, matices y singularidades; que cada estado ten6a su propio sistema de educaci6n y cada escuela su individualidad. La organizaci6n de la cultura estadounidense era, para 6l, el modelo a seguir, «all6 la escuela del pueblo, es del pueblo [...] quien la gobierna adapt6ndola diariamente a sus aspiraciones y necesidades» (CEEH: 61).

En la Argentina, en cambio, para que esas experiencias florecieran deb6an enfrentarse y sortear las permanentes trabas impuestas por las diferentes instancias estatales. El ejemplo m6s claro era la creaci6n de escuelas primarias por parte de la sociedad civil: «Hay que conocer las peripecias u expedientes odiosos a que tiene que someterse una agrupaci6n de vecinos que ofrece a las autoridades escolares un lote de terreno, dineros y material de construcci6n para un edificio escolar. A veces duran cuatro, cinco, seis a6os las tramitaciones de estas ofertas» (CEEH: 91).

Finalmente, añadía que el modelo centralizado, además de obstruir la libre concurrencia del pueblo para desarrollar sus propias instituciones, encubría una lógica dispendiosa. Mientras que el Estado hacía poco con mucho, Barcos confiaba en que el pueblo fuera capaz de «hacer el milagro de los panes y los peces; esto es, de hacer mucho con poco» (CEEH: 76). Sugería, incluso, que mediante estas obstrucciones, el Estado estaba incumpliendo el artículo 16 de la Constitución Nacional, en lo relativo a la libertad de enseñar y aprender; obstrucción que se sumaba a otros avasallamientos sobre los derechos constitucionales, cercenados por la vigencia de las leyes de defensa social: «El Estado ha convertido a espaldas de ella [de la Constitución Nacional] la instrucción pública en un monopolio inaceptable, reservándose para sí, de un modo exclusivo la dirección de los espíritus» (CEEH: 70).

En síntesis, en el marco del modelo centralizado, el Estado era el único legitimado para dar «la ley, el plan de estudios, el reglamento, el maestro, el texto, la disciplina y la lista de las verdades infalibles que deberán constituir el molde único de la instrucción reglamentada» (CEEH: 80), reservándose, incluso, la potestad para entregar títulos profesionales. Pero la concentración monopólica de la educación también estaba hecha de excepciones. El único sector con el que el Estado había transigido era «con el clero, dándole carta blanca para fundar internados, colegios, universidades y escuelas normales», señalando que «nadie ignora que las escuela de Pío XI, preparan maestras religiosas para las escuelas laicas del Estado» (CEEH: 72) y recordando que «solamente con las escuelas proletarias de filiación racionalista, han observado una inquisitorial intolerancia nuestros gobiernos» (CEEH: 74). Algo similar ocurría en la educación superior. Para explicarlo, Barcos remitía a un trabajo de Ernesto Nelson titulado *Nuestros males universitarios*, donde este último sostenía que, de no avanzar en una descentralización de los mecanismos de gobierno, «será imposible llevar a término una reforma realmente orgánica» (Nelson, citado en CEEH: 78).

Veamos tres ejemplos que ponen de relieve los efectos nocivos de la centralización estatal. En el ámbito de la educación profesional, el Estado monopolizaba la habilitación de los títulos técnico-industriales, pero cuando precisaba técnicos para cargos de verdadera responsabilidad los iba a buscar al extranjero (cfr. CEEH: 82). En el nivel de la instrucción primaria y media, los inspectores ejercían un poder magnánimo sobre los directores y los rectores, que oficiaban como sus amanuenses (CEEH: 79). Finalmente, la Escuela Normal, que había sido usina de la renovación cultural de la segunda mitad del siglo XIX, no tardó en «fossilizar sus propuestas» y perder su relativa independencia hasta transformarse en «el sarcófago de la enseñanza», un lugar donde no penetra «luz ni el aire» (CEEH: 11). Así, la red de instituciones que conformaban las 84 escuelas normales de todo el país hacia la década de 1920, donde a juicio de Barcos se contaba con elementos del magisterio que podían hacer gala de «inteligencias despejadas y caracteres independientes», las sucesivas intervenciones políticas habían embrutecido, fossilizado y envilecido a los maestros transformándolos en autómatas morales que tenían «prohibido pensar, criticar, innovar» (CEEH: 90).

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Los capítulos V, VI y VII ofrecen una mirada sobre tres aspectos de la dinámica cultural y educativa. Barcos se preguntaba: ¿cuáles fueron los aportes innovadores de los argentinos a la educación? ¿Había algún sistema escolar genuinamente argentino? Su respuesta era negativa. Excepto alguna que otra tentativa, impulsada por la iniciativa privada, de ensayar al margen de los establecimientos fiscales tipos nuevos de escuelas modernas, unas veces inspirados en el racionalismo pedagógico, otras en la filantropía social, concluía Barcos: «nada hemos *creado*; nada *original hemos hecho*, nada *nuestro* tenemos los argentinos en materia de educación» (CEEH: 100; resaltado en el original).

Como ya lo anticipamos, entre la primera y la segunda edición de *Cómo educa...*, el autor introducía un cambio en su posición respecto a la cultura estadounidense. En la versión que estamos presentando, Barcos no cavilaba en sostener que la «fisonomía psíquica» del pueblo estadounidense era la que le permitía establecer una relación de reciprocidad entre autogobierno y autoeducación. Sin ahorrarse críticas contra el modelo imperialista que encarnaban los Estados Unidos, discernía entre la casta plutocrática que gobernaba y las energías desplegadas por el pueblo, que se movilizaba a favor de la cultura pública. Asimismo, de los países europeos destacaba los adelantos del movimiento de la Escuela Nueva —«tan rico en ensayos y doctrinas»—, asumiendo el compromiso de difundirlos entre las filas del magisterio.

En el capítulo VI, titulado «Un sistema criminal de educación», Barcos desplazaba la atención de las causas a los efectos, interiorizando al lector sobre las consecuencias que generaba este modelo escolar «en el alma de esas minorías que educa» (CEEH: 115) a través de tres efectos: mutilando la personalidad del educando, estimulando el odio de clases y fomentando el parasitismo social. ¿Quién era el principal destinatario de todas las tiranías sociales? El niño; ya que este, antes que tomar contacto con una cultura viva y dinámica, encontraba en la escuela «el sagrado principio de la autoridad» (CEEH: 118). De este modo, la institución escolar no hacía más que constituirse en el espacio donde el respeto y la moral regulaban la espontaneidad y la alegría, a las que consideraba pecados mortales, y donde la disciplina se contraponía a la desobediencia, haciendo de la escuela un «un frigorífico del alma infantil» (CEEH: 119).

¿Cuáles son los mitos sobre los que se asentaba el modelo escolar? Barcos identificaba tres: «mente sana en cuerpo sano», «acercamiento entre el hogar y la escuela» y «enseñar deleitando». Más que mitos, consideraba a estos apotegmas las tres mentiras convencionales de la pedagogía oficial. Dentro de este contexto, Barcos reivindicaba a los niños que se resistían a los moldes. Donde la escuela identificaba sujetos inadaptados, Barcos reconocía tipos morales irreductibles (por ejemplo, el maestro rebelde y el niño rabonero, a los que ya hice referencia). Y presentaba una larga lista de grandes hombres que conservaban un ingrato recuerdo de su paso por la escuela: Darwin, Newton, Humboldt, Napoleón, entre muchos otros.

En el capítulo «La escuela falsea el concepto de los valores personales», Barcos desarrolló una idea enunciada de distintas maneras a lo largo de todo el texto. En la escuela no se enseñaba lo que es esencial para la vida de los hijos: la libertad,

la alegría, la verdad, la belleza y la salud. En cambio, se rendía culto a una serie de supersticiones como la disciplina, la tradición y el miedo a lo nuevo, el prejuicio de clase y el odio al trabajo manual. «El pecado original de la escuela estatolatra es el mismo que el del sistema escolástico de educación que predominaba en la Edad Media [...] consistente en separar al niño de la vida real» (CEEH: 126).

El odio que destilaba este modelo escolar, y que reinaba en las escuelas, era el resultado del autoritarismo que imponía la institución. Este odio no solo se esparcía entre alumnos y maestros, sino entre maestros y directores y entre estos y los inspectores técnicos (exceptuando a los inspectores José Rezzano y Mariano Arancibia y a la uruguaya Luisa Luisi). A pesar de desempeñarse como visitador de escuelas –o tal vez, justamente por eso– Barcos manifestaba una marcada enemistad hacia los inspectores, señalando que gozaban de sus «ínfulas autoritarias» y de atemorizar a los maestros, disfrutando de «presentarse en la escuela con aires de perdonavidas» y confundiendo su función de orientadores didácticos «con el espionaje» (CEEH: 145). Para comenzar a desmontar estas actitudes y prejuicios era necesario volver a las fuentes: recuperar las propuestas de Rousseau y Tolstoi, para quienes «instruir respetando la libertad interna y externa del niño, es la única función del maestro». En sintonía con los postulados escolanovistas, Barcos recordaba que el perfil del maestro era, ante todo, el de acompañar y colaborar en la educación, pero nunca el de dirigir. Quienes lo intentaran se constituirían en «mutiladores de la psiquis del niño» (CEEH: 143).

LA ESCUELA SIN AMOS

Quien espere encontrar, bajo el título del capítulo VIII, una reivindicación de las escuelas racionalistas ácratas, se llevará una sorpresa. En «La escuela sin amos», Barcos despliega una amplia y variada gama de experiencias educativas que van desde el modelo de las escuelas Gary ensayado en los Estados Unidos, pasando por las comunidades libres implementadas en la Rusia revolucionaria y la Escuela de las Rocas francesa, hasta los ensayos de Angel Patri en Estados Unidos. En esas páginas también presenta algunas referencias a los modelos escolares promovidos por Tolstoi y su escuela de Yásnaia Poliana, la experiencia de Maria Montessori en el kínder, la de Rabindranath Tagoré en Shantiniketan o la de Sébastien Faure y su Colmena infantil. En el plano nacional, Barcos destacaba el proyecto educativo conducido por Carlos Vergara en la Escuela Normal de Mercedes, treinta y cinco años antes, y la experiencia impulsada por el director Romelio Lucero, implementada en la ciudad de Rosario. A los maestros les recomendaba la lectura del libro de John Dewey *Las escuelas del mañana*.

Las escuelas Gary ocupaban un lugar importante dentro de su reflexión. Estas llevaban el nombre de la ciudad donde fueron implantadas, que Barcos tuvo oportunidad de visitar. ¿Cuál era la particularidad de estas escuelas? Según reseñaba Barcos, se trataba de una escuela de trabajo, estudio y juego que procuraba educar al niño integralmente, permitiéndole contar con todas las posibilidades de desarrollar su potencial: «el ideal de este plan educativo es ofrecer a cada niño definitivamente su oportunidad» (CEEH: 164). La pedagogía Gary presentaba la particularidad de que las actividades no estaban subordinadas unas a otras (por ejemplo, la artística

a la intelectual), y realizar las actividades especiales no significaba abandonar el trabajo ordinario. A las escuelas Gary se las conocía también como *escuelas completas* porque eliminaban las diferencias entre escuela infantil, elemental y superior, y absorbían, incluso, los dos primeros años de la educación universitaria.

Los americanos del Sur debían imitar en ese sentido a los del Norte, en donde se había difundido con notable ímpetu el carácter democrático de las profesiones, artes y oficios que constituían la fuente de la riqueza material y moral de la República. En los pueblos del Sur, en cambio, proliferaba el hábito del lujo sin el hábito del trabajo, «el arte de consumir sin el arte de producir», que conducía irremediablemente a la haraganería. El remedio frente a la holganza consistía en sustituir el fetichismo del orgullo patrio por el amor al trabajo, educando en artes y oficios manuales a las generaciones para «dejar de formar caravanas de inválidos que pululan detrás de la limosna oficial del puesto» (CEEH: 52).

El siguiente capítulo, «La educación prostituida», se orienta a estudiar cómo se producía la distinción entre los planteles escolares. Barcos ponía de relieve las contradicciones a las que estaban expuestos maestros de procedencia proletaria que incorporaban ideas y hábitos burgueses. Si bien en teoría el país había adoptado como modelo la Escuela Única, responsable de educar sobre un piso común a los hijos de los ricos y los pobres, en la práctica la situación era otra. Las distinciones que operaban en la escuela con relación a la procedencia social de los alumnos anticipaban éxitos y fracasos, predefiniendo quiénes se alzarían con los logros y quiénes, en cambio, serían relegados de los beneficios de la escuela. «Conozco más de una directora de la capital, que le llama tener “buen elemento” a tener hijos de gentes acomodadas» (CEEH: 174). Y recordaba que a pesar de que el delantal blanco había sido impuesto a todos los escolares para evitar los contrastes, las maestras distinguían «ostensiblemente con sus mimos y preferencias a los hijos de fulano y perengano» (CEEH: 174). Esas prácticas eran habituales entre las mismas maestras, que eran «católicas en religión, republicanas en política y pestalozzianas en pedagogía».

De los doce capítulos que componen *Cómo educa...*, el último está dedicado al estudio de los problemas que afligían a la educación superior: «Nuestras universidades son escuelas de mandarines». En este capítulo, Barcos se apoyó en algunos referentes académicos y políticos de la época, entre los cuales se encontraban Ernesto Nelson, Saúl Taborda y Alfredo Palacios, al tiempo que reconocía en José Ingenieros al «último de los valores intelectuales que teníamos los argentinos» (CEEH: 200), para desbrozar el camino que permitiera realizar el pasaje de la universidad forjada en la matriz clerical-monárquico-española a la universidad nueva. Sobre la primera, sostenía, no era posible esperar que diese «otros frutos que los que ha dado: legiones de escribas y levitas» que no hicieron más que «ahondar en vez de borrar el abismo que todavía existe entre el pueblo y la clase ilustrada» (CEEH: 193). Por esa razón, la universidad en Argentina, en lugar de convertirse en el vehículo para transmitir los ideales de Mayo, se había ocupado de resguardar la herencia espiritual de la colonia.

Parafraseando a Saúl Taborda, a quien consideraba uno de los cerebros mejor organizados del país, Barcos insistía en que las universidades habían «demostrado una incapacidad irreductible para facilitar la evolución de estos pueblos hacia a la forma de vida más amplia y más humana que persigue la democracia» (CEEH: 194).

Prácticamente una década después de surgido el movimiento estudiantil que desembocó en la Reforma Universitaria de 1918, se preguntaba hasta dónde se había conseguido concretar aquellos postulados en la configuración de un nuevo modelo universitario. Si su objetivo, como lo estableció Saúl Taborda, consistía en instalar «todo un programa de democracia» que no se reducía a «una función electoral» sino que la integraba del mismo modo que comprendía «a la justicia, a la propiedad, a la educación, a la religión, al arte y a la moral» (CEEH: 195), ¿en qué medida se había alcanzado?

La reforma universitaria, respondía Barcos, apenas había logrado introducir algunas pautas nuevas en la vida cotidiana de las aulas universitarias, como la libertad de cátedra y la asistencia libre, pero esas pautas no habían sido suficientes para inclinar la matriz meramente profesional de la universidad hacia un perfil abierto a los problemas de la sociedad. «Les falta el democrático rol cultural que las convierta en grandes focos de luz» y mientras no lo alcanzasen, continuarían siendo «incubadoras de filisteos sin más religión que el lucro» (CEEH: 203).

Todavía quedaba mucho por hacer. La universidad debía abrir otros canales que la vinculasen con la sociedad, de modo tal que todos los hombres y mujeres que quisieran enseñar o formarse pudiesen hacerlo a través de cursos libres de extensión universitaria. Ese trabajo de zapa tenía que dejarse guiar por un ideal: «Ver frecuentadas esas altas casas de estudio, por multitudes de personas de ambos sexos, de todas las clases sociales, con o sin estudios regulares previos, que acudieran a ellas en su sed de cultura intelectual o en busca de perfeccionamiento de ciertas aptitudes profesionales, como se va a una fuente común de sabiduría» (CEEH: 197).

El principal ejemplo de este modelo era la reforma encarada por José Vasconcelos al frente de la Universidad Nacional de México. El autor de *La raza cósmica* ocupó el cargo de Rector entre el 9 de junio de 1920 y el 12 de octubre de 1921. Desde allí, se ocupó de marcar la diferencia entre «un idealista activo y el cardumen de retóricos vacíos»: estos últimos adornaban su «vaciedad ideológica» con espuma retórica, mientras el idealista lanzaba dardos de «verdades vitales» contra la mentira organizada. Además, Vasconcelos había convocado a las mujeres a participar de una campaña activa contra el analfabetismo, argumentando que el gobierno por sí solo no podía emprender dicha tarea.³³

EL REMEDIO

Así se titula el último capítulo, en el que Barcos repasa sintéticamente los problemas tratados y propone algunas soluciones. «Señaladas las calamidades que afectan a nuestra pésima organización de la educación popular...» se preguntaba: ¿de dónde debe provenir la solución?, ¿del gobierno?, ¿de los padres de familia?, ¿del magisterio? Responde Barcos: «De los tres, puesto que los tres son culpables» (CEEH: 229).

33. La convocatoria partía de un principio práctico: «Esta universidad convoca a las señoras y señoritas de toda la República que no tienen trabajo fuera de sus hogares, y las invita a que dentro de sus hogares o fuera de ellos, dediquen algunas horas a la enseñanza de niños, de hombres, de mujeres, de todo el que encuentran a su lado y sepa menos que ellas» (citado en CEEH: 202).

Las reformas propuestas partían de reconocer que el problema de la educación era, en primera instancia, un problema sociológico –en el sentido en que lo concebía Barcos– y no un asunto académico. Es decir: no se trataba de esforzarse por introducir cambios en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza para mejorar la educación, sino en transformar el andamiaje político-administrativo y la ideología conservadora que reinaba en el sistema educativo y en la cultura nacional. La remoción de esas estructuras de gobierno y de las representaciones culturales que impedían el desenvolvimiento de las fuerzas sociales era la condición previa para «reconquistar la libertad de enseñanza teóricamente establecida por la Constitución Nacional» (CEEH: 232).

Partiendo de esa tesis, Barcos exponía cómo podría desandarse ese camino. En lo que respecta a la transformación del sistema de gobierno, tenía que comenzar por procederse a su descentralización política y administrativa. ¿Quién era el sujeto que se encargaría de ejecutar esa transformación? Con seguridad no era el Parlamento, al que acusaba de ser incapaz de organizar científicamente la educación pública; tampoco el Ministerio de Instrucción Pública, «cuya única misión es perpetuar el régimen del favoritismo» (CEEH: 237) y mucho menos el Consejo Nacional de Educación, aquel «sombrio caserón de la plaza Rodríguez Peña» que para la imaginación popular representaba «una cosa folletinesca, en la que no faltan ni los episodios rocambolescos» (CEEH: 240).³⁴ Además, había que despolitizar el perfil del Consejo convirtiéndolo en un cuerpo técnico-administrativo, devolviéndole al pueblo los espacios y las facultades para promover su autocultura. El pueblo (padres de familia y maestros) debía sacudirse la «docilidad cívica» y constituirse en actores del sistema, eligiendo a los representantes para dirigir el Consejo. En otras palabras, resultaba indispensable «renovar la ideología conservadora y el andamiaje político-administrativo, para trocarla en un organismo nuevo, plástico y autónomo, donde no tengan injerencia los gobernantes, excepto para controlar su administración financiera» (CEEH: 232) redistribuyendo las facultades sobre la educación mediante «el concurso económico del Estado; la dirección técnica del magisterio; y la cooperación social del pueblo» (CEEH: 251).

El otro eje de la reforma educacional consistía en la «liberación» del maestro de escuela. Para Barcos, el magisterio debía elevarse moral y pedagógicamente. Sus modelos debían ser Sarmiento, Ameghino y Almafuerte. Curiosamente, Barcos reivindicaba algunos elementos del positivismo comptiano y a los maestros formados en el marco del proyecto fundacional del normalismo, por haber sido capaces de imprimirle a la cultura argentina un contenido espiritual, en especial a las maestras, a quienes identificaba como «las únicas que tienen actitudes viriles en medio de esta formidable crisis del carácter masculino» (CEEH: 247). Junto a los referentes del modelo fundacional ubicaba otros para el magisterio, resaltando la labor a favor de la cultura desempeñada por mujeres de otras latitudes: Ellen

34. A través de esa expresión, Barcos apuntaba, a modo de anécdota, que una tradición fatídica pesaba sobre el edificio desde los tiempos de la Mazorca. El Consejo había sido construido sobre el antiguo terreno baldío que, en aquella época, se conocía con el nombre de «el hueco de las ánimas», el lugar donde se refugiaban los perseguidos enemigos del rosismo, que, para la imaginación popular parecía «haber guardado desde entonces su maleficio histórico» (CEEH: 240).

Key, Maria Montessori, María de Maeztu y Gabriela Mistral, Luisa Luisi, Carmen Lira y Julia S. de Curto.

Los puentes entre la sociedad y las escuelas podrían tenderse a través de dos tipos de instituciones: las circunescolares, que reunían a las bibliotecas infantiles, las cocinas escolares, las asociaciones de mutualidad escolar, las cooperativas, los patronatos y las asociaciones protectoras de la escuela, que tenían como principal propósito fortalecer la institución escolar; y los espacios de extensión social: las asambleas de padres de familia, las conferencias públicas, las lecturas populares y las sociedades protectoras de niños pobres, a través de las cuales la escuela extendía los beneficios de su acción sobre la comunidad.

Finalmente planteaba cuáles eran las necesidades más urgentes, estableciendo veinte puntos entre los cuales figuraban el aumento de la renta escolar, la reforma de la Escuela Normal y del Colegio Nacional, el envío de maestros al extranjero con el propósito de estudiar otras experiencias educativas, la abolición de la disciplina formal y del verbalismo docente, la promoción de los principios de la Escuela Activa, el trabajo productivo y la realización de un Concurso Literario donde se premiaran los mejores ensayos sobre la Escuela Activa y los textos escolares (cfr. *CEEH*: 256-257).

A MODO DE CIERRE

A la escuela sin dios, sin ídolos, sin dogmas y sin amos.

JULIO BARCOS, *Cómo educa el Estado a tu hijo*

Un viajero solo conoce el peso del viaje cuando se quita los zapatos. El trayecto que describen las intervenciones de Julio Barcos dentro del campo político-pedagógico nacional se ajusta mejor a las alternativas de un mundo en transformación que a las marcas preestablecidas de un plan diseñado con meticulosidad. Tomando distancia de los consensos de la época, sus ideas se movieron al ritmo de las polémicas y las querellas internas que mantuvo con las autoridades educativas, de los giros conceptuales que marcaron su obra escrita (algunos, difíciles de predecir), de las altas y bajas que tuvo la aceptación de su propuesta pedagógica, pero, sobre todo, de la persistencia de una apuesta: la de que otra escuela era posible.

Disonante y obcecado, en sus trabajos puso a la vista del público la costura del discurso pedagógico oficial. Su obra, ubicada en la periferia de la producción pedagógica nacional, permite percibir al menos dos lógicas argumentativas: la primera identificaba en los modelos educativos internacionales (fundamentalmente los de Estados Unidos y México, y de manera más recortada, el de la Unión Soviética y las distintas variantes del escolanovismo europeo) las lecciones y experiencias que podían ser replicadas en el país; la segunda que le permitía pasar de la interpretación de los clásicos (Alberdi, Sarmiento y Agustín Álvarez, sobre todo) a la escritura como modelo para la acción. Para alcanzar este último objetivo, se esforzó por construir un lenguaje que rescatara el interés por los asuntos educativos de la erudición mecánica de los conservadores y del sectarismo de las vanguardias, haciéndolos inteligibles para un lector que, siendo ajeno a una jerga

pedagógica atiborrada de fórmulas huecas, no podía ni debía desentenderse de la educación de sus propios hijos.

Enemigo declarado de la burocracia, Barcos llamaba a tratar con intransigencia revolucionaria la putrefacción oficinesca que reinaba en los órganos de conducción educativos. ¿Quién era el sujeto histórico responsable de encarnar ese combate? La respuesta no puede adjudicarse a un único destinatario. En *Cómo educa...*, la suerte de la revolución se jugaba, más que en los dirigentes responsables de conducir esas transformaciones, en el «desarrollo de la cultura integral en la masa obrera» (CEEH: 26). En *Régimen federal de enseñanza* y en *El civilizador* Barcos señalaría, en cambio, que la masa obrera había devenido clase media gracias a que la escuela primaria erradicó el analfabetismo (EC: 9). Por lo tanto, era esta la que debía liderar la defensa de la democracia y la promoción de la cultura. Pero el enemigo también había mudado. Los intereses de la oligarquía enquistada en el gobierno habían sido desplazados por otro tipo de peligro, acaso mayor: aquel que radicaba en la acción irracional de las masas y su intento por imponer la vulgaridad como derecho. De un modo elíptico, se refería al peronismo como el instigador de los valores republicanos o, en el mejor de los casos, como la expresión de una democracia bárbara, a la que había que enfrentar.

Con tan solo 24 años, Barcos se colocó al frente de las escuelas libres de Lanús y Buenos Aires; dos años más tarde fundó la Liga para la Educación Racionalista, mientras colaboraba con la edición de diarios y revistas culturales; a partir de 1910 su preocupación por la situación del magisterio lo llevó a cooperar en la creación de distintas organizaciones gremiales de alcance nacional y de espacios de encuentro para la construcción de un magisterio con conciencia latinoamericana. De Puerto Rico a Venezuela y de Panamá a Costa Rica, los años en Centroamérica le permitieron conocer de primera mano la acción lacerante que el imperialismo estadounidense (sin dejar de reivindicar nunca las acciones culturales de su pueblo) ejercía sobre los países indefensos de nuestra América. La experiencia de ese viaje le permitió también incorporar a su concepción de la cultura una perspectiva indoamericana, desde la cual elaboró algunas claves de lectura sobre los problemas educativos que padecía el continente.

Por otro lado, su paso por el radicalismo no lo llevó a declinar el tono severo de sus críticas hacia el sistema educativo. Su prosa intempestiva fue el bajo continuo que recorre toda su obra. Aunque participó de su vida íntima, Barcos desdénó los esquemas de ascenso del normalismo, pues como él mismo recordaba a sus lectores, «si bien como docente alquilo mis aptitudes al Estado, jamás he vendido mi conciencia al Gobierno».

En las páginas de *Régimen federal de enseñanza*, Barcos encontró un espacio adecuado para hacer un balance de su propia trayectoria; entonces, resaltó el papel destacado que tuvo en la creación del gremialismo en el magisterio argentino, su contribución a determinar el fundamento sociológico de la escuela como factor de la riqueza moral y material de la Nación, haber dado testimonio de la obra educativa estadounidense y de su influencia en Puerto Rico, Panamá y Costa Rica, donde además se había desempeñado como secretario general de la Comi-

sión Reformadora que elaboró el Código de Instrucción Pública; y finalmente, haber sido promotor de congresos nacionales y americanos de la nueva educación (cfr. *RFE*: 37).

Aunque ya para entonces había cambiado las reivindicaciones anarquistas por otras causas, sus ideas educativas no dejaron de contener una fuerza vegetante, que alcanzaba a configurar un *modo libertario de percibir el lugar del hombre en el mundo y de la formación más adecuada para lograrlo*. Por momentos sus vínculos con el anarquismo se asemejaron más a una mochila pesada con la que debía lidiar que la horma en la cual se habían forjado algunas de sus principales ideas pedagógicas. En distintos tramos de su obra, desde *La felicidad del pueblo* hasta *Régimen federal...*, intentó tomar distancia o deslindarse de esas percepciones que insistían en acompañarlo: «A los que crean que solo me anima el demoledor espíritu crítico del teorizador con ribetes anárquicos, les repetiré las palabras de Sarmiento, cuyo genio pragmático me alumbró y de cuyas ideas civilizadoras me preció de ser uno de sus más avanzados herederos» (*CEEH*: 22).

Remitirse a Sarmiento y, más concretamente, a las incomprensiones que padeció, además de ayudarlo a soportar las derrotas y las embestidas, escondía otro sentido. Con su intervención, Barcos operaba sobre la tradición pedagógica y creía lanzarse a la tarea de completar una transformación histórica que se detuvo de golpe. Esa convicción lo confirmaba en la senda del proyecto educativo moderno. Por otro lado, tomar distancia de las ideas libertarias o emparejarse con el ideario sarmientino no significaba negar que el impulso de su obra fuera político. En todo caso, Barcos confiaba en encender el debate del alicaído campo pedagógico nacional y en darles aliento a los maestros y maestras para participar en él.

Acaso sean ellos sus principales herederos, los dueños de un legado cuyo tamaño es todavía futuro.

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

Acri, Martín y Cáceres, María del Carmen

2011 *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*, Buenos Aires, Terramar.

Ansolabehere, Pablo

2007 «El hombre sin patria: historias del criminal anarquista», en Caimari, Lila (comp.), *La ley de los profanos. Delito, justicia y cultura en Buenos Aires (1870-1940)*, Buenos Aires, Universidad de San Andrés y Fondo de Cultura Económica.

Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo

2013 *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Ascolani, Adrián

2010 «Una ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y las obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina», *Revista Educação em Foco*, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Barrancos, Dora

- 1990 *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de fines de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto.
1991 *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, CEAL.

Biagini, Hugo y Roig, Arturo (dirs.)

- 2008 *Diccionario del pensamiento alternativo*, Buenos Aires, Biblos.

Caimari, Lila (comp.)

- 2007 «Presentación», en *La ley de los profanos. Delito, justicia y cultura en Buenos Aires (1870-1940)*, Buenos Aires, Universidad de San Andrés y Fondo de Cultura Económica.

Cantini, José Luis

- 1981 *Bases y alternativas para una Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Eudeba.

Cappelletti, Ángel y Rama, Carlos (comps.)

- 1990 *El anarquismo en América Latina*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

Del Brutto, Bibiana A.

- 2000 «Raza y carácter: algunos apuntes sobre la sociología de las mentalidades», en González, H. (comp.), *Historia crítica de la sociología argentina. Los raros, los clásicos, los científicos, los discrepantes*, Buenos Aires, Colihue.

Dosse, François

- 2007 *El arte de la biografía: entre historia y ficción*, México, Universidad Iberoamericana.

Dussel, Inés

- 2000 «Historias de guardapolvos y uniformes. Sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela», en Gvirtz, Silvina (ed.), *Rutina o cotidianidad: herramientas para pensar el día a día*, Buenos Aires, Santillana.

Ferrari, Marcela

- 2008 *Los políticos en la República radical. Prácticas políticas y construcción del poder*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Ferrer, Christian

- 2004 *Cabezas de tormenta*, Buenos Aires, Utopía Libertaria.

Finchelstein, Federico

- 2008 *La Argentina fascista. Los orígenes ideológicos de la dictadura*, Buenos Aires, Sudamericana.

Fischel, Astrid

- 1992 *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*, San José de Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Funes, Patricia

- 2006 *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires, Prometeo.

Galasso, Norberto

2006 *Testimonios del precursor de FORJA, Manuel Ortiz Pereyra*, La Plata, EDULP.

Gindin, Julián

2011 «Por nós mesmos. As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México», tesis de doctorado, Río de Janeiro, Universidade do Estado do Rio do Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos.

Godoy Urrutia, César

1966 *Hombres y pueblos*, Santiago de Chile, Austral.

Hartog, Fran

2007 *Regímenes de historicidad*, México, Universidad Iberoamericana.

Herrera, Diego

2009 «Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino (1898-1915)», tesina, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

Ingenieros, José

1913 *Criminología*, Madrid, Daniel Jorro Editor.

Ledesma Piettro, Nadia

2010 «Eugenesia, anarquismo y emancipación femenina. Una aproximación a los discursos libertarios. Argentina (1930-1940)», ponencia presentada en el Congreso Fazendo Genero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 al 26 de agosto.

Mannocchi, Cintia

2011 «El conflicto del magisterio de la ciudad de Buenos Aires en 1925: la identidad de una clase sin nombre», *Historia 2.0: Conocimiento Histórico en Clave Digital*, vol. 1, n° 1, Bucaramanga.

Montaña Peláez, Servando (ed.)

2000 *Antología nueva de Nemesio R. Canales*, San Juan de Puerto Rico, La Editorial Universidad de Puerto Rico.

Nelson, Ernesto

1939 *El analfabetismo en la República Argentina. Interpretación de sus estadísticas*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad del Litoral.

Pita, Alexandra

2012 «De la Liga Racionalista a *Cómo educa el Estado a tu hijo*: el itinerario de Julio Barcos», Revista *Historia*, n° 65-66, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica.

Puiggrós, Adriana

1990 *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.

2003 *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna.

Pulfer, Darío

- 2010 «Rojas: educación y cuestión nacional durante el centenario», en Rojas, Ricardo, *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*, La Plata, UNIPE.

Quiroule, Pierre

- 2010 «La ciudad anarquista americana», Revista *La Biblioteca* n° 9-10: «Bitácora de un país», Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

Rinesi, Eduardo

- 1996 *El último tribuno. Variaciones sobre Lisandro de la Torre*, Buenos Aires, Colihue.

Rock, David

- 1977 *El radicalismo argentino (1890-1930)*, Buenos Aires, Amorrortu.

Romero, José Luis

- 1978 *El pensamiento político latinoamericano*, Buenos Aires, AZ Editora.

Rozitchner, León

- 1996 *Las desventuras del sujeto político. Ensayos y errores*, Buenos Aires, El cielo por asalto.

Santillán, Diego Abad

- 2005 *La FORA. Ideología y trayectoria del movimiento obrero revolucionario en la Argentina*, Buenos Aires, Terramar.

Scavino, Dardo

- 2012 *Rebeldes y confabulados. Narraciones de la política argentina*, Buenos Aires, Eterna cadencia.

Siede, Isabelino

- 2012 «Juan Mantovani, el hombre y el educador», en Mantovani, Juan, *Bachillerato y formación juvenil*, La Plata, UNIPE.

Solá, Pere

- 1976 *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets.

Suriano, Juan

- 2001 *Anarquistas: cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*, Buenos Aires, Manantial.

Tejera, Humberto

- 1944 *Maestros indoiberos*, México, Ediciones Minerva.

Villoro, Luis

- 1992 *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, México, El Colegio Nacional y Fondo de Cultura Económica.

Viñas, David

- 1983 *Anarquistas en América Latina*, México, Katan.

Zaragoza, Gonzalo

- 1996 *Anarquismo argentino (1872-1902)*, Madrid, Ediciones de la Torre.

FUENTES CITADAS Y CONSULTADAS

Revistas *La Obra*, *Cuasimodo* y *Monitor de la Educación Común*.

OBRAS DE JULIO BARCOS

- 1909 *¡La vieja senda...!:* 1: *Ideaciones y remembranzas sentimentales* y 2: *Amigos y bohemios (semblanzas líricas)*, Buenos Aires, Ediciones de la Imprenta de Bernard, Vicenty y Cía.
- 1910 *El sofisma socialista*, Buenos Aires, La Escuela Moderna.
- 1915 *La felicidad del pueblo es la suprema ley*, Buenos Aires, Otero y Co.
- 1921 *La libertad sexual de las mujeres*, Buenos Aires, Tognolini.
- 1923 *La doble amenaza. Réplica a Lugones*, Buenos Aires, Tognolini.
- 1927 *Cómo educa el Estado a tu hijo*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de Lorenzo Rañó.
- 1931 *Política para intelectuales*, Buenos Aires, Claridad.
- 1933 *Por el pan del pueblo. Nueva representación de los hacendados*, Buenos Aires, Librería Renacimiento.
- 1935 *Almafuerte, el genio profético*, Buenos Aires, Araujo.
- 1947 *Para el radicalismo, reformase es vivir*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Ayacucho.
- 1957 *Régimen federal de enseñanza: contribución a la nueva legislación escolar argentina*, Buenos Aires, Cátedra Lisandro de la Torre (primera edición, 1940).
- 1961 *El civilizador. Síntesis del pensamiento vivo de Sarmiento*, Buenos Aires, Ediciones Antonio Zamora.

Cómo educa el Estado a tu hijo

Felices los pueblos que no transfieren a sus amos la dirección espiritual de sus hijos.

Nota a la edición de 2013

En este libro se reproduce la edición completa de *Cómo educa el Estado a tu hijo* publicada en 1927. Al año siguiente hubo una segunda edición que incluyó un prólogo de la poeta y pedagoga chilena Gabriela Mistral, que incluimos en la sección «Otros escritos» de este volumen por su valor como documento de época. Esa edición de 1928 también reunía una sección de «Juicios críticos» de la que incorporamos un intercambio de cartas entre Julio Barcos y el ministro Antonio Sagarna, porque actualiza un tema que el autor había planteado en la primera edición. Por último, se reproduce una serie de notas biográficas publicadas en la revista *Cuasimodo*, donde Barcos agudiza su mirada sobre los grandes profesores de la época. Todos los neologismos creados por Barcos han sido transcritos en itálicas.

Prólogo

¡Forja a tu hijo!

TIENES QUE HACER A TU HIJO. ¿CÓMO LO HARÁS? Esta es la cuestión suprema para ti y para los que te rodeamos.

Tu hijo, precisamente tu hijo, puede ser para nosotros instrumento de condenación o de vida.

No pasarán treinta años y ya tendremos en él a un redentor, un guía, un hombre bueno, útil, inofensivo al menos, o un tirano, un azote, un verdugo, un explotador, un egoísta. No hay medio: será para nosotros un bien o un mal, una carga o un beneficio.

Y de esto, tuya será la gloria o la vergüenza.

Forja bien a tu hijo; pon todas tus fuerzas; junta cuantos rayos de luz vagan dispersos en tu alma y empléalos en esa obra de vida o de muerte.

Si quieres, no hagas ninguna otra cosa: si no puedes vive oscuro, tranquilo, retirado, y exento de toda lucha. Te exoneramos de todo trabajo social o político, y te concedemos la paz y la libertad, a cambio de que nos dejes *un hombre*.

Pero si nos dejas un malvado; si nos dejas un opresor, un mentiroso, un esbirro, un explotador, un verdugo, un loco, un enfermo, un degenerado, entonces no te absolveremos, y cualesquiera que sean tus méritos aparentes, declararemos que nos has defraudado y que tu paso por este mundo ha sido una desgracia.

Te elevarán estatuas; el gobierno dirá que has prestado grandes servicios y los diarios harán tu elogio descompasada y estruendosamente; pero ni el oro ni las condecoraciones, ni las alabanzas harán que te absolvamos. Por encima de toda esa mentira y a través del bullicio oficial o social surgirá la verdad, y diremos que tu hijo, la continuación de ti mismo, *está demostrando la falsedad e inconsistencia* de tus méritos.

ALBERTO MASFERRER

Dedicatoria

A LA DOCTORA ELVIRA RAWSON DE DELLEPIANE, QUIEN, desde la vocalía del Consejo Nacional de Educación ha reivindicado la dignidad de su sexo, dando un ejemplo de integridad del carácter que rara vez dieron los jefes supremos de la enseñanza.

Ella tuvo la valentía de levantar una punta del velo (que el autor desgarró totalmente) para mostrar al país la verdad de nuestro desquicio educacional.

A ella le ha tocado el honor de defender la Escuela Laica de la Nación, frente a la propaganda sórdida y calumniosa del clero, en los territorios nacionales.

Y finalmente, ella ha confirmado con los términos de su renuncia esta cruel verdad: que nada se puede hacer en pro de la Escuela ni de la dignificación del magisterio, mientras no se desmonte la máquina infernal que rige la marcha de la instrucción primaria.

Dedico también este libro al profesor José S. Salinas, en el acto de justicia histórica, por haber sido el único ministro de Instrucción Pública que dejó su nombre vinculado a la única innovación educacional importante que se ha ensayado en el país: la Reforma Universitaria.

J.R.B.

Capítulo I

Aspecto político del problema educativo

A los heroicos maestros chilenos que tratan de desfeudalizar su patria.

¿Qué democracia es esta en que el pueblo no tiene el derecho de darse su propia cultura, de ratificarla y consagrarla en sus costumbres, sino que tal cultura ha de tener el sello del Estado?

ERNESTO NELSON

Lo esencial es el pueblo: los gobiernos son lo accesorio. Los gobiernos son un mal necesario, que como todo medio humano, tiende a suprimirse a sí mismo disminuyéndose indefinidamente.

JULIO MOLINA Y VEDIA

ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA CULTURA

No he escrito un libro para profesionales, sino para el pueblo.

Técnicamente... el problema de la educación podrá ser asunto de pedagogos. Pero socialmente considerado, es un factor biológico del crecimiento espiritual y la capacidad productora del país, que atañe a todos los miembros de la comunidad. Interesa más de cerca al padre de familia que al maestro de escuela.

Nunca los pedagogos que fabrica y regimenta el Estado podrán sentir por la infancia el interés y el amor que sienten por ella sus progenitores. Tampoco están en condiciones de opinar sobre el fondo mismo del problema, con honrada independencia de criterio.

El Estado nos ha dado con el molde escolar que responde a sus propios fines y no a los fines redentores de la cultura ni a los intereses fundamentales del país, un tipo de maestro-burócrata al que le está vedado tener ideas personales distintas de aquellas que constituyen el catecismo oficial. Es el antiguo esclavo romano devenido con el transcurso de los siglos en funcionario público, y consagrado, hoy como entonces, a inculcar en los hijos del pueblo la moral de los señores.

Por eso el magisterio entre nosotros –salvo una minoría ínfima de sus miembros– es conservador. Peor que eso: es anafrodita. Carece espiritualmente de sexo. Resulta, en consecuencia, un guardián inconsciente de la vieja sociedad que se extingue y un enemigo automático de la sociedad futura que está naciendo, a pesar suyo, en los albores de un nuevo mundo moral.

Y esta antinomia entre el niño que lleva adentro de sí la levadura espiritual del futuro, y el *dómine magíster* de mentalidad regresiva que se empeña en hacer de él un calco pálido de las generaciones difuntas, revela el *crimen* de la educación oficial y la *complicidad tácita que existe entre el hogar y la escuela*, para ir arrebatando de generación en generación las mejores energías mentales a nuestra inteligente raza criolla.

Preciso es confesarlo: el normalista que hace treinta años fue aquí superior al universitario, al convertirse en un agente propulsor de las ideas liberales y avanzadas en el país, sufre ahora un enorme, un desesperante retardo intelectual con relación al crecimiento de la cultura general del pueblo argentino.

No lo digo con el prurito de denigrarlo –en el fondo este es un libro de optimismo– sino con el espíritu científico de quien hace un diagnóstico. Muestro desnudamente un hecho que sugiere serias reflexiones.

Lo comprueban plenamente la pobreza cultural del magisterio aun en lo que atañe a la Ciencia de la Educación, pues exceptuando diarios y revistas, los maestros no leen, ni se informan de nada; la ausencia de autodidactas en nuestro ambiente, esto es, de «reformadores» de la enseñanza que merezcan el nombre de tales y la desconsoladora escasez de ensayos educativos que se inspiren en el respeto por la libre acción del niño o en las conveniencias de adaptar la escuela pública a las necesidades sociales del presente.

PECADOS CAPITALES DE LA ENSEÑANZA

Un inspector general de escuelas que acaba de jubilarse declaraba antes de irse, en un impulso de sinceridad, que la enseñanza oficial no es sino «la organización de la rutina». Eso está comprobado por la inmutabilidad histórica de nuestro régimen educacional que es hoy sustancialmente –según Ernesto Nelson– lo que era hace cien años. Aunque tal vez este se quede corto, si hemos de tomar en serio las palabras del ilustre pedagogo Claparède cuando dice: «La práctica de la educación es susceptible hoy de las mismas críticas que le dirigían Rabelais y Montaigne hace cuatrocientos o quinientos años».

Pero consolémonos frente al gran movimiento renovador de la educación que se está expandiendo ahora en el mundo entero, con el cual quisiera el autor conectar intelectualmente al magisterio argentino, para facilitar el viraje de la educación popular hacia el porvenir.

Comprobado el cargo que le hace a la enseñanza oficial uno de sus altos jefes técnicos, de que esta no es sino la organización de la rutina, por nuestra parte nos encargaremos de demostrar que es, también, desde la escuela a la universidad, la más perfecta *organización del parasitismo*, y por sobre ambas cosas, *la organización de la esclavitud mental de la juventud por la tiranía dogmática del espíritu*.

¿UN PUEBLO EDUCADO POR EUNUCOS...?

El horror a la innovación y el miedo cerval a la inteligencia constituyen la idiosincrasia mental de nuestros gobernantes. Ellos velan por que en el sarcófago de la enseñanza no penetre la luz ni el aire. Toda ventilación espiritual es juzgada peligrosa.¹ Por eso no se registra ninguna reforma importante dentro del mecanismo artificioso, estático, rutinario y uniformista de la instrucción pública que sea obra de la evidencia de los ministros del ramo o de la sabiduría de los pedagogos oficiales.

Más han hecho por la evolución y el progreso de nuestros instrumentos culturales los estudiantes que en un arrebato de entusiasmo juvenil promovieron la reforma universitaria, que toda la saliva gastada por los profesores del Estado durante cincuenta años de congresos pedagógicos.

Agréguese a eso el profundo desprecio que sienten por el maestro de escuela los gobiernos aristócratas, quienes lo apellidan apóstol al mismo tiempo que le ponen una librea en la conciencia, doblegándolo al oscuro caudillo de aldea, condenándolo al hambre (cuando no a la mendicidad), envileciéndolo en la adulación y el servilismo (camino obligado para obtener puestos y «hacer carrera»), y sobre todo, excluyéndolo de los derechos políticos que «garantiza» la Constitución a todos los habitantes del país, con lo cual se relega a los obreros de la cultura en la patria de Sarmiento al lugar secundario a que son condenados los negros por los blancos en la patria de Lincoln; y reflexiónese un poco sobre si será posible formar el carácter cívico de la nación con tal género de «educadores».

¿Puede ser este el tipo deseable de educacionista para un «país libre» que ha adoptado el gorro frigio como blasón de su escudo y el postulado de la Revolución Francesa como trípode de su vida republicana?

¿Cuál llegaría a ser la fisonomía espiritual de un pueblo educado por eunucos? En semejante caso: ¿no sería preferible cerrar todas las escuelas?

Concebimos la posibilidad de que pueblos casi analfabetos, como Rusia y México, pero que conservaron intacta su espiritualidad prístina, hayan encontrado el camino de su liberación social antes que pueblos anestesiados por una cultura domesticadora súper técnica como lo fue Alemania bajo el poder centralizador de un Estado *omnipotente*.

EL ESTADO, ENTIDAD PEDAGÓGICA SACRAMENTAL

Los argentinos solo conocemos la experiencia de la educación erigida en máquina política de una clase. Sabemos lo que es, lo que cuesta y... lo que produce al país la escuela, el colegio y la universidad secuestrados por el Gobierno. Ignoramos lo que podrían ser y producir, restituidos a la soberanía popular.

1. El caso del rector del Colegio Pueyrredón que se atrevió a pronunciarse por la supresión de la farsa del examen. «Ese vergonzoso examen hecho como especialmente (según Anatole France) para envilecer al mismo tiempo a los examinados y examinadores», es típico. En el acto el inspector general lo conminó a que denunciase a los malos examinadores o cantase la palinodia. Este comprendió lo peligroso que era el papel de innovador en su país, y como un funcionario no tiene por qué sentirse apóstol... optó por hacerse el filisteo, entonando el *mea culpa*, repitiendo las palabras del niño desobediente ante el rebenque del papá: «no lo haré más».

Organizar socialmente la cultura del pueblo argentino, no de afuera [hacia] adentro (como procedió Sarmiento cuando el país era un cántaro vacío, al trasplantar en nuestra legislación el plan que Horace Mann acababa de imponer en los Estados Unidos), sino de adentro [hacia] afuera, con la cooperación de las múltiples fuerzas anímicas que constituyen ahora el alma colectiva de la raza, eso es lo que todavía no hemos hecho ni intentado hacer, aquí donde siempre el Estado ha funcionado casi exclusivamente como entidad pedagógica sacramental, con los resultados desastrosos para el progreso moral y material del país que se examinan en los capítulos de este libro.

En lugar de concebir la educación popular como un lago aislado en la cima de un monte (el de la sabiduría oficial), cuyas aguas dormidas reflejan unicordemente un solo retazo de cielo azul, ¿por qué no habríamos de concebirla más dinámica y progresiva, verbigracia: a modo de los fertilizantes ríos de nuestra Mesopotamia, que confluyen por ambos márgenes a otros mayores, llevando estos luego sus aguas al anchuroso estuario del Plata, para que este a su vez mezcle las suyas con las del océano, mientras van retratando en el cristal de sus ondas todo el paisaje que recorren?

¿No hay, acaso, modo de hacer confluir hacia la educación de niños, jóvenes y adultos, el arte, el teatro, la música, la literatura, la arquitectura, la ciencia, el trabajo, la industria; en una palabra: todas las corrientes anímicas y las fuerzas constructoras de la vida colectiva?

¿Por qué ha de estar circunscripta la educación de las generaciones argentinas al estreñido pensamiento oficial y no ha de abrirse a todas las corrientes espirituales de la vida social contemporánea?

Pero nuestros preclaros «estadistas» y nuestros «sabios *didactizantes*» bien situados en el presupuesto, parece que no conciben un tipo de cultura que no sea la cultura elaborada, pasteurizada, embalsamada y sellada por el Estado.

Ellos son los que han condenado al sueño y la parálisis la inteligencia y la voluntad de una raza enérgica y optimista.

Sostengo que mientras no suplantemos el concepto prusiano del Estado, que centraliza en sí todos los poderes y todos los servicios públicos, por el de la armoniosa democracia helénica que hizo de la cultura *el patrimonio espiritual de todos enriquecido por la libre cooperación de todos*, será un pueril diletantismo, una mera ociosidad intelectual, un simple charlatanismo científico hablar de reformas parciales de la educación. Imbuidos de ese diletantismo, hace treinta años que los ministros del ramo, se afanan estérilmente en componer la carabina de Ambrosio. Reformar solo planes y métodos de enseñanza será reformar la simbólica jaula que los bracmanes del apólogo de Tagore habían construido para educar al papagayo, negándose como aquellos a restituirle al pobre pájaro su libertad. ¿Cuándo reconocerá la pedagogía oficial que el sujeto de la educación es el niño, y que este no es el esclavo sino el señor de la escuela?

EL ESTADO NO SE INTERESA POR LA INFANCIA

Cuando decimos que el Estado no se interesa por la infancia no hacemos una revelación sensacional. Ahí están las enormes cifras de nuestra mortalidad infantil, enrostrándole su criminal indiferencia.

Cuando lo acusamos de que es el peor enemigo de la educación del pueblo, no incurrimos en ninguna temeraria herejía. Son confesiones insólitas que escapan a veces de la boca de los mismos mandatarios. Oigámoslas: *solo el siete por ciento de los niños que pasan por la escuela del Estado reciben el mínimo de instrucción*. Quien habla así es el primer magistrado de la República, el doctor Alvear, en su primer mensaje al Congreso.

El 42% de los jóvenes que la «patria» llama para hacer el servicio militar son analfabetos. Es el Ministerio de la Guerra que corrobora la anterior declaración presidencial al suministrar este dato. También ese ministerio se manifestaba pasado del alto porcentaje de jóvenes declarados físicamente incapaces para dicho servicio. Pero ¿qué importa que la raza nativa esté degenerando, si nos cabe el orgullo de habernos proclamado campeones de las razas vacuna y caballar?

Y no hablemos de la sordera de los mismos mandatarios que consignan esos males ante la cantilena que hace seis años venimos oyendo: mientras por un lado más de medio millón de chicos piden escuelas, por el otro quince mil maestros piden puestos.

Esto no impide que nuestro *tartarinismo* nacionalista se desborde grandilocuente en los congresos panamericanos, repitiendo que «los argentinos tenemos dos maestros de escuela por cada soldado». Aun cuando seis meses después, en que todavía gozábamos de los humos de vanidad patriótica producidos por la elocuencia del delegado del Gobierno argentino al Congreso Internacional de Chile, se sancionaban aquí, sigilosamente, gastos extraordinarios para cuarteles y armamentos que representaban diez veces lo que insume anualmente la instrucción primaria nacional.

Merece señalarse este hecho como ejemplo típico de histrionismo político de parte de nuestros gobernantes, todos los cuales al asumir el mando se mueren de amor por la educación del «soberano», pero a condición de darle cuarteles y acorazados en lugar de escuelas.

Es el Estado mismo quien así confirma su fracaso para educar a la mayoría de la nación. Y también su secreta ojeriza por la ilustración de las masas. Ahí está la prueba: mientras el Estado se declara un *deudor insolvente* para con sus gobernados, dejando inmensas lagunas de barbarie en nuestra desdichada población nativa, no se vacila en hipotecar las finanzas del país en cerca de mil millones de pesos destinados a reformar nuestra escuadra de agua dulce, hacer cuarteles y comprar cañones que estarán perpetuamente apuntando al tesoro público. ¿No es esta una malversación de los dineros del pueblo? ¿No es esto la guerra interna del Gobierno contra la nación?

¡Cuánto más importante para el engrandecimiento de una república semianalfabeta y baldía no hubiera sido reformar nuestro *aristológico* régimen de educación, transportándolo del frigorífico oficial en el que se congela, al corazón del pueblo para que se vitalice mediante una verdadera transfusión de savia nueva y se difunda en todas las capas sociales hacia toda la periferia del país! Es con la libre cooperación del pueblo que se convertirán un día nuestras casas de educación en un factor de *riqueza* común, de *independencia* individual y de *moralidad* colectiva.

¿ESCUELA «NEUTRAL» CON ODIOS DE CLASE?

Se han escrito algunos libros (muy pocos) criticando con más o menos valentía los graves defectos de nuestros sistemas de educación. Pero no se ha escrito ninguno que se atreva a desmenuzar la ideología reaccionaria que hace de la llamada Escuela Laica, un órgano bien definido de clase dotado de un espíritu catequista semejante al de cualquier iglesia, como lo prueban sus actitudes beligerantes en los conflictos religiosos, políticos y sociales de la época, al tomar partido con la mayor intolerancia por las ideas y los sentimientos de una clase privilegiada: la casta dirigente.

Con el mismo espíritu inquisitorial con que el año próximo pasado era condenado en una ciudad de los Estados Unidos el profesor Scopes por apartarse de la Biblia para enseñarle a sus alumnos la teoría de Darwin, éramos destituidos aquí en Buenos Aires varios inspectores y maestros por ejercitar uno de los derechos que acuerda la Constitución: el de publicar nuestras ideas por la prensa sin censura previa.

Y con el mismo sectarismo gubernamental, el expresidente Alessandri destituía algunos meses después a un grupo dignísimo de profesores chilenos por haberse asociado los maestros a los trabajadores y por el delito de auspiciar estos ante los poderes públicos una vasta reforma de la enseñanza, que significaba la rendición del país, colocando al resto del magisterio bajo la fiscalización de los carabineros.

¿Qué hemos adelantado, si continuamos condenando a beber la cicuta a los ciudadanos independientes que no piensan con los pontífices máximos de arriba?

¿Qué habrían ganado nuestras pseudodemocracias con salir de la inquisición religiosa instaurada por el clero, para caer en la inquisición política restaurada por el Estado?

El fin de la escuela común costeada por *todos* no es atizar el odio en el tierno corazón de nuestros hijos, ni trocar a los maestros de escuela en guardia pretoriana de los modernos césares, enseñándoles a perseguir a los mesías que le traen a la humanidad el regalo de un nuevo credo, ni mucho menos convertir a los niños en millares de espadas pendientes sobre las cabezas de los hombres libres que se atreven a pensar en disconformidad con los que mandan.

La escuela, zona de paz y de amor, donde no debe llegar nunca el tumulto de las pasiones feroces que ciegan a los hombres, no debe intervenir sino abstenerse, en esta guerra social que transitoriamente divide a la comunidad en clases.

Ella debe contemplar por encima de todo proselitismo religioso o político, desde el solo punto de vista del *interés de la especie*, el problema del mejoramiento humano. Acrecentar el valor y la dignidad de la personalidad humana es su nobilísima misión. Cumpliéndola en la medida de sus posibilidades, realiza una obra preciosa de armonía social, puesto que, como sabiamente dijera los griegos, «el hombre es la medida de todas las cosas», y en consecuencia, mejorar psíquicamente al hombre es mejorar virtualmente sus instituciones.

A la escuela sin dios, sin ídolos, sin dogmas y sin amos; la que ama y respeta, no la que explota y catequiza al niño; aquella que reclamaba Anatole France después de la devastación de Europa para que «el mundo no se hunda de nuevo en la imbecilidad y la barbarie»; a la escuela encargada, según sus pa-

labras, de «quemar todos los libros que enseñan el odio» le tocará realizar en nuestra época el milagro que no han sabido hacer las religiones con su método de intolerancia: la paz del mundo y la unión de los pueblos. Si la transportamos gradualmente del frígido ambiente oficial (la burocracia tiene apetitos pero no ideales) al cálido corazón del pueblo, ella no tardará en ser la reconciliadora del género humano. Solo el amor a la infancia es capaz de desarmar el odio de los adultos. Estos se apresurarían a declarar sagrados a todos los niños, sin la infame distinción de ricos y pobres, porque es preciso no olvidar que si de cuna proletaria pudo nacer un Cristo, en cuna de príncipes nació un Kropotkin.

Ese y no otro fue el ideal de fraternidad y justicia en que se basó la conquista de la *escuela neutral*, consagrada en nuestra legislación escrita con el nombre de *escuela laica*, pero que jamás se ha cumplido bajo la omnipotencia del Estado, a pesar del océano de palabras y los ríos de sangre que ha costado su triunfo... teórico.

DE LA ESCUELA QUE ENSEÑA A PARLAR, A LA ESCUELA QUE ENSEÑA A TRABAJAR

Y así como en el orden moral la escuela pública realiza una labor sectaria –en pugna con el espíritu deliberativo de la democracia– en su finalidad práctica de preparación para la vida, no se interesa ni nunca se ha interesado por fomentar el tesoro de los tesoros nacionales: la explotación de todas las capacidades productoras de la raza.

¿Por qué estos países americanos continúan siendo pueblos pobres con suelo rico, al revés de los de Europa que son pueblos ricos con suelo pobre, como los clasificaba Alberdi?

Porque educados los americanos del Sur (contrariamente a los del Norte) en el hábito del lujo sin el hábito del trabajo; esto es, en el arte de consumir sin el arte de producir, hemos aristocratizado la haraganería. Y en el afán de heredársela a nuestros hijos, le hemos dado a la educación por *alma máter* el parasitismo, llenando las ciudades de doctores, politicastos y aspirantes al empleo público, mientras continuamos esperando que el inmigrante europeo venga providencialmente a poblar y a cultivar nuestro inmenso territorio baldío.

Cuando Humboldt, pasmado ante la extraordinaria riqueza inerte que contemplaban sus ojos, en sus excursiones de naturalista por América, comparó a estos pueblos con «un mendigo sentado sobre un banco de oro», empleó un símil que no podía ser más exacto.

Y de esa tremenda realidad nace el concepto de «bárbaro» que los pueblos industriales aplican, no sin motivo, a los que tienen la materia prima y no saben explotarla o transformarla.

A pesar de que vivimos en un siglo industrial, todavía no ha nacido entre nosotros la escuela del trabajo, donde la educación de la mente no está divorciada de la educación de la mano. Hemos adoptado la escuela que enseña a *parlar* y nos hace una falta inmensa la que enseña a *obrar*.

La educación técnica será el Mesías de la emancipación económica (base de todas las libertades) para estos pueblos que titulándose libres e independientes,

continúan, no obstante, uncidos al doble yugo de las oligarquías internas y la dominación del capital extranjero.

LA CEGUERA OFICIAL ES INCURABLE

Estos vitales problemas no los ve el que los mira de arriba para abajo, o sea el que está en el poder. Los ve y los siente el que mira de abajo para arriba, o sea los que estamos en el llano, soportando sus terribles consecuencias.

Repito que este libro interesa mucho más al padre de familia que a nuestros «pedagogos» y «estadistas», notoriamente confabulados contra el libre ejercicio de la soberanía popular. Él, implica un acto de fe en el pueblo y de descreimiento en nuestros hombres públicos, que nunca retribuyen lo que al país le cuestan sus títulos académicos o profesionales.

La mentalidad oficial es demasiado estrecha y mezquina, estéril y retardataria para confiar en ella. Para ella el Estado y no el pueblo es la fuente del derecho. Por tanto, todo lo que no proceda del budismo intelectual de nuestros mandatarios no merece el honor de ser tomado en cuenta. Y como a estos ni poniéndolos cabeza abajo les cae una idea en materia de educación, nada hay que esperar de ellos excepto una cosa: que cedan un día a la presión del anhelo popular, aceptando la descentralización política y administrativa de la enseñanza en provecho de todos los habitantes de la nación.

DÉNME PATRIA Y LES DIRÉ CÓMO SE HACE PATRIA

En una de mis giras de inspección por las escuelas Láinez de la provincia de Buenos Aires tuve necesidad de trasladarme de un pueblo a otro en galera. Al ocupar mi sitio de pasajero observé el vehículo con curiosidad. Era un viejo carretón cerrado, de campaña, al cual el propietario (hombre de progreso) le había hecho sufrir una metamorfosis, injertándole el motor de un Ford y agregándole algunas comodidades, hasta convertirlo en un tipo híbrido de autobús y galera. Pero ¿qué importaba su estrambótica configuración? El caso es que su dueño había conseguido su objeto: adaptar el servicio de su línea a las necesidades públicas, transportando a sus clientes en el término de dos horas en lugar de ocho, diez y hasta catorce que ponía antes, cuando la tracción era a sangre.

Siempre me he acordado de este oscuro hombre del pueblo al pensar en la desesperante incapacidad de nuestros hombres públicos, no ya para crear, para inventar algo de provecho colectivo, pues demasiado sabemos que los políticos nunca han inventado nada, sino para remediar en cualquier medida las calamidades remediables que afligen al país.

El autor de este libro no pretende haber inventado nada, porque en materia de educación nada queda por inventar. Tampoco se remonta con las alas de Ícaro a un mundo abstracto de doctrinarismo revolucionario. No presenta un plan de cultura para la sociedad del año 2000. Parte de lo existente, de lo que poseemos en la actualidad, y aspira a hacer del pesado armatoste de nuestra educación común,

con solo adaptarla a las necesidades públicas del momento, el vehículo rápido del progreso moral y material de la República.

A los que digan que exagero, o que cargo demasiado las tintas del pesimismo al juzgar la labor de nuestras casas de educación, dispuesto estoy a replicarles con andanadas de hechos que documentan sólidamente mis afirmaciones.

Y a los que crean que solo me anima el demoledor espíritu crítico del *teorizador* con ribetes anárquicos, les repetiré las palabras de Sarmiento, cuyo genio pragmático me alumbra y de cuyas ideas civilizadoras me precio de ser uno de sus más avanzados herederos: «Dénme patria, donde me sea dado obrar, y les prometo convertir en hechos cada sílaba, y eso en poquísimos años».

Capítulo II

Aspecto psicológico de la educación. ¿Cuáles son los derechos del niño?

A mi egregio amigo doctor Julio Brandán, que cría y educa *tagoreanamente* a sus hijos.

¡Cuán egoístas somos! En nuestros anhelos de revolución, raro es que pensemos más que en nosotros mismos. Exponemos las quejas de las clases trabajadoras, sobre todo las de los hombres que son los más fuertes; reivindicamos para ellos el derecho de los instrumentos de trabajo y al producto íntegro de su labor; exigimos que se haga justicia.

Mas por encima del hombre hecho, por desgraciado que sea, está el niño. Ese ser débil no tiene derechos y depende del capricho benévolo o cruel.

Nada lo protege contra la necedad, la indiferencia o la perversidad de los que son sus amos.

¿Quién lanzará pues en su favor el grito de libertad?

ÉLISÉE RECLUS

LOS TRES ESCLAVOS MODERNOS

En la sociedad actual hay tres esclavos: el proletario, la mujer, el niño. Al primero lo esclaviza el capital; a la segunda, el hombre; al tercero, itodo el mundo!

Esto no obsta para que hombres, mujeres y niños proletarios no sean en un solo bloque los esclavos del capitalismo. Pero aparte de las esclavitud económica que padecen chicos y grandes, hombres y mujeres de la clase pobre, es evidente que las mujeres y niños soportan además otra clase de cadenas: la de la esclavitud moral, cadenas de la que está más o menos exento el hombre. De esta segunda esclavitud –la más dura y cruel porque es la que mutila, engrilla y estrangula el libre desenvolvimiento de la personalidad– no se libran la mujer y el niño de las clases pudientes de nuestra sociedad.

Henos aquí entonces ante las tres víctimas, o sea, los tres grandes explotados de la civilización moderna: el explotado en el producto material de su trabajo (en

nombre de los privilegios del capitalismo); la explotada con sus derechos naturales a la vida (en nombre de los privilegios del «sexo fuerte») y el explotado en su capital psíquico (en nombre del privilegio de los mayores).

Cuando se hable de la liberación de los oprimidos conviene tener presente que este formidable problema de la existencia social contemporánea ofrece al estudioso un triple aspecto. Mejor dicho, encarna tres conflictos sociales diferentes, aunque íntimamente correlacionados entre sí. Estos son: la lucha de clases, la lucha de sexos, la tiranía que los adultos ejercen sobre los niños. Son los tres problemas fundamentales de la sociología moderna. El problema del sindicalismo, que ofrece por solución la emancipación del proletariado; el de la libertad sexual de la mujer, que nos librerá del fracaso moral de una sociedad gobernada por un sexo; y finalmente, el problema de la educación, que es el problema del mejoramiento espiritual y físico de la pareja humana; o sea el arte de desarrollar sus capacidades genéticas y sus instintos sociales que la hagan cada día más apta para convivir armoniosamente con sus semejantes.

¿LA LIBERACIÓN ECONÓMICA TRAERÁ CONSIGO LA MUTACIÓN DE VALORES?

No me detengo a discutir sobre si el cambio en la estructura económica y política de la sociedad que anuncia el comunismo traerá, de hecho, la liberación integral de la mujer y del niño.

Creo que la suerte de la revolución estará sujeta más que a las grandes cabezas dirigentes encargadas de pilotearla, al desarrollo de la cultura integral en la masa obrera.

Por lo que respecta a nuestro ambiente, declaro con toda sinceridad que no encuentro, sino por excepción, en la conciencia de los elementos libertarios del país, ideas claras, más o menos orientadoras sobre estos dos últimos problemas. Creo que en la gran mayoría de tales elementos, su ciencia de la revolución social empieza y acaba en el sindicalismo; lo cual, no digo que sea poco, dado que el sindicalismo representa en la moderna sociología el nacimiento de una inexorable filosofía de productores.

Pero eso no es todo.

Y el caos en que se debate actualmente el proletariado, así lo demuestra.

Tras el advenimiento de un nuevo régimen económico, los partidarios de una filosofía integral de la vida soñamos, sobre todo, con una verdadera mutación de valores que se traducirán visiblemente en un cambio radical de las costumbres; y por consiguiente, en el nacimiento de una nueva espiritualidad en el mundo, de la que se nutrirá a su vez la nueva cultura humana creada por la sociedad futura del libre acuerdo.

Contemplando por dentro el hogar de los titulados libertarios, salta a la vista que no está este moralmente mejor constituido que el hogar burgués. La misma ley del despotismo patriarcal rige las relaciones de la familia en todas nuestras clases sociales. El hombre es el amo, la mujer su esclava; y el niño la propiedad de ambos.

Ello demuestra cuán espesa y sólida es la corteza moral que deja la educación

burguesa, aun en el alma de los que nos titulamos revolucionarios. ¡Cuesta tanto reeducar nuestros sentimientos! Es tan difícil hacerle escupir a nuestro espíritu las estúpidas mentiras, las groseras supercherías y los delirantes prejuicios del orgullo que los adultos nos inocularon impunemente durante nuestra infancia. De ahí la relatividad moral de nuestra conducta. De ahí que nos topemos a cada paso con personas cultas, imbuidas de ideas muy avanzadas y con costumbres muy burguesas. Lo cual demuestra lisa y llanamente que aun los que soñamos transformar desde los cimientos a la cúpula el viejo edificio social, llevamos adheridas en el alma las cascarrias morales de esta civilización pútrida que a todos nos alcanza y nos enferma.

Y esta es la razón por la cual los que vislumbramos la alborada de un nuevo día para los destinos de una nueva especie debemos poner nuestra esperanza y nuestro amor en los niños como la hecho la nueva Rusia del soviét para asegurar el triunfo universal de la revolución.

EL SENTIMIENTO FILANTRÓPICO DE LA INFANCIA

En medio de esta profunda crisis de los más nobles sentimientos del corazón humano que ha traído consigo la brutalidad de la guerra mundial, después de la cual se ha encanallado como nunca la vida de los hombres, preciso es confesar que una zona del alma ha quedado intacta: la que responde al amor de los niños.

Los hombres sobrecargados de ilustración se han vuelto caníbales entre sí, pero aun son susceptibles de ternura puesto que aman al niño. Han perdido la ecuanimidad, la vergüenza, la honradez, pero conservan aún un púdico sentimiento: el respeto a los niños.

Podremos, en la hora negra en que se desalienta el corazón de los luchadores, caer en el melancólico escepticismo del personaje de *Germinal*, hasta creer que no valen la pena ni los hombres ni las mujeres que se peleen por ellos, porque la humanidad es incompatible con la justicia... Pero la luz rosada de un nuevo ideal que nace del más puro amor de nuestros amores, el que inspira el hijo, colorea de nobles esperanzas nuestro espíritu abriendo en él una ventana de optimismo hacia el futuro.

No todo se ha hundido, afortunadamente, en la catástrofe moral que produjera esa religión del odio que se llama nacionalismo, tras su espantosa orgía de sangre. Por un instinto de preservación de la especie, dijérase, se ha salvado y hasta se ha intensificado en el alma de la colectividad el sentimiento filantrópico de la niñez.

El hombre moderno es así el náufrago de la presente civilización, quien al verse juguete del abismo arroja su salvavidas a la nueva generación que llega para salvar con ella el porvenir.

Pero mientras tanto, cuánto hay que luchar, vociferar y trabajar para reivindicar el puesto eminente que le corresponde a la infancia en esta época preñada de futuro y a la cual la genial Ellen Key ha llamado con tanto acierto, en uno de sus libros inmortales, «el siglo de los niños».

EL TRISTE OFICIO DE SER NIÑO

Hemos visto que dentro del mecanismo artificioso de la sociedad actual, todos somos galeotes con diverso uniforme de presidiario. Pero lo más triste es comprobar que en este escalonamiento de cadenas que arrastramos los hombres, la víctima más débil y desamparada es el niño. En efecto, sobre los hombros de la inmensa mayoría de las personas gravita el poder del Estado; sobre las espaldas del trabajador, la tiranía patronal; sobre la voluntad de la mujer, el capricho del hombre; sobre la del niño... el Estado, el Capital, la Familia, la Iglesia, la Escuela, todos coaligados en contra de sus intereses vitales que casi nadie tiene en cuenta para nada.

Parece una terrible paradoja que sobre la existencia del ser más débil e indefenso, descanse el peso de todas las tiranías sociales.

Pero no es una paradoja sino una ostensible verdad que todos pueden ver y palpar. Empecemos por la manía peligrosa que casi todo el mundo tiene de sentirse mentor de los niños. ¿Quién no se disputa el derecho de intervenir, ya sea por estupidez, por capricho o por amor, en la educación del pequeño infante que tenemos al alcance de nuestra mano? Ningún presidiario es vigilado con tanto rigor en sus menores movimientos, en sus más inocentes juegos, en sus gustos que son la expresión de sus tendencias nativas, en sus modales, en la expansión ingenua de sus impulsos o el goce natural de sus sentidos, como ese pequeño presidiario de nuestro amor, nuestros cuidados, nuestros prejuicios, nuestra mal entendida benevolencia o nuestros cambios bruscos del carácter, nuestra vanidad y nuestro egoísmo; cuyas monerías celebramos, no obstante, muertos de risa, con la misma inconsciencia que los antiguos palaciegos celebraban «las gracias» del bufón de la corte.

SOLO EL REY DE LOS MAMÍFEROS EDUCA AL HIJO CONTRA LA NATURALEZA

Entre los animales de la escala zoológica superior, los mamíferos y las aves, por ejemplo, solo nos encontramos con la lección natural de la libertad como único método de criar y educar a los hijos, para que puedan estos convertirse en seres autónomos, sin cuya capacidad sucumbirían al ser abandonados a sí mismos.

Solamente en el rey de los mamíferos, el bimano, nos encontramos con la coacción física y moral convertida en ley y en escuela de la humanidad. Triste privilegio el de ser hijo del hombre, que no envidiarían –de tener uso de razón– el de la foca, o el del pájaro o el del cuadrumano. Estos ayudan a sus infantes a *autoeducarse*, poniéndolos en pleno contacto con la naturaleza, en cuyo seno han de moverse, para que el choque con los fenómenos reales de la vida desenvuelva sus capacidades ingénitas, a fin de que aprendan a luchar triunfalmente por la existencia. El hombre empieza, al revés, por desconfiar de aquella formidable maestra de la vida y sustraer al suyo de su maternal regazo. En su afán de protegerlo de ilusorios peligros, lo martiriza; en su afán de educarlo, destruye o embota sus cualidades latentes; aminora el empuje ancestral de sus instintos que son los cimientos psíquicos de la personalidad, hasta convertirlo en un pobre ser apo-

cado, sumiso, medroso y fragmentado. Biológicamente considerado, es preferible la crianza a la pata llana que recibe el muchacho salvaje, a la que recibe el hijo del hombre civilizado.

Del mismo modo es superior para pensar y obrar por cuenta propia el muchacho aventurero, sin hogar y sin escuela que se busca por sí mismo el sustento, al *niño-teta* de nuestra sociedad que ha pasado por los mejores crisoles de lo que el vulgo llama una «educación esmerada». Naturalmente que la vida del arroyo no es una escuela ideal para la infancia abandonada, pero entre ella y la escuela común o el ponderado reformatorio de menores, es preferible todavía la primera, porque aun cuando el lodo de los vicios prematuros salpique el blanco armiño de la infancia, por lo menos el muchacho callejero, el Gavroche de las grandes ciudades, por ejemplo, ha conservado intacto su capital psíquico y en vez de carnero de la majada es un ser autónomo desde temprano.

Dos cosas que el «niño feliz» no encuentra ni en el hogar ni en la escuela, las encuentra el muchacho del arroyo en la calle: verdad y libertad. Es cierto que allí se encuentra con la verdad sin pudorosos velos, esto es, con la realidad brutal de las cosas, pero siempre eso es preferible a falsificarle estúpidamente el mundo moral dentro del cual lo va a zampar de cabeza el «destino».

En suma: puede aplicarse al arte de criar y educar a los hijos el siguiente axioma: mientras menos pretensiones abriguemos de «guiar el alma del niño», menos la desviaremos de su natural gravitación hacia la luz, pues así como la semilla lleva en su seno los gérmenes maravillosos de la flor y el fruto, el espíritu humano lleva consigo los de su propio perfeccionamiento.

LOS ADULTOS NO COMPRENEN A LA INFANCIA

Pero los adultos hemos olvidado que fuimos niños y pretendemos que estos deben pensar, sentir y obrar como si fuesen adultos.

Para la inmensa mayoría de los adultos, los recuerdos de la infancia son, empleando el bello símil de Renan al describir los suyos, como el eco lejanísimo de las campanas de la ciudad de Is, sepultada bajo el mar con toda la Atlántida a la que pertenecía. Apenas si recordamos vagamente ciertos episodios de nuestra niñez. Y como nos cuesta gran trabajo representarnos justamente nuestra infancia, eso explica por qué no comprendemos ni respetamos los derechos naturales del niño y nos conducimos con ellos como verdaderos tiranos.

«Más tarde, la ternura nos hará comprender alguna vez a los niños, pero nunca comprenderemos lo que fue nuestra propia infancia», dice Maurice Legendre. «Cierto es que existe un límite extremo para el alcance de nuestros recuerdos. Pero aún faltos de un perfecto dominio del lenguaje, o para ir todavía más lejos, faltos de sensaciones suficientemente educadas y semejantes a lo que más tarde serán, los recuerdos conscientes de una cierta época de nuestra vida son, sin embargo, susceptibles de conservarse y aun exaltarse hasta la más extrema vejez. No es pues la memoria propiamente dicha, sino más bien una cierta simpatía y una cierta comprensión lo que nos falta para retener los sentimientos de nuestra infancia. Los recuerdos materiales subsistirán, asociados a ciertos objetos que, aun a largos intervalos, evocarán percepciones casi semejantes y podrá

existir alguien que hasta se acuerde de cómo aprendió a andar, pero nuestra alma infantil permanecerá siendo para nosotros un templo vacío.»

De esa impotencia para resucitar en nuestro corazón al conjuro de nuestra imaginación poética los ingenuos sentimientos y las frescas sensaciones de la niñez, procede la escasez de obras artísticas cuyos autores retroceden en su vida al escribirlas, «hasta convertirse franca e inteligentemente en contemporáneos de su infantil pasado». Debido también a esa incapacidad de volver a sentirnos niños cuando hemos pasado a ser adultos, los autores que se dedican a satisfacer las necesidades de la literatura escolar, no aciertan nunca a escribir obras verdaderamente interesantes para los escolares. Todos son didactas fríos, tiesos e indigestos con solemnidades convenciones de dómines, o moralinas baratas de sacristanes, los cuales en vez de hacer del libro la lámpara de Aladino que obra milagros en manos del niño, para que sea el manjar apetecido de su imaginación y no el brebaje intragable de la catequística moral de los adultos, hacen aborrecible para el resto de su vida la lectura. Los pedagogos deberían grabarse en la mente las palabras de Oscar Wilde al ponerse a escribir para los niños: «Nada hay en el mundo más hórrido que el tedio. He aquí el pecado para el cual no hay perdón».

Los pocos individuos que hemos salvado nuestro amor por la lectura se lo debemos al contrabando de los libros prohibidos que leíamos a hurtadillas hasta en la hora de clase, disfrazados con las tapas de algún texto escolar, en las mismas barbas del maestro. Con lo cual se comprueba que «la desobediencia es la virtud original del hombre».

Es así como la infancia incomprendida y domesticada por los adultos está siempre pronta a burlarse de sus catequizadores, a quienes la sensación de su propia importancia, por otra parte, hace persistir en el error. No es a los estudios de moderna psicología infantil sino a la vieja experiencia popular a quien corresponde aquella verdad inconcusa de que el niño es mucho más psicólogo para manejar a los mayores que estos para manejar al niño. De ella deriva Maurice Legendre su sabio aforismo psicopedagógico: «La diplomacia empieza en la cuna. Y la tiranía también».

¿SI EL ADULTO NO COMPRENDE A LA INFANCIA, POR QUÉ PRETENDE EDUCARLA?

Hemos visto, pues, que los adultos somos incapaces de comprender a la infancia. ¿Cómo podremos, entonces, ser sus educadores? Y al mismo tiempo hemos comprobado el *hecho* de que nuestra educación comienza desde la cuna. ¿Cómo podemos abandonarla? ¿Cómo el amor de los padres será capaz de realizar el milagro de comprender y guiar al niño en su edad más tierna?

Pero aquí tropezamos con el otro término del problema, anterior al de *cómo educa el Estado* a nuestros hijos, y es este: *¿Cómo educa la familia?* Esto nos deja entrever cuán vivo significado tiene la zarandeada cuestión de vincular el hogar a la escuela. Ello nos obliga a observar cómo está constituida la familia entre nosotros, el ambiente moral que en ella se respira según sus condiciones económicas de miseria, de comodidad o de opulencia que son los principales factores determinantes

de su moralidad, para saber si el hogar es una escuela de amor, de bondad, de justicia; o una escuela de los más feroces egoísmos y las más estúpidas vanidades, especie de luna de Venecia donde se refleja fielmente la imagen de la sociedad a la que pertenece. Pero por este camino, como por cien otros distintos, vamos fatalmente a desembocar siempre en la cuestión social, demostrándonos ello cuán cierto era que el problema de la educación es para ser contemplado y planteado por el sociólogo y no para ser enunciado por el pedagogo.

Más adelante tendremos ocasión de penetrar a fondo en este terreno. No debo apartarme por el momento del tema de este capítulo que tiene por objeto poner en claro cuáles son los derechos del niño.

Habíamos quedado en que no es por perversidad, sino por incompreensión de la infancia, que no respetamos los adultos a los niños.

Y bien, si consideramos tan difícil que el adulto retorne a la infancia como que el infante se haga adulto antes de tiempo, lógico y justo será, entonces, que no nos erijamos en jueces, polizontes y mentores gratuitos de su alma y, antes por el contrario, imbuidos de un respetuoso amor, reconozcamos que el niño tiene su mundo, su vida interior, sus intereses, que no son los del adulto, pero son tan sagrados y respetables como los de este.

¿DE QUIÉN ES EL NIÑO?

Difícil tarea, sin embargo, es convencer a padres y maestros de que el niño no es una cosa, una propiedad sino una persona y un propietario de sí mismo. Como siempre fue este una cosa monopolizada: o por la iglesia, o por el Estado o por la familia, resulta chocante oír hablar de los derechos inalienables del niño.

El más obtuso y cerrado de los egoísmos, en este sentido, es el de los padres. Estos consideran que habiéndole dado el ser, tienen los derechos de autor sobre el niño. Pero hacer un hijo no es lo mismo que pintar un cuadro o publicar un libro. Lo que tienen aquellos que han puesto un hijo en el mundo, es un compromiso sagrado con el nuevo ser que han aportado a la especie. Desde ese momento se han duplicado sus deberes y sus responsabilidades. La *patria potestad* no quiere decir, bajo ningún concepto, el derecho de los padres a explotar, oprimir o ultrajar la dignidad de los derechos del hijo, sino la obligación de criarlo, educarlo y tutelararlo en provecho de sí mismo y de la colectividad. Y si quienes han dado el ser no son dueños de su persona, menos derecho tienen todavía sobre él los ídolos abstractos creados por la sociedad con el nombre de Dios, Patria, Estado.

Bien sabemos que a través de la historia estos tres ídolos se han disputado el derecho de propiedad sobre el niño.

No hablemos del que les confería la antigua Esparta a los padres, quienes podían matar a los hijos que nacían deformes o débiles. Ley en apariencia más feroz pero en realidad menos inhumana que la moderna ley de Herodes aplicada en la actual sociedad capitalista a millones de niños que nacieron reos del inaudito crimen de la miseria. Los antiguos espartanos se habrían horrorizado de los altos porcentajes que alcanza la mortalidad infantil entre nosotros.

EL HOLOCAUSTO DE LA INFANCIA EN ARAS DE LOS ÍDOLOS DE CADA ÉPOCA

Conocida de todos es la dura ley militar, que en su afán de fabricar soldados tenía Esparta, relativa a la educación y crianza de los varones.

Ella disponía que los padres los entregaran a la ciudad-estado desde los siete años de edad, para educarlos en las crueles disciplinas del cuartel. Podría sintetizarse el ideal de la educación que han perseguido los pueblos, desde la Antigüedad hasta nuestros días, del siguiente modo: la antigua Esparta se propuso educar para la guerra. En la Edad Media la Iglesia católica, en aras de sus fines de predominio universal, se dedicó a educar al hombre para el cielo, en la práctica de las virtudes teologales que marca el catequismo, pero sin redimirlo del pecado original de la ignorancia. La ciencia y la fe son en aquella época enemigos irreconciliables.

Con el triunfo de la Reforma triunfa la filosofía del Renacimiento: se acepta en materia religiosa el libre examen, pero subsiste en materia política la absorción del individuo por el Estado. Lutero es en realidad el fundador del Estado monopolizador de la enseñanza, al aconsejar a los príncipes alemanes que conviertan la educación del pueblo en una función de gobierno.

Finalmente, con el triunfo de la República triunfa la llamada *libertad de enseñanza*, reconocida como derecho universal para todas las clases sociales. Se trata aquí de educar al soberano, nivelando la capacidad política de los habitantes, para que no resulte una grosera mentira la democracia. Nace así la escuela *laica, gratuita y obligatoria*. Tres ficciones que hacen *pendant* con la trilogía no menos ficticia de la actual democracia, la cual no es, como se sabe, sino el antiguo feudalismo económico llevando el fementido manto de la libertad política sobre sus hombros. Tan cierto es que la escuela republicana es laica, gratuita y obligatoria, como que la libertad, la igualdad y la fraternidad son el trípode social de la República. Entre nosotros ni es laica, por estar ostensiblemente a merced de libros, maestros e influencias clericales, sin contar los dogmas impositivos del Estado; ni es gratuita, por ser pagada con los dineros del pueblo contribuyente; ni puede ser obligatoria desde que el Estado no crea escuelas suficientes para responder a las necesidades de la población escolar del país. Pero suponiendo que lo fuera. El hecho es que el Estado, hoy como hace dos mil quinientos años, vuelve a adueñarse del niño desde los seis a los catorce años de edad, para instruirlo y educarlo de acuerdo con sus dogmas y sus conveniencias, dentro de un régimen de obediencia y castigo.

Y mientras esta máquina política que se llama Estado tenga por objeto santificar la propiedad privada como una cosa más sagrada que la vida, tendrá una significación superior al individuo y a la familia humana. Los conceptos básicos de nuestra desacreditada democracia continuarán *truhanescamente* subvertidos: el amo será el sirviente; la comunidad servirá a los fines del Estado y no este a los fines de la comunidad.

¿POR QUÉ HEMOS TRANSFERIDO AL ESTADO LA EDUCACIÓN DE NUESTROS HIJOS?

Como se ve, las cosas han cambiado un poco de forma. Pero el hecho permanece siendo el mismo: el niño resulta una cosa, un objeto, una propiedad del Estado, y no de sí mismo, ni siquiera ya de sus padres.

Se me dirá: Pero el Estado da un beneficio al distribuir su cultura entre todos. ¿Entre todos? A lo que contesto: ¿Se ha averiguado a qué precio distribuye este sus miserables baratijas del saber? ¿Cuál puede ser el fin perseguido por un órgano de clase, como lo es el Estado, al pretender monopolizar la enseñanza, sino educar a las generaciones que pasan por sus manos en el respeto de los privilegios que él mismo encarna?

Si el ideal del Estado es adocenar las conciencias, fabricar hombres-munición, como diría Nietzsche; y el de la educación, en cambio, desarrollar integralmente la personalidad humana, ¿no se desprende de aquí como un teorema matemático esta sencilla verdad: que Educación y Estado son dos fuerzas que se repelen?

En efecto: ¿no enseñan los mismos sociólogos burgueses desde la cátedra universitaria que las leyes sociogenéticas del progreso humano no se llaman *uniformidad, adocenamiento, mecanización* de la vida, sino *diferenciación, originalidad y autonomía*?

Originalidad y gobierno propio (esto es, obediencia de sí mismo) es la fórmula filosófica de la Libertad, frente a la *uniformidad y centralización*, que es la fórmula secular del despotismo.

¿Cuál de los partidarios del monopolio de la enseñanza por el Estado sería capaz de hacernos un balance de las utilidades sociales que ha producido a la gran masa de la población nativa dicho monopolio?

¿Qué frutos de libertad, de riqueza, de salud, de sociabilidad y cultura ha producido a la fracción de humanidad que forma un país?

¿Si la educación del pueblo es el negocio de los negocios públicos, convendrá que él sea dirigido y administrado autocráticamente por quienes tienen por lema: dilapidación, venalidad y rutina, como pasa invariablemente con los políticos que administran la cosa pública? ¿No sería más sabio y prudente convertir a toda la comunidad en compañía anónima, donde cada padre de familia fuera un accionista, para que entre todos juntos tutelén el más sagrado de los intereses sociales que es la educación de la niñez? ¿En vez de ser la educación una estéril función política de los gobiernos, no sería mil veces preferible que fuese una fecunda función social de los pueblos?

Pero ya hemos abordado en el anterior capítulo este aspecto político del problema. Ahora solo quiero plantear a la conciencia del lector este otro: ¿A quién pertenece el niño?

EL NIÑO ES SU PROPIEDAD Y SU PROPIETARIO

Si aceptamos que el niño no es propiedad del padre, menos podemos aceptar que lo sea de ninguno de los fantasmas creados por la sociedad bajo el nombre de Religión, Patria o Estado. El niño es una entidad individual en desarrollo que nadie

tiene derecho a malograr. Protegerlo y cultivarlo amorosamente, sin torcer su carácter, sin explotar su debilidad, es un deber que hoy escaso número de inteligencias selectas comprenden, pero que será mañana el culto en masa de los pueblos civilizados. En suma: ¿de quién es el niño? El niño es del niño mismo. Él es su propiedad y su propietario. Socialmente considerado, el niño es del porvenir y mal podemos arrogarnos sobre él derechos y atribuciones sin límites. En él está el germen, lo mejor. Él es el príncipe heredero de la civilización de su siglo. Le pertenece todo el capital acumulado por la cultura humana. Él sabrá ponerlo en circulación y acrecentarlo con su esfuerzo. La antorcha simbólica que se cae de nuestras manos, él la recogerá para continuar avanzando en la línea ascendente del mejoramiento de su raza. Pretender moldearlo a nuestra semejanza sería absurdo y criminal.

Decidnos señores padres: ¿en nombre de qué ideales queréis educar a vuestros hijos? ¿Pretendéis educarlos en los vuestros, que representáis las creencias y las ideas de una sociedad moribunda? Lleváoslas, por Dios, en vuestro ataúd juntamente con las lágrimas y las flores de vuestros deudos, puesto que tales creencias os acompañaron fielmente durante vuestra existencia. Pero ¿con qué derecho pretenderíais amortajar la inteligencia de vuestro hijo con la sombra espiritual de vuestros ideales difuntos? ¿Quién os ha dicho que sois el molde en que deberá formarse el alma de la otra generación que llega? ¿Creéis, por ventura, que los hombres de ayer puedan servir de modelo a los hombres de mañana?

Vosotros forjasteis vuestros ideales y peleasteis inflamados de la más noble audacia por ellos. Dejad que la juventud forje los suyos y sepa de los heroicos entusiasmos para defenderlos. Cada hombre es una fórmula biológica distinta a la cual corresponde, consecuentemente, una experiencia distinta.

Es estúpido pretender que el joven acepte la experiencia del viejo. Dejadlo que él llague sus plantas recorriendo a su vez el camino de su vida.

EL CONFLICTO DE LOS VIEJOS CON LOS JÓVENES

«Educar» es lo contrario a criarse en «las creencias de nuestros mayores». Agustín Álvarez ha definido mejor que los pedagogos, en una fórmula biológica, el profundo sentido de la palabra educar.

«Las ideas –dice Álvarez– como los seres vivos se propagan por fecundación bisexual, como los organismos superiores; o por la escisiparidad, como en los organismos inferiores del reino animal, que se multiplican sin conjunción sexual, por simple tradición de la vida del organismo troncal a las partes segregadas para constituir nuevos organismos en una serie de pseudogeneraciones, al cabo de las cuales la especie vuelve a reconstituirse por fecundación bisexual. *Tal las ideas muertas que han ido pasando de la mente de los padres a la mente de los hijos por simple tradición.*»

Hoy, que los medios de comunicación convierten el mundo en una ciudad, acelerando en todos los rincones del globo la marcha de las ideas, cada nueva generación que asoma a la vida del pensamiento trae en una mano una tea y en la otra una rama verde. Ellos no usarían la primera para incendiar la zarza que les cierra el camino al porvenir, si vosotros los ancianos «reposados» y «prudentes»

no os coaligaseis con egoísta y ciega intolerancia contra la juventud. Triste cosa es confesarlo, pero el padre es aun el primer enemigo del joven, del cual se considera su legítimo propietario. El maestro es su cómplice. De ellos resulta que siendo la escuela y el hogar enemigos disimulados entre sí, se pongan, no obstante, de acuerdo para domesticarlo entre ambos.

La primera gran conquista que deberá realizar, por consiguiente, la cultura humana será la de abolir esa infranqueable barrera de incomprensión y autoritarismo que hay entre el niño y el adulto, entre el joven y el viejo, entre el maestro y el discípulo, entre el padre y el hijo. Esa barrera es el dogma de la obediencia que restringe el culto del amor.

El día que hayamos conseguido echar abajo la muralla sacrosanta del *respeto* que existe actualmente entre padres e hijos, o entre viejos y jóvenes, habrá nacido el puente del *amor* como único vínculo capaz de unir las mentes y los corazones.

Entonces comprenderán los padres y los maestros de la infancia que son mucho mayores los deberes de los adultos para con los niños que los del niño para con sus mayores. Y como una flor de la nueva cultura, brotará en todos los corazones el sentimiento filantrópico de la infancia; la sociedad entera se ocupará de su salud, su alegría y su educación, comprendiendo que nada hay más bello y sagrado que la humanidad del porvenir.

Capítulo III

El Estado es todo... El Pueblo no es nada

Concentrar todo el poder en el gobierno y tener al país destituido de todo poder era el secreto del régimen colonial.

ALBERDI

LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA PUEDE SER un instrumento de liberación o de esclavitud, según se la ponga al servicio de la emancipación espiritual de la gran masa que forma la mayoría de la nación, o tenga por inconfesable fin consolidar nuevos privilegios de una casta ensoberbecida y dominadora.

Excepto dos educacionistas eminentes del país: Ernesto Nelson, quien ha demostrado que nuestro sistema educativo es el que corresponde a una sociedad feudal y no a una República porque es una «educación *aristológica*», organizada para beneficio de unos pocos elegidos, y Carlos N. Vergara, quien ha repicado hasta el cansancio que los dirigentes de la enseñanza son los más grandes enemigos que tiene la cultura popular, nadie se ha atrevido a plantear en términos concisos y precisos esta cuestión.

Sin embargo, de la solución de este dilema depende la veracidad o la falacia del sistema republicano de gobierno que creemos haber adoptado los argentinos. Y la solución de este dilema dependerá, a su vez, del concepto democrático o cesarista que tengamos respecto del Estado.

Hay dos conceptos opuestos del Estado: el napoleónico, que destituye al pueblo de todo poder, para concentrarlo en un gobierno todopoderoso; y el genuinamente democrático, que aspira a restituir al *soberano* el libre ejercicio de su *sobranía*, entregando en sus manos el manejo de ciertos servicios públicos como ser la higiene, la estética edilicia, los impuestos comunales, la educación y la justicia.

En la historia de la civilización han existido ambos tipos de Estado, los cuales han producido sus respectivos frutos. La democracia griega y el Imperio Romano son los ejemplos clásicos de la Antigüedad. De ellos procede la filosofía política en que se basan todavía los estados modernos. Todo el movimiento izquierdista hacia el cual gravita el mundo en nuestra época tiene su tronco genealógico en la democracia helénica, siendo sus dos ramas principales la Revolución Francesa y la Revolución Rusa. En cambio, el fetichismo idolátrico del Estado que convierte a

este en una máquina de hierro, complicada en exceso y ultra burocrática que oprime a la nación dentro de la malla de sus códigos anacrónicos tiene su genealogía en el antiguo imperio de los césares que ambicionó gobernar el mundo entero, y su reviviscencia actual en el fascismo, que pone la nación a los pies del Estado, en refutación a los que creemos que el pueblo es la única fuente de la soberanía y que el Estado no es más que un simple cochero de plaza encargado de cumplir la voluntad de su soberano.

Desgraciadamente, en nuestro país las castas intelectuales que parasitan a la sombra del poder han tomado partido por el concepto prusiano del Estado y son enemigos de la descentralización política y administrativa de los servicios públicos. Aunque todas esas gentes les tejan guirnaldas a la democracia, posiblemente no se percatan de que en su vida cívica practican la fórmula sacramental de Mussolini: «El Estado es todo y fuera del Estado no hay nada».

El pueblo, en cambio, es partidario de la libertad; o sea, del autogobierno. Y ese incoercible amor a la libertad que hace latir con violencia su corazón es el mejor atributo moral de la especie y la única garantía que nuestra raza ofrece al porvenir. Siento como fueran mías, como si hubieran brotado de mis entrañas las palabras de Gabriel Alomar: «La libertad es manjar de paladares selectos; ofrecerla a hombres nacidos para la servidumbre espiritual equivale a ofrecer un paraíso de hurías a un eunuco».

No digamos «nacidos» (el hombre no nace esclavo como el buey no nace buey), digamos con más exactitud: «educados» para la servidumbre espiritual, y se comprenderá el profundo alcance de la palabra «educar». También se comprenderá que está en el interés de todos salvar la escuela pública como único valor que nos deja la democracia después del fracaso del institucionalismo burgués, cuya descomposición denuncia evidentemente la dictadura de un Mussolini y un Primo de Rivera.

LAS «ÉLITES» QUE FORMA LA EDUCACIÓN ESTADUAL

¿Olvidamos la participación indirecta que ha tenido la instrucción oficial en ese maduramiento de la corrupción de los políticos de España, de Italia y de todas partes, los cuales al menor soplo de una insurrección caen en racimo como la fruta podrida sin que nadie se inquiete por ellos?

¡He ahí las élites de hombres públicos que formó la educación del Estado! Pero no menos envilecidos que los políticos son los pueblos que transan servil y cobardemente con el despotismo, bendiciendo todavía el látigo que los afrenta. Ese arrebataamiento de las multitudes es igualmente resultado de la instrucción oficial, que tiene por objeto santificar el dogma de la obediencia. Los que allá en la «vieja Europa», cuna de la civilización moderna, y aquí en el nuevo continente, tierra prometida de la libertad, cifran en el advenimiento de un tirano la salvación de la patria son los productos legítimos de la educación manufacturada por el Estado. El bandolero audaz con camiseta negra o sable al cinto que le ponga a la nación la rodilla al pecho y el cuchillo a la garganta para someterla en absoluto a su arbitrio, so pretexto de redimirla, es hoy el Mesías para las grandes masas de eunucos que castró tempranamente la instrucción oficial.

Por uno que otro intelectual que ha tenido la valentía y la honradez de levantar la voz contra estas postreras calamidades con que parece despedirse del mundo un régimen social agonizante, el resto de la intelectualidad, ungiendo de loas las sienes del tirano, es el buitres que a esta altura de la historia sigue devorando la entraña de Prometeo. Por un Unamuno, un Rodrigo Soriano, un Jiménez de Asúa, un Alomar, un Blasco Ibáñez, un Ortega y Gasset, un doctor Marañón y media docena más de intelectuales honrados en España, tenemos aquí en la prensa «liberal» de este país «republicano», «representativo», «federal», una legión de escribas que reclama constantemente la estatua de los héroes para estos trágicos bufones de la posguerra, que exhumaron como apotegma político la frase altanera de Luis XIV: «El Estado soy yo».

Estos son *hechos*, son fenómenos sociales, que revelan hasta dónde el Estado puede absorber al individuo y avasallar a la nación; hasta dónde los gobernantes pueden alzarse contra el pueblo allí donde el pueblo no ha sido educado para ejercer plenamente su soberanía, resultando incapaz de accionar enérgicamente contra los gobernantes liberticidas.

Nadie ha satirizado con mayor irreverencia la mentira convencional de estas pseudodemocracias criollas, como el propio autor de las *Bases* de nuestra Constitución.

Digna de la pluma del creador de la *Isla de los pingüinos*, monumento a la literatura contemporánea, es la extensa fábula de Alberdi titulada *Peregrinaciones de luz del día por América*, donde nos habla de una república de animales, inventada por Don Quijote al emigrar al Río de la Plata.

La contestación que el fundador de Quijotanía le da al gallego (que él ha convertido en Secretario de Estado) cuando este lo observa:

–Pero señor, ¿cómo quiere usted formar una república con carneros, caballos y vacas?; no puede ser de mayor socarronería pesimista.

–Ignorante –le replica Don Quijote–, la única diferencia que hay entre mi república de animales y la república de los hombres es que, en la mía, los carneros son ciudadanos y en la otra... los ciudadanos son carneros.

¡Alberdi presintió el mito de nuestra *soberanía popular*!

SARMIENTO NO TIENE SUCESORES

Pero tomemos por un momento en serio nuestro sistema democrático, puesto que dentro de él nos movemos como el ratón dentro de una tinaja.

No me propongo hablar como un *didactizante* teórico que espera a plazo fijo la muerte del régimen actual. Podrá o no el proletariado prorrogar su golpe de gracia a la sociedad capitalista. Pero lo que no se puede prorrogar es el problema inmediato de la cultura pública de la cual dependerá que sea más o menos sangriento el parto de la revolución, según hayamos dejado o no en la barbarie a los hijos del pueblo y según los hayamos educado en el amor o en el odio. No se cosechan rosas cuando se siembran ortigas. De la intolerancia nace la rebelión y de la tiranía la venganza. ¡Recuérdese la Plaza de la Grève!

Repito que lo más grande y bello que ha creado el institucionalismo burgués es la escuela gratuita, laica y obligatoria, aun cuando nuestros desalumbrados go-

bernantes, que ven en ella un «peligroso» instrumento de libertad, traten de ahogarla, para que no se desarrolle; de cristalizarla para que no sea un órgano renovador de las ideas; o de prostituirla para que sirva de escalón a la ambición sensual de los políticos. No hay peores demagogos que los que desacreditan desde el poder la más noble de las instituciones republicanas, la que tiene por fin *educar al soberano*. Y, sin embargo, el mármol de la gloria está esperando al hombre que comprenda la magnitud de nuestro problema educacional, para que en él sea esculpida su estatua y colocada a la diestra de Sarmiento. Ese prohombre será aquel que encuentre la fórmula descentralizadora en el gobierno de la enseñanza que mejor contribuya a socializar la escuela, el colegio y la universidad, movilizandole las mejores inteligencias del país al servicio de la cultura nacional.¹

Con cuánta más ventaja podríamos los argentinos ensayar la desburocratización del régimen educativo que han ensayado con éxito algunos países de América, dándole al pueblo, gradualmente, cada día mayor injerencia en la educación común.

Aceptamos como hecho histórico consumado que el Estado haya asumido en un principio la tutela de la instrucción pública, convirtiéndola en una hermética función de gobierno. Pero esa tutela no puede continuar ejerciéndose indefinidamente sobre un pueblo que se ha hecho adulto y cuya cultura general, lo repetiré mil veces, ha madurado en razón inversa a la petrificación mental de sus mandatarios.

Es así como se plantea en esta etapa de nuestra evolución social un conflicto biológico entre el pueblo, que aspira a rescatar su soberanía, y la casta dirigente que no quiere restituirle el gobierno de la educación, porque con ello renunciaría al usufructo de un magnífico instrumento electoral. Dicho conflicto es semejante al que suele entablarse entre padres e hijos, cuando estos reclaman su independencia, al sentir nacer su dignidad de seres autónomos.

Los políticos que no han querido nunca reconocerle al país su mayoría de edad, por las conveniencias que les va en ellos, se alarman del peligro que implicaría permitirle levantarse de la silla de ruedas en la que lo han conducido hasta aquí, para que ande con sus propias piernas; para que se haga dueño de sus movimientos y árbitro de sus destinos.

¿No será un peligro –exclaman– darle al pueblo intervención en los asuntos de la enseñanza? Tal pregunta se la hizo a Sarmiento un amigo suyo, desde Valparaíso. Y este le contestó con la claridad mental que lo caracterizaba: «Se considera al pueblo capaz de elegir sus gobernantes e intervenir en la pavimentación de las calles y el alumbrado público; ¿y se le quiere negar capacidad para tutelar el más sagrado de sus intereses que es la educación de sus hijos?».

Demostraremos más adelante que el pueblo es, precisamente, el único que tiene esa capacidad.

1. José Vasconcelos se echó sobre los hombros la enorme tarea de desanalfabetizar a México y tuvo el talento de convertir a millares de personas en milicias voluntarias de la cultura mexicana. Los resultados fueron prodigiosos. Ahí está el testimonio de Gabriela Mistral, colaboradora evangélica de esta noble cruzada, para confirmarlo.

AL PUEBLO LE HAN SIDO ESCAMOTEADOS LOS IDEALES DE LA REVOLUCIÓN

Habíamos quedado en que para hacer efectivo el postulado de la democracia, el deber primordial de los poderes públicos era educar al pueblo, con el objeto de capacitarlo paulatinamente en el gobierno de sí mismo. En verdad, todos sabemos que la libertad no viene de afuera hacia adentro sino que procede a la inversa: nace del interior de cada individuo y se abre paso a través de las resistencias del ambiente. Axioma: por la emancipación mental se hacen los hombres libres y los pueblos libres. O en otros términos: la ignorancia es la primera cadena de que hay que liberar a los hombres. En efecto, un pueblo analfabeto o semianalfabeto podrá tener las mejores leyes y los mejores gobernantes pero continuará siendo un pueblo esclavo, un rebaño de almas, una factoría. Y eso es lo que son, en realidad, todos los pueblos latinoamericanos. En cambio, en un pueblo donde el nivel de la cultura en general de la masa es considerable, será más difícil que se entronice el despotismo. Bien dijo Agustín Álvarez que «las minorías gobiernan donde las mayorías son imbéciles». Del mismo modo debió comprenderlo Mariano Moreno cuando le decía al pueblo de Mayo: ya nos hemos emancipado del gobierno español; ahora nos toca aprender a ser libres. Con lo cual quiso decirnos: el ideal no debe ser el cambiar de amos sino el de vivir sin amos. Y soñó con organizar el andamiaje político de la república de tal modo que fuese imposible para los de arriba oprimir a los de abajo. Nobilísimo ideal, sin duda, pero más digno de un jacobino romántico que de un economista como Moreno, cuya falla consistía en creer que organizándose bien las funciones del gobierno desaparecerían por un golpe de varita mágica los esclavos y los tiranos. Se preocupó de organizar la libertad política y dejó en pie el régimen de la esclavitud económica.

José Ingenieros ha estudiado a fondo en un par de gruesos volúmenes titulados *La evolución de las ideas argentinas* la falacia de este ensueño libertario y la forma en que nuestra taimada burguesía criolla se encarga, más tarde, de escamotearle al pueblo los prístinos ideales de la Revolución, confirmada por la amarga frase del mismo Moreno: «Hemos hecho la Revolución en beneficio de veinte mil terratenientes». Así se ha llegado a convertir la América española en veinte pueblos «emancipados» y «libres» que lo han alcanzado todo, itodo...!, menos la «emancipación» y la «libertad». La única excepción en la familia de los pueblos hispanoamericanos sería México. Allí el nativo, el proletario de la campaña, principalmente, prefirió vivir con el fusil en la mano, alistándose en todas las revoluciones que le brindaban la oportunidad del pillaje, a ser esclavo del moderno señor feudal poseedor de ingentes latifundios. Destruir el latifundio que convertía al campesino en paria, repartiendo la tierra entre los que la trabajaban, esa idea latente, más que cualquier otra ilusión de doctrinarismos políticos, los guiaba instintivamente en cuanta revuelta se presentara. Por eso el comunismo agrario tuvo en México sus conductores prácticos en hombres del pueblo como Flores Magón y Zapata; y quieras que no, constituye el punto capital en la plataforma política de los partidos radicales que se disputan el gobierno de la República Azteca. En los otros países de habla española subsiste bajo el revestimiento jurídico de la moderna democracia todo el armazón económico del antiguo régimen feudal. Defenderlo y consolidarlo es la misión primordial de las oligarquías que tienen en sus

manos todos los manubrios del poder y el juego de los telones con que revisten de solemnidad el tablado escénico. Para nadie es un secreto que los directores de escena son los grandes terratenientes, los ricos hacendados, los directores de la banca y del comercio, los representantes del capitalismo extranjero y... en una palabra: los grandes plutócratas erigidos en amos y señores del país. Y algunas veces, levantando el velo del ídolo, lo que encontramos detrás de él no es sino una pandilla de vulgares ladrones y defraudadores del fisco que en vez de ser llevados a la cárcel por la justicia han sido llevados al gobierno por el «sufragio popular». Tenemos un Estado dentro de la Federación Argentina, que ha sido copado por el hampa, por ladrones de los dineros públicos y violadores homicidas de doncellas, ensoberbecidos por el triunfo que les dio el electorado; orgullosos de haber corrompido a su provincia, que es como ufanarse de haber prostituido a la madre!

¡Dígase si estos «representantes» del Estado pueden ser los supremos directores espirituales de la juventud!

EL ESTADO, SUCESOR DE LA SANTA MADRE IGLESIA

Y bien, si el Estado es una máquina de opresión, ¿puede la educación estadual ser un instrumento de liberación?

Y si dicha máquina está en manos de una clase privilegiada, ¿puede la enseñanza oficial responder a las necesidades y las aspiraciones de los desheredados o las clases pobres que sumamos la inmensa mayoría de la nación?

¿Le conviene a la casta directora educar en su totalidad a la gran masa del pueblo? ¿Le conviene al pueblo transferirle a esa casta directora el derecho exclusivo a modelar la espiritualidad de sus hijos?

Realmente el Estado ha alcanzado al presente un poder sin límites sobre el individuo.

Ningún faraón de la Antigüedad ejercía los poderes que ejerce actualmente un presidente de república. ¿Que aquellos podían disponer de la vida y la hacienda de sus súbditos? Los gobernantes de una moderna república pueden disponer de lo mismo llevando los suyos en masa al matadero y la ruina. Pero además tienen todavía el derecho de disponer del alma de sus hijos catequizándolos desde la infancia con sus dogmas infalibles como lo hicieron en tiempos remotos las antiguas teocracias.

Unamuno, que suele tener el acierto de sintetizar en pocas palabras grandes verdades, ha dicho con sobrada razón que «el arte del gobierno no es sino la organización de la idolatría».² Y en efecto, las castas directoras de hoy no han hecho otra cosa que sustituir los ídolos de las antiguas castas ungidas del derecho di-

2. Sir James Frazer demuestra en su valiosa obra *Les origines magiques de la royauté* que el origen del gobierno es la hechicería. En realidad la forma de gobierno más primitiva es la gerontocracia, el gobierno de los viejos, que guardan para aplicarlas a casos nuevos la experiencia y tradición. El mago o hechicero tiene un papel importante en estos consejos, quien por su ciencia misteriosa y todopoderosa es considerado capaz de subyugar las fuerzas de la naturaleza y de producir milagros como el de hacer llover cuando hay sequía, el crecimiento de la cosecha, la multiplicación del ganado o de la caza, etc. Los pueblos que al presente todavía venían en el Estado un ser providencial, casi divino, que puede hacer todo, que debe hacer todo y del que todo se espera, obedecen según el sociólogo inglés a tradiciones ancestrales prehistóricas de ese género.

vino por el sortilegio de las palabras mágicas. El fondo idolátrico, supersticioso, que dejaron las viejas teocracias en el espíritu humano, sigue siendo hábilmente explotado por los magos y los hechiceros del patriotismo, perfeccionados en el arte de embaucar a las muchedumbres políticas. Los dioses han cambiado de forma pero no de esencia: se han trocado en símbolos sacrosantos, y... ¡ay de los réprobos que no los reverencien públicamente! No se puede negar que históricamente hemos pasado del poder temporal y espiritual que ejerció la Iglesia al poder temporal y espiritual del Estado. Y sobre esta aseveración de que el Estado no es otra cosa que el sucesor de la Iglesia, Sanin Cano nos ilustra con su esclarecido talento lo que sigue: «En un tiempo el Estado fue una parte de la Iglesia. El fetiche y el sacerdote llenaron al principio todas las funciones que hoy caen dentro de las atribuciones de la burocracia. Enseguida el Estado fue el ente principal que llenaba a un mismo tiempo las funciones de la Iglesia».

Al final tanto ha absorbido el Estado al individuo y la colectividad, que estos ya nada significan, a no ser cuando se disponen a echarlo abajo por la revolución.

De ahí que nunca el «pueblo soberano» encuentre al Estado dispuesto a desprenderse de ninguna de sus omnímodas facultades, a devolverle parte de los poderes delegados, resultando de hecho y de derecho confiscada a perpetuidad su soberanía. Por eso cada vez que se le ha reclamado un adarme de autonomía en el manejo de los negocios públicos, ha sido necesario obtenerla al precio de la sangre de los ciudadanos.

Pasemos por alto el torrente de sangre que costó la famosa separación de la Iglesia del Estado y la implantación de la escuela sin Dios (pero no sin dogmas). Tenemos aquí un hecho más fresco a que referirnos: la reforma universitaria. Fue menester que la juventud estudiantil sellara con su sangre dicha conquista. Y aun así continuará el autocratismo oficial atentando contra ella, provocando las justas sublevaciones de los estudiantes que están dispuestos a defender con los ardores impetuosos de la edad, el derecho adquirido. Ahora, no es la muchachada la que conspira contra el viejo régimen educacional sino la senectud docente y política la que, con su intolerancia y su astucia vive conspirando contra la reforma, anhelosa de restaurar la clásica disciplina autoritaria del *magíster dixit*. Pero estas reyertas entre los viejos y los jóvenes son de la misma índole espiritual que las suscitadas entre los padres y los hijos cuando estos empiezan a sentirse seres autónomos y libres, o sea, ¡hombres! Es el divorcio mental entre dos generaciones.

La desgracia no consiste en que haya estudiantes «revoltosos» e hijos desobedientes, sino, en todo caso, en que la juventud resultara moralmente amorfa y blandengue como la gelatina.

¿Qué padre se sentiría satisfecho de haber engendrado hijos de esa laya?

Tengo presente la contestación que una madre de esas que no matan en el regazo maternal las energías morales del hijo dio a otra de aquellas madres que enervan en los excesos del maternalismo las virilidades del suyo.

Un grupo de «distinguidas señoras» organizó una encuesta formulando entre otras las preguntas que van a continuación con la respuesta correspondiente dada por una madre.

P. —¿Cree usted transitoria o que continuará la actual efervescencia estudiantil?

R. —Creo que el gesto estudiantil es apenas la flor de un fruto que llegará.

El que se debe por entero al sublime martirio de los que quemaron su alma en el ideal antes que pudrirla en los apetitos materiales.

Y como el ideal es eterno, eterna será la aspiración y la mudanza.

Los que se detienen fosilizan y los fósiles son solo dignos si valen de figurar en los museos de antigüedades, pero deben apartarse del camino para que no estorben a los que vienen, la marcha ascendente hacia la perfección humana.

P. —¿Qué medidas inmediatas podrían adoptar en conjunto los padres en pro «de sus hijos tranquilos y estudiosos»?

R. —Ninguna.

Solo deben consolarse con llorar la amarga realidad de gestar hijos neutros.

Tal contestación soliviantó a las intolerantes y belicosas madres de los hijos «tranquilos y estudiosos», quienes públicamente fulminaron con su excomunión a la hereje enrostrándole de paso su origen extranjero, sin percatarse que todas ellas llevan, a su vez, apellidos cosmopolitas.

DEL MATERNALISMO EN EL HOGAR AL PATERNALISMO DEL ESTADO

Estas dos madres representan el conflicto de conciencias producido en la actual sociedad por el choque de las ideas nuevas con las ideas viejas.

El Estado, como la madre que quiere niños obedientes y juiciosos, se ha pronunciado igualmente por el paternalismo político: su ideal es también hacer del pueblo un niño grande pero juicioso y obediente, que no tenga jamás la audacia de pensar en contra de lo que piensan sus mandatarios ni de pronunciarse en disconformidad con el orden actual de las cosas.

Pero gracias a los niños desobedientes que exigían libertad e independencia para estas colonias españolas, y a gritos y puñetazos sobre las puertas del Cabildo vociferaban: «¡El pueblo quiere saber de lo que se trata!», llegamos a la categoría de pueblo «libre» e «independiente».

Niños revoltosos frente a los partidarios del viejo régimen monárquico-levítico-español fueron: Belgrano, acogotando al Virrey Cisneros en su despacho para que firmara su dimisión so pena de ser arrojado por la ventana desde los altos del Cabildo; Moreno (un jacobino neto, un terrorista auténtico); Rivadavia (un enemigo del latifundio), Sarmiento (un enemigo de la barbarie nativa en todas sus formas) y Alberdi (un demoleedor de héroes y de glorias militares, quien creía que la civilización prende de gajo por el cosmopolitismo y no por el nacionalismo).

Los que procedemos de esta estirpe libertaria de la cultura nacional queremos que después de una centuria de «independencia» se le reconozca mayoría de edad al pueblo que supo conquistarla. Los que proceden de la cepa conservadora se oponen hoy como entonces con todas sus fuerzas a que se le permita al pueblo dejar su silla de ruedas para dar un paso por sí mismo, impidiéndole el libre ejercicio de su soberanía.

¿Por qué no se implantan los jurados populares, los municipios libres, la autonomía escolar? Los jurados han fracasado, dicen los picapleitos. La administración escolar independiente es un peligro, exclaman los que hacen patrio-

tismo callejero después de declarar imbécil de nacimiento al pueblo que fue capaz de cambiar el Virreinato por la República.

Y bien, tan absurdo desde el punto de vista educativo es sustraer al muchacho de los sucesos heroicos que le brinda la vida para templar su alma y desarrollar su inteligencia, como negarle al pueblo el derecho a intervenir en el manejo de sus propios intereses, que sería el punto de partida de una democracia funcional verdadera. Dicho método es excelente para producir hijos tarados de idiotez y pueblos políticamente atáxicos como los de Sudamérica.

DEL SACERDOCIO AL FUNCIONALISMO

No hay lugar a duda de que el Estado es el sucesor de la Iglesia. Vale decir, que de la idolatría religiosa hemos pasado a la estatolatría laica. Podrán los ateos sonreírse de la estola y la mitra que como símbolos de la potestad divina llevan consigo los ministros de Dios en la tierra, pero es seguro que se inclinarán ante la potestad de la ley aplicada por el funcionario del Estado a los actos más íntimos de su existencia. La burocracia se nos ha metido hasta el fondo de la casa en nuestra vida privada.

Gracias si le dejan a uno al decir de Sanin Cano, «libertad para respirar, para vestirse, para dormir, si se lo consiente el ruido de las ciudades; para enfermar y aun para ejecutar acto de trascendencia tan incalculable como es el morir de muerte natural».

Pero la burocracia, que es el principal pilar del Estado, lleva consigo el germen de su destrucción. Ella tiene las dos cualidades típicas de todos los parásitos: la voracidad y la multiplicación excesiva. En su alarmante desarrollo está su muerte. En efecto, mientras la potencialidad económica de la nación se desarrolla en progresión aritmética, la burocracia con sus apetitos crece en progresión geométrica resultando entonces la nación impotente para llevar sobre sus espaldas el peso muerto de un Estado predatorio, voraz e insaciable. El resultado no puede ser otro que la quiebra del Estado, apresurado por el movimiento revulsivo de las clases proletarias que han puesto en jaque su existencia.

Ya no es en el plano especulativo de las ideas que podemos hablar de la crisis del Estado. Tras la palabra docente de Adolfo Posada, que nos hablara en una universidad argentina de la fatalidad de esta crisis en su propio país, viene tres años después el pronunciamiento de la dictadura militar a demostrarlo. Porque no escapa ni aun a los defensores de la tiranía, que un Mussolini o un Primo de Rivera no son sino la bolsa de oxígeno destinada a prolongar breves horas en la historia la existencia de un régimen social moribundo.

ESTADO OMNIPOTENTE... NACIÓN DE ESCLAVOS. EL IMPERIO ALEMÁN MATÓ AL ESPÍRITU ALEMÁN

Pero la historia nos ha puesto ante los ojos un hecho anterior al del fascismo, más grande y elocuente todavía: la catástrofe del Estado más «científica» y poderosamente más organizado del mundo. Jamás la organización burocrática en país al-

guno de la tierra alcanzó forma más perfecta que en el disciplinado y regimantado imperio alemán.

¡Cuánto no se ha elogiado la sabia, la maravillosa organización institucional alemana!

Lo curioso es que ninguno de esos ciegos admiradores había descubierto que tan maravillosa organización había matado el espíritu alemán.

Bien lo había profetizado Nietzsche frente a la guerra de 1870: «El imperio alemán matará al espíritu alemán».

«Considero a Prusia –agregaba– como una potencia altamente perjudicial para la cultura...» Como que terminó por enterrarla por el supremo envilecimiento de los intelectuales.

«Una gran victoria –añadía– es un gran peligro.» «Es más fácil conseguirla que usar de ella de manera que no resulte un fracaso. Este fracaso más irreparable que todas las derrotas militares sería la extirpación del espíritu alemán en beneficio del imperio alemán... Cuesta caro llegar al poderío y el poderío embrutece.»

Y volviendo sobre esta idea el vidente filósofo alemán machacaba: «*Deutschland, Deutschland uber alles!** Me temo que esto haya sido el fin de la filosofía alemana».

«Y este ha sido, en efecto –contesta Hamon en su admirable libro *Las lecciones de la guerra mundial*–, el fin momentáneo de la filosofía, la literatura y el arte de los alemanes que han sido anulados por mucho tiempo por la *aclimatación metódica de los hombres a la obediencia pasiva*, es decir, a no pensar, a no reflexionar, a no juzgar, a no criticar.»

La docilidad servil de los alemanes hacía decir al gran Federico que estaba cansado de reinar sobre esclavos. Esta docilidad es el origen de una fe ciega en los mandos de la autoridad. A ningún alemán se le hubiera ocurrido discutir la verdad de las afirmaciones oficiales.

EL SACROSANTO PRINCIPIO DE AUTORIDAD

«La autoridad –agrega Hamon– ha ahogado en el alma alemana todo anhelo de individualismo. Sin individualismo se pueden tener grandes y fuertes rebaños de hombres, pero no se tiene arte, ni ciencia, ni filosofía, ni literatura, ni humanidad propiamente dicha que pueda gozar plenamente de la vida.»

Vale la pena transcribir algunos párrafos del famoso psicólogo en respuesta a los enamorados del súper Estado centralizador y absorbente cuyo arquetipo fue el Estado prusiano.

«Durante todo el siglo XIX, Alemania ha celebrado y practicado la “organización” sin analizar lo que se comprende bajo ese nombre. No se ha dado cuenta de que la organización que realizaba era mecánica, sin vida. Su objeto era organizar el mundo como un mecanismo puesto en movimiento por jefes mecánicos, tal como una locomotora o una fábrica de tejidos. Impregnados hasta lo más profundo de su ser por los conceptos militaristas de autoridad y de opresión, los di-

* Alemania por encima de todo. [N. del E.]

rectores alemanes han visto en la humanidad un mecanismo muerto, tal como la maquinaria de una fábrica metalúrgica. Se olvidaron de que era un organismo viviente, compuesto de organismos individuales vivos. No recordaban este gran pensamiento del gran Schiller: “La organización ha condenado a arrastrar como el caracol a lo que debía volar como el águila. La organización no ha producido aún un solo gran hombre; la libertad produce colosos y seres extraordinarios”. Hubieran visto, si no, su error fundamental y al lado de esta organización mecánica hubieran practicado una organización vital fundada en la libertad, imitando la naturaleza viviente y no la maquinaria muerta. Las ciencias naturales y no las ciencias mecánicas deben servir de guía a los hombres en la formación de las sociedades humanas. He aquí una de las enseñanzas de la guerra mundial.»

Esta es la opinión de un francés, pero veamos hasta dónde ella coincide con la de un afamado profesor alemán, Rudolf Eucken, fundador del pragmatismo filosófico germano.

«La dominación ejercida por la idea del Estado sobre toda la vida tiene que comprimir fuertemente la naturaleza propia y el libre movimiento del individuo. Cuando el hombre dirige todo su pensamiento hacia la conquista de un puesto en el Estado, cuando no sueña más que en hacerse una posición, cuando su valor depende de su importancia y del papel que representa en el Estado, el centro de gravedad de su vida se encuentra colocado afuera, la autonomía y la originalidad de la vida deben fatalmente sufrir por ello.»

«Que la forma del Estado sea más o menos democrática o aristocrática, poco importa.»

PODERÍO POLÍTICO Y MISERIA INTELECTUAL

«*La grandeza política puede ir a la par con una gran esterilidad espiritual*: de ellos nos da la historia romana el más elocuente ejemplo. Puesto que es muy curioso que con toda su fuerza, su sabiduría y su disciplina política, ese pueblo no haya producido por sus propios medios una sola gran idea filosófica, una sola gran obra artística.»

«Tenemos también nosotros los alemanes que no perder de vista los peligros que envuelve nuestra evolución en lo que respecta a este problema. Esta fuerza arrolladora de la idea del Estado, ese *politismo* se presenta particularmente a nosotros en el Estado prusiano.»

El filósofo alemán protesta contra esta organización uniformadora que convierte al Estado en el peor enemigo de la civilización, cuyo opuesto fin es desarrollar vigorosamente la personalidad humana, estimulando y no destruyendo a los tipos originales y fuertes que representan la evolución selectiva de la raza.

«Formar –dice– es dividir, diferenciar, individualizar, por eso la división ha sido en todas partes un medio indispensable para el movimiento y para el progreso.»

En efecto, ¿quién ignora que la emancipación del individuo sea el rasgo más saliente de la vida moderna?

¿Cuál es actualmente el ideal del arte, de la filosofía, de la educación? Exaltar la personalidad del hombre y de la mujer; fomentar el goce integral de la vida.

Viene desde el Renacimiento esta corriente filosófica que tanto ha dignificado al hombre y que tanto ha enriquecido la vida del pensamiento moderno. Es la fuente del espíritu creador de donde emana la savia espiritual que remoja y ennoblece indefinidamente la cultura de los pueblos.

Pero nosotros, que pertenecemos aún a la categoría de los pueblos bárbaros donde el Estado es todo y la nación no es nada, no podemos concebir ni aun frente a la bancarrota del prusianismo, que haya un método civilizador distinto u opuesto al del Estado prusiano.

En esto estriba nuestra barbarie y el increíble atraso de nuestra cultura nacional.

EL OTRO POLO: LA LIBRE ORGANIZACIÓN DE LA CULTURA

El genio de la educación estadounidense, pese a sus lacras, consiste en cambio en haber descubierto y practicado la individualización de la instrucción –precisamente y no es paradójica– dentro de la socialización de la escuela. Allí la escuela del pueblo es del pueblo. El pueblo que es quien la costea directa o indirectamente, es también quien la gobierna adaptándola diariamente a sus aspiraciones y necesidades.

Por eso en aquel inmenso laboratorio educacional todo está en continua evolución: todo avanza y se mejora.

Los partidarios acérrimos de nuestra *escuela uniforme*, del molde único para todas las inteligencias, se caerían de espaldas si viajaran por quince o veinte estados de la patria de Horace Mann, al observar que cada establecimiento escolar que visitaban era una cosa diferente; que cada estado tenía un sistema característico de educación y cada escuela su individualidad; que en aquella enorme República no hay ministros de Instrucción Pública que conviertan la enseñanza en Jauja de los políticos camanduleros, para ubicar a sus huestes electorales; ni otro órgano nacional para *controlar* el funcionamiento de las escuelas públicas con su millón de maestros que un Bureau de Educación, *sin facultades administrativas*, con el fin exclusivo de informar al país acerca de cuánto hacen y ensayan los educadores en las distintas regiones de la Unión.

Entiendo que en los cantones de la Confederación Helvética se puede observar algo semejante: la originalidad, que es creación y progreso y no la uniformidad que es rutina y muerte, es el alma de la educación suiza.

La sociedad humana solo merece tal nombre cuando es libre, voluntaria y no coercitiva y autocrática. Solo en tales condiciones es benéfica al individuo, ya que el hombre es un animal sociable y de simpatías. La individualización de la vida no es una renunciación a la solidaridad. Al contrario, es lo que todos queremos y lo que todos amamos. No nos gusta ser monos de imitación, ni que se nos imite. Nos gusta descubrir un mundo nuevo en cada alma y en cada obra del prójimo. Nos producen tedio, en cambio, los tipos de psicología borrosa, cuyos casilleros mentales están llenos de ideas hechas que tomaron del ambiente o desde los bancos de la escuela, cuando no de la misma universidad.

De la alta estima del individuo participan no solo nuestra época clásica; también los grandes pedagogos han transportado esta manera de pensar a la educación.

Pestalozzi, sobre todo, como buen discípulo de Rousseau, defiende con gran

energía la superioridad de lo individual sobre lo que es simplemente colectivo; se burla de «las acciones colectivas», de la «conciencia colectiva» y de «las profesiones de fe de regimiento».

EL PRUSIANISMO HA MUERTO. ¡VIVA EL PRUSIANISMO!

Pero entre nosotros todo está en la educación del pueblo admirablemente organizado para fomentar el *esprit moutonnier** de la colectividad. ¡Guerra a los tipos fuertes y originales que son la flor de la especie... parece ser su consigna!

El Estado pedagogo e inquisidor no tolera extrañas doctrinas ni hostiles patriotismos, y organiza la vida intelectual contra la libertad de pensamiento. He aquí la ortodoxia que ha inventado el nacionalismo argentino por boca de uno de sus líderes conspicuos, aplicable a la educación popular.

«Puesto que la Iglesia está en crisis y la familia en nuestro país no es todavía un factor poderoso, *la escuela es el único baluarte del nacionalismo*. Una *filosofía oficial* basada en el culto de la historia, en el conocimiento de la doctrina laica de la democracia argentina³ creará con *noble intolerancia* el tipo nacional del porvenir.»

«Deplora» todo apóstol de estas ideas «el deplorable cosmopolitismo» en el cual ven un factor activo de disolución nacional. Pero si suprimiéramos el cosmopolitismo, ¿qué le dejaríamos al país?

Explotadas estas ideas provincialistas en la literatura patriótica a troche y moche, pues ya se sabe que el licor más barato con el que puede embriagarse cualquier tonto de nacimiento se llama *orgullo nacional*, ellas han oscurecido en el espíritu de la juventud las visiones generosas e intrépidas del futuro. Aunque nada tan gastado como la iconografía de los símbolos patrios que ha sustituido, en esta era del racionalismo, a los íconos y las liturgias de la religión, ellas tienen todavía el funesto poder de las difuntas idolatrías, pues paralizan la inteligencia de los jóvenes entonteciéndolos y envenenándolos de fobias contra los que tenemos el desparpajo de discutir tales dogmas.

No podría expresarse, como se ve, con mayor desenfado y claridad una doctrina más claudicante para un pueblo que se rotula libre y cuya constitución étnica representa la transfusión de sangre de múltiples razas.

EL CLAMOR DE LOS EUNUCOS CONTRA LA LIBERTAD

Abdicar en el Estado nuestras más íntimas convicciones filosóficas, nuestros deberes más elementales de conciencia, aceptar sin examen como artículos de fe sus errores, permanecer impasible ante sus abusos y sus iniquidades, prosternarnos ante sus dogmas autoritarios que deberemos considerar infalibles, etc., eso puede ser el ideal de un esclavo, la moral de un eunuco, el honor de un esbirro, la disci-

* Espíritu gregario. [N. del E.]

3. Así reza la proclama de una liga que se titula patriótica pero que está al servicio de las empresas capitalistas extranjeras que más explotan y degradan al trabajador nativo.

plina ideal de un guardia civil o la ciencia política de un jefe de cuartel. Pero como ética individual o colectiva es sencillamente la renunciación total de la dignidad humana, lo mismo para un ciudadano que para una nación. Ni hombres ni pueblos tan viles que acepten tal dogal merecen ser tenidos en cuenta por nadie ni para nada.

Un pueblo solo es digno de ese nombre cuando está compuesto de hombres libres; solo es grande cuando el árbol de la tradición a cuya sombra se cobija se llama la Libertad.

Concíbese a un jefe de policía, a un empleado público, a un dómine del Estado ideando regímenes autocráticos de esta laya, porque ellos es propio de la psicología del burócrata; acostumbrado a obedecer, su ideal es mandar; o, acostumbrado a mandar, su ideal es ser obedecido. Pero yo no concibo a un poeta, a un artista, a un filósofo, a un sabio, a un héroe, ni a ningún hombre de bien, sin el fervor inmenso, sin la sed insaciable, sin la fiebre sagrada de la libertad de pensamiento.

El mayor crimen que podría imputársele a la educación estadual sería el de haber producido una casta de intelectuales reaccionarios en contraste con un pueblo de espíritu revolucionario, resultando por obra y gracia de la cultura, antípodas y enemigos.

Con un Estado que aplique a los locos insurgentes el chaleco de fuerza de su filosofía oficial, como pretenden los obispos del nacionalismo mestizo, pequeñas serían las cárceles para contener a los réprobos. Pero estos volverían a escribir en las paredes de su celda la frase que escribió Sarmiento en la suya: ¡Bárbaros, las ideas no se matan!

Si hoy ya se afronta a los espíritus que más alto han culminado en la intelectualidad argentina con el prontuario policial de «anarquista comprobado», convirtiéndolo al polizonte en juez de conciencias, ¿hasta qué terribles *autos de fe* no llegaría pues, un Estado que sostiene la religión católica por un lado y la escuela laica por el otro?

Es sencillamente estúpido mantener ese antagonismo entre la conciencia moral del individuo y las fórmulas sacramentales del Estado, si con ello se pretende detener el avance de las ideas revolucionarias que universalmente se han infiltrado en todas las actividades del pensamiento moderno.

Pero ya no es estúpido sino criminal es pretender convertir la escuela que se dice neutral en materia religiosa en el «único baluarte del nacionalismo», o sea beligerante en materia política, frente al conflicto moral de las creencias que nacen con las creencias que mueren. Tal escuela no es un instrumento de liberación de los espíritus, sino un torniquete infame de las conciencias.

Tal educación aplicada a la infancia no sería educación sino embaucamiento. Mientras la ideología de la escuela pública sea la misma del Estado, no se podrá hablar nunca del *arte de educar* sino del arte de domesticar o del arte de *imbecilizar* gradualmente a nuestros hijos. En cuyo caso los millares de niños que quedan en el analfabetismo, lejos de ser tan desgraciados como presuñamos, resultan al final de cuentas menos desgraciados que aquellos a quienes castró para siempre la educación oficial. A aquellos infelices no se les podrá, al menos, aplicar la frase sarcástica de los franceses: «¿Dices que no has ido nunca a la escuela y eres tan imbécil?».

Capítulo IV

El Estado contra la libertad de enseñanza

La omnipotencia del Estado es la negación de la libertad individual.

ALBERDI

Nuestra educación será organizada para que nadie pueda mejorarla, y ni siquiera pensar en lo que debe ser.

CARLOS N. VERGARA

LA MENTIRA CONSTITUCIONAL

Entre las mentiras constitucionales que rigen la suerte de nuestro país, merece señalarse la que se refiere a la libertad de enseñar y aprender, prescripta con un criterio sumamente amplio por la Constitución, la cual, en previsión de que un día los gobernantes trataran de limitarla con fines autocráticos, establece categóricamente, *intergiversablemente*, que ella «no podrá ser restringida *ni aun con el propósito de reglamentarla*». Esto solo bastaría para perpetuar en el bronce la efigie de los varones que dictaron la Constitución. ¡Con qué celo casi religioso trataron de custodiar ellos a través del tiempo el único de los bienes intransferible a los mandatarios; esto es, la espiritualidad de la raza!

No querían que ninguna mano omnipotente, en aras de ningún mito político, deformara la fisonomía moral del pueblo que había derribado dos tiranías, la extraña y la propia, so pretexto de *instruirlo y educarlo*.

Por intuición y por experiencia, aquellos hombres instruidos por la vida en los días de duelo y heroica lucha de la historia argentina sabían que solo por la libertad de la cultura se obtendrían hombres libres, caracteres excelentes. ¿No habían sido autodidactas los verdaderos constructores de la nacionalidad?

Pero la Constitución ha sido en esta parte desacatada por la complicidad de los poderes públicos, en su afán de hipotecarle al «soberano» la soberanía.

El Estado ha convertido, a espaldas de ella, la instrucción pública en un monopolio inaceptable, reservándose para sí de un modo exclusivo la dirección de los espíritus. Le ha confiscado al pueblo de la república el derecho a intervenir en su cultura, declarándolo peligroso.

No es este, por cierto, el único derecho acordado por la Constitución, que nuestros gobiernos le han escamoteado al pueblo, declarándolo menor de edad por in *sécula seculórum*.

Pero no quiero aparecer como un intruso entre los ilustres «constitucionalistas» que forman el *cónclave cardenalicio* de la ley, y que son los únicos autorizados en el país para interpelar al revés y al derecho nuestra Carta fundamental.

LA DULCE MESALINA

Me concretaré profanamente y de soslayo a hacer notar que nuestra Constitución no es lo que quisieron los constituyentes que fuera, sino lo que quieren los gobernantes que sea. Cosa que no es para nadie un secreto. Después de todo: ¿quiénes dictan las leyes y quiénes aplican la Constitución? Los gobernantes.

¿Quiénes se encargan de declarar aquellas constitucionales o inconstitucionales? La Corte Suprema, cuyos altos jueces son designados por las camarillas políticas del Poder Ejecutivo Nacional.

Ante una invasión del Poder Ejecutivo contra el Legislativo (como suele suceder), ¿qué sanción puede aplicar un miembro de ese tribunal supremo de justicia como el doctor Figueroa Alcorta, por ejemplo, que clausuró la Legislatura siendo él presidente de la República?

¿En qué precepto constitucional se basó el Gobierno para dictar la ley militar en vigencia, siendo que la Constitución habla de milicia ciudadana y no de servicio militar obligatorio?

¿Quiénes han atropellado más cínicamente nuestra Carta Magna que aquellos gobernantes que dictaron y aplicaron en complicidad las famosas leyes de defensa social, leyes que venían a derogar la Constitución desde el momento que abolían los derechos políticos del pueblo?

¿Por qué existen los tribunales militares con jueces y códigos extraños al Poder Judicial de la Nación cuando la Constitución dice que «nadie debe ser sacado de sus jueces naturales»? ¿Por qué se hace de los militares una casta aparte? Porque así conviene a los intereses de un gobierno que en vez de ser el depositario del derecho ha subvertido su función para convertirse en el representante de la fuerza.

Pero el ejemplo más típico de incongruencia en este sentido lo da la ley de alquileres, que se atreve a rozar tímidamente el sagrado principio de propiedad sobre el cual reposa la sociedad capitalista.

Para los camaristas, dicha ley es constitucional cuando media contrato escrito; e inconstitucional cuando no hay contrato. También con una imbecilidad jurídica se puede inutilizar, como se ve, una ley destinada a moderar la avaricia de los propietarios.

¿Qué sacamos en limpio? Que nuestra Constitución es inmejorable para nuestros gobiernos –como diría Alomar– por lo dulcemente que se preste a ser prostituida, cada vez que ellos lo desean.

EL ESTADO HA ABOLIDO LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

No hay, entonces, por qué extrañarse que nuestros gobiernos hayan abolido la libertad de enseñanza al monopolizar su reglamentación y contralor; y al constituirse en el único expendedor de certificados y títulos que reconocen la validez de los estudios.

El ideal socializador de la cultura que profesó Sarmiento, subordinado a la idea tantas veces defendida por él de que la educación de todos costeadada por todos, debería ser tutelada por todos, debiendo pasar gradualmente de manos del Estado a manos del pueblo, resultaba para nuestros prepotentes oligarcas una idea estafalaria, propia del «loco» Sarmiento.

En lugar de concedérsele al pueblo cada día mayor participación en el manejo y fomento de la enseñanza, se lo ha ido alejando deliberadamente, estúpidamente, cada vez más de ella, defendiéndola de su contacto vital, para que la escuela no fuese nunca un instrumento de felicidad colectiva, sino una máquina política al servicio de una clase privilegiada.

Con el único que el Estado ha transigido es con el clero, dándole carta blanca para fundar internados, colegios, universidades y escuelas normales en virtud de ser este quien preferentemente educa a los hijos de la clase adinerada.

Nadie ignora que las escuelas de Pío XI preparan maestras religiosas para las escuelas laicas del Estado. ¡Sobrevivencias lógicas de la clásica alianza del altar y la corona!

Hay un hecho reciente que se producido en los momentos en que corrijo las pruebas de este libro y es el de la denuncia hecha por la exvocal del Consejo Nacional de Educación, doctora Elvira Rawson de Dellepiane, a raíz de su visita a las escuelas nacionales de la Patagonia, contra la guerra sordida y descarada que el colegio de los salesianos de Santo Domingo le hace a la escuela laica del Estado. Como el ministro Sagarna y el Inspector General de Enseñanza Secundaria don Pascual Guaglianone sostuvieron que tales denuncias eran infundadas, vale decir una impostura de esta honorable funcionaria, puesto que ellos traían del mismo viaje impresiones excelentes de dicho instituto, la citada vocal ofreció las pruebas de que todo cuanto ella había dicho era verdad.¹

1. He aquí un extracto del volante con que los salesianos calumnian y difaman la escuela nacional adjuntado por la vocal en su ratificación del informe discutido. «Dejad que los niños vengan a mí.

»Una escuela sin Dios es un jardín sin flores, un arroyo sin corriente, una máquina sin freno, es un vientecillo de aires malsanos que mañana se cambiará en un terrible huracán, es un criadero de futuros opresores, anarquistas y revolucionarios.

»Un maestro, un profesor ateo, libre pensador o materialista es uno de los peores criminales, digno solamente de una horca, pues quita a la humanidad una de las cosas más preciosas que Dios ha puesto en el corazón del hombre, o sea la fe: priva a las familias de la felicidad doméstica, prepara un triste porvenir a la patria y amenaza con ruina a la sociedad entera.

»Mi único fin al deciros estas reflexiones es haceros una obra de caridad y de patriotismo, dirigiéndoos estas consideraciones a fin de que estéis prevenidos contra esta calamidad.

»Padres y Madres: os quieren robar vuestros niños y niñas para el anarquismo y para el infierno y no lo habéis de consentir.

»Antes que vuestros, son de Dios y son de la Iglesia y no habéis de tolerar os los arrebaten en tan tierna edad por medio del más infame y vil de los secuestros.

»¡Ojo alerta pues! Y cuando se presente el villano (el maestro oficial) seductor a pediros llevéis a su escuela a vuestros hijos diciéndoos que con sus diplomas fácilmente pueden pasar a otro colegio o amenazándoos multa, reidos en la cara y decidle con el acento de la más firme indignación:

»Atrás, desvergonzado raptor y obstructor de las conciencias libres: mis hijos no los he engendrado para el diablo, sino para ser hijos de Jesucristo, único verdadero Dios.

Y, naturalmente, ese rasgo de honradez y valentía para defender la verdad ante un superior jerárquico a pesar de su condición de mujer le valió la copa de cicuta, viéndose obligada a abandonar el puesto donde tanto falta hacía.

Si hasta los ministros de cepa intelectual revolucionaria como el doctor Sagarna y los jefes «técnicos» de la enseñanza surgidos del anarquismo petrolero como el señor Guaguialnone se convierten (de buena fe, naturalmente) en apolo-gistas de los salesianos, que son los enemigos declarados de la Escuela sin Dios de la nación, piénsese qué no ocurriría con los ministros y altos funcionarios de filiación conservadora.

En carne propia ha tenido el autor de estas páginas la ocasión de experimentar la poderosa influencia que ejerce el clero en el Gobierno argentino, particularmente en lo que atañe a la dirección de la enseñanza. En 1916 fue nombrado el suscripto Director de la Escuela Normal de Gualaguaychú, nombramiento que mereció el veto telegráfico del obispo de Paraná ante el Ministerio de Instrucción Pública. El titular de la cartera reverentemente acató dicho veto, dejando sin efecto mi designación para ese cargo.

En honor de la verdad el actual ministro Sagarna, entonces ministro del gobernador Laurencena, dio pruebas de la más noble hidalguía intelectual, manifestando al Consejo Nacional de Educación (de quien dependían entonces las escuelas normales) la simpatía con que recibió el Gobierno de Entre Ríos el nombramiento de un educacionista moderno para la dirección del citado establecimiento. Tal gesto desusado entre los mandatarios de mi país compromete mi gratitud íntima hacia la persona del doctor Sagarna, a quien creo sincero en sus errores pero no mi independencia mental para señalar sus extravíos de funcionario. No es una afirmación temeraria la que hago, ni me anima ninguna fobia contra el fraile porque no pertenezco al número de esos anticlericales rabiosos que, al decir de Pompeyo Gener, no son sino los clericales de la vereda de enfrente, cuando afirmo que el clero y el Gobierno son excelentes aliados y que ambos se han erigido en árbitros supremos de la cultura argentina, para arraigar el espíritu de clase y las ideas conservadoras en el cerebro de nuestra juventud.

Solamente con las escuelas proletarias de filiación racionalista han observado una inquisitorial intolerancia nuestros gobiernos. Pretextan evitar que se haga propaganda tendenciosa entre los niños proletarios, olvidando que también es tendenciosa la escuela «laica», aunque de distinto modo que la escuela confesional, su aliada.

Cuando nuestros pedagogos sin humanidad y sin principios sociológicos de ninguna clase hablan con énfasis de la gran conquista democrática que implica la

»Me dirijo a vosotros, Padres y Madres que habéis conservado un poco de religión y que os doleríais de ver a vuestros hijos insensiblemente convertidos en ateos y libertinos.

»Es esto una cuestión de vida o muerte para la religión y la patria y lo es también para el honor, dignidad y la paz de vuestras familias.

»Es preciso que todas las personas de buena voluntad, amantes de la verdadera civilización se mezclen en ella no como quieran sino con decisión y santo entusiasmo, si es que hemos de librnarnos de la nueva barbarie de ateos y libertinos que se nos vienen encima.

»Los padres que quieran enviarnos a sus hijos entrevístense con el director. Las clases se abrirán el primero de enero.

»Saludo a usted y familia con la atención más distinguida, deseándoles felices pascuas y Año Nuevo. El Director.»

escuela laica, no ven o no quieren o no son capaces de ver la trampa ingeniosa de esta comedia. Tampoco se percatan de que cada uno de ellos no es otra cosa que un insignificante rodaje de la máquina trituradora de almas que se llama educación común.

¡Ah, quién pudiera fijar a guisa de cartel en las paredes de la escuela y el colegio las palabras de aquel sabio e iluminado espíritu que se llamó Élisée Reclus!

«Téngase bien en cuenta –observaba– que la escuela de hoy, tanto si la dirige el sacerdote religioso como si la regentea el sacerdote laico, va franca y derechamente en contra los hombres libres, cual si fuese una espada, o más bien dicho, como millones de espadas, pues se trata de preparar contra todos los innovadores a todos los hijos de la nueva generación.»

CÓMO Y POR QUÉ SE PRODUCE LA ABSORCIÓN DE LA ENSEÑANZA POR EL ESTADO

Aunque el precepto constitucional establece de un modo claro y terminante que pueden enseñar todos los individuos sin restricción alguna ni autorización por parte del Estado en lo que respecta a sus medios y a sus fines, no es un secreto para nadie que en la República Argentina no existe libertad de enseñanza, por más que la Constitución diga lo contrario.

¿Cómo ha llegado a producirse esta absorción por el Estado del derecho a enseñar, que lo ha conducido gradualmente hacia el monopolio absoluto de todas las casas de educación (oficiales y privadas) de la república?

Ya lo hemos dicho: violando descaradamente la Constitución, saltándola a pies juntos como hace siempre nuestra élite directora cada vez que es preciso subordinar a sus intereses particulares los intereses generales de la comunidad.

Aceptemos que si el Estado no hubiese tomado en un principio la tarea de organizar y costear la instrucción pública, esta no habría alcanzado, posiblemente (¿quién lo sabe?), en un pueblo acostumbrado a esperarlo todo de sus gobernantes, el desarrollo obtenido al presente. Pero ¿por qué habría de ser excluyente y no concurrente el derecho del Estado con el derecho de los particulares a enseñar? ¿No habría sido muchísimo mayor el incremento de la enseñanza si en vez de encerrarse el Estado en fórmulas herméticas hubiese compartido esta función con la libre concurrencia de todos los elementos sociales, puesto que, en lo que atañe a la cultura, no hay o no debería haber derechos ni intereses antagónicos?

Es verdad que el Estado invierte muchos millones de pesos en escuelas (que salen del bolsillo del pueblo), pero ¿cuántos millones de argentinos se quedan, no obstante, sin aprender tan siquiera a leer y a escribir? Esos tres millones de argentinos que deja en el limbo, ¿no tienen derecho a maldecir al Estado?

¿Habría ocurrido eso si al pueblo mismo, vecindario por vecindario, se le hubiese confiado la misión de proveer directamente a las necesidades de su cultura?

Como nosotros no tenemos experiencia del sistema de la libertad, que es el de la cooperación social, y sí únicamente del régimen despótico en materia de educación, no creemos en la capacidad del pueblo para todo aquello que no sea obedecer ciegamente la voluntad y el capricho de sus mandatarios.

Sin embargo, no ignoramos que como administrador de los bienes públicos, solo el pueblo es capaz de hacer el milagro de multiplicar los panes y los peces; esto es, de hacer *mucho con poco*, al revés de los poderes públicos que hacen siempre *poco con mucho*, porque tienen por sistema y por instinto el despilfarro de los dineros públicos.

Es cualidad inherente a toda organización burocrática el derroche, o sea la administración ruinosa de los negocios que se le confían. Comparad lo que producen los ferrocarriles a las empresas privadas con lo que le cuestan en déficits los suyos al Estado. Lo que cuestan las obras públicas al fisco en comparación con lo que cuestan a los particulares.

El caso más típico de voracidad burocrática es el de la Dirección de Puentes y Caminos. De los dos millones y medio que por la Ley Mitre aportan los ferrocarriles al tesoro de esta repartición, un millón novecientos mil pesos insumen solamente sus empleados administrativos. ¿Qué resta entonces para la construcción de caminos? Así marchan todos los intereses nacionales que administra el Estado.

Pero aún hay, por desgracia, muchas gentes a quienes es difícil hacerles comprender que los intereses del Estado son evidentemente antagónicos a los intereses sociales de la colectividad, como lo hemos analizado en el capítulo precedente.

Si el Estado es un mecanismo montado por hombres de una clase privilegiada, para consagrar la legitimidad de la injusticia y el despotismo que implican tales privilegios, la escuela pública, órgano del Estado, no puede ser de naturaleza moral distinta al Estado, pues como reza la filosofía plebeya: de tal palo tal astilla.

Y, en efecto, ya hemos visto que el Estado, por cálculo y por instinto de conservación, es el mayor enemigo de la cultura libre de sus gobernados.

Pero como al mismo tiempo debe simular teatralmente que lo que más lo desvela es la educación del pueblo, él ha encontrado el sistema de embaucar a la opinión pública, aparentando preocuparse por este formidable problema al que jamás le halla solución, y dejando después de algunas escaramuzas de reformas las cosas como estaban hace cuarenta años.

NO HAY REFORMA POSIBLE DENTRO DE UN ESTADO OMNÍMODO

Oíd el informe oficial de un exdirector general de la enseñanza secundaria, doctor Ernesto Nelson, quien resultando impotente para hacer nada útil en beneficio de la educación pública, confiada a su dirección tuvo, al menos, la valerosa osadía de con-fesar a la faz del país que nuestro régimen educacional y la carabina de Ambrosio eran la misma cosa. Que el único remedio sería transformarlo por la base. Acusación tremenda corroborada por la encuesta que organizara el ministro Naón, donde los mismos autores de tales desastres han comprobado que la enseñanza del país «no puede estar peor». Obsérvese que estoy citando documentos oficiales.

«Cada una de las reformas –dice Nelson en su histórico informe– de que ha sido objeto la enseñanza secundaria ha dejado su rastro en las reglamentaciones sucesivas, acabando por convertirse la legislación pertinente en un conglomerado inorgánico.» «Estoy convencido –añade– de que sin demostrar ese mecanismo será imposible llevar a término una reforma realmente orgánica.»

Ese mecanismo no se desmontará nunca, insisto, mientras el Estado no se desprenda de sus facultades omnímodas sobre la instrucción: mientras no desmonte a su vez el anquilosado y oneroso régimen burocrático al que se subordina automáticamente la marcha de la enseñanza. No existe jefatura técnica, pero sí la dictadura silenciosa del pinche de oficina en la administración escolar.

Todo está constituido en la enseñanza no para producir el movimiento, la vida social dinámica y el desarrollo progresivo de la educación, sino para producir la ataxia, la parálisis, la muerte. Al corselete de acero de los planes de estudio aplicado al cerebro del alumno, corresponde un engranaje administrativo digno del virreinato, es decir, peor; porque es más complicado.

Hoy, que los medios de comunicación son tan veloces que convierten el mundo en una metrópoli, se puede hacer un viaje de ida y vuelta al más apartado de los continentes en mucho menos tiempo que el que emplea un expediente por el cual se pide la refacción de un edificio que amenaza desplomarse sobre los alumnos y el maestro, para llegar a manos del último amanuense encargado de redactar la providencia tomada por la suprema autoridad escolar.

Mientras materialmente nos hemos aclimatado a la costumbre de viajar en tren eléctrico, en dirigible o aeroplano, intelectualmente, los amos y señores del pueblo argentino obligan a la cultura del país, para desesperación de los que deseáramos verla calzar las botas de siete leguas, a viajar en la antigua carreta colonial tirada por bueyes. Lo peor de todo es que nadie ignora esto ni nadie se empeña en remediarlo. Al contrario, todavía se planean reglamentaciones aun más despóticas que reducen totalmente a cero el resto de autonomía e iniciativa que le habían dejado a los jefes de las secciones y a los directores técnicos de la enseñanza. Sobre todo en la instrucción secundaria se ha llegado al colmo de la centralización, invistiendo al inspector general de un poder dictatorial sobre los establecimientos de su dependencia.² Convertidos los rectores de colegios y directores de escuelas normales y especiales en simples autómatas o amanuenses de aquel funcionario, ¿a qué quedan reducidas sus funciones docentes y directivas? ¿Es concebible que un solo cerebro (que no es el de Sarmiento, por cierto) sustituya a todas las inteligencias consagradas al trabajo educativo dentro de un extenso organismo educacional?

EL ESTADO HA INVADIDO EL DERECHO DE LOS PARTICULARES

Con el mismo espíritu absorbente con que se pretende uniformarlo todo en los colegios y escuelas fiscales, el Estado se ha metido, asimismo, en casa ajena, reglamentando y fiscalizando también la labor docente que se realiza en los establecimientos particulares. Y con tal empuje se ha llevado por delante la Constitución, obstruyendo el derecho que todo individuo tiene a enseñar sin que nadie pueda preguntarle por qué enseña ni cuáles son los títulos que comprueban su competencia, que en infinidad de ocasiones han sido clausurados arbitrariamente

2. En las milicias del magisterio se puede llegar a general sin haber sido soldado, como ocurre con este «jefe técnico» de la enseñanza secundaria, quien se inició en su carrera como inspector. Verdad es que para hacerse perdonar tal favoritismo dicho funcionario es un Trepov implacable con sus subalternos.

establecimientos particulares por el solo hecho de que la doctrina filosófica de sus maestros no era la misma que profesan los «apóstoles a sueldo» de la instrucción oficial. Exceptuando a los clérigos de todas las sectas cristianas que tienen libertad plena para fundar, con fines de lucro, escuelas confesionales al servicio de la burguesía y en contra de la escuela laica oficial, el Estado no tolera ningún otro sectarismo opuesto al suyo.

En efecto, el Estado da la ley, el plan de estudios, el reglamento, el maestro, el texto, la disciplina y la lista de verdades infalibles que deberán constituir el molde único de la instrucción reglamentada.

No satisfecho con regimentar militarmente el magisterio que tiene bajo su superintendencia, pretende al mismo tiempo regimentar al que ejerce libremente su profesión en las escuelas particulares, imponiéndoles su férula.

¿Cómo llega a ejercer este dominio? Colocando a los establecimientos privados en el brete del sometimiento a la inspección oficial, si quieren que el Estado dé validez a los certificados de examen que estos expiden, o en su defecto, desconociéndolos totalmente. Es así como el Estado pedagogo e inquisidor ha matado virtualmente la libertad de enseñanza y, por consiguiente, toda tentativa personal de ensayar sistemas originales de educación en nuestro país. Es así como su función y su misión no resultan ser otras que las de consolidar sistemáticamente la rutina, hasta el punto de que aquellos que ven el desastre de la enseñanza no pueden hacer nada para remediarlo, lo cual nos conduce o al escepticismo que es la peor de las enfermedades, o a desear con Ellen Key, revolucionariamente, un diluvio pedagógico que no deje piedra sobre piedra de lo existente en nuestro arcaico régimen educativo.

EL ESTADO SE RESERVA LA EXCLUSIVIDAD DE LOS TÍTULOS PROFESIONALES

Pero aun así y todo, pretendiendo el Estado ser el espíritu santo de la instrucción que se da en todos los establecimientos docentes a nuestros hijos, podría todavía la competencia nacional y científica de la enseñanza privada arrebatarle poco a poco el poder absorbente y monopolizador que en esta materia ejerce. Para librarse de ese peligro y ser en definitiva el sumo pontífice de la cultura nacional, el Estado se ha reservado el derecho de exclusividad para expedir certificados de estudios y diplomas profesionales. Él es el fiador único en las colaciones de grado, del saber o de la idoneidad acreditada por todos aquellos que recibieron «primero con la cucharita, después con la cuchara grande y finalmente con el cucharón» la instrucción manufacturada por su pedagogía sacramental.

¿CUÁL ES EL VALOR DE LOS TÍTULOS QUE OTORGA EL ESTADO?

Del valor intrínseco y la utilidad social de estas patentes de suficiencia que expiden los establecimientos del Estado, se ha ocupado Nelson sabiamente en su admirable obra doctrinaria titulada *Nuestros males universitarios*. Él demuestra los efectos desastrosos de la acción del Estado sobre la instrucción superior. Lo

cual no debe sorprendernos. No es extraño que el peso de la cúpula aplaste el edificio cuando este falla por los cimientos. Si el Estado educa poco y mal a la mayoría de la nación, es natural y lógico que eduque peor a las minorías encargadas de perpetuar el privilegio.

La dialéctica de Nelson es, a este respecto, perforadora como un barreno. No admite réplica. Oigámoslo: «Al salir el Estado de fiador por la capacidad ajena, instituye un sistema ruinoso para la vida democrática, cuyas consecuencias ya previenen algunos educadores estadounidenses al decir que sería un día de luto para la cultura, el día que el Estado ejerciera el monopolio de la emisión de títulos profesionales». «Y nosotros estamos viviendo esos días de duelo. El Estado garantiza la competencia técnica del tenedor de un diploma universitario, y al hacerlo se sustituye imprudentemente a lo que debe quedar librado a la gran ley de la concurrencia social.»

Y para objetivar mejor este argumento, se pregunta Nelson qué sucedería si al Estado se le ocurriera la idea de extender títulos de suficiencia a los sastres, zapateros, muebleros u otros artesanos. «Desde ese día, valdría más el signo que la cosa; desde ese día la nueva posesión del consabido diploma crearía el derecho de abrir puertas y encontrar trabajo, quedando el postulante eximido de probar su competencia, la cual tendría en el Estado, mediante el título, la más prestigiosa garantía.»

¿Habría, en ese caso, tantos aspirantes para las artes y oficios como los hay para el doctorado? Es indudable que sí. El proteccionismo del Estado sería el mayor acicate. Pero ¿qué ocurriría? Que el éxito profesional no dependería exclusivamente de los méritos personales.

El Estado, en su manía de suplantar la escuela activa de la vida, único yunque del perfeccionamiento de las aptitudes reales de cada artífice, instituiría métodos restrictivos y artificiales, contrarios a la vocación y la libertad espiritual de los alumnos. Convertiría a los aprendices en discípulos y tendríamos charlatanes técnicos en lugar de artesanos hábiles.

Tenemos, en realidad, una pequeña experiencia hecha en este sentido. El Estado otorga actualmente títulos técnico-industriales (aunque escasos), pero no pasan de ser títulos decorativos que nadie toma en cuenta, ni siquiera el Estado, quien en la mayoría de las veces va a buscar a sus técnicos en el extranjero para confiarles los cargos de verdadera responsabilidad. Por donde se puede apreciar la mucha fe que le merecen a este los productos legítimos de su fábrica.

Esto me recuerda una anécdota familiar del doctor José Ramos Mejía, a quien una vez una de las personas de su casa le pidió que le recetara una droga para ciertas dolencias. El ilustre galeno cogió la pluma y extendió en el acto la receta. La paciente (pues se trataba de una dama) después de leerla le observó decepcionada: «Pero estas no son las píldoras que te recetas para ti». El interpelado le contestó muy orondo: «Estas son las que yo receto a los otros».

Y así procede el Estado con su paciente que es el país, para cuyos servicios ofrece la horda de profesionales que él diploma –y que por lo visto no son sino etiquetas sobre frascos vacíos–, reservándose para sí el derecho de usar a los de capacidad bien comprobada aunque sean productos de importación.

Victorina Malharro confirma esta opinión del autor, al referirse a las escuelas

profesionales de mujeres creadas por el Estado, en un hermoso artículo publicado en *El Hogar* (el 21 de mayo de 1926) titulado «El trabajo de la mujer, problema masculino».

«Las escuelas profesionales del Ministerio de Instrucción Pública –dice– dan anualmente una cantidad de variadas aptitudes a sus alumnas. Pero vemos que estas se reciben y no tienen otro horizonte que pedir empleo en las mismas escuelas de que han egresado o en las comunes. Así que las aptitudes adquiridas, a ellas les sirven de poco y al país de menos. O se les dan aptitudes sin aplicación en nuestro país o se descuida la posibilidad de aplicarlas.»

A renglón seguido comprueba que no pasa lo mismo con los establecimientos privados, donde antes que el título, es la aptitud eficiente del alumno lo que se busca.

«La escuela industrial particular sita en la calle Salguero entre Tucumán y Lavalle hace, anualmente, por la población obrera lo que no hacen todas las oficiales juntas, a pesar de que su sostenimiento cuesta mucho menos que la escuela oficial de adultos más baratita. Los alumnos egresados de cualquier escuela oficial se reciben y se echan a la búsqueda de recomendaciones para conseguir empleo. Los alumnos de la escuela particular citada no se han recibido aún y ya han encontrado trabajo donde ir aplicando lo que van aprendiendo.»

He ahí el brillante negocio que hace el pueblo de la república costeadando a precio de oro los títulos profesionales y académicos cuya emisión monopoliza el Estado.

LA UNIVERSIDAD DESVIRTÚA EL CARÁCTER DEMOCRÁTICO DE LAS PROFESIONES

No para en esto la desastrosa consecuencia de dicho monopolio. Él ha venido a ahondar la división de clases al desvirtuar en nuestra sociedad mediante la epidemia del *doctoralismo*, el carácter democrático de las profesiones, artes y oficios que constituyen la fuente de la riqueza material y moral de la república.

En lugar de dignificar el trabajo productivo, se aristocratiza el parasitismo; en lugar de reivindicar la nobleza de los menesteres de la industria y el comercio, seguimos concediéndole mayor rango a las llamadas carreras liberales, instituidas oficial y socialmente en una aristocracia profesional y política.

Los efectos de dicha epidemia son los que, con su fina sagacidad, consigna el doctor Florencio Sanguinetti: «Afirmada la organización nacional, la universidad aristocrática y conservadora creó un nuevo tipo social: el doctor. Los doctores constituyen el patriciado de la segunda república, desplazando poco a poco a los entorchados y las charreteras del manejo de los negocios políticos, pero salían de las aulas sin la jerarquía intelectual necesaria para actuar en la magistratura o en las funciones del gobierno. Nuestra nobleza agropecuaria, desplazada del campo económico primero por la competencia económica del inmigrante más capaz, y luego del campo político por el advenimiento de los partidos de clase media, hizo de la universidad un órgano de casta cuyos directores se turnaban en los cargos y cuyos *docendos* eran seleccionados en las capillas del Jockey Club o del Círculo de Armas con un criterio de clase».

«El afán del doctorado, tan común en nuestra América –agrega Nelson–, no es sino la consecuencia de este premio o prima con que se cotizan en nuestra sociedad los diplomas universitarios, por ser el Estado quien los emite.»

¿Qué han hecho los dirigentes al apercibirse del peligro que implica este afán de nuestra juventud por el doctorado? Lo dice claramente el citado educacionista: «Desconociendo las verdaderas causas del mencionado afán se ha querido morigerarlo poniendo trabas al ingreso a la universidad o dificultando de varios modos la promoción a través de las aulas. Vana empresa. Cuanto mayor es el obstáculo, más alto es el privilegio que comporta el vencerlo, y más numerosa es la turba de los que aspiran a la suprema distinción con que inviste el codiciado diploma». Nelson cree que el remedio contra esta anomalía está en el régimen de las universidades libres que tienen los Estados Unidos.

Dentro de dicho régimen «las profesiones se despojan de todo prestigio falso y convencional, de todo valor que no les sea inherente. Esta situación nivela las variadas actividades de la vida social. En una palabra, los valores funcionales de los hombres quedan reducidos al denominador común del mérito personal».

LA UNIVERSIDAD DEBE SER INDEPENDIENTE DEL ESTADO

El fracaso de la universidad como órgano político del Estado en la cultura, en la sociedad y la moral ha sido llevado a un extremo análisis anatómico por el autor de *Nuestros males universitarios*, formidable autopsia en que se estudia fibra por fibra este cadáver en descomposición.

«La concepción latino-europea de que la universidad es un órgano del Estado –declara Nelson– es fatal para la democracia de la cultura; y es por otra parte natural que la República Argentina, que al constituirse cometió la imprudencia de conservar instituciones sociales de tipo monárquico que algún día iban a entrar en conflicto con las libres instituciones políticas que adoptaba, es natural digo que la República Argentina sea la primera en experimentar esta crisis.»

La universidad latina, que no es sino el trasplante de la universidad napoleónica, pertenece a ese tipo bien definido de instituciones monárquicas a que se refiere Nelson. «La negra profecía de los educadores que presagiaban días tristes para la cultura, si alguna vez el Estado se atribuyera el monopolio de la educación universitaria, se inspiraba sin duda en el espectáculo de la Francia, cuyas florecientes universidades murieron a manos de Napoleón, inventor de la universidad nacional y por tanto política; órgano que pudiera servir para moldear a capricho los súbditos de un imperio, pero que mal se venía a satisfacer las aspiraciones de una democracia que deseaba ser dueña de usar de sus dineros para darse su propia cultura.»

«Igual degeneración produjo en España, como se sabe, la absorción por el Estado de las en un tiempo florecientes universidades libres.»

Pero nadie ha fustigado con la energía con que lo ha hecho uno de los espíritus más eminentes de la Francia contemporánea, Hipólito Taine, ese desastroso efecto producido en la cultura francesa por la universidad napoleónica de la que somos legítimos herederos.

Téngase presente que Taine, además de filósofo, historiador y crítico era normalista y ejerció el magisterio en todos los ciclos de instrucción.

He aquí en una síntesis insuperable la crítica a fondo que el gran pensador francés hace al sistema de la educación centralizada por el despotismo del Estado.

«El régimen universitario lleva en sí la marca del despotismo más audaz: el despotismo intelectual y moral. Su inventor es Napoleón I. Consideraba la universidad como una corporación laica, no de jesuitas que tuvieran un soberano en Roma, sino de jesuitas del Estado. El emperador tenía ante todo necesidad de buenos soldados, de buenos funcionarios y de súbditos dóciles. Pero los lazos de familia, el espíritu regional y las originalidades individuales mismas constituyen al efecto serias resistencias. Hay entonces que centralizar e igualar bajo el cetro imperial.

»Para beneficio del imperio había que modelar todos los niños según el mismo tipo de hombres que convenía y eso hay que hacerlo precisamente a la edad en que la arcilla humana está más blanda.»

«Por esto la vida escolar la vemos circunscripta y definida según un plan rígido, único, el mismo para todos los colegios y liceos del imperio conforme un plan imperativo y detallado, que prescribe y prevé todo, hasta el último detalle: trabajo, reposo del espíritu y del cuerpo, materia, métodos de enseñanza, libros de clases, horas, duración, empleo, tenida, estudios, recreos, paseos, todo; es decir, la anulación completa y premeditada en los maestros y en los alumnos de la curiosidad natural, de la investigación espontánea, de la originalidad inventiva y personal, de tal manera y a tal extremo que un día, bajo el segundo imperio, un ministro sacando su reloj podía decir con satisfacción: “A esta hora, en tal clase, todos los escolares del imperio explican tal página de la *Eneida* de Virgilio”.»

No menos rotunda y demoledora es la crítica que le hace al Liceo acoplado a la universidad, el cual «ha sometido los cerebros a un programa inflexible, que nada tiene de común con las delicadas variantes de la vida». «Para conquistar ese bachillerato, para abrir esa puerta artificial que le cierra la vida, el joven trabaja, o más bien, es trabajado.» El joven debe emplear –según Taine– todas sus fuerzas en aprender para los exámenes.

«No absorbe sino las materias enseñadas y en el orden en que han sido dadas; se llena hasta los bordes, no para retener y guardar sino para derramarse en el examen.» Llega a la conclusión de que por tal sistema, después de los preciosos años perdidos, el joven bachiller comprueba que «su vigor mental ha sido abolido; la savia fecundante muerta en germen».

Al final su indignación es tan grande contra este sistema de castración moral e intelectual del hombre, que termina justificando todas las rebeldías del estudiante insurgente.

LOYOLA, LUTERO, NAPOLEÓN Y EL GORRO FRIGIO

Es divertido observar cómo a medida que se rasca en la superficie de nuestras gloriosas instituciones liberales y republicanas, desaparece poco a poco el gorro frigio revolucionario y asoman su efigie, de un lado Ignacio de Loyola y del otro Napoleón I.

Conviene aplicar estas compresas de agua fría a ciertas hinchazones de patriotismo que suele padecer nuestra intelectualidad provincialista. La verdad histórica respecto de lo que tenemos los argentinos en nuestro régimen educa-

cional es que casi todo lo hemos tomado de prestado sin averiguar su origen confesional y monárquico, de Lutero, de Napoleón Bonaparte y de los reverendos padres jesuitas.

En efecto, Alemania inicia con Lutero el monopolio estadual de la instrucción primaria; y Francia con Napoleón el de la instrucción universitaria, adoptando como modelo de enseñanza secundaria la escuela de «humanidades», o de educación clásica, creada por los jesuitas con el nombre de Liceo, del cual es un calco pálido nuestro Colegio Nacional, convertido a su vez en antesala de la universidad.

Y volvemos a toparnos con la incongruencia histórica. No deja de ser curioso que pueblos católicos como los de la América española resulten herederos en lo que atañe al monopolio de la instrucción por el Estado, del mayor enemigo que ha tenido la Iglesia católica, el autor de la Reforma, mientras los pueblos protestantes de la América sajona, como los Estados Unidos y Canadá, se han mantenido automáticamente dentro del régimen de la cultura libre.

Nada más barato, por consiguiente, que el orgullo de quienes ponderan el espíritu laico de nuestra cultura liberal, siendo como somos, en realidad, hechura mental de la antigua educación napoleónica y jesuítica.

LOS AGENTES DE NUESTRA CULTURA LIBERAL

Los únicos agentes de la cultura científica y liberal que tuvo el país en la época de Sarmiento –la sola etapa heroica de la cultura argentina– fueron la Escuela Normal y los profesores alemanes, ingleses, franceses y estadounidenses que importara en persona el mismo Sarmiento.

No he de caer en la injusticia de desconocer la enorme contribución que algunos de esos sabios extranjeros, especialmente los alemanes, aportaron al nacimiento de la ciencia argentina. Por el contrario, me permito opinar que sin el estímulo que ellos crearon aquí por el estudio de las ciencias naturales, quizá no habría surgido el genio creador de Ameghino.

En cuanto a la Escuela Normal, que al principio ejerció una sana influencia en el movimiento de las ideas, no tardó en esterilizarse socialmente al perder su relativa independencia, hasta convertirse en lo que es hoy: una momia pedagógica, digna de ser transportada a un museo arqueológico. En esto creo que corremos paralelos a España, pudiendo aplicarse a nuestras 84 escuelas normales la misma crítica que le hace Unamuno a las de su país: en ellas «se fabrican maestros como se fabrican quesos, de acuerdo a un molde establecido».

Con melancólico escepticismo observamos, en efecto, que cada nueva generación de maestros producidos por dichos establecimientos es, con raras excepciones, inferior a las precedentes. Por eso la mentalidad del normalismo acusa entre nosotros una notoria decadencia. Por eso el magisterio es actualmente, dentro de la cultura nacional, el desierto espiritual más desolado.

No es que el magisterio carezca de inteligencias despejadas y caracteres independientes, pues no le concedemos a la frase despectiva de don Paul Groussac de que «solamente los degenerados estudian para maestros» otro valor que el de un desahogo de sus instintos aristocráticos, sino que ese magisterio ha sido embrutecido, fosilizado y envilecido sistemáticamente por todos aquellos que como el

señor Groussac y compañía fueron los malos pastores de ese inmenso rebaño de «degenerados», prestándose a ser dóciles instrumentos de corrupción al servicio de los políticos, en vez de ser los agentes de regeneración al servicio de la cultura del país.

EL ÚNICO SISTEMA NO ENSAYADO: EL DE LA LIBERTAD

Desmóntese audaz y valerosamente el régimen del favoritismo que corrompe a los servidores de la cultura e inmoviliza las inteligencias, obligando al maestro a ser un autómatas moral, al que le está prohibido pensar, criticar, innovar; selecciónese al personal directivo por sus méritos profesionales y no por sus maniobras *lacayescas* con los políticos; castíguese en los hombres el pecado que solemos no perdonar a las mujeres: el de prostituirse moralmente, que es delito mayor, porque encenagar el cuerpo es menos vil que encenagar el alma; prémiese, en cambio, a cada cual por lo que hace, por que siembra, por lo que aporta al progreso y la evolución de nuestros desgastados instrumentos educacionales y veremos si al cabo de pocos años asistiremos a un verdadero renacimiento cultural en toda la república.

¿Por qué los yanquis están siempre dispuestos a meter la mano en el bolsillo y contribuir con su óbolo voluntario para todo lo que sea fomento de la educación?

¿Es acaso porque los individuos de aquella raza son más idealistas que los de la nuestra? Nada de eso: es porque al pueblo estadounidense se le ha dejado las manos libres para hacer todo lo que está de su parte por el desarrollo de la educación de sus hijos.

Al nuestro, en cambio, le está terminantemente prohibido preocuparse por estas cosas que los funcionarios del Estado entienden ser de su exclusiva incumbencia y quienes, celosos de sus fueros, no suelen admitir la intromisión oficiosa de los particulares en lo que atañe al fomento y progreso de la instrucción pública.

¿Quién puede sentirse aquí halagado de vincular su nombre, su fortuna o su iniciativa a ninguna empresa educacional, en concurrencia con un amo tan celoso de su autoridad como el Estado?

Hay que conocer las peripecias y expedientes odiosos a que tiene que someterse una agrupación de vecinos que ofrece a las autoridades escolares un lote de terreno, dineros y material de construcción para un edificio escolar. A veces duran cuatro, cinco, seis años las tramitaciones de estas ofertas.

Otras, los donantes retiran sus donaciones en vista de que pasan los años sin que se levante un metro de pared, mientras la escuela del vecindario funciona en algún hediondo chiribitil cuando no en una infame tapera.

El Estado ha rodeado la enseñanza de fosos, alambrados de púas y torres almenadas, que no otra cosa son al fin de cuentas sus reglamentaciones faraónicas para impedir por todos los medios el acercamiento del pueblo, la colaboración de los padres de familia y la libre iniciativa de los particulares.

Su moral en esta materia es la del perro del hortelano: nada hace ni nada deja hacer por el mejoramiento de nuestro anquilosado sistema de educación.

Capítulo V

Sin cultura libre no hay carácter nacional

En ninguna época del mundo ha sido como hoy tan manifiestamente necesaria la educación creadora.

H.G. WELLS

So pretexto de hacer obra nacionalista, los gobiernos han desfigurado la fisonomía moral de la nación.

EL AUTOR

YA HEMOS VISTO CÓMO EL NACIONALISMO del Súper-Estado alemán mató virtualmente el espíritu alemán; es decir, destruyó las virtudes cardinales del carácter nacional.

Más adelante observamos cómo la resurrección del espíritu pujante de aquel pueblo se debe a su agitación revulsiva contra ese nacionalismo *bismarckiano* que mató el alma de la nación, convirtiendo a Alemania en un pueblo de psicología gregaria, a pesar de su «Kultur».

En la historia de la civilización podemos hallar lecciones opuestas a la del derrumbe del imperio teutónico. Y aun en la época en que vivimos podemos asomarnos al atractivo panorama espiritual de ciertas grandes naciones que han resuelto el problema de su cultura por el método genuinamente democrático de la autonomía popular. No se nos negará que en los Estados Unidos el carácter nacional es la gran potencia moral del país, que ningún gobierno podría ni intentaría avasallar en ningún momento. Por eso, al revés del nacionalismo neoprusiano de los países donde el Estado es todo y la nación no es nada, la iniciativa privada es allí más poderosa y más eficiente que la acción oficial. En nuestras repúblicas sudamericanas, donde la opinión de los gobernados va montada siempre como Don Quijote en un flaco Rocinante, nunca logra alcanzar los designios de sus gobiernos que van, en cambio, montados en troncos de «pur sang».*

* Pura sangre. Se refiere a la raza de caballos. [N. del E.]

Las gentes de hechura mental semejante a la de sus amos, por más revestidas de cultura que lleguen a los Estados Unidos, no comprenden, no pueden comprender por qué les estorban sus falsos conceptos del orden y las costumbres, la originalidad y la fuerza anímica del carácter nacional estadounidense. Para comprender la multiforme actividad de un pueblo con más de cien millones de almas, donde no hay cartabón oficial para las cosas; donde las instituciones no se apoyan en el legalitarismo y las sofisticuerías propias de nuestra raza curialesca, sino en la soberanía popular, casi siempre ejercida directamente, hay que hacer una previa inversión de valores dentro de sí mismo, haciéndose esta composición de lugar: vengo de un país donde el pueblo es un tullido político, a una nación donde este es el actor y el autor de su vida institucional. Así llegué yo a distinguir la fisonomía psíquica de aquel pueblo, que, si ha aprendido a autogobernarse es, sin dudas, porque se le dio la oportunidad de autoeducarse. No digo con esto que la república del norte haya realizado un tipo ideal de civilización, pues lleva también consigo la lacra del sistema capitalista y este la arrastra por el camino del imperialismo económico hacia la debacle. Pero sí creo que es la nación que lleva en germen una mayor capacidad para la futura organización social del libre acuerdo. Sobre todo, es al presente el más rico laboratorio educacional del mundo, a pesar de las cascarrías del sectarismo religioso que a veces lo deshonoran.

Sea cual fuere nuestra actitud mental frente al imperialismo yanqui (una cosa es su casta plutocrática y otra el pueblo estadounidense), lo que nos interesa al tratar esta materia es su método admirable de difusión de la cultura. Digamos más aún, aunque nos duela: la política educacional idealista que por tradición practican todos los jefes de Estado desde Washington hasta el presente. Entre nosotros esa tradición nace con Sarmiento y, con Sarmiento, muere. Entre los estadounidenses, los líderes de la educación popular se suceden en el gobierno superándose los unos a los otros en el esfuerzo de difundirla.

Jefferson, que fue para los Estados Unidos lo que Alberdi para los argentinos, el genio de las instituciones civiles y el promotor de las autonomías locales, delegó el gobierno y administración de las escuelas en la comunidad local, mediante contribuciones creadas por esta para su sostenimiento. «Hay dos asuntos —escribía Jefferson al final de sus años— por los cuales imploraré mientras tenga aliento de vida, a saber: la educación pública y la subdivisión de los ayuntamientos en distritos. [Casi un sistema soviético.] Yo entiendo que la contribución del gobierno republicano está en absoluto pendiente de estos dos ganchos.»

James Madison, el cuarto presidente, fue después de Jefferson el político más activo en la obra de la educación. Sostenía que un gobierno popular sin información popular o sin medios de adquirirla no es más que el prólogo de una farsa, o de una tragedia, «o quizá de ambas cosas».

Ningún gobernante de la Unión ha olvidado en este sentido el punto de vista de Washington, expuesto en una de sus cartas memorables, en 1786. «Es un axioma en mi entender, que nuestra libertad no puede estar nunca segura más que en las manos del mismo pueblo, pero de un pueblo con cierto grado de instrucción. Corresponde al Estado el efectuarlo en un plan general.» Dicho plan excluía el monopolio oficial de la enseñanza. Los resultados no pudieron ser mejores. En efecto, el presidente Coolidge, en su discurso radiotelefónico pronunciado desde la superintendencia de la Asociación Nacional de Educación (institución

gremial independiente), celebrando el aniversario del natalicio de Washington (23 de febrero de 1926) dijo que «los progresos educativos de los Estados Unidos se deben a la política que instituyó el primer presidente de la Nación: la de la paz, basada en el deseo de que el país cultive el intelecto y la moral, único medio de borrar de la tierra los malentendidos, los odios, las sospechas y las guerras». Y haciendo una reseña de la educación en los Estados Unidos, Mr. Coolidge dijo que la política de Washington ha sido observada con entusiasmo en el país, el que ahora cuenta con 913 instituciones de enseñanza superior, con un total de 664.000 estudiantes. Agregó que el total de las donaciones hechas en provecho de la cultura nacional era de 56.000 [dólares] con un producto anual de 815 millones de dólares y que las universidades y colegios del país estaban valuados en más de 1.000 millones de dólares.

En lo que se refiere a la enseñanza primaria y elemental, declaró que en sus escuelas había cabida para 26 millones de escolares que estaban bajo la instrucción de 822.000 maestros, y que en 1924 el Estado había invertido 2.400 millones de dólares para hacer frente a los gastos de instrucción pública en general. «Y esa —terminó diciendo Mr. Coolidge— es la verdadera grandeza de Washington.»

Entregamos estos datos a los que quieran hacer estadísticas comparativas para apreciar el subalternísimo lugar que ocupa la Argentina en esta materia, con ser la más adelantada entre las naciones iberoamericanas.

Así se explica que en ningún otro país la llamada «educación creadora» a que se refiere Wells haya tenido mayor significación social ni rendido mejores frutos que en los Estados Unidos. Pese al lastre de ciertas imbecilidades tradicionales que tienen los yanquis como cualquier hijo de vecino, la cultura libre, abierta a la colaboración de la iniciativa privada, ha sido el gran factor de la riqueza moral y material que ha encumbrado a esa república por sobre todos los imperios a la categoría de primera potencia del mundo. Cuando pasmados de admiración y envidia leemos las enormes sumas de dinero que salen de las arcas del Estado a la vez que directamente del bolsillo de los particulares para el sostenimiento de la enseñanza en aquella «república de comerciantes», y comparamos con el regateo miserable que los gobiernos hispanoamericanos le hacen a la educación común, comprendemos el porqué de la «trágica ignorancia española», cuya herencia espiritual apenas si se ha atenuado levemente en los países del Nuevo Mundo. Y no se nos venga con la socorrida objeción de que si los yanquis gastan mucho en la enseñanza es porque son ricos, mientras que si nosotros no gastamos más en instruirnos es porque somos pobres. El buen sentido práctico de aquella gente del norte ha mostrado la falacia de este argumento, contestándola con una bien intencionada ironía: «¿Vosotros no gastáis más porque sois pobres; o sois pobres porque no gastáis lo necesario en educaros?».

Debería servirnos de estimulante el espectáculo de una nación donde la gran masa de sus habitantes ha sido movilizada y puesta al servicio de la cultura pública. Así solamente se forja el carácter nacional. Solo por la emuladora corriente del entusiasmo se contagia en el individuo, en la familia, en las agrupaciones sociales, el sentimiento y la voluntad de contribuir al mejoramiento de las instituciones educativas. Al invocar el ejemplo de los Estados Unidos, no he querido omitir el de las naciones europeas, que al despertar de su horrenda pesadilla de la guerra han buscado su áncora de salvación en los ideales humanizadores de la

nueva cultura. Una gran renovación espiritual, material y moral, traducida en un vasto y hondo movimiento reformador de la enseñanza se está operando a la luz del día en Alemania, donde los maestros, con Kerschensteiner a la cabeza, han legislado en la materia, en Francia, Inglaterra, Austria y Rusia.

A pesar de que este movimiento internacional de la Nueva Educación es tan rico en ensayos y doctrinas relacionados con la psicología del niño, con el respeto de su personalidad, con la sociedad y el Estado, no me explico el por qué del egoísmo de nuestros escasos educacionistas, que conociéndolo a fondo se abstienen, no obstante, de difundirlo en las filas del magisterio donde tanta falta hace. Contraigo –mientras nadie lo intente– el compromiso de hacerlo en la medida de mis fuerzas, porque así comprobaré con hechos la universalidad de las ideas sustentadas en este libro.

¿SE PUEDE HABLAR DE CARÁCTER NACIONAL SIN TENER NADA «PROPIO» EN EDUCACIÓN?

¿Dónde está lo que nosotros hemos aportado a la innovación de los viejos instrumentos educativos que importáramos del extranjero hace más de medio siglo? ¿Hay algún sistema escolar genuinamente argentino?

Excepto una que otra tentativa (hija de la iniciativa privada) de ensayar, al margen de los establecimientos fiscales, tipos nuevos de escuelas modernas, unas veces inspirados en el racionalismo pedagógico, otras en la filantropía social, nada hemos *creado*; nada *original* hemos *hecho*; nada *nuestro* tenemos los argentinos en materia de educación. México y Costa Rica son los únicos países de la raza que pueden vanagloriarse de haber creado un sistema más o menos autóctono de autocultura. Panamá y Puerto Rico, sobre todo este último, deben su rápido progreso educacional al injerto del sistema pedagógico-administrativo estadounidense. Pero ¿nosotros...?

¿Cómo puede pretenderse que tenga carácter nacional la enseñanza donde todo lo que tenemos es prestado; o sea, exótico y no regional; y además de exótico, anacrónico, porque mucho de lo que importamos del extranjero hace cincuenta años son cosas envejecidas que han caído en desuso en los propios lugares de su origen?

Podrá haber todo el nacionalismo que nuestros insinceros chauvinistas quieran inocular en las escuelas del pueblo, pero sostengo que no hay en ellas carácter nacional.

La fuente del carácter nacional no se encuentra en la fraseología espumante y vaporosa llena de lugares comunes, de nuestros lenguaraces patriotereros que creen asegurarse con su vana palabrería las altas prebendas que usufructúan.

La fuente del carácter nacional reside en el espíritu abierto, franco, leal, lleno de insólitas rebeldías y de heroicos entusiasmos del pueblo nativo, que es el reverso de la medalla, o sea el antípoda moral de la turba de filisteos llamada «clase dirigente», como lo demuestra casi toda la historia política del país.

Para que la psicología del pueblo pueda revelarse hay que empezar por acatar la Constitución, estableciéndose la libertad plena de enseñar y aprender, que es lo que no quiere conceder el Estado en su «prudente» desconfianza contra las cosas que no llevan el sello oficial.

Esa desconfianza de los gobernadores sobre los gobernados; ese afán de sofocar las ideas y los sentimientos genuinos del pueblo, desde la infancia, es la prueba irrecusable de que los gobiernos son los peores enemigos del carácter nacional.

Carácter nacional tuvieron los griegos, porque fue Grecia el único pueblo de la tierra que realizó plenamente, integralmente, libérrimamente el sueño de la democracia absoluta en la organización de su autocultura. Ningún país moderno la ha superado todavía; ninguno la ha alcanzado siquiera. Apenas si se le aproximan un poco Suiza, los Estados Unidos y, particularmente, la nueva Rusia, que es donde los tesoros del arte y la sabiduría conjuntamente con los de la naturaleza se están poniendo cada vez más al alcance de todos, sin excluir a los campesinos y *mujiks** de las más lejanas aldeas.

Ponemos en manos del lector que nos lee sin prejuicios la balanza justipreciadora de los valores intrínsecos de la cultura, para que aquilate por sí mismo.

Póngase en un platillo el fárrago de la instrucción reglamentada, pasteurizada y momificada que nos brinda al presente el Estado; y en el otro la cultura libre e integral de la antigua Grecia, donde todo el que tenía algo que enseñar o aprender lo enseñaba o aprendía sin ninguna de las trabas que se imponen hoy a maestros y alumnos.

EL MILAGRO DE LA CULTURA GRIEGA FUE OBRA DE LA LIBERTAD

Rodó ha llamado a la civilización griega «la sonrisa de la historia». Y, en efecto, ella es un milagro de la cultura, que no se ha vuelto a repetir en la historia de la civilización moderna, porque no ha vuelto a presentarse el caso de otro pueblo donde *el individuo sea el señor y no el esclavo de las instituciones*; concepto esgrimido por Dante Alighieri en plena Edad Media cuando se disputan el dominio del mundo los papas y los emperadores. «No son los ciudadanos para los cónsules ni la nación para el rey –dice el inmortal florentino en su *De monarchia mundi*– sino al contrario, los cónsules para los ciudadanos y el rey para la nación.»

El panal sublime de la cultura helénica del que ya se ha nutrido desde entonces el espíritu de la humanidad era consecuencia precisa de la República insuperablemente democrática que constituyó la vida ciudadana de los atenienses.

Sin Atenas, se ha dicho, no existiría la civilización antigua, cuna de la civilización moderna. Sin Atenas no se habría levantado Alejandría, ni civilizado Roma, ni habría existido, por consiguiente, el Renacimiento por el cual resucita y se extiende a toda la tierra, avasallando a los pueblos modernos con su genio creador y universalista. Esa pequeña ciudad del Ática, con una población no mayor a los 100.000 habitantes, fue no solo la cuna de las bellas artes sino también manantial de todas las ideas humanitarias y progresivas que se han desparramado con el rodar de los siglos por el mundo. Con razón Anatole France dijo que «excepto

* Así se llamaba en Rusia a los campesinos a quienes se obligaba a trabajar en la tierra como esclavos. Después de la reforma agraria se convirtieron en campesinos libres. [N. del E.]

las fuerzas ciegas de la naturaleza, nada se mueve en este mundo que no sea griego en su origen».¹

¿De dónde procede el genio de la civilización helénica, tan ponderado por todos y tan misérrimamente interpretado por la mayoría de nuestros literatos helenófilos? De haber hecho de la cultura humana el tesoro espiritual de *todos*, con la libre colaboración de *todas* las inteligencias para el libre usufructo de *todos* los espíritus.

En ningún otro país de la tierra ha sido consagrado después de Grecia de un modo tan ilimitado, el derecho universal a la *cultura máxima* que tiene en este mundo todo ser humano. Por eso no encontramos en nuestra deforme civilización capitalista, un solo país donde se desarrolle tan armoniosamente como en la antigua Grecia la cultura integral de un pueblo.

Salvo excepciones muy raras, solo nos encontramos –para atestiguar los privilegios de clase– con pequeñas élites de personas ultraintelectualizadas, cuya ciencia y cuyas artes han creado un abismo de incompreensión entre ellos y la enorme masa de la humanidad viviente que los rodea. Pequeños núcleos abrillantados por una cultura antisocial y antirrepublicana, rodeados de grandes muchedumbres sin *desbarbarizar*, tal es el contraste que ofrecen los pueblos que, como el nuestro, han convertido la educación en un privilegio de las minorías; y la libertad de enseñar en disconformidad con lo existente, en un delito de lesa patria.

Nosotros que somos helenistas por las tapas, aunque napoleónicos y loyolistas por educación y por herencia, nos inspiramos verbalmente en Grecia, pero a condición de organizar nuestra cultura tomando el ejemplo de la patria de los faraones, donde la élite que poseía la ciencia esotérica, reservada únicamente a los elegidos, se convertía fatalmente en casta sacerdotal para gobernar a un pueblo esclavo y supersticioso.

CULTURA DISOCIADORA NO ES CULTURA

El fracaso social y ético de esta cultura circunscripta a un círculo de espíritus «selectos», en el mundo moderno, ha sido dilucidado con un penetrante sentido crítico y una vastedad excepcional de conocimientos por Spengler, en su famosa obra *Decadencia de Occidente*.

«La cultura ática –observa Spengler– era patrimonio de todos los ciudadanos. Nadie quedaba excluido de ella y por eso no se conocía allí distinción entre *profundidad* y *superficialidad*, que para nosotros tiene una importancia decisiva. Para nosotros las palabras *popular* y *superficial* tienen idéntico sentido en el arte como en la ciencia. Para los antiguos no es así. Nietzsche ha dicho una vez de los griegos que son “superficiales, de puro profundos”.»

1. Los griegos inventaron todas las formas literarias vigorosas: la épica, la lírica y la dramática; transformaron la escultura y la arquitectura en formas expresivas de la libertad espiritual y crearon un lazo de conexión entre el arte y la filosofía uniéndose ambas cosas con los problemas de la vida griega, como pasa en los dramas de Esquilo, Sófocles, en los mármoles de Fidias y Praxiteles y en las ideas filosóficas de Pitágoras, Sócrates, Platón y Aristóteles. Hasta la teoría darwiniana la encontramos en embrión en Anassimandro, quien admitía en la creación de los seres orgánicos una progresión gradual de las formas inferiores hacia las superiores.

La aristocracia del talento, de la que oímos hablar a menudo a nuestros intelectuales modernos, no se concebía en un pueblo como Atenas, donde todos los atenienses eran ciudadanos de la República de las letras, de las artes plásticas, de la filosofía y del civismo; donde el pueblo estaba empapado de cultura casi a la par de sus más eximios maestros.

El genio no fue en la Antigüedad helénica un *rara avis*, un incomprendido de sus contemporáneos, algo así como un tipo heráldico de la especie que se diferencia de esta y se divorcia espiritualmente de la sociedad de su época. Fue la floración natural de la cultura colectiva; como si dijéramos la cúspide de la pirámide, cuyo cuerpo desde la base a la cima es toda la comunidad.

Es, pues, muy exacta la observación de Spengler. El «artista incomprendido», el «poeta hambriento», el «inventor menospreciado», el pensador «que será entendido dentro de siglos», todos estos son tipos de una cultura esotérica.

«Lo antiguo se abarca todo de una sola mirada: el templo dórico, la estatua de la polis, el culto divino. No hay dobles fondos, no hay arcanos. Mas comparad la fachada de una catedral gótica de los Propileos, un aguafuerte con una pintura cerámica, la política del pueblo ateniense con la política de los pueblos modernos. Ved cómo toda obra moderna que hace época en la poesía, en la política, en la ciencia, va seguida de una abundante literatura de explicaciones y comentarios que además obtienen un éxito muy dudoso.»

«Las esculturas del Partenón están hechas para todos los griegos; la música de Bach y sus contemporáneos es música para los músicos.»

TODAS LAS ARISTOCRACIAS DEL TALENTO NO VALEN LO QUE UN PUEBLO CULTO

¿Cuál puede ser el resultado moral de una civilización donde la cultura refinada de los pequeños círculos intelectuales se aleja cada vez más de la cultura trivial del gran círculo que forma la ingente masa del público? Es lo que recalca Max Wundt al hablar de las causas del derrumbamiento de Alemania: «Mientras nosotros tenemos una elevada filosofía desarrollada, el pueblo no tiene ninguna.»

«Lo fácil y generalmente comprensible –observa Spengler– anula la diferencia entre los hombres, tanto por lo que se refiere a la extensión, como a la profundidad de sus almas.» «El esoterismo, en cambio, acentúa y refuerza esa diferencia.»

«Todas las ciencias populares son hoy, desde luego, ciencias inválidas, falsas, apócrifas. No solo tenemos un arte para artistas, sino también una matemática para matemáticos, una política para políticos, de la que no sospecha lo más mínimo el *profanum vulgus* de los lectores de periódicos.»

«Justamente el técnico con su término opuesto, el lego, es lo que falta en la antigüedad, donde todos lo saben todo.»

Este milagro histórico de la maravillosa cultura helénica solo es concebible en un pueblo como el griego, que tiene en su adolescencia por maestros a Hesíodo y Homero y en la edad adulta a Pitágoras, Sócrates, Platón y Aristóteles; que empieza por educarse en el culto de la poesía y termina por convertir en escuela toda la sociedad; que asiste a las discusiones de los sabios, los filósofos, los políticos,

los artistas, en el gimnasio, en la palestra o en el ágora; que escucha a Pericles y a Demóstenes en la tribuna y que solo tiene por autoridad suprema a la Asamblea popular. La constitución política y judicial de los atenienses tenía que ser lo que fue. Cada vez más fue democratizándose hasta rayar en los extremos, inclinándose cada día más hacia el pueblo, consultando sus deseos, plegándose a sus exigencias. Así fue que un buen día todos los cargos públicos (senadores, colectores de impuestos, jueces y estrategas) resultaron electivos: todos los funcionarios estaban sujetos al voto popular.

Cuando se afirma que Grecia fue creadora de una cultura estética, no se la califica debidamente. Fue la creadora de una cultura integral y armónica que tenía por base la libertad y la felicidad del hombre y por cúpula el amor de la belleza y de la sabiduría.

¿CUÁL ERA EL SISTEMA DE LA CULTURA GRIEGA?

Atenas no tuvo propiamente hablando un *sistema* de instrucción pública. Con menos escuelas que cualquiera de nuestras capitales de provincia, hizo mucho más por la cultura general que lo que hoy hacen sumados todos los establecimientos docentes del Estado. Alguien dijo, con razón, que lo que aprendían los griegos en un día en los pórticos del Ática, no lo aprenden hoy los estudiantes en un año de universidad.

Atenas, que nunca quiso seguir el ejemplo de Esparta, se negó a relevar a los padres del deber de educar a sus hijos, mediante un sistema socialista de escuelas públicas.

La educación del Estado para fines del Estado nació con Solón, que fue el que construyó el primer Gimnasio en Atenas, la Academia y el *Cynosarges*; el primero como punto de reunión para los ciudadanos de sangre pura, la segunda para aquellos cuya sangre contenía mezcla extranjera.

Tal educación del Estado tenía por fin servir a los intereses de la clase de un modo análogo a como sirven nuestras universidades modernas a los de una casta de mandarines.²

Sin embargo, ni cuando el Estado se arroga el derecho de educar confisca la libertad individual del educando. Dejémoslos conducir por el amable historiador de *La educación del pueblo griego*, Thomas Davidson, quien nos hará convivir evocativamente con el antiguo escolar ateniense.

«Cuando era admitido un niño en el Gimnasio público, aunque considerado todavía como menor, obtenía una libertad repentina y a veces peligrosa.³ Dejaba de salir acompañado de su pedagogo y era libre para ir adonde quería: para pasear

2. Estos gimnasios jugaron un papel muy importante en la vida del pueblo. Eran instituciones que servían discretamente a los intereses de la aristocracia. Aunque ningún joven era excluido de ellos, como no estaba preparado para ingresar el que no se había educado previamente en la escuela y la palestra, de hecho recaían sus beneficios en los hijos de las familias cultas y acomodadas; y como solo eran elegibles para los altos cargos del Estado aquellos que habían adquirido una instrucción completa en el gimnasio, el resultado fue monopolizar estos cargos en los miembros de estas familias (Thomas Davidson).

3. Eso cree el citado autor. Yo creo, en cambio, como aquellos pedagogos de Grecia, que solo en la libertad se educa para la libertad.

por las calles, o el ágora, para escoger sus compañeros y para asistir a todo lo que acontecía en la ciudad. Sin duda, pasaba una gran parte del tiempo en el gimnasio, en ejercicios físicos y en agradables paseos y conversaciones con compañeros de su edad y con hombres más viejos. Los ejercicios eran ahora lo que se conocía por el *pentatlón*, que consistía en carrera, salto, disco, lucha y boxeo. Eran vigilados por un funcionario del Estado que velaba por que fueran dirigidos con la mayor energía. Antes de que empezara la lección de lucha se untaba a los jóvenes con aceite y se los espolvoreaba con arena fina, y entonces empezaba una lucha ruda en medio de la suciedad, porque se tenía cuidado de enseñarles que cuando la ocasión lo requiriera, no debían temer ensuciarse las manos y aun el cuerpo todo.»

«Es circunstancia curiosa que durante los años en que los jóvenes asistían a los gimnasios públicos no se les proporcionaba instrucción intelectual ninguna, ni siquiera un curso de ciencia política. Esto se explica claramente porque se esperaba que adquirieran todo lo que necesitaban asistiendo a los tribunales, reuniones públicas, etc., y por el contacto en el gimnasio y el ágora con los ancianos.»

«Lo cierto es que en Atenas el Estado proporcionaba *directamente*, por medio de sus funciones ordinarias, la educación que podemos llamar de colegio. Así sus jóvenes, en vez de asistir a las clases de ciencia política, ponían su atención en la aplicación práctica de los principios políticos en la vida diaria del Estado.»

Después de terminados tales estudios el joven ateniense era sometido durante dos años a verdaderas pruebas de fortaleza varonil, siendo obligado a vivir fuera de la ciudad, a guarecer fortalezas y a actuar como patrullas y policía del campo. Después de este examen de virilidad recibía el honroso grado de *hombre ateniense*, entrando así prácticamente educado para el cumplimiento de todos sus deberes cívicos. No lo está mejor, actualmente, un joven que se doctora en ciencias jurídicas y sociales en nuestra Facultad de Derecho.

EL INDIVIDUO CONTRA EL ESTADO Y LA CULTURA LIBERADORA DE LOS GRIEGOS

Mientras la Constitución de Solón estuvo en vigor, el Gimnasio del Estado fue una barrera contra la democracia ateniense.

Pero pronto aparecen los sofistas, trayendo la nueva corriente filosófica del individualismo libertario. Eran los sucesores de los antiguos rapsodas. Mejor dicho, eran los rapsodas no ya de la poesía épica sino de la nueva filosofía racionalista que había de extender su imperio a través de los siglos.

El hombre es la medida de todas las cosas, había dicho Pitágoras. El hombre como ser racional es su propio fin, sacaban en conclusión sus discípulos.

La obra destructora de los sofistas fue necesaria en la antigüedad helénica del mismo modo que lo ha sido la propaganda revolucionaria de los agitadores sociales en la época actual. La influencia de aquellos agitadores que comienza en un Pitágoras y culmina en un Sócrates, llamado con justicia el rey de los sofistas, se debió a la importancia que todos ellos asignaban a la conciencia individual, liberándola de todos los fetiches externos que esclavizan moralmente al hombre.

Los sofistas demolían con su enseñanza las viejas creencias y las bases del edificio social. Era natural que fueran aborrecidos entonces como lo son los anarquistas y bolcheviques en la actualidad por los conservadores y patriotas.

Los sofistas de entonces no hacían más que llenar las lagunas que dejaba la cultura del Estado en la mente de los jóvenes egresados del Gimnasio, como los sociólogos, artistas y pensadores contemporáneos llenamos las que deja el Estado-pedagogo en el espíritu de la juventud.

Practicaban a la luz del día en las calles, las plazas, el Gimnasio, las tabernas, las casas, una *docencia libre*. No tenían más que mostrarse para ser rodeados por una porción de jóvenes ávidos de escuchar sus enseñanzas.

Observemos el cuadro que nos pinta Davidson de estos maestros ambulantes:

«No tenía más que sentarse en una exedra, o echarse bajo un árbol en el Gimnasio y se apiñaban alrededor para oír su sabiduría, el cúmulo de sus extraños conocimientos y su brillante argumentación sobre cualquier tema que se le propusiera. Fue pronto mucho más popular entre ellos que el más honorable y experimentado ciudadano, que solo podía hablarles de la historia de su país y de sus deberes sociales en discurso sencillo, serio, sin adornos. Aquel, no solo profesaba la enseñanza de todo, la economía doméstica, la ciencia del estadista y la virtud misma, sino que estaba dispuesto a demostrar que *el individuo puede hacer valer sus derechos con éxito en toda ocasión, no solo contra sus semejantes, sino contra el Estado y sus leyes*».

«Declaraciones tan brillantes no cayeron en oídos sordos. Los jóvenes se pusieron bajo su tutela y le pagaron grandes cantidades para aprender el arte triunfante de la afirmación de sí mismo.»

No es posible negar que los despreciados y combatidos sofistas fueron, pues, los precursores de un orden social nuevo basado en una ética más elevada, pues ellos pusieron en discusión el valor del viejo régimen. Ellos plantearon frente a la vieja tendencia religiosa, autoritaria, que encuentra en el Estado el fin y sanción de toda acción individual, la tendencia nueva, filosófica, individualista, que hace que del logro del mayor bien la condición más recomendable del individuo.

Tuvieron el mérito de sobreponer la dignidad del individuo a la del ciudadano. El antiguo régimen había fundido al *hombre* en el *ciudadano*. Los sofistas prescindieron del ciudadano y favorecieron el desarrollo integral de la personalidad humana, sobreponiendo la sanción de la propia conciencia a la del público. No son hoy más avanzados en sus teorías individualistas, como se ve, Nietzsche, Stirner, Emerson o Guyau.

Con razón Davidson, que no acaba de simpatizar con los sofistas, piensa de ellos lo siguiente:

«Puede decirse muy bien que todo lo mejor de la civilización moderna está, en germen, contenido en la enseñanza de los desdeñados sofistas. Su máxima fundamental, “el hombre es la medida de todas las cosas” pudo ser hecha para expresar la íntima esencia de la libertad humana».

A Sócrates le tocó desbaratar la parte de hojarasca, o sea, de charlatanismo meramente retórico y dialéctico de los sofistas, buscando un vínculo social entre la sanción moral del individuo y los intereses de la comunidad.

Su influencia en educación, en política y religión, obró de un modo disolvente,

pero mientras tanto tuvo un efecto exaltador en el mundo del arte.⁴ Así como antes de Sócrates el propósito de la educación había sido producir *ciudadanos sumisos*, en adelante aspiró a producir hombres moralmente autónomos, conscientes de su valer, que además de pensar por cuenta propia escogían su propio modo de vida.

EL INDIVIDUO FRENTE AL ESTADO

Surgió la competencia entre el filósofo y el Estado; el Gimnasio consagrado principalmente a la cultura física se transformó en palestra de la cultura intelectual, y los hombres no miraron ya ni a la familia, ni al Estado, ni a ninguna de las instituciones sociales como fines sino como medios, de un valor secundario frente al individuo.

«La familia y el Estado –se dijo– fueron hechos para el hombre, y no el hombre para ellos. El hombre no es el esclavo sino el señor de las instituciones.»⁵

Hoy subsiste, frente al autoritarismo del Estado que representa ciegamente el privilegio, esta misma doctrina emancipadora que a través del tiempo se ha trocado en una teoría económica revolucionaria: el comunismo libertario.

En suma: el hecho más elocuente –y el menos tomado en cuenta por los literatos helenistas– revelado no obstante tan claramente por la historia de la educación griega, es el de que *la posibilidad del progreso continuo en la civilización depende de que no sacrifiquemos la libertad del individuo a ninguna institución ideal estática que pueda prometer una cierta porción más o menos uniforme de bienestar para todos*.

Al afirmar esta aspiración, el pueblo griego dio un ejemplo inmortal para el nuevo mundo todo y empezó una era nueva en la historia humana: la era de la libertad moral.

Ahora bien, pónganse del revés estas sabias concepciones de la libertad espiritual en que se inspiró y se bañó cual en una milagrosa fuente de Juvencia la cultura griega, y se tendrá la actual teoría educacional del Estado-pedagogo en nuestra pseudodemocracia contemporánea.

Y eso es así, porque como bien dice Gabriel Alomar en su bellísima obra *La política idealista*:

«Hemos entendido la libertad como algo puramente medial, instrumental y no como un alto fin en sí misma, *un fin sin fin*, esto es, una cada día perceptible ascensión hacia el grado superior de la especie. No nos hemos percatado de que la

4. Es un hecho muy significativo que el período glorioso del arte griego, el que produjo a Fidias y Policleto, Scopas y Praxiteles coincida exactamente con el que llena la actividad de Sócrates, Platón y Aristóteles. Antes de este tiempo el arte griego se practicó tan solo en servicio del Estado y sin otra aspiración que dar forma corpórea a las concepciones que este representaba (Davidson).

5. Platón tergiversó, con su aforismo: «El Estado es el individuo engrandecido», el principio socrático tan *diáfananamente* expresado por su inmortal maestro. Se explica que los defensores del Estado moderno, que es un depositario de la fuerza y no un representante del derecho como lo concibiera Sócrates, hayan hecho suya la teoría política que se deriva del aforismo *platoniano*. Pero si la República de Platón se funda en una pura metáfora, la República capitalista ha convertido esa metáfora en el torniquete político con que subordina, al presente, a la gran masa de ciudadanos que forman la nación.

libertad ha de ser una constante irradiación de la política en la vida social, *aplicándose a emancipar de toda tutela la educación pública*, para crear los autores y actores de la futura libertad. No hemos visto que así como los más altos espíritus tienden a elevarse hasta la categoría de súper hombre, grado superior del individuo, también los pueblos tienen su aspiración a convertirse en un grado superior a la especie, en una súper humanidad».

Capítulo VI

Un sistema criminal de educación

No pierdas ni un momento de los que tengas libres para aprovechar el tiempo que pierdes en el colegio.

ANATOLE FRANCE

Homero no pasó diez años en el fondo de un colegio recibiendo azotes para aprender algunas palabras que podía en su casa aprender en cinco o seis meses.

PABLO LUIS COURIER

HEMOS DENUNCIADO EN LOS CAPÍTULO anteriores el pésimo negocio que realiza el pueblo de la República al convertir su instrucción en función centralizada del Estado.

Doctrinariamente hemos demostrado que es contrario al espíritu y los propósitos de una democracia subordinar la cultura a los fines del Estado, mediante un régimen antisocial y antirrepublicano que convierte en repugnante privilegio el derecho a instruirse y educarse como a cada cual se le dé la gana.

Nos toca ahora demostrar los estragos que la educación oficial produce en el alma de esas minorías que educa.

Si políticamente la instrucción pública es una máquina infernal destinada a corromper a los educadores; y administrativamente una quiebra fraudulenta, analizada en su aspecto académico y en sus resultados sociales, llegaremos pronto a la conclusión de que es, en síntesis, la mayor de las calamidades públicas que afligen actualmente al país.

No tenemos el hábito de hablar con claridad ni de oír llamar las cosas por su verdadero nombre, cuando se trata de exponer al aire libre nuestras llagas institucionales para cauterizarlas. Somos demasiado soberbios para verlas y demasiado hipócritas para confesarlas. El *amaricamiento* intelectual ha creado a su vez una literatura untuosa para oídos castos, imitando el falso recato de ciertas damas que es lo único que conservan castos, mientras creen que la falda a la rodilla es demasiado larga y el escote hasta la cintura demasiado corto para cubrir sus formas. El *patrioterismo* de ciertos alpinistas políticos, interiormente inflamados de concupiscencias, equivale a la pudibundez de esas damas.

Pero no; esta es la hora de decir desnudamente la verdad. Alguien debe tener el coraje de arrojarla ardiendo a la faz de los culpables. Nuestro anhelo sería hacer de las palabras claras y enérgicas un martillo resonante para romper los oídos de los indiferentes y los timoratos, a fin de que estos oyeran con los ojos, al rajante decir de Nietzsche.

Cuando se asesina el alma de la juventud, cuando se le roban las mejores energías espirituales a la raza, cuando lo único que se ansía es evitar el naufragio de la cultura popular, no se debe inhibirnos mentalmente ni el cálculo, ni el miedo de que nos llamen como al personaje *ibseniano*, un enemigo del público; solo debemos dejarnos dominar por el fervor inmenso de la veracidad.

UNA ENCUESTA

La revista *Mundo Argentino* organizó hace algunos años una encuesta encabezada con esta pregunta: «¿Qué piensa usted de nuestro sistema educativo?». A la que Leopoldo Lugones contestó con este rotundo laconismo: «Que es criminal».

Ignoro si este filósofo barométrico mantiene aún ese mismo concepto, puesto que nunca se puede saber cuál es la última opinión del señor Lugones. Pero si él ha modificado su juicio y dijo aquello por una simple petulancia escénica de literato ególatra, yo mantengo terminantemente ese concepto, con la ventaja de que, lo que en el lenguaje presuntuoso del literato bien pudiera ser solo una frase, en el lenguaje analítico de un maestro de escuela puede ser un diagnóstico.

Pues bien, sí, no hay por qué andar con reticencias: creo sinceramente que nuestro sistema educativo es tres veces criminal. Y he escrito un libro para demostrarlo.

¿De qué delitos lo acuso?

De estos tres crímenes de lesa humanidad y de lesa patria:

1º Mutila la personalidad del educando.

2º Estimula el odio de clases, al tomar partido por los sentimientos de la casta adinerada.

3º Fomenta el parasitismo social, con su respectiva secuela de picarismo y mendicidad.

LOS ENEMIGOS NATURALES DEL NIÑO, PADRES Y MAESTROS

Analicemos un poco.

La ley de la educación común obliga a los padres a mandar a sus hijos a la escuela desde los seis hasta los catorce años de edad. Estos aceptan entre displicentes y complacidos dicha compulsión; primero porque es obligatorio hacerlo; segundo, porque el Estado corre con los gastos de la enseñanza; tercero, porque casi todos ellos aspiran a deshacerse de un estorbo en la casa; y en último término, porque no hay otro camino para darle carrera o profesión a los hijos.

Pero indudablemente que lo que más preocupa a los padres, sobre todo si son pobres, es librarse de un estorbo en casa.

«No veo la hora que vayas a la escuela para que me dejes en paz.» Es el ritornelo de los padres cuando se sienten incomodados por los hijos.

Y si estos son ingobernablemente traviosos, entonces las mamás los amenazan con el ogro del maestro. «Ya te arreglaré las cuentas el maestro cuando vayas a la escuela.» Y en efecto, el niño es zampado en la escuela como el reo en la cárcel. El pobre chico se salva momentáneamente del infierno del hogar para caer en el infierno de la escuela. A fuerza de oír estas amenazas ya va sabiendo desde antes de transponer los umbrales de la escuela que el maestro es otro verdugo.

La coacción y el autoritarismo lo reciben en todas partes. El código penal tiene mil prohibiciones para los adultos. El que los adultos le aplicamos diariamente a los niños tiene un millón. Los adultos son pues, sus enemigos naturales. So pretexto de educarlos, ejercen sobre ellos en toda forma una odiosa tiranía y les infligen, por consiguiente, toda clase de vejámenes y de suplicios.

Todos los adultos tenemos la estúpida pretensión de «formar» al niño, sin percatarnos de que nosotros estamos ya «deformados» por los mil artificios y corrupciones de la vida social moderna.

El niño llega a este mundo sin ideas preconcebidas del bien y del mal. La afrenta de los mayores es lo que le revela la existencia de la perversidad humana.

La injusticia la aprende generalmente el niño de la conducta que observan con él sus mismos progenitores.

Sublimas páginas de psicología infantil son aquellas del *Juan Cristóbal* de Román Rolland, donde se ve cómo los padres derriban con su inconsciente brutalidad la adoración que el niño sentía por ellos.

Aquellas palabras de rebelión cargadas de odio prematuro, que pone el autor por primera vez en los labios puros del niño Juan Cristóbal contra su padre porque acababa este de ultrajarlo y abofetearlo injustamente: «¡Animal! Eso es lo que eres... ¡un animal!... un bruto, sí, un bruto... ¡Te aborrezco, te aborrezco y me alegraría verte muerto!», es la demostración palmaria de cómo los adultos corrompen al niño y le inyectan el veneno del odio aun «amándolo paternalmente».

Pero pasemos por alto las bofetadas que el padre enseña al niño desde antes de ir a la escuela, el respeto al «sagrado principio de autoridad» sobre el cual descansan «las sacrosantas instituciones» del orden actual.

Mal que mal, busquémosle cierto atenuante a los desfogues de la brutalidad paterna, por aquello de que solo quien ama tiene derecho a pegar y ya que casi todos los padres al zurrarnos la badana de pequeños lo hacen de buena fe, diciéndonos: «Es por tu bien que te zurro». Y en efecto, ellos son quienes primero nos ponen frente a la realidad de la sociedad en que hemos de vivir, enseñándonos que el mundo en que nos movemos está regido por la violencia.

EDUCAR, SINÓNIMO DE DOMESTICAR

Cuando el chico llega por primera vez a la escuela; o lo que es lo mismo, pasa de manos de sus padres a manos de su «segundo padre», palabras que para su mente aterrorizada quieren decir: «Aquel que puede cascarte igual que tu papá», él ya va sabiendo que su deber, su virtud, su misión en este suelo es la «obediencia». Su

«segundo padre» se encargará, en efecto, de domesticarlo en nombre de otros fetiches no por abstractos menos impresionantes que aquellos fantasmas con que se entretenían en asustarlo sus nodrizas. Estos se llaman ahora: la disciplina, el orden, el trabajo, el respeto, la moral, la autoridad, el patriotismo, la virtud y otras abstracciones por el estilo que tienen por objeto convertirle en pecados mortales la espontaneidad y la alegría, y en caminos de perdición la libre acción y la desobediencia.

Cada vez que veo un niño arisco patalear y defenderse con lágrimas y ruegos para que no lo dejen en la escuela, recuerdo que en mi infancia montaraz también yo me defendí inútilmente en esa misma forma heroica. Y nunca podré olvidar la impresión recibida de aquel mundo tétrico; especie de frigorífico del alma infantil, donde los dioses sombríos de la moral convencional habían desterrado a todas las deidades sonrientes de la vida, convirtiendo en pecado la sinceridad, la alegría, la gracia y el buen humor.

Pero, como para los gobernantes «educar» es «domesticar», al hombre conviene atemorizarlo desde temprano; helarle la sangre de miedo antes que pueda escupir la herencia de terror que lleva en las venas; paralizar así su mente e intimidar su corazón desde antes que puedan nacer en su alma ideas y sentimientos «herejes», reñidos con las mentiras seculares que gobiernan la sociedad.

El cura no cumpliría con la moral eclesiástica si no intimidara a su grey con los horrores del infierno. Deber del dómine del Estado es también intimidar moralmente a la niñez con castigos y demonios similares a los que inventó la iglesia para dominar al mundo.

De ahí que la educación oficial comience su obra con un estupro del alma infantil. ¿Qué extraño que el mundo esté lleno de alienados mentales? Ciertas heridas que recibe el alma del hombre en su infancia perduran en la edad adulta en forma de verdaderos tumores del espíritu que pueden conducir a las más trágicas vesanias.

Bernard Shaw, opinando sobre los errores del sistema educativo inglés, muy superior al nuestro, dijo que no hay tal *sistema*; y lo que la gente llama *sistema educativo* solo es un pretexto del que se valen los padres para librarse de la presencia de los hijos. Ellos los entregan primero a los criados y después a los maestros. Y los que no tienen medios para hacer esto, los dejan crecer salvajemente.

No parece que Bernard Shaw hubiera hablado para los ingleses (cuya cultura colectiva es, desde luego, muy superior a la nuestra) sino para nosotros, donde casi todos los padres de familia se creen relevados del deber de educar a sus hijos en colaboración estrecha con la escuela pública.

Pero ¿por qué los niños pueden resultarnos un estorbo, cuando tanto idealizamos literaria y públicamente la belleza de la infancia?

Por más que queramos hacernos los desentendidos enseguida nos topamos, por este camino, con el problema social.

La constitución de la familia es un reflejo fiel de la mala constitución económica de la sociedad actual.

Por cada hogar rico alojado en un amplio y cómodo edificio, construido no solo para ser habitado por adultos sino también por niños, hay un millón de hogares que carecen de esas comodidades y otro millón de familias paupérrimas,

donde falta el pan y el abrigo en distintas épocas del año, siendo esa una de las determinantes principales de nuestra espantosa mortalidad infantil.¹

En verdad, los niños no son para estar constantemente encima de los adultos, sino para tener su mundo relativamente independiente aun bajo el mismo techo paterno. Contadas son, por otra parte, las familias ricas que se preocupan al edificar sus casas y encargar sus muebles, de tomar en cuenta las diminutas proporciones físicas del niño.

¿Qué diríamos nosotros si se nos alojara en casas de gigantes, de una corpulencia dos y tres veces mayor que la nuestra?

¿Os concebís subiendo las distantes gradas de la escalera, sentándoos a una mesa donde os obligan a usar cubiertos y sillas hechos a la medida de vuestros gigantescos anfitriones?

Pues ese huésped incómodo de este mundo de gigantes que somos los adultos es el pobre niño, condenado al suplicio de manejarse a la fuerza de tropezones, golpes y caídas dentro de su casa. Y no penetremos en el mísero hogar proletario de los inquilinatos o los suburbios, donde grandes y chicos viven hacinados en promiscuidad bestial.

Los doctores de la pedagogía oficialista se desentienen con un despectivo movimiento de hombros de ese problema.

Meter las narices en el tugurio hediendo de los miserables es asomarse al infierno de la monstruosa desigualdad social en que vivimos; y mencionarlo solamente, ya es una herejía y un peligro; es arriesgarse por los desfiladeros de la cuestión económica que conducen fatalmente a sacar conclusiones revolucionarias.

Ningún sabio a sueldo del Estado debe tener ideas opuestas a las de sus mandatarios.

EL ENCLAUSTRAMIENTO ESCOLAR

Sigamos al niño, es decir, a tu hijo, lector, si es que lo tienes, a través de su vida escolar.

Ya lo tenemos entre las cuatro paredes del aula, sentado tiesamente, con los brazos cruzados sobre el pecho, o las manos en bendito sobre el pupitre, durante largas horas en un banco duro, simétricamente alineado, y sobre todo, rígidamente clavado en el piso como la antigua barra de grillos abolida en las prisiones de la Capital y en auge todavía en las comisarías de campaña. Los instrumentos de tortura nunca se suprimen del todo: se transforman y se refinan en nombre del progreso.

La gloriosa asamblea de 1813 quemó en la Plaza de la Victoria (hoy Plaza de Mayo) todos los instrumentos de suplicio; pero no destruyó en las conciencias el espíritu inquisitorial de Torquemada que rige aún nuestras ideas políticas y nues-

1. En 1922, visitando las escuelas de Neuquén en pleno invierno, me encontré en algunos ranchos con niños desnudos soportando una temperatura de once grados bajo cero. Pero ¿qué extraño que esto ocurra en los territorios cuando en plena Capital Federal alrededor de cinco mil niños van sin almorzar a la escuela?

tras costumbres sociales. El banco, la tarima y el maestro con su aire de guardia civil son una reviviscencia de ambas cosas.

Como alumno y como maestro siempre sentí sublevarse instintivamente mi dignidad de ser autónomo contra el odioso pupitre escolar, viendo en él algo así como la evolución del cepo.

El banco clavado en el piso, y el niño clavado al banco, y el maestro clavado al aula, por un horario, un programa y un reglamento militar, equivalente a los tres clavos de la cruz de Jesucristo, son el símbolo augusto de nuestra petrificada escuela pública. Tienen razón en llamarla «templo» de la enseñanza, aunque más se aproxima a los monasterios de la Edad Media, contra los cuales se pronunciaría enérgica y sabiamente Lutero.

La censura que hacía Lutero de las escuelas eclesiásticas y monacales puede hacerse aún hoy contra las escuelas laicas del Estado, que parecen inspirarse en el espíritu dogmático medieval.

He aquí cómo fustigaba tal régimen escolar el ardiente autor de la Reforma:

«Salomón era realmente un verdadero maestro regio. No prohibía a los niños mezclarse con el mundo ni divertirse como prohíben los monjes a sus discípulos, porque así llegarán a ser *zoquetes* y brutos como dice *Anselmo*. Se puede decir que un joven, cercado y separado de la sociedad es como un árbol naciente cuya tendencia es crecer y dar frutos, plantado en un tarro estrecho. ¿Por qué los monjes aprisionan a la juventud que han tenido a su cargo, como los hombres ponen en oscuras jaulas a los pájaros, para que no puedan ni ver ni conversar con nadie?

»Pero es peligroso para la juventud estar sola y apartada de la sociedad. Por tanto debemos permitir a los jóvenes ver, oír y saber lo que pasa por el mundo aunque se les enseñe cierta disciplina y el respeto personal. La rigidez conventual nunca ha producido ningún buen fruto.

»Es una cosa excelente para un joven frecuentar la sociedad de los demás, pero debe estar entrenado honradamente para adquirir los principios de integridad y de virtud y para huir de la contaminación del vicio. Esta monjil tiranía es, por tanto, una absoluta injuria a la juventud, porque necesita tanto el placer y el recreo como comer y beber; su salud también será más firme y más vigorosa valiéndose de estos medios».

No hay, en efecto, nada más parecido a una iglesia que una escuela laica. Allí el niño es el creyente obligado; la tarima del maestro, el púlpito; y las palabras infalibles que salen de la boca de este, el evangelio.

En lugar de la doctrina cristiana del P. Gaspar Astete, este sacerdote de la «escuela laica» le enseñará otro catecismo de «verdades oficiales» confeccionado minuciosamente por los directores de la enseñanza y codificado después por los legisladores. En lugar de hacerle oír con unción la «misa santa», se le hará extender la mano en los actos públicos de liturgia patriótica inventada por los parásitos desalumbrados que fueron jefes supremos de las escuelas, y jurar por la bandera, después de sufrir un penoso plantón en la calle o en la plaza para escuchar el untuoso discurso de algún lenguaraz del nacionalismo. ¡Y ay del maestro, o del escolar sacrílego que se niegue a realizar en público ese acto de fe!

INCONTINENCIA PATRIÓTICA

Es una característica común a los hombres que sin saber nada de educación llegan por el camino de la Casa Rosada a erigirse un día en directores supremos de las escuelas, la de suplir su ignorancia con el uso inmoderado del patriotismo.

Podrá reprochárseles a esos ciudadanos la inmoralidad de aceptar cargos para los que no están preparados y donde, por tanto, tendrán que ser fatalmente funestos a los intereses vitales de la nación, pero no se les podrá negar que están poseídos de un delirante patriotismo.

Podrá inculpárseles que todos ellos han convertido los «órganos autónomos» de la enseñanza en agencias o sucursales del comité político, perpetuando el régimen del favoritismo que es el sistema de degradar moral y cívicamente al magisterio, pero no podrá decirse que no cubren solemnemente su conducta con el mantel sagrado del patriotismo.

Podrán los desconformes vociferar hasta que les pongan un chaleco de fuerza, que si a tales ciudadanos los toman por las piernas –como dijera Sarmiento del periodista de marras– no les caerá una idea en materia de educación, pero es probable que se les derrame el patriotismo con que han llenado en su cerebro el lugar reservado a las ideas.

Podríamos los «energúmenos sin religión, sin ley y sin patria», que no cesamos de reclamar menos patriotismo y más competencia, más virtud, más honradez de parte de aquellos altos funcionarios en cuyas manos se ha confiado nada menos que el porvenir de nuestros hijos, podríamos acumular, digo, en un tremendo balance los desbarajustes, los errores y las calamidades que le han dejado en hipoteca al pueblo argentino, desde cuarenta años atrás, los políticos en el gobierno de la enseñanza; pero sería necesario convenir en que todos ellos como Taquito, el cínico personaje de Fray Mocho, padecieron el mal de piedra del patriotismo; sufren de incontinencia patriótica.

Que millares de escuelas públicas funcionan en ranchos de barro, caserones en ruinas o en mugrientas taperas, algunas de las cuales se han desplomado, milagrosamente al salir los niños del aula.

Que los asuntos apremiantes que pudieran resolverse automáticamente para responder a las necesidades urgentes de las escuelas duermen meses y años en lentos y estúpidos expedientes.

Que pulula hace años un ejército de normalistas sin puestos pidiendo se solucione un problema tan apremiante como el de acabar con el analfabetismo, utilizando a esos millares de jóvenes en cuyas manos el Estado puso un título profesional.

Que enumerar las cosas que se debieran hacer y no se han hecho; y las que se han hecho sin haber debido hacerse en la administración de la enseñanza sería materia suficiente para un libro, todo eso es verdad. Pero también es verdad que el patriotismo les ha absorbido el tiempo a esos connotados ciudadanos durante el ejercicio de sus funciones.

Gracias a ellos el país ha adelantado mucho en patriotismo, aunque no haya dado un paso en el progreso de la honradez administrativa y en el mejoramiento de sus instituciones culturales.

LA ESCUELA DESGLOSADA DE LA COMUNIDAD

El pecado original de la escuela *estatólatra* en la época actual es el mismo que el del sistema escolástico de educación que predominaba en la Edad Media, representada bien sea por los monjes, el clero o los maestros seculares, consistente en separar al niño de la vida real.

Como el monje vivía separado del mundo para salvar su alma, de ahí el que sus ideales aplicados a la enseñanza tuvieran la rigidez del dogma, no admitiendo cambio ni progreso alguno; en él no había lugar para el individuo y como al mismo tiempo a este se lo divorciaba de la realidad de la vida terrena, realizaba al fin una obra antisocial.

El Estado, en su afán de desglosar la escuela del resto del organismo colectivo, ha convertido a su vez al maestro en un anacoreta de la cultura moderna, y ha desintegrado moralmente al individuo de la sociedad. Extremando un poco esta norma, terminaríamos por adoptar el sistema empleado por los ex mandarines chinos para educar a sus hijos, a los cuales se encerraba en una celda durante veinte años, condenándolos a aprenderse de memoria los antiguos textos de una civilización embalsamada. Más adelante veremos cómo no tienen derecho a burlarse de los chinos quienes en nombre de supercherías no menos grotescas que las de aquellos han supeditado también entre nosotros el proceso mental de la verdadera cultura al aparato externo de sus normas reglamentarias. El escolar ha dejado de ser el sujeto de la enseñanza para convertirse en instrumento justificante del Reglamento. El plan de estudios es el fin, y el niño el medio para realizarlo.

Pretender que la escuela sea para el niño y no el niño para la escuela, adaptándose esta a las necesidades de su inteligencia y no este a su estatutaria rigidez, es tan absurdo para nuestros funcionarios de la enseñanza como decirle a un chino que no es el pie de sus mujeres el que debe adaptarse al zapato sino el zapato al pie. Todo el afán de las autoridades escolares, exactamente como el de los brahmanes encargados de educar al papagayo del apólogo de Tagore, lo han cifrado en la construcción de la jaula y no en la educación del pájaro. El celo con que la «superioridad», lo mismo en las escuelas primarias que en los establecimientos de segunda enseñanza, hace rechinar los goznes de la máquina disciplinaria para indagar y castigar severamente las menores infracciones del Reglamento, así lo atestigua. Con ese estrafalario criterio han sido confeccionados los programas e instituido los exámenes que obligan a aprender a la fuerza y fonográficamente mil cosas que nadie sabe de la vida ordinaria y que nadie aprendería si no se viera en la dura necesidad de obtener un título que no puede adquirirse de otra forma.

Ernesto Nelson no podía haber hallado un símil gráfico más exacto de lo que es nuestro absurdo régimen escolar al compararlo con una pirámide invertida, que para mantenerla sobre el vértice es necesario sujetarla por esos cuatro cables que se llaman: reglamento, programas, textos y exámenes.

«Es evidente que en la actualidad –dice Nelson en su sustancioso “Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria”– la mayoría de los cables y puntales con que sustentamos la consabida pirámide son de orden disciplinario. La disciplina, en efecto es el conjunto de todas aquellas medidas coercitivas tendientes a “asegurar la pasividad” del niño, contra la que protesta su naturaleza. Como el trabajo de

aprender “la verdad ajena” no mueve la curiosidad y el interés, ha sido necesario inventar una infinidad de recursos que son aparentemente escolares, pero que, en realidad llenan un fin disciplinario. Tal es, ante todo, el examen y tal es también todo sistema de *calificación*, que no merece por cierto este nombre, pues si algo califica es *la facultad de recordar condicionada a su vez por la facultad de repetir*.»

«Lo que falta, en realidad, es invertir la pirámide asentándola sobre su base natural, la actividad espontánea del niño, y entonces el examen pierde de golpe toda su necesidad y su importancia, como la pierden otros instrumentos anticuados tales como el aula, el texto, el programa y el *magíster*.»

Pero es inútil que los pedagogos modernos insistan en que no es la escuela la que modifica gran cosa el ambiente social, sino el mundo exterior el que modifica a la escuela, completando, bien o mal, la educación del individuo; y que, en consecuencia, la mejor escuela será la que mejor se adapte a los cambios de la vida social.

El apotegma de la educación anglosajona «*only the real life makes the real men*»² rebota como la bala sobre el mármol en la pétrea rutina de nuestra pedagogía oficialista.

Como a los bracmanes del apólogo *tagoreano*, a nuestros directores de la enseñanza, repito, no les interesa la suerte del pájaro sino la solidez y permanencia de la jaula. Húndase el muchacho sano pero sálvese el plan de estudios. Bien puede presumirse cuán fundado es el odio que el muchacho sano, inteligente e independiente tiene que sentir hacia estas ergástulas pedagógicas.

En efecto, cuanto más intensa y rica es la vida anímica del estudiante, más violento será el choque que experimentará contra esa disciplina coercitiva que se empeña en reducirlo a la pasividad de una momia.

La consigna militar que recibe el maestro de escuela y que debe cumplir a costa de la más ardua y rabiosa contienda de todos los días, de todas las horas y todos los minutos es la de meter en cintura a los rebeldes, a los desatentos, a los remolones, a los «indisciplinados».

EN LA ESCUELA COMIENZA LA MECA DE LOS MEDIOCRES

A los blandengues, los amorfos, los desteñidos de personalidad, pronto los *adaptan* los maestros a la disciplina escolar.

La lucha es con los indomables. Mientras más fuerte y original se manifiesta el carácter del niño, más fuerte y aplastador será el torniquete que se le aplique para «domarlo».

Si la escuela no logra reducirlo, esto es, convertirlo en un mísero fante, lo expulsará declarándolo «inadaptable». Pero, excepto el caso de los anormales, no hay en realidad niños inadaptables, sino más bien tipos morales irreductibles. Ya hemos dicho que no es el niño el que debe adaptarse a la escuela; es la escuela la que deberá adaptarse al niño, como no es la cabeza la que debe adaptarse al sombrero sino este a la cabeza. Solamente la barbarie asiática pudo concebir la abe-

2. Solamente la vida real forma verdaderos hombres.

rración de adaptar el pie femenino al pequeño zapato de cristal, formando una clase de mujeres con patas de cabra.

¿Cómo pueden los pedagogos modernos caer en análoga idiotez, aplicando a la incoercible actividad del niño el zapato de vidrio de la disciplina formalista?

El fracaso de tal educación no se hace esperar. Empezando por el chico rabonero (que es el mejor crítico de la escuela), el cual instintivamente se defiende de la idiotización moral en que caen pronto los débiles, y terminando por los tipos imaginativos y aventureros que le dejan la cara al maestro pero cuyo espíritu se ausenta de la clase para vagar por mundos menos aburridos que el aula, o por el muchacho socarrón que encuentra siempre el mote certero para clasificar al «apóstol» que tiene al frente.

Enseguida veremos cómo de entre aquellos individuos a quienes la escuela les puso orejas de burro en la niñez, es, precisamente, de donde surgieron los espíritus más eminentes que constituyen la élite de la humanidad.

Y al revés: cómo aquellos otros que fueron alumnos sumisos, escolares modelos, llevándose los mejores premios de aplicación y conducta, rara vez dejan de ser insignificantes medianías.

De tal modo resulta falseado el concepto de los valores personales en la escuela primaria (luego ocurre lo mismo en el colegio y la universidad) que lo que llamamos instrucción y educación debería llamarse, con más exactitud, el arte de hacer de niños inteligentes hombres imbéciles.

ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA NO HAY AMISTAD, PERO SÍ COMPLICIDAD

Creo haber dicho que aun cuando el hogar y la escuela se repelen de todo corazón, son, no obstante, cómplices cuando se trata de domesticar al niño. Solo se unen, como los bandoleros de las encrucijadas, cuando se trata de saquearlo en su capital psíquico. En todo aquello que pudiera ser para su beneficio, están totalmente divorciados.

Aunque teóricamente los maestros del Estado invocan la conveniencia de acercar el hogar a la escuela, prácticamente hacen todo lo posible para escamotear el niño a la influencia de la familia.

Como los antiguos parques de fieras, la escuela pública está cercada con fosos: todos puedan verla funcionar... pero sin acercarse demasiado a ella. La atmósfera social que envuelve a esta es perfectamente conventual y carcelaria. No hay un cartel que diga: «Prohibido entrar». Pero sí donde todo, hasta los muros del edificio están diciendo: no interrumpáis la paz ni la rutina de este sagrado recinto con vuestra inoportuna presencia.

¿Qué maestro se ha estrechado la mano y cambiado ideas con cada uno de los padres de sus alumnos?

Hay que ver la *pose* de empinado burócrata que adopta por regla general el maestro metropolitano en presencia del hombre o la mujer del pueblo que va a interrumpir en sus tareas para interesarlo por sus hijos.

Hasta las fiestas escolares suelen desenvolverse a puertas cerradas, sin la presencia de las familias, en un ambiente de frialdad y aburrimiento absolutos.

¿A esto le llaman *educar para la vida* los pedagogos oficiales? ¿Se puede edu-

car al niño para la vida secuestrándolo de la vida; es decir, del mundo natural en que tiene que desplegar su actividad y desarrollar sus facultades para adaptarse biológicamente a las condiciones del medio?

La vida artificial y sin estímulos de la escuela, donde se le escamotea al chico lo concreto y se lo instruye en lo abstracto: asignaturas librescas y metafísica de la moral, es lo más a propósito que pudo inventarse para producir la dispepsia intelectual de los educandos. Cuando estos salen de la escuela o el colegio, sobre todo si han sido «estudiantes modelos», los pobres llevan consigo incurables náuseas contra los estudios. Fue tan grande el empacho de sus «estudios regulares», que no admiten luego ninguna clase de alimentos sanos y nutritivos para su inteligencia. Ignoran los nobles goces que para el espíritu representa el trabajo intelectual libre; han perdido el hábito de leer, de pensar, de discurrir, huyen de todas las actividades de la inteligencia que forman el patrimonio espiritual de la especie, teniendo por cauces la literatura, el arte, la ciencia, la cultura: *la ciudadanía*, tomando esta palabra en el sentido helénico.

La enseñanza oficial ha cumplido pues, su misión: ha amueblado de conocimientos la inteligencia de los escolares, pero matando en ellos el amor al estudio, o sea, el afán de autoeducarse.

Pero es inútil repicar sobre estas cosas. No se alcanza todavía entre nosotros a concebir la escuela como un hogar más grande que el familiar y más pequeño que la comunidad, donde maestro y alumnos se muevan con toda soltura. Debe ser, indispensablemente, una ergástula del alma.

Una casa destinada a formar la inteligencia de los niños, no se la concibe aún sin palmeta o su equivalente, sin filas y baqueteos militares, sin la tediosa monotonía que hace del estudio un castigo, pudiendo constituir un placer.

Una casa-escuela, donde los chicos se manejen solos y hasta tuteen al maestro como a un hermano mayor, uf, qué escándalo, qué desbarajuste... ¡qué intolerable falta de respeto!

Eso lo podrán admitir un Tolstoi en su escuela de Yasnaia Poliana; una Montessori en su Kindergarten; un Tagore en su escuela de Shantiniketan; o un Sebastián Faure en su *Colmena infantil*; pero... ¡un maestro normal...!

Una casa-escuela, donde los niños pasen una hora o dos en el aula y el resto del tiempo se distribuyan por grupos en los talleres, la chacra, el salón de canto, el auditorio, el gimnasio, la biblioteca, ¡qué locura, qué disparate...! Eso lo podrán hacer los niños suizos, los niños alemanes, los niños rusos y estadounidenses y hasta los alumnos anormales de la doctora Montessori. Pero para nosotros que hemos denominado a la escuela «templo del saber» y que pertenecemos por herencia y por educación a una raza «muda de pensamiento y ansiosa de palabras», al decir de Agustín Álvarez, por lo cual le damos un gran valor a los lenguaraces del atrio político y muy poco, o ninguno, a los que *hacen, trabajan y producen*, esas casa-escuelas son chifladuras de pueblos excéntricos.

Que nuestros hijos *aprendan lo que dicen los libros* y no pierdan el tiempo en bagatelas. Así suele pronunciarse el vulgo letrado o iletrado. ¡Y esas bagatelas son nada menos que la salud corporal, sin la cual se ha repetido hasta el aburrimiento que no existe la salud del espíritu; y la habilidad manual, sin la que el individuo pobre está destinado a hacer carrera de mendigo, de pícaro o de parásito!

EL SABER A EXPENSAS DE LA SALUD

Mi hijo *se mata estudiando*. Estamos cansados de oír esta estúpida ponderación de los padres. Y en efecto, dicen la verdad, solo que debieran agregar: y se *cretiniza* el pobrecito estudiando. Maravillosa finalidad la del estudio escolar: ¡estudiar para embrutecerse y arruinarse la salud!

En efecto, ambos milagros realiza el estudio libresco, memorístico y enciclopédico que tiene por objeto rebasar la cabeza del joven con un montón de cosas inútiles, que luego se olvidan al salir de la escuela, y que solo hay que retenerlas en la memoria para ser dichas de corrido como una cotorra ante una mesa examinadora, al terminarse el curso escolar. Olvidan la paradoja de que «la cultura es aquello que queda después de haber olvidado todo lo que hemos aprendido».

Yo quisiera que los defensores teóricos de la salud y la vitalidad de la raza mandaran hacer una minuciosa revisión médica de los estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria al iniciarse y al terminarse el curso.

Los países que se preocupan del vigor de la raza han hecho investigaciones utilísimas sobre los estragos de la escuela en la salud de los escolares.

Del estudio del doctor Cohn sobre 10.060 discípulos en la ciudad de Breslau encontró un promedio de miopía adquirida de 19,2%. Dicho porcentaje de defectuosos de la visión es pequeño en los grados inferiores, ascendiendo hasta el 26% entre los alumnos del gimnasio.

Los casos de curvatura espinal son todavía más numerosos entre los escolares.

El doctor Stuart H. Rowe, en su excelente obra sobre *La naturaleza física del niño*, presenta cuadros estadísticos que muestran los abundantes casos de curvatura espinal (escoliosis) encontrados por Eulemberg en escuelas alemanas. Llega a la conclusión de que el mayor número de escoliosis se origina en el período escolar. Eso no es todo.

En un examen de las mejores escuelas de Copenhague en 1881, el doctor Hertel encontró un 31% entre los niños y un 39% entre las niñas que sufrían enfermedades debilitantes crónicas. Nuestras escuelas de hoy en el país son por el estilo de las citadas, puesto que son lo que eran hace cincuenta años.

De una investigación similar hecha en Suecia algunos años después, se obtuvieron los siguientes resultados: de 11.210 niños de las escuelas superiores, 44,8% estaban enfermos y el tanto por ciento más elevado (52,2%) se encontraba en la sección de latín. La proporción de las enfermedades particulares fueron: dolores de cabeza (13,5%), anemia (12,7%); sangre por la nariz (6,2%), pérdida de apetito (3,2%), escrófula (2,7%); nerviosidad (2%); curvatura de la espina (1,5%); miopía (15,2%); y varios (9,9%). Entre las niñas, examinado a 3.072 discípulas, la comisión encontró 67,7% de enfermas. En la ciudad de Cleveland se hizo una investigación análoga, comprobándose que la salud del 50% de los niños no era buena; el 23% perdió el apetito; el 10% perdió el sueño; el 45% padecía jaquecas; el 23% tenía la vista débil y el 23% abandonó la escuela a causa de su mala salud.

Estos datos corresponden a países que creen que la escuela debe ser factor de salud a la vez que de cultura intelectual. Por tanto esos males han sido remedios, en gran parte.

Pero entre nosotros, ¿quién se ocupa de estas cosas? ¿Cuántos niños arruinan su salud en la escuela oficial?

Sin ser médico, cualquiera puede observar los estragos que esta criminal manía de *llenar* cabezas para el examen, en vez de *formar* inteligencias, produce en la salud de los niños y adolescentes. El recargo de trabajo mental al finalizar el año, los sermones y baqueteos del maestro a quien se exige cierto rendimiento de alumnos aprobados; la aflicción, los temores, los desvelos nocturnos del escolar que tiene ante sí el fantasma del examen, traen consigo la fatiga, el agotamiento del sistema nervioso, la disminución de la actividad funcional y otros quebrantos graves de la salud en la delicada edad del crecimiento físico. Y a algunos que no mata lentamente la aflicción, los liquida trágicamente la desesperación. ¡Cuántos jóvenes no se han suicidado por temor al examen!

Al corregir las pruebas de este libro un amigo me acaba de referir el caso reciente de un jovencito, alumno del Colegio Nacional, a quien su padre aguijoneaba para que no faltase a clase, venciendo su repugnancia por el colegio, y el cual no viendo otra puerta de escape a ese suplicio, atentó contra su vida envenenándose. Afortunadamente no murió.

Rafael Barret sostuvo con la nobilísima bizzarría de su preclaro talento, que el examen es una inmoralidad. Yo, me permito agregar que es, también, un crimen y apelo a la ciencia médica y al testimonio de los hechos para confirmar esta aseveración. Pasma la indiferencia con que padres y funcionarios reciben tales sucesos.

Que nuestros hijos salgan con buenas notas, y si es posible con medalla de oro de la escuela, el colegio o la universidad, eso es lo importante, aunque resulten después endebles de cuerpo, frágiles de salud y eunuco de la voluntad.

¿Esa es la educación *intelectual, moral y física* que se comprometió a darle el Estado a nuestros hijos?

La vanidad social de los padres obra, por desgracia, en ciega complicidad con él. Ambos representan entre nosotros al Dios Saturno: ambos comulgan de este modo en la antropofagia, devorándose a sus propios hijos.

El proverbio popular de que es preferible burro sano a sabio enfermo, y que Spencer erige en precepto biológico de la educación, al afirmar que debemos cultivar en el niño el buen animal antes que todo, no entra en la obtusidad mental de nuestros dómines *magisters* del Estado.

La idea *spenceriana* (aunque más bien pertenece a la educación griega que trataba de modelar un alma bella en cuerpo alegre, dividiendo la educación del niño en gimnástica y música) no tiene todavía ningún valor ni ningún significado entre nosotros, mal que le pese a la Escuela de Educación Física del doctor Romero Brest y al consabido aforismo latino de «mente sana en cuerpo sano» que todo normalista repite como fonógrafo. No hablemos de educación estética que es igualmente nula, ni de la educación social, que no existe, porque nada hay tan hermético ni tan antisocial como nuestras escuelas y colegios nacionales.

Pero en las escuelas normales no se aprende a conocer fisiológica y psíquicamente al niño. No sé de ninguna de nuestras 84 fábricas de maestros donde se verifiquen además de las experiencias de laboratorio que aconsejan Binet o Claparède, ciertos ensayos experimentales de antropometría y medicina escolar para averiguar hasta qué punto la escuela es factor de salud o foco de infección.

Lo de «mente sana en cuerpo sano», lo del «acercamiento entre el hogar y la

escuela» y lo de «enseñar deleitando» son, como se ha visto, las tres mentiras convencionales de la pedagogía oficial y el papel pintado con que sus catecúmenos forran por las tapas nuestro criminal sistema de educación.

Se me podrá objetar que las colonias de vacaciones y parques para niños débiles representan un triunfo de la cultura física. Sí, lo representan. Pero obsérvese lo siguiente: 1) que no es con cuentagotas que hay que suministrar la luz y el aire puro a los niños, sean sanos o débiles; y 2) que dichas iniciativas no han nacido del pensamiento oficial, sin de personas ajenas al magisterio. Primero fue el Concejo Deliberante del Municipio y luego recién el Consejo Nacional de Educación quienes dieron forma a dicha idea.

Se podrá agregar que los deportes físicos populares han tomado cierto vuelo en todo el país. También es cierto, pero nos hemos ido a la otra alforja. Hemos caído en el culto del *atletismo*, que es lo contrario al desarrollo armónico del cuerpo y el espíritu, siendo contraproducente para la salud de la raza y para la cultura del pueblo, pues un atleta es un anormal y la lucha de gladiadores no es sino una resurrección de la brutalidad del circo romano que levanta un templo de adoración a la fuerza bruta. ¡Implica un paso atrás en la civilización!

Exagerar el desarrollo del músculo a expensas del cerebro; o el cerebro a expensas del músculo es igualmente una monstruosidad. O Firpo, el rey de la trompada; o el *sabelotodo*, aunque su ciencia embotellada solo le aproveche a él y su familia. Los dos extremos son viciosos.

Tener hijos físicamente fuertes, al mismo tiempo que dotados de una alta espiritualidad, es el ideal del hombre evolucionado, pues él sabe que la cultura integral es el único árbol que podrá dar a la sociedad humana los frutos por todos apetecidos, aún más preciosos que los que produjo en la Antigüedad la cultura helénica.

Capítulo VII

La escuela falsea el concepto de los valores personales

Escapé de ahogarme en el colegio, me independicé, libérté mi alma para mí, adquirí conciencia de mi voluntad.

MAURICIO BARRÉS

Entregad un niño a un esclavo, y en vez de un esclavo tendréis dos.
(Adagio antiguo)

HEMOS PRESENTADO EN EL CAPÍTULO PRECEDENTE un cuadro del sombrío mundo escolar en que se mueve el niño.

No es necesario ser profesional –este no es a menudo sino una mula de noria con anteojeras pedagógicas– para comprender que tal ambiente no es el que conviene a la naturaleza física y psíquica del niño.

No solamente no favorece, no estimula, no guía el desarrollo de sus capacidades nativas, sino que las ahoga, las destruye en aras de supercherías groseras, francamente indignas del mundo y la época en que vivimos.

Se ha convertido en un lugar común, zarandeado hasta por los espíritus más conservadores, aquello de que la *escuela no educa*, y apenas si *instruye*. Pero nada sería que la acción educativa de la escuela pudiera valuarse matemáticamente en cero. Así no tendríamos que reprocharle sino, únicamente, su inocuidad. No es útil –diríamos– pero tampoco perjudicial. Por desgracia, es con el signo algebraico de (–) *menos uno* que debemos apreciar su acción negativa para la salud corporal y mental del niño. En una palabra: es mucho más lo que quita que lo que da.

Hemos visto, en efecto, que es la enemiga a muerte de la personalidad del educando, porque su misión es la del *panurgismo*, contrariamente a todos los principios de la educación moderna que le dan por fin elevar el valor y la divinidad de la personalidad humana.

Hemos visto que la llamada educación intelectual que ella dice dar a nuestros hijos no es sino el arte de recoger agua en un harnero; no crea hábitos mentales de autoeducación: observar, ver, pensar, sentir y obrar por sí mismo, sino únicamente el hábito fonográfico de *repetir de memoria* las fórmulas vacías del saber,

enseñadas empíricamente por los maestros que todo lo aprendieron a su vez empíricamente en los libros.

Hemos comprobado con el testimonio de los más escarnecidos educacionistas que su rol es *llenar cabezas* y no *formar* inteligencias, de lo cual resulta que los jóvenes que soportan sus estudios regulares durante muchos años salen con el apetito y la digestión intelectuales arruinados, excepto precisamente aquellos que descalifica el maestro: los remolones, los perezosos y los raboneros, que por instinto de defensa escapan a este régimen de embrutecimiento por la instrucción.

Ellen Key, la genial autora de *El siglo de los niños* que tiene hechas observaciones acuciosas al respecto, les da a todos esos «haraganes» la razón, mientras el régimen escolar no deje de ser lo que es. «Algunos logran salvarse –dice la gran educacionista sueca– agarrándose de la realidad; echan los libros a un rincón y se dedican a algún trabajo práctico; pero tanto en un caso como en otro, *los años de estudio pueden considerarse como perdidos.*» «Si uno sigue estudiando –agrega– es siempre en perjuicio de sus facultades personales: asimilación y facultad de pensar, de obrar y crear. Y si consigue conservarlas, es a costa de la profundidad de los estudios.» «Como síntesis práctica de tantos años de escuela –observa Ellen Key– tenemos menos inteligencia, menos costumbre de trabajar, o menos capacidad asimiladora que al principio.»

¿Cómo se explica que después de «aprender» durante muchos años de vida escolar tantísimas cosas como las que prometen «enseñar» los inmensos programas de nuestra presuntuosa escuela enciclopédica, hay menos inteligencia en la juventud, hasta el extremo de hallarnos a veces con bachilleres que se hacen escribir por otros una carta para pedir empleo porque ellos no saben redactarla?

Si echamos una ojeada al plan de estudios, observaremos que no queda casi una rama de la ciencia que no se enseñe. La escuela y el colegio lo enseñan todo en pequeñas y grandes dosis, de acuerdo al recetario didáctico de los doctores de la pedagogía oficial. Todo se enseña en nuestras casas de educación menos dos cosas: a *pensar* y a *obrar*; vale decir, a tener personalidad, esto es, carácter autónomo, para ser *alguien* por modesto que fuere el papel que le tocara al individuo desempeñar entre sus semejantes, y no para incorporarse pasivamente como un carnero más a la enorme majada de Panurgo.

Veremos, asimismo, que de todo hay en la escuela encargada de instruir a nuestros hijos, menos aquellas cosas que son para el alma lo que la luz, el aire, el agua, la sal y el azúcar para el cuerpo: libertad, alegría, verdad, belleza y salud. Descubriremos, en fin, que su función social es excelente para perpetuar el régimen del despotismo, convirtiéndose en millares de fábricas de esclavos, sin capacidades creadoras para alcanzar la independencia intelectual y económica que los haga un día amos de sí mismos.

Pero vamos a continuar, no obstante, el examen pieza por pieza del mecanismo interno de la pétrea escuela convencional. Vale la pena asomarse al fondo mismo del pensamiento directriz que rige a través de los reglamentos y las prácticas docentes, las acciones y reacciones de la escuela. Enseguida se percata el observador de la palurda superchería con que ha sido montada nuestra máquina pedagógica.

Tres supersticiones igualmente odiosas le sirven de soporte moral. La primera y la más grande de estas supersticiones es la disciplina, que tiene por base el dogma

de la obediencia, y por cúpula, el sagrado principio de la autoridad. La segunda es el culto idolátrico de la tradición y el miedo a lo nuevo, por lo cual la escuela debe mirar al pasado, siendo colocada de espaldas al porvenir. La tercera es el prejuicio de clase y el odio al trabajo manual, que la convierte en fábrica de parásitos aspirantes al empleo público, o a la industria negativa de la política criolla.

LA SUPERSTICIÓN DE LA DISCIPLINA

Teóricamente cada funcionario de la enseñanza es un Pestalozzi, pero prácticamente es un gendarme, cuando no un verdugo del que tiene bajo sus órdenes.

Si se oye disertar a los pedagogos oficiales sobre el espíritu racional que informa todo el movimiento mundial de la nueva educación parecería que el dómine palmeta hubiera pasado a la prehistoria con su ancho levitón tapa-mugre, su casquete clásico en la corona de la cabeza, sus gafas cabalgando en la punta de la nariz y su férula debajo del brazo.

Hasta la iniciativa oficial suele hacer gala de modernismo en lo que respecta a la eliminación de las normas disciplinarias basadas en el dogma de la obediencia.

El ensayo que se hizo recientemente con las escuelas recreos de vacaciones por iniciativa del inspector general don Mariano Arancibia, dándoles por lema a los maestros encargados de esos cursos: «Libertad, diversión e higiene», y recomendándoles que no usaran ninguno de los formulismos escolares que pudieran dar a los chicos la impresión de que estaban en la escuela, no deja de ser una tentativa revolucionaria, digna del mayor encomio. Imponerla a conciencia de todos los educadores y practicarla, no durante las vacaciones, sino durante todo el curso escolar en todas las escuelas, equivaldría a desmontar sin ruido, sin violencia, la más cruel e idiota de las supercherías: la de la disciplina automática basada en el «principio de autoridad». Equivaldría a darle la razón al autor del *Emilio* y al creador de la Escuela del Yasnaia Poliana, para quienes instruir respetando la libertad interna y externa del niño es la única función del maestro. La educación es siempre y tiene que ser por su naturaleza una acción impuesta; es una tendencia al despotismo moral erigida en principio, sostenía Tolstoi, que fue todavía más lejos en la práctica de sus principios de libertad que Rousseau en la teoría.

«Nadie tiene el derecho de educar a un hombre ni a un niño porque nadie tiene derecho a violentar la naturaleza de otro.» Esa era la fórmula anárquica de Tolstoi y esa sigue siendo la de Tagore.

La doctora Montessori ha venido después a formular en lenguaje científico esta aparente paradoja, demostrando, de acuerdo con la nueva psicología, que la sabiduría consiste en reconocer aquello para lo que se tiene disposiciones, y la educación en perfeccionar y utilizar tales disposiciones. Porque la educación puede *dirigir y ayudar a* la naturaleza pero no *transformarla*. Los que pretenden transformarla son mutiladores de la psiquis del niño.

Sin embargo todo esto no es más que un castillo de naipes que se viene abajo al soplo de la reglamentación absurda que rige actualmente todo el funcionamiento de la enseñanza.

Por todas partes nos topamos con ese déspota intangible, ese fantasma sin

cuerpo y sin alma, porque no es más que una simple abstracción sobre la cual descansa la moral *renunciatrix* de los esclavos: la disciplina.

Sin ese fantasma que perturba la sensibilidad del educando y el educador para que se truequen ambos en sus recíprocos torturadores, no se concibe el funcionamiento regular de una escuela. La espontaneidad, la alegría, el mutuo afecto son otros tantos factores de indisciplina y anarquía dentro de las paredes de la escuela, aun cuando sean los factores eficientes de convivencia social, fuera de ella, en nuestra vida de relación. Lo natural sería que la pedagogía fuese el arte de convertir el trabajo del niño en actividad placentera, fecunda en goces espirituales y corporales, y no en condena de presidiario.

TODO ESTÁ BASADO EN EL ODIO

Pero fatalmente todo tiene que estar organizado en las casas de educación sobre la base del odio, que es el resultado lógico del autoritarismo. Y en consecuencia, para producir frutos de desobediencia y de rebelión, acompañados de la simulación, el fraude y la mentira. ¿No es doloroso comprobar que el *filisteísmo* que más tarde florecerá en *picarismo* político o en *banditismo* económico nace en los bancos de la escuela primaria?

La disciplina automática de cuartel, excelente para subordinar soldados, es terriblemente funesta para educar hombres. La verdadera disciplina, la única capaz de frenar nuestros impulsos y marcarle normas a nuestra conducta, no es una cosa externa como el hilo que mueve la polichinela en manos del titiritero; ella depende de resorte morales internos que controlan nuestras acciones y que cuando los rompe la iniquidad o la injusticia dejan de obedecer a los mandatos de la conciencia. Nace entonces el cínico. Pero en nuestra vieja escuela convencional y autoritaria, dijérase que cada uno recibe la consigna de martirizar al inferior, haciéndole sentir el peso de su autoridad. De ahí que una atmósfera de odio y de insinceridad sea la que se respira en la mayoría de los establecimientos escolares. El alumno odia al maestro; el maestro odia al director y este al inspector; ambos odian al superior.

Durante el año escolar se producen miles de expedientes por bagatelas y conflictos de fueros jerárquicos entre maestros y directores, que revelan el infantilismo cerebral de los segundos.

La llamada Inspección Técnica queda convertida en una simple inspección de policía y es natural que no haya sino por excepción amistad, confianza y estimación mutuas entre los funcionarios de la enseñanza. Para colmo de males, muchos inspectores están en un nivel mental inferior al del personal subalterno, y es un hecho matemático que, mientras mayor es la ignorancia de estos funcionarios, mayores son sus ínfulas autoritarias. Los hay que gozan en atemorizar a los maestros y en hacer palidecer y llorar a las maestras. Les encanta presentarse en las escuelas con aires de perdonavidas. Conocí a un inspector general, el que gustaba presentarse como un cosaco, sembrando la confusión y el pánico entre sus alumnos y maestros y retirándose muy ufano por haber dejado tras sí un reguero de lágrimas o de maldiciones. Otros confunden su misión de *orientadores* «didácticos» de la enseñanza, con el espionaje del polizone. Se ha dado a veces el caso de

encontrarse un visitador con el local de la escuela cerrado y entrarse por la ventana rompiendo los vidrios, a la manera de un vulgar *scruchante*, violentar luego las cerraduras del escritorio y revisar los papeles privados del director ausente.

Tales funcionarios son, como se comprenderá, los primeros agentes perturbadores del orden; llevan consigo el *virus* disociador de la discordia, la inquina y la venganza. Su arbitraria conducta provoca reacciones naturales de rebeldía e indisciplina. Sin sospecharlo, estos crudos reaccionarios con la moral de troglodita son los que hacen obra revolucionaria aunque con ideales negativos; ellos fomentan lo que quisieran destruir: la anarquía del personal docente y la crisis moral de la escuela pública. Es verdad que este tipo de inspector técnico es un residuo de la rutina secular que va liquidándose poco a poco.¹

Pero no pasa lo mismo entre los directores de escuela donde la mayoría son en este asunto ferozmente retrógrados y autócratas. Uno de los inspectores más capacitados de la Capital Federal los ha llamado con singular exactitud, los zánganos de la escuela y los enemigos naturales del maestro. Y en efecto, salvo honrosas excepciones, los directores tienen por misión no hacer nada y fastidiar con el zumbido impertinente del mosquito al maestro del aula, que es el que trabaja.

La incomprensión de los pedagogos oficiales en esta materia es desesperante. La rutina ha petrificado gradualmente el cerebro de los maestros, y el servilismo los ha hecho autómatas morales. Por eso son serviles con los jefes y tiranos con los niños. Los estragos continúan así, esparciéndose por su intermedio como la peste bubónica, en el alma de la infancia. Matar la voluntad y el pensamiento de las nuevas generaciones; formar un tipo uniforme de hombres y mujeres, invertibrados de carácter, de psicología borrosa, neutra, indefinida, he aquí la función y misión del maestro «disciplinado».

EL MAESTRO REBELDE Y EL MUCHACHO «RABONERO»

Por eso, dentro de este régimen educativo, los dos únicos tipos interesantes llamados a tener un papel emotivo en la novela real de la vida son el maestro rebelde y el niño rabonero. A ellos les tocará demostrar a sus contemporáneos la verdad de aquello que afirma Oscar Wilde: «Para cuantos conocen la historia, la desobediencia es la virtud original del hombre. Mediante la desobediencia se ha realizado el progreso: con la desobediencia y la rebelión».

El maestro rebelde es un contraveneno del *panurgismo* pedagógico oficial; y el muchacho rabonero, el mejor crítico de la escuela rutinaria. Este último procede instintivamente en defensa de los sagrados fueros de su espíritu, al fugarse de la ergástula que se llama aula, para irse a corretear por los extramuros del lugar en busca de sensaciones desconocidas.

El que nunca se haya hecho la rabona en su vida de escolar, no podrá jamás comprender lo mucho que educa al niño su imaginación y su sensibilidad en esas primeras aventuras que hacen palpar su corazón como el de los héroes al entreñarse en la noble emoción del riesgo.

1. Queremos hacerle justicia a los dos últimos inspectores generales de la Capital: los señores José Rezzano y Mariano Arancibia, quienes han hecho algo por cambiar el concepto de la disciplina.

Por mi parte, confieso que no es de la vida escolar sino de mis excursiones clandestinas por el río y por el bosque con la pizarra y el libro ocultos en la cintura, de las que conservo impresiones indelebles a través de una niebla poética perfumada de recuerdos y saudades.

A esas aventuras llenas de emociones, de peligros y de zozobras debo sin duda, más que a la escuela, el haber salvado la naturaleza *montaraz* de mi carácter independiente y emotivo.

Después que me hecho hombre, la experiencia personal y la historia que es la experiencia colectiva, me han demostrado que la escuela es la primera en falsear el concepto de los valores personales, glorificando al mediocre que se adapta como la cera al molde, y poniéndole orejas de burro a los tipos irreductibles que luego resultan ser la flor y nata de la humanidad.

EL FRACASO DE LA ESCUELA PARA EDUCAR A LOS GRANDES HOMBRES

Es interesante comprobar en las memorias o confesiones autobiográficas de los grandes hombres, cómo casi todos ellos al referirse a su infancia, tienen recuerdos ingratos de la escuela, donde fueron calificados de malos alumnos. Cuando uno se pone a pensar en los maestros palmeta que se permitieron el lujo de ponerle orejas de burro a un Darwin, un Newton, un Humboldt, un Byron, un Spencer o un Ibsen y cien otros hombres de genio, no podemos menos que formularnos esta pregunta: ¿Cuántos espíritus originales no habrá destruido la escuela?

Para formarnos un juicio cabal de ello, he aquí un puñado de ejemplos realmente sugestivos que podría agrandarse hasta formar un libro, contando para esto con la colaboración de los lectores:

Roberto Fulton: Los maestros lo tenían descalificado por estólido, cuentan sus biógrafos.

Darwin: Incapaz de dominar un idioma, era considerado menos que mediocre por sus maestros, opinión que contagió a su padre. «No sirves para nada más que para pincha-ratas y cascotear perros —le reprendía este—. Serás la desgracia tuya y de tu familia.»

Newton: Extremadamente desatento en sus estudios y muy bajo como alumno. A los quince años fue retirado de la escuela por inútil y llevado a trabajar al campo. Más tarde en sus exámenes universitarios fue *reprobado en matemáticas*.

Wordsworth: Leía *Gulliver*, *El Quijote* y *Gil Blas* en la escuela. A los diecisiete era incapaz de estudios disciplinados. No pudo resistir el colegio.

Humboldt: Él mismo dice que sus padres dudaban de si tenía siquiera una inteligencia común. A los diecisiete años despertó su curiosidad científica y su espíritu de investigación. «Yo quería ser soldado y mi familia quería hacerme financiero.» Por amistad con un joven llegó a gustar de la botánica. Odiaba el griego que le enseñaban a la fuerza.

Napoleón Bonaparte: No se distinguió en la Escuela Militar de París. Era el alumno 42° de la clase, como si dijéramos la cola. ¿Quiénes eran los 41 más altos

que él? Ni él ni su hermana Elisa podían deletrear una palabra con facilidad, hablar y escribir con retórica.

Heine: Se lo tenía en la escuela por un pobre cerebro. Era demasiado viva su imaginación para adaptarse. Odiaba el griego y el cálculo. Decía de este último: «Los monjes de la Edad Media no estaban tan equivocados cuando declaraban que era invención del diablo».

Joseph Banks: Este naturalista inglés aborrecía la rutina y monotonía de la escuela. Una vez al salir del baño se internó por un florido prado y exclamó: «¡Qué hermoso! ¿No sería mucho más razonable que se enseñara a conocer la naturaleza de estas plantas, que el griego y el latín?».

Walter Scott: Era un eterno distraído. Pero leía mucha poesía y novela. «No obstante –cuenta– estuve listo para ayudar a mis amigos y de ahí que yo tuviera partidarios y adherentes: *robusto de mano y corazón*, aunque *duro de cabeza*, *poseía herramientas para llevar un héroe a la eminencia*».

John Hunter: Anatomista y cirujano famoso. Informó a un escritor que no había podido a los dieciséis años aprender a leer y escribir. Tan grande era su odio por la escuela. Cuando era pequeño preguntaba por las nubes y las hierbas, estudiaba las hormigas y las abejas y nadie le sabía contestar.

Hegel: Nunca se distinguió en las escuelas. Salió de la Universidad de Tubinga con certificado de estudiante mediocre. Se lo declaró deficiente en *Filosofía*.

Byron: En la Grammar School alcanzó una vez la cabeza de la clase y el maestro, divirtiéndose, le decía: «Ahora George, déjame ver cuándo llegas otra vez a la cola».

Schiller: Era deficiente en Filosofía, Retórica y Derecho. Por más que hacía no le entraban el griego y el latín y cambió su carrera por la medicina, pero le reprobaron la tesis sin poder graduarse aquel año.

Richard Wagner: Cuenta que en Leipzig fue relegado a un tercer lugar, después de haber ocupado un segundo lugar en Dresden. «Perdí todo el amor al estudio y me volví haragán y sucio.»

Goethe: Raras veces asistía a clase. Era un estudiante nominal de Derecho. Solo le importaban las Bellas Artes. Fracásó en los exámenes por su tesis. Echó al fuego sus escritos.

Emerson: Sabía muy poco de los textos escolares, pero más que sus profesores en lo relativo a Literatura.

Pasteur: Como muchacho era de negativa inteligencia literaria. Se aburría en la escuela. Prefería pasar tiempo en la pesca y haciendo retratos.

John Adams: Desarrolló lentamente su mente y ninguno de sus profesores siquiera sospechó los dones de su talento.

Gladstone: El bizarro y admirable orador que a los 81 años se declaraba el único joven de Inglaterra porque era el único que luchaba por la libertad, fue estudiante mediocre.

Ferdinand Brunetière: Más tarde presidente de la Academia Francesa, después de terminar el Liceo fracasó para ingresar a la Normal.

Spencer: Le costaba aprender las lecciones. No podía aprender gramática y le repugnaba el método rutinario.

Ibsen: Recibió el grado más bajo en la alta escuela de Cristianía. Era cola.

Pierre Curie: Profesor de Física en la Universidad de París y codescubridor del radio. Era tan estúpido en la escuela que sus padres lo retiraron y le pusieron un instructor.

Carlos Lineo: Los maestros le manifestaron al padre del que sería después un glorioso naturalista, que su hijo Carlos carecía de aptitudes tanto para las ciencias como para las letras. Salió del Liceo con un certificado bastante desfavorable para la universidad.

Podría con un poco más de paciencia duplicar el número de ejemplos, pero no lo creo necesario. Recuérdese únicamente que a Santiago Ramón y Cajal, el primer cerebro de España en la actualidad, le pasó algo semejante con la escuela; que a Zola lo reprobaban en Literatura y al egregio Anatole France lo declaró nulo una mesa examinadora, según él mismo confiesa irónicamente. De este último (que parece ser de los escritores el que más recuerdos guardó de su infancia) vale la pena leer sus preciosos libros *La flor de la vida*, *El libro de Pedro* y *El libro de Susana*, que en mi concepto contienen más revelaciones sobre la naturaleza espiritual de la niñez que cualquier tratado de psicopedagogía.

Pero para no pasar por alto las figuras de nuestro mundo intelectual, solo quiero recordar un ejemplo entre nosotros que vale por mil. Recuérdese que al príncipe de la cirugía argentina, el doctor Pirovano, de fama universal, lo reprobaban los profesores de nuestra Facultad de Medicina en Anatomía. Tengo entendido que igual pecado cometió hace pocos años el más sabio de los clínicos que nos han llegado de Alemania, el doctor Salomón, al intentar revalidar su título. Bien es verdad que aquí se trata de un caso típico de rivalidad profesional. Los médicos a quienes el Estado les dio patente de académicos se coaligan entre sí para desalojar de la plaza al que trae no el título sino la sabiduría de la profesión. Lo que importa es salvar los intereses gremiales, aunque perezca la colectividad.

Contra los casos enunciados, se me podrá, indudablemente, traer a colación ejemplos de mentalidades que en su infancia se adaptaron bien o mal al ambiente de la escuela. Y acaso la ingenuidad de algunos maestros mostrándome los abominables textos de lectura que se usan en las escuelas, me dirán: —¿Y Sarmiento? Se olvida usted que fue un discípulo modelo, que no faltó a la escuela ni en los días de grandes lluvias.

Nunca he podido averiguar quién fue el autor de esa mentira histórica, empezando porque en San Juan, donde Sarmiento pasó su infancia, no llueve nunca torrencialmente, siendo raros los días del año en que caen algunas gotas. En segundo lugar, en la época en que Sarmiento fue niño no había maestros normales, con recetarios pedagógicos al servicio de escuelas enciclopédicas en el país. Unas buenas mujeres que no sabían sino lo indispensable de las ramas instrumentales: leer, escribir y sacar cuentas, llenaban relativamente a su época con más provecho social su ministerio, al concretarse a poner en manos del joven los elementos de su autoeducación. Sarmiento, en realidad, lo aprendió casi todo solo, inquirendo aquí, preguntando allí y leyéndose cuanto papel impreso le caía en las manos. Se puede decir de él que fue maestro sin haber sido discípulo. Y lo que pasa con Sarmiento ocurre más o menos en la misma forma medio siglo después, cuando ya teníamos colegios de segunda enseñanza, escuelas normales y universidades, con Ameghino y Almafuerte que fueron maestros de escuela sin diploma

de normalistas y a los cuales hoy se les prohibiría, seguramente, enseñar en las escuelas del Estado por falta de título. Salvo el caso de que se presentaran a pedir puesto con la tarjeta de algún caudillo de comité.

DESGASTE NERVIOSO DEL INSTRUMENTO DISCIPLINARIO

Los maestros podrán salir –repetimos– imbuidos de los principios pedagógicos de Pestalozzi, Froebel, Decroly y Montessori de la Escuela Normal. Pero no tardan en dejarlos detrás de la puerta para enarbolar la clásica palmeta del antiguo dómine, adaptándose al ambiente carcelario de la escuela real. Como el Reglamento prohíbe aplicar castigos corporales y al mismo tiempo exige con espíritu prusiano *mantener el orden*, el pobre maestro se ve obligado a convertirse en un guardia-cárcel de los niños. Entonces aparecen ante él las terribles discordancias que hay entre el ideal y la realidad: entre los sabios principios de la moderna pedagogía y los reglamentos absurdos encargados de consolidar la rutina escolar. ¿Es posible *obrar por afeción*, allí donde todo está organizado por el rígido dogma de la obediencia? Siendo imposible gobernar con la simpatía donde en aras del *orden* se están violando las leyes de la naturaleza humana (pues hemos aceptado que la actividad es la ley vital de la infancia), el maestro arroja a Pestalozzi y a la Montessori dentro del canasto y apela a infinidad de castigos que terminan por asemejarlo a un energúmeno, hasta perturbar seriamente su sistema nervioso. Gritos, amenazas, improperios, puñetazos o golpes de puntero con crispaciones histéricas de inmotivado furor, suspensiones, expulsiones del aula y malas notas en la libreta de clasificaciones, etc., etc.... el arsenal del maestro es infinito para meterles en el cuerpo la idea de disciplina a sus alumnos.

¿Cuál es el resultado patológico de este sistema?

El enervamiento físico y moral de educandos y educadores, principalmente de estos últimos.

Sin exagerar, el maestro consume dos tercios de su energía nerviosa en *conservar el orden* y el otro tercio en la labor netamente pedagógica destinada a favorecer el proceso mental del que aprende. No exageran los docentes cuando se quejan de que la profesión los aniquila. Cualquier lego en medicina puede apreciar a simple vista los estragos que el ejercicio del magisterio produce en quienes lo ejercen.

Dos o tres años bastan para marchitar el rostro de las jóvenes maestras que se inician en la carrera.

Por ahí anda un célebre informe del expresidente del Cuerpo Médico Escolar, doctor Genaro Sixto, en el que se hace un estudio impresionante sobre los quebrantos de la salud que padece el magisterio. No tengo a mano dicho documento, pero sí en cambio cifras reveladoras de un estudio sui generis hecho por un médico alemán. El doctor Bunnin ha tenido la paciencia de clasificar por profesiones los enfermos de enajenación mental reclusos en los grandes manicomios en Berlín, Londres y Nueva York.

De 10.532 alienados, comprobó que 22 han sido empleados de escritorio, 65 escritores o artistas, 537 dependientes de tiendas o almacén, 1.472 costureras y 8.616 *maestros de escuela*, de ambos sexos.

Es un dato equivalente a un relámpago de la terrible verdad que los dirigentes de la educación no se interesan en saber. ¿Cuántas otras destructivas enfermedades producirá el desgaste de la profesión entre los maestros de escuela? No lo sabemos, pues el mismo estudio del doctor Sixto no es un estudio prolijo y completo sino hecho sobre la base de casos que desfilaron por la oficina de su repartición.

Aunque profano en la materia, creo que no incurro en temeridad al afirmar que no menos del 50% de los maestros son psicópatas, cuando no asténicos, biliosos, dispépticos, o pretuberculosos.

Como se ve, el primer resultado de la escuela cárcel es la enfermedad del carcelero, la que no tarda, como es natural, en contagiarse a los reclusos.

Es raro encontrar un maestro de carácter jovial, risueño, expansivo, optimista. Hay un sello de lúgubre solemnidad, como si fuesen o volviesen de un entierro, en el semblante de casi todos los maestros.

Dijérase que un extraño cuerpo opaco se intercepta entre su alma y la luz meridiana que acaricia a todos los seres vivientes como una bendición del cielo, pregonando la alegría de vivir.

Y si el maestro, *alma máter* de la escuela, carece de salud, alegría, buen humor, ¿es posible que pueda transmitirle a sus alumnos lo que él no posee?

¿Es posible exigirle como a Garrik que use la máscara de *clown* para alegrar a los niños cuando sabe que lleva el drama por dentro?

No es posible, repito, que lo que hemos dado en llamar educación del hombre descanse en una base tan inhumana, tan absurda, tan criminal.

Cinco o seis años de rutina bastan por lo común para petrificar el cerebro y agriar el carácter de una normalista. Y digo una normalista, porque los estragos son más visibles en las maestras que en el maestro, hasta el punto en que estas pierden rápidamente sus encantos naturales de mujer, no tardando en constituir un sexo neutro. Y si a los cinco o seis años se produce la cristalización mental del que enseña, a los veinte es casi siempre un caso clínico sin remedio. Esta es la razón vital por la que a los veinte años debe establecerse la jubilación forzosa para el maestro de aula. Más aún, si cada diez años pudieran renovarse los maestros desgastados por la rutina, concediéndoles un año de descanso, ¡cuánto se remozaría la escuela pública; cuánto ganaría el vigor mental de la raza! Pues el fin biológico de la educación, en mi concepto, es hacer seres orgánicamente optimistas. La juventud del alma del maestro es el único tesoro transmisible a la juventud en forma de ensueño y de entusiasmo, de amor y de esperanza, que son el mosto del idealismo humano desbordado en acción.

Todas las escuelas del mañana han de poder llamarse como la del excelso poeta-maestro Rabindranath Tagore: «escuelas de ideales».

Porque hay algo más grande, más bello y más duradero que el arte de transmitir el conocimiento para el educador moderno y es el arte de sugerir ideales, esto es, de encender espíritus, sin lo cual el individuo no se la elevado gran cosa sobre el nivel de la bestia.

Educador que ha patinado sobre la mente de sus educandos, que no dejó la semilla de un ideal o de un afecto en el corazón de sus alumnos, no es tal educador, ni cosa que se parezca.

La ciencia misma, sin la levadura del idealismo, es una miserable ciencia que ni nutre ni preña la inteligencia del que la transmite ni del que la recibe.

Pero ¿cómo se le va a pedir al maestro esclavo que, como el artista libre, haga obra de emancipación espiritual, cuando él no es otra cosa que un instrumento disciplinario semejante al soldado encargado de montar la guardia?

En Italia se concedió al maestro, con la reforma descolar establecida por Gentile, libertad completa dentro del aula (que es como la libertad del pájaro dentro de la jaula, porque el aula es lo primero que hay que abolir) para que aplicase sus ideas pedagógicas con entera «independencia», siempre que se creyera a Mussolini un hombre providencial de la Historia. Pero al mismo tiempo que se concedía libertad didáctica al maestro, se aplicaba el corselete de la enseñanza religiosa. ¿De qué sirve la libertad del método para enseñar sin la libertad intelectual del enseñante?² No hay reforma posible de la enseñanza dentro de un régimen político despótico como el fascismo. La tentativa frustrada del exministro Gentile no fue otra cosa que una farsa representada por un histrión de talento pero sin carácter.

Mucho más franca y bella es la iniciativa que la doctor Luisa Luisi, vocal del Consejo de Educación de la vecina República del Uruguay, llevó al seno de aquel honorable cuerpo, para que se entregase una escuela a los maestros de ideas renovadoras, a fin de que demostrasen estos en la práctica el valor de sus teorías.

He aquí su noble y diáfano punto de vista:

«La acerba crítica que muchos han dirigido contra nuestra escuela primaria y el fracaso de la acción oficial son causas suficientes para que este Consejo, llamando a la colaboración a los mejores, les diga: “He aquí una escuela, os la entregamos en absoluto. Realizad en ella lo que seáis capaces de realizar. Si vuestra obra es grande y bella, la extenderemos a las demás escuelas. Si nada sois capaces de crear no tenéis derecho de clamar contra la acción oficial. Volveréis a la escuela rutinaria en que os habéis demostrado incapaces de salir. Estáis en libertad completa, realizad vuestra obra”. ¿Qué se perderá con el fracaso? Un año de pérdida para los alumnos.

»Aun en caso de que esto sucediera, no creo que el fracaso fuera mayor que el de los tantos niños entregados a malos ayudantes, durante no uno sino varios años; y en cambio, ¿qué fecundas enseñanzas podremos extraer de estas iniciativas malogradas hoy en nuestro régimen de reglamentación detallista? Y yo tengo absoluta y completa confianza en el éxito».

La parte dispositiva del citado proyecto dice:

«Art. 1º. Facúltase a dos directores de escuela de Montevideo, que designará este Consejo, a organizar y dirigir sus respectivas escuelas de acuerdo con programas, horarios, métodos y sistemas que crean más convenientes para la mejor realización de la educación infantil.

»Art. 2º. Para el mejor éxito de esta iniciativa, los directores designados pondrán el personal que deba secundarlos, elegido entre los ayudantes efectivos de las escuelas.

»Art. 3º. Esta autorización durará por el término de tres años, pudiendo el

2. Entregados los originales a la imprenta, me entero de que el fascismo disolvió el Congreso de Filosofía de Milán porque uno de los congresistas, el ilustre profesor De Carlo de la Universidad de Florencia, tuvo la osadía de declarar «que la autonomía espiritual no puede ser amordazada y que los profesores y estudiantes deben buscar únicamente la verdad».

Consejo revocarla si los resultados fueran francamente negativos al finalizar el primer año de ensayo.

»Art. 4º. La Inspección Técnica observará detenidamente la marcha de estas escuelas, con el propósito exclusivo de informar detalladamente sobre ellas al finalizar cada trimestre».

¿Cuándo nuestras autoridades escolares tendrán un gesto semejante para con los que creemos que nuestra escuela es mala y podríamos hacerla mejor? Ya he dicho que la característica de los dirigentes de mi país es el santo horror a la innovación y el miedo cerval a la inteligencia.

Capítulo VIII

La escuela sin amos

A mi querido amigo Manuel Ouro, que anhela una educación libre para sus hijos.

Maestros: aprended a elegir la simiente que vais a sembrar.

Recordad que, en gran parte, está en vosotros hacer del pueblo una turba de esclavos o una asociación de hombres libres.

JOSÉ INGENIEROS

Los maestros que se jactan de su disciplina han nacido tiranos... y para dar rienda suelta a sus innatos sentimientos de tiranía usan a esos niños desvalidos y les imponen sus códigos de comportamiento.

Con mucha frecuencia los tiranos materiales se hacen maestros de escuela, y es una desgracia para los niños.

Esa gente que por su vocación debería ser verdugo, guardia-cárceles o algo por el estilo, cae no se sabe cómo en su obra, en su calidad de maestro de escuela, y por esa aberración los pobres niños sufren.

TAGORE

PERO ¿ES POSIBLE LA ESCUELA SIN DISCIPLINA? ¿Dónde, en qué planeta ha visto el autor escuelas en las que el amo y señor sea el niño y no el maestro?

La verdad, que hablar de la soberanía del niño aquí donde todo ha sido de antemano cuadrículado y trazado a cordel para educarlo, es como hablarle de colores a un ciego.

Intentaré, sin embargo, dar una idea concreta y descriptiva de uno de los variadísimos tipos existentes de escuelas sin disciplina.

He visitado en Nueva York escuelas de tipo de las de Gary, donde he tenido ocasión de comprobar plenamente lo que afirmo.

Es verdad que el ambiente espiritual de dichas escuelas difiere del de nuestros

planteles escolares, que el que penetra en aquellas no cree hallarse dentro de una escuela sino más bien dentro de una comunidad infantil dedicada a actividades múltiples, que entra y sale libremente, se desparrama en los talleres, el gimnasio, el patio, el auditorio o las aulas, siendo estas últimas las que sustraen, por turno, menos tiempo a los alumnos. Por ellas pasan en rotación diferentes grupos de escolares, permaneciendo cada uno de ellos de una a dos horas y dedicando el resto del tiempo (cuatro, cinco o seis horas) a los trabajos más de su agrado, dentro de las posibilidades de materiales que brinda el establecimiento.

—¿Qué clase de disciplina se usa en la casa? —fue la pregunta que le hice al maestro que oficiaba de Cicerone.

—Aquí no tenemos *eso* —me replicó este sonriendo irónicamente.

Y en efecto, allí no hay guardianes, ordenanzas, porteros, ni maestros vigilantes que reprendan, castiguen, suspendan, o anoten siquiera las mil y una infracciones disciplinarias que forman el código penal de nuestras escuelas y colegios. Cada cual practica la obediencia de sí mismo, o lo que el yanqui llama el *self control*, que es la autodisciplina de la voluntad.

¿En qué consiste el secreto del orden dentro de la libertad obtenido por las famosas escuelas Gary? En que todo está basado en la actividad espontánea del niño, al revés de las nuestras, que están basadas en el chaleco de fuerza de la disciplina automática. Dicho instrumento, que antes se usaba para sujetar a los locos, ha sido abolido de los manicomios por los sabios alienistas, que han implantado en nuestro propio país el régimen del *open door* (puertas abiertas) sobre la base de trabajo libre para curar a los alienados. ¿Por qué se ha de negar a los cuerdos las prerrogativas que se conceden a los locos? Si la libertad es aplicable a los dementes como terapéutica, ¿qué peligro habría en aplicarla a los normales, a los cuerdos como sistema educativo?

EN QUÉ CONSISTE LA ESCUELA GARY

Estas escuelas llevan el nombre de la ciudad donde fueron implantadas. En realidad el creador de ellas fue el superintendente de las escuelas del distrito, Mr. Wirt. Debo hacer notar que en los Estados Unidos, un jefe técnico no es lo que entre nosotros, un empleado de elevada jerarquía doblado sobre el escritorio, gastándose los ojos y devanándose los sesos en un interminable manejo de papeles, que ocupa su tiempo en despachar expedientes, oír las quejas o los chismes de los maestros de la sección, o barajar nombres de recomendados y favoritos para los puestos vacantes. Como allá la escuela pública está en contacto con la comunidad, ha sido transportada puede decirse al corazón del pueblo, no se concibe entre los yanquis un tipo de funcionario exclusivamente burocrático como el nuestro, y cada jefe técnico es lo que llama el estadounidense para no confundirlo con el teorizante, un *experto*, esto es un investigador bien documentado, de espíritu innovador, que está alerta a los resultados de cualquier ensayo o reforma, y que defiende la escuela del anquilosamiento a que tiende a conducirla la rutina.

¡Qué falta nos haría (imitando la hazaña de Sarmiento) contratar a media docena de esos expertos para injertarle glándulas de juventud a nuestro organismo educacional! Pero nuestra vanidad criolla es muy grande para que nos decidamos

a hacer tal cosa. Preferimos andar perdidos antes que «un extraño» nos indique el camino, observaba Agustín Álvarez en su cáustico *Manual de imbecilidades argentinas*.

Habría otro procedimiento para importar los inventos de la ciencia educacional, así como hemos importado el *jazz band* de los negros, y este consistiría en mandar maestros jóvenes e inteligentes a informarse y empaparse de determinados ensayos y reformas.

Continuaré describiendo la escuela Gary. Esta comunidad de niños, tal como ha sido creada por Mr. Wirt, es una escuela de trabajo, estudio y juego, de la clase más variada, pues los pedagogos estadounidenses adaptan todos sus planteles de la enseñanza a las necesidades regionales.

Este plantel lleva a cabo la creencia de educar al niño de una manera completa: física, artística, manual, científica, así como también intelectualmente, en la más amplia acepción.

El autor de esta reforma (porque Mr. Wirt transformó la vieja escuela convencional en esta nueva) cree que poniendo al alcance del niño todas las oportunidades de un trabajo variado, este será capaz de seleccionar aquellas actividades a las que mejor se adapte y así desarrollar sus capacidades hasta su más alto poder. Esto solo se puede realizar –naturalmente– en una escuela que suministre además de las aulas comunes, patios de recreo, jardines, salones de gimnasia, piletas de natación, salones especiales para dibujo y música, laboratorios científicos, talleres mecánicos y *un íntimo y asiduo contacto mediante otras actividades suplementarias con la comunidad fuera de la escuela*.

Estos planteles de educación integral están basados en una *unidad* de cuádruple interés: 1) juego y ejercicios físicos; 2) estudios; 3) trabajo especial en talleres y laboratorios; 4) actividad social y expresiva en auditorios o en locales de la comunidad, fuera de la escuela (clubes, centros o asociaciones nacidas al calor del compañerismo escolar). Es la individualización de la enseñanza por la socialización de la escuela y del niño.

Entre estas actividades no hay una distinción odiosa. La manual y artística, por ejemplo, no están subordinadas a la intelectual como sucede en la escuela ordinaria.

Las actividades especiales no son meras decoraciones del trabajo ordinario ni tampoco es abandonar el último a favor del primero.

El ideal de este plan educativo es ofrecer a cada niño definitivamente su oportunidad. Si hay capacidades, estas tienen la ocasión de desarrollarse. El niño no tiene por qué carecer del trato con los variados intereses del trabajo y estudio que hoy el tipo de escuela tradicional le niega tan trágicamente.

Tiene por objeto, además, destruir otra de las supercherías a que está aferrada la escuela ordinaria: el intelectualismo. La inmensa mayoría de los niños sale de ella sin otra cosa que la llamada educación intelectual, sin haber estado jamás en contacto con los *modos de hacer* las cosas que son esenciales a toda inteligencia, no solamente en el mundo de los seres racionales sino también en el de los irracionales, pues ni el pájaro ni la foca, pichones, se educan teóricamente en el vuelo o la pesca, sino arrojándose al espacio o al océano, respectivamente, en la prueba arriesgada de la lucha por la vida.

Contra el sistema fundamentalmente antidemocrático que niega ayuda a aquellos que más la necesitan se opone resueltamente la escuela integral de Mr. Wirt.

REALIZA EL PLAN DE LA ESCUELA INTEGRADA

Tiene otra gran ventaja: elimina las barreras artificiales de la escuela infantil, elemental y superior. Por eso se la llama la *escuela completa*. Y en efecto, esta escuela contiene en un solo plantel todas las clases, desde el kindergarten y la escuela común hasta la escuela superior (que es muy distinta de nuestra escuela graduada). Pero no solo ventajas educativas se obtienen en este plan, sino también ventajas económicas. Desde este último punto de vista, resulta más barato tener grandes centros completamente equipados, que duplicar el equipo de un número de centros pequeños. Además pone a los alumnos en condiciones de salvar el precipicio que hay entre los grados elementales y la escuela superior, lo que implica una economía para la administración escolar.

Pero no se detiene ahí. En Gary se trabaja actualmente por establecer una escuela que es aún más completa, pues no solo refunde en sus estudios los de la escuela superior, sino que se intenta agregar el primero y acaso el segundo año del curso ordinario de la universidad.

Descendiendo completamente más allá del kindergarten al plantel de los niños más pequeños y ascendiendo después hasta la misma universidad, la escuela Wirt, como se ve, da así fundamentalmente una nueva orientación a la educación pública; la muestra como un continuo procedimiento y derriba esas barreras artificiales con las que medimos el saber de la juventud, haciendo que la gente la empeece y termine con facilidad.

Parece que la escuela Wirt prevé definitivamente el día en que la escuela pública absorberá a la universidad y a la educación superior, esparciéndola en todas las localidades y poniéndola, por consiguiente, al alcance de todas las clases sociales, a fin de que la cultura de la nación sea el patrimonio de *todos* y no el privilegio de una minoría que más tarde ha de convertirse en el azote del pueblo.

Volveremos a ocuparnos, más adelante, de otros aspectos de este hermoso plan educativo, que ojalá tuviésemos los sudamericanos el talento y la audacia de trasplantarlo y aclimatarlo a las condiciones biológicas de nuestro ambiente, en reemplazo de la pata de palo de nuestra instrucción oficial que ha hecho cojitranca la cultura unilateral de estos países.

Pero el objeto de este capítulo era demostrar cuán factible es la educación sin la baqueteada «disciplina» de la escuela tradicional.

«La mejor educación –confirman los partidarios de la escuela Wirt– no es sino el crecimiento sabiamente dirigido.»

«Las actividades de un niño –corroborra Dewey parodiando al autor del *Emilio*– son los medios de que se vale para ponerse en relación con su mundo y por los cuales aprende a usar y limitar sus propios poderes.

»La falta de actividad libre en la escuela convencional ha sido la causa principal de esos síntomas de enfermedad que los higienistas escolares han hecho ver a los educadores en estos últimos años.

»Demasiada estrictez y encierros –agrega el profesor Dewey– han hecho de la escuela una fábrica de maldades que la próxima generación tendrá que mirar con espanto, asombrándose de la ceguera del mundo educativo que lo permitió.»

Creo obvio agregar que no son solamente las escuelas Gary las que se han librado de la superchería que se llama Disciplina. En Rusia son dignas de describirse en un

libro las comunidades infantiles, libres hasta de la tutela de los adultos, que han nacido por la iniciativa espontánea después de la Revolución. No menos interesantes son las comunidades escolares que han empezado a propagarse en Alemania bajo la dirección de pedagogos libertarios pero no adscriptos a ninguna doctrina política.

En Francia la Escuela de las Rocas, basada en la teoría de Rousseau, es por sí sola un magnífico ejemplo de educación libre. En Inglaterra nacieron antes que en Alemania las comunidades escolares libres, unas veces manejadas por los niños y jóvenes que las formaban y otras dirigidas por los adultos.

En Austria parece que el florecimiento de la Nueva Escuela sin dogmas y sin amos es uno de los fenómenos más consoladores de la resurrección del pueblo austriaco a una nueva vida. En los Estados Unidos, el ensayo de Angel Patri, descrito en forma encantadora por él mismo, es quizás el que mejor comprenderían los maestros y padres de familia de estos países.

Recomiendo a todos los maestros argentinos que gustan continuar perfeccionando sus aptitudes didácticas y su cultura profesional lean conjuntamente con *La escuela del porvenir según Angelo Patri*, recientemente publicada por la Editorial Nueva Cultura, el hermoso libro de John Dewey *Las escuelas del mañana*, donde pasa revista a toda una serie de ensayos pedagógicos basados en el principio de la libertad interna y externa del alumno.

TAMBIÉN AQUÍ HAY AUTODIDACTAS. PERO EL GOBIERNO LOS CREE PELIGROSOS

Pero no es solamente en los Estados Unidos o en los países europeos donde la educación sin guardias pretorianas ni dogmas impositivos ha tenido sus grandes autodidactas.

Aquí mismo en la República Argentina han habido educadores que han predicado y practicado el sistema pedagógico de la libertad o, lo que es lo mismo, del autogobierno.

Para honor de la historia del magisterio argentino es justo hacer mención de un hecho que considero un timbre de gloria profesional. Antes que el más grande de los escritores contemporáneos, León Tolstoi, crease su célebre escuela de «Yasnaia Poliana», un maestro argentino, Carlos N. Vergara, ensayó aquí la escuela libre hace poco más de treinta y cinco años como director de la Escuela Normal de Mercedes, provincia de Buenos Aires. Naturalmente, audacia tan inaudita produjo, no la alarma, sino el pánico en las altas esferas oficiales y lo destituyeron, junto con el grupo de ilustrados e inteligentes profesores que lo secundaban.

Pero para recordar hechos más recientes, quiero mencionar el ensayo de autogobierno llevado a cabo con tanto éxito por un director de escuela de la ciudad de Rosario, Rogelio M. Lucero, quien suprimió totalmente al maestro como instrumento disciplinario. Los grandes rotativos publicaron crónicas extensas con ilustración gráfica de este plantel de enseñanza.

Sería largo y minucioso enumerar los muchos otros tímidos ensayos de este género llevados a cabo dentro del país. Pero acaba de aparecer un libro verdaderamente interesante de Barcon Olessa titulado *La educación voluntaria* (editorial Tor) que trata, con buena documentación, de este asunto.

Capítulo IX

La educación prostituida por el sentimiento de clase

El Estado no ha aceptado todavía el que la cultura sea un derecho universal, sino que continúa haciendo de ella un privilegio.

NELSON

HASTA LA IGLESIA SE HUMANIZA

Ya hemos visto cómo desde los bancos de la escuela se falsea el concepto de los valores personales y se fomenta el *esprit moutonnier* en nuestra juventud. Queda comprobado que la escuela es enemiga de la personalidad humana.

Afortunadamente el choque con la reacción de las luchas sociales que electrizan el espíritu público se encarga de sacudir después a esa juventud, despertando en ella las rebeldías de su conciencia. Y la reacción se produce en la forma que hemos estado presenciando. El alumnado de nuestros colegios y universidades ha recorrido toda la gama de la insubordinación y la violencia, en contestación a las disciplinas autoritarias con que se pretende todavía educar a los hombres para la sumisión.

Si fuese la sociedad la que se acomoda al espíritu y la moral de la escuela, en vez de ser la escuela la que se adapta de buena o mala gana a las condiciones de la sociedad, naturalmente que los resultados serían como para suicidarse.

Afortunadamente pasa con la escuela lo que con la iglesia; ambas han sido insensiblemente arrastradas por la corriente de la civilización (la una ya no quema a los herejes y la otra ha abolido los castigos corporales), ambas tienden a humanizarse día a día en su función social, ambas han modificado sus dogmas inmutables, y la segunda ha hecho a veces concesiones tan sorprendentes como la de transar con postulados heréticos que siglos atrás castigaba con el tormento y el patíbulo.

Más de una vez he recordado la leyenda que con tan notable osadía ha grabado, en el frente de un templo cristiano unionista de Chicago, la tolerancia religiosa de este siglo: «*Humanity before Divinity*».

¡La humanidad antes que la divinidad! Esto equivalía a transportar las antiguas peleas de frailes del mundo teológico en que siempre se han debatido a la

vida terrena, a este valle de lágrimas donde hay tantas miserias por remediar, para competir en «la práctica de las virtudes cristianas», colaborando en la obra del bien público por los mil caminos abiertos de la filantropía, la higiene, el trabajo social y la cultura; lo cual representa, indudablemente, el esfuerzo más grande, más generoso y más idealista que jamás a través de los siglos ha realizado la religión.

¿No es curioso observar que mientras la religión ha arrojado –siquiera sea por un momento– de sus hombros el velo de la idolatría para humanizarse, el Estado, impertérrito, mantiene el suyo sobre «su» escuela «laica» y «racionalista», al imponerle sus dogmas infalibles?

Dicha antinomia sirve para confirmarnos cuánto más difícil de *desbarbarizar* es el Estado que la iglesia, no obstante lo cual todos los padres le han transferido incondicionalmente la dirección espiritual de sus hijos.

LA EDUCACIÓN SUBORDINADA AL ESPÍRITU DE CLASE

Pero hay algo más fundamental todavía que el dogmatismo con que la moral oficial ha construido el cinturón de castidad de nuestra mal llamada educación *popular*. Ese algo no es otra cosa que el principio de clase que sirve de base a todo el orden existente.

Del inconfesable respeto por el sentimiento de clase de que está imbuida la educación de estos países republicanos (los cuales muestran su entusiasmo delirante cuando los visita un príncipe) dan fe:

1º La mala voluntad de los gobiernos para instruir a toda la masa ciudadana que forma la nación.

2º El prurito de educar a una ínfima minoría para las funciones del gobierno, convirtiendo la instrucción superior en escuela de mandarines.

3º El desprecio por la educación industrial.

MAESTROS PROLETARIOS CON IDEAS Y HÁBITOS BURGUESES

Teóricamente, nosotros hemos adoptado, de acuerdo con el espíritu y los fines de la democracia, la *Escuela Única*, encargada de educar en común a los hijos de los ricos y pobres. Prácticamente hemos visto que la escuela oficial *gratuita y obligatoria* no alcanza para todos, dejando como es lógico, a los hijos de los pobres en el analfabetismo. A los hijos de los ricos les queda el recurso de concurrir a los establecimientos particulares donde la enseñanza es paga. Son, por consiguiente, los niños de las clases humildes los únicos que no llegan al Jordán de la famosa *escuela gratuita* con que prometió la república redimirlos del pecado original de la ignorancia.

Pero aun aquellos niños procedentes de hogares muy humildes que tienen la suerte de ingresar en las escuelas del Estado no se redimen totalmente del pecado mortal de la pobreza.

No es menester mucha perspicacia para comprobar que dentro de las escuelas se respeta y se fomentan el sentimiento y los prejuicios de clase, velada u ostensiblemente.

No digo que esto ocurra invariablemente en todas las escuelas. Las excepciones son cada día más numerosas, dicho sea en rigor de justicia, para salvar el honor del magisterio, el cual procede, como nadie ignora, de las bajas capas sociales. Sin embargo, suman mayoría quizás los normalistas que, olvidando su origen cuasi proletario, las privaciones y acaso las hambres sobrellevadas épicamente en su vida de estudiantes, hasta adquirir el título de maestros, adoptan el empaque aristocrático dentro del aula en su trato con los niños pobres. Hay escuelas donde la mundanidad, el exhibicionismo y el afán de adulación hacia los encumbrados personajes son sencillamente repulsivos.

No es un secreto para nadie que nuestra escuela para ricos y pobres está sobrepticamente animada del sentimiento de clase. Especialmente las mujeres se pagan mucho del rango social que ocupan las familias de sus alumnos. Conozco más de una directora de la capital, que le llama tener «buen elemento» a tener hijos de gente acomodada. De acuerdo con ese inicuo prejuicio, he aquí la consigna dada a las maestras que hacen en el comienzo del curso la inscripción de alumnos: «No olviden que hay que *seleccionar* el elemento». Los niños de las escuelas «modelos», que reciben de reflejo esta sugestión de sus maestras están generalmente impregnados de ese sentimientos burgués que se traduce en persecución y desprecio a los niños pobres.

El delantal blanco impuesto a todos los escolares para evitar los contrastes que ofrece el lujo de los niños ricos con la astrosa miseria de los niños pobres no alcanza a corregir el mal. Las maestras distinguen ostensiblemente con sus mimos y preferencias a los hijos de fulano y perengano.

Esas maestras suelen ser católicas en religión, republicanas en política y *pestalozzianas* en pedagogía. Con todo eso, ellas habrían desdeñado al carpinterito descalzo de Judea que se llamó Jesucristo y al muchachito pobretón de San Juan que se llamó Sarmiento, poniendo patas para arriba a Pestalozzi, que tuvo el mal gusto de aplicar sus ideas pedagógicas en una escuela paupérrima con los chicos más desharrapados de los suburbios.

Tales maestros se empeñan en revivir su antiguo abolengo de esclavos. Han heredado el respeto a los individuos de la clase pudiente y el menosprecio al de la clase humilde de la cual proceden. Así se perpetúa desde los bancos de la escuela la estúpida superchería de que tener plata es ser persona honorable y ser pobre es como ser leproso. Considero que todos los niños son sagrados: el hijo del carpintero y el hijo del millonario; el que va bien vestido y bien alimentado a la escuela como el que va mal nutrido y cubriendo sus carnes con harapos, con la diferencia de que este último es el que nos conmueve profundamente porque su presencia, su desnudez y su fealdad son una acusación del crimen de todos.

Saliendo de la escuela primaria se acentúa el privilegio de instruirse. La universidad es el pináculo donde solo llegará una élite, pero a la que resulta subordinada toda la masa estudiantil que pasa por la escuela primaria y por el colegio de segunda enseñanza, aunque no arribe después a ningún puerto.

Nelson ha clasificado, como se ve, muy exactamente nuestro sistema educativo, llamándolo un sistema de *educación aristológica*. Como que es el mismo de las antiguas cortes que exhumara Napoleón con la colaboración de los padres jesuitas y que adoptaron poco a poco las naciones que se dicen latinas.

HASTA LOS IMPERIOS DEMOCRATIZAN LA EDUCACIÓN

Pero no todos los países monárquicos conservan este régimen destinado a hacer de la cultura un privilegio.

El Japón, con ser un Imperio oriental, no deja sin instruir a ninguno de sus habitantes. Ha producido el asombro de las naciones occidentales la noticia de que solo el 2% de los jóvenes japoneses que hacen el servicio militar no saben la regla de tres. Dicho país, cuyo progreso ha ido a saltos después de la guerra ruso-japonesa tiene unas cuarenta y tres mil escuelas a las que concurren más de diez millones de alumnos; y acaso su progreso enorme se explique por el hecho de que el 60% del presupuesto nacional se invierte en educación.

No hablemos de los ex imperios Alemania, Austria y Rusia donde todo el mundo, gobernantes y gobernados, conservadores y revolucionarios han cifrado su fe en la cultura humanitaria como el único camino de redención. En todos ellos no es ya únicamente la enseñanza primaria lo que el Estado les garantiza a todos los habitantes. También la enseñanza secundaria ha sido puesta al alcance de la masa y la instrucción superior al alcance de *los más aptos*, al revés de lo que hacemos nosotros, donde reservamos ese privilegio para los que tienen plata aunque no tengan aptitudes ni vocación. ¡Pero así es también la legión de filisteos que nos devuelve la universidad convertidos en doctores!

Ernesto Nelson, que llegó hace poco de Europa después de haber recorrido diferentes países en viaje de estudio, confirma con su honorable testimonio lo que he dicho.

Los sacudimientos políticos de la posguerra –observa Nelson en un reportaje que le hiciera *La Razón*– se han resuelto en una alteración de los viejos cauces de la educación pública, algunos de los cuales han sido totalmente destruidos.

«En Alemania y Austria –comprueba– la situación es caótica, pero el caos que ofrece es el de la tierra profundamente removida, donde germinan ya maravillosas semillas llevadas por todos los vientos. La audacia doctrinaria de los educadores estadounidenses, tales como Dewey y Thorndyke, encuentra en Alemania y Austria una oportunidad de aplicación práctica que aún no ofrecen los centros más avanzados de Estados Unidos. En Hamburgo, Dresde, Munich, Leipzig, Berlín y otras ciudades el gobierno escolar ha implantado lo que se llama *sistema integrado*, o sea, un método, si puede llamarse así, *casi enteramente libre donde no rige el horario, ni la división del plan de estudios en asignaturas*. En Dresde he pasado horas gratas en una escuela de esta clase, viendo a los niños actuar con espontaneidad en un ambiente de simpatía y cooperación.

»Por diversos caminos los educadores de Alemania están descubriendo nuevas prácticas, “nuevos modos de vida con el niño” que luego los Kerschensteiner, los Gaudig, los Scheibner, los Spranger consagran con la doctrina. En Alemania, Austria e Italia la escuela única, la escuela democrática, que la democrática Francia todavía no ha podido todavía sacar de la madeja política, es una realidad feliz.»

LA ESCUELA ACTIVA O ESCUELAS NUEVAS AUSTRÍACAS

«En Austria, Gloeckel ha hecho maravillas desde el Ministerio de Instrucción Pública primero, y desde la dirección de escuelas de Viena, actualmente. Ha instituido la escuela activa por todo el país con recomendaciones de *hacer del niño y no del programa, el centro del proceso educativo*. La efervescencia y el entusiasmo del cuerpo docente, sometido hasta entonces a una labor mecánica y aplastante, han sido inmensos originando un movimiento pocas veces visto de experimentos, demostraciones, conferencias y visitas.

»Austria ha sido la primera en realizar un ideal de la Europa democrática, poniendo la enseñanza secundaria al alcance de las masas, organizando al efecto internados sobre el plan de la famosa escuela des Roches, y de las demás con el nombre de “escuelas nuevas” han continuado perfeccionando en Europa el movimiento tendiente a infundir vida y calor de realidad en los institutos secundarios.»

LOS PRODIGIOS DE LA CULTURA BOLCHEVIQUE

En Rusia la reforma ha sido aún más intensa, como se sabe, sobre todo si se tiene en cuenta el calamitoso estado de la instrucción pública durante la dinastía de los Romanoff. Los bolcheviques tuvieron su hombre en Lunacharsky, una de las cumbres espirituales de la Revolución, quien ha hecho como Comisario de Educación verdaderos prodigios para llevar la cultura a las inmensas masas analfabetas de aquel extenso país.

El maestrillo del librito ha sido sustituido por el maestro del trabajo intelectual y manual. Las enseñanzas elemental, técnica y profesional constituyen un solo organismo educativo en Rusia. La educación en la aldea ha sido el primer problema abordado y la escuela se ha transformado en una escuela de trabajo, donde la instrucción y la técnica profesional, ya sea fabril o agrícola, van siempre unidas como funcionan unidas la mano izquierda con la mano derecha. No podía ser de otro modo en la república socialista de los trabajadores, donde todo el institucionalismo se basa en el concepto económico de que la comunidad, antes que nada, es una sociedad de productores.

Corresponde a Rusia el honor de haber elevado la Escuela del Trabajo, que dos años después adoptó Alemania en su nueva Constitución, al primer plano en la política educacional de los países modernos.

También la educación media y universitaria se abre en la república de los soviets para todos *los más aptos*.

De los esfuerzos titánicos que el gobierno soviético hizo para levantar el nivel cultural del pueblo ruso da una idea el célebre decreto de Lunacharsky denominado «liquidación del analfabetismo» (año 1919), que establece la instrucción obligatoria para todos los ciudadanos analfabetos de dieciocho a cincuenta años. En el curso de dicho año, se abrieron con tal motivo ochenta mil «estaciones» para analfabetos, habiéndose conseguido en ese lapso de tiempo que *tres millones* de rusos aprendieran a leer y escribir. En el año 1923 el analfabetismo había sido totalmente extirpado en el ejército y en los sindicatos obreros.

Del entusiasmo con que respondieron las masas incultas a esta cruzada del analfabetismo nos da una impresión Julio Álvarez del Vayo en su reciente libro *La nueva Rusia*. Como se trata de un publicista imparcial que no profesa ideas comunistas, tienen mayor valor documentario sus informaciones.

«El ansia de acercarse a la nueva luz –nos cuenta– atrae a la capital a pueblos ignorados, que vivían bajo el zarismo una existencia semisalvaje. Un día llega a Moscú una delegación de los usbeks pidiendo que les redacten un alfabeto, pues carecen de ese instrumento cultural rudimentario. El gobierno moviliza a los filólogos más competentes, y pronto se descubre que los usbeks no constituyen el caso único; en igual situación se encuentran los seramíes, una tribu finlandesa del Norte, cerca de Arkjngel; y los kuktschis, habitantes del Cáucaso. Hoy todos ellos disponen de alfabetos propios, reducidos a caracteres latinos.»

Pasemos por alto las notables innovaciones y ensayos sobre el terreno práctico de las más atrevidas teorías pedagógicas que con el nombre de «escuelas experimentales» han hecho de Rusia un extraordinario laboratorio educacional, ponderado con justicia por educacionistas extranjeros eminentes. Digamos, sin embargo, para destruir el prejuicio del liberalismo burgués sobre el «excesivo materialismo» de la cultura bolchevique, que esta, además de introducir el trabajo como factor fundamental de la nueva educación, ha convertido simultáneamente en una realidad la cultura estética del proletariado, despertando en él la pasión intelectual por las bellas artes y por todas las nobles actividades de la inteligencia.

Otro triunfo singular y muy simpático de la cultura bolchevique que merece destacarse como refutación a nuestros *asilos* de huérfanos y «reformatorios» de niños delincuentes, es la *educación del golfillo*, de la cual llego a enterarme por el nombrado autor de *La nueva Rusia*, a quien me remito sin comentarios:

«El comercio ambulante es una de las predilecciones favoritas del *golfillo ruso*. A pesar de que la ley soviética prohíbe a los menores de catorce años practicarlo, estos adolescentes, que a su edad han vivido ya más que cualquier hombre maduro de otro país, encuentran siempre el modo de burlar la vigilancia de la policía.»

«Cuando en 1922 visitamos por primera vez Rusia, presentimos que el problema del *golfillo* iba a asumir en corto tiempo extensas proporciones.»

«Por todas partes se sentía la corriente emigratoria infantil en dirección hacia la capital. Si uno preguntaba a los niños de ocho o diez años abandonados en las estaciones o recogidos por los comités locales de socorro de dónde venían, las respuestas variaban, abarcando toda Rusia de un extremo a otro. Pero si quería saberse adónde iban, la contestación era casi siempre la misma: a Moscú.»

«Las calles de Moscú se llenaron pronto de *golfillos* de ambos sexos. Aumentaron en poco tiempo la criminalidad y la prostitución. Todavía hoy se ven algunas chiquillas, inconfundibles con su gorra ladeada sobre la melena corta, en además *apachesco*, que han sabido arreglárselas para escapar al severo control policial.»

«En 1923 había en la capital unos cien mil niños huérfanos sin domicilio. Un año después esa cifra aparecía reducida a la mitad.»

«Pero quedaban todavía vagando por la ciudad patrullas enteras de *golfillos* acostumbrados a vivir del robo o del vicio, y cuya educación ciudadana era un problema que no admitía demora.»

«El gobierno soviético fue siempre contrario al sistema de correccionales infantiles, por considerarlo ineficaz e incluso contraproducente.»

«La experiencia le ha dado la razón.»

¿Cómo resolvió entonces el problema? Conforme a un plan inteligentísimo, digno de agudos psicólogos. Se encargó a los agentes especiales la inspección de los lugares donde solían reunirse bien a merodear o a dormir.

«Cada *golfillo* era anotado en el registro especial de dicha Comisión. Al mismo tiempo se hacía correr la voz entre los demás de que en tal sitio encontrarían gratis alojamiento y comida. Siguiendo el método de las delegaciones, tan extendido hoy en Rusia, los chicos solían mandar una delegación para enterarse de las condiciones en que serían recibidos.

»Entre las instituciones creadas para tal propósito merece citarse, por su originalidad, una residencia para prostitutas adolescentes, en la cual ha podido comprobarse cómo un ambiente sano y una educación adecuada transformaba enseñada a aquellas niñas, reintegrándolas a una adolescencia normal.»

Luego describe el citado publicista la forma hábil con que se les comienza a interesar en las artes industriales hasta cambiar totalmente sus hábitos vagabundos, y termina elogiando el sistema.

«Se trata de un ensayo que no ha hecho apenas sino comenzar y que, sin embargo, constituye en nuestra opinión uno de los experimentos más interesantes realizados por los soviets en materia de educación social.»

Lástima grande que el señor Leopoldo Lugones (hijo), antes de iniciar aquí sus espectaculares persecuciones de jovencitas dedicadas a ganarse el pan en los bataclanes, no hubiese leído páginas tan aleccionadoras como las que dejo transcritas.

Interesa a nuestros beatíficos líderes de las Ligas Pro Moralidad y a nuestras distinguidas Damas de Beneficencia, en cuyos asilos de huérfanos impera el sombrío régimen militar con baqueta y trompa, para que sepan que los sacrílegos bolcheviques han descubierto métodos más piadosos y más cristianos para educar a la infancia desvalida, demostrando, sobre todo, que no hay «malditos» sino irredentos en la sociedad humana.

EL EJEMPLO DE INGLATERRA

Pero dejemos de lado el panorama de la cultura bolchevique, puesto que el «prejuicio ruso» todavía embota la opinión; y tomemos el ejemplo del ponderado y meticuloso Imperio Británico.

Tengo a la vista un artículo de Lorenzo Luzarriaga publicado en *La Nación* sobre «la política pedagógica del gobierno laborista» de Gran Bretaña.

Paso por lato las cifras detalladas que alcanzan los gastos de la educación según el presupuesto de dicho gobierno. Tomo las de más bulto y el hecho más sensacional para nosotros que nos apellidamos democracias republicanas.

«Los gastos de enseñanza en el Reino Unido se elevan a más de tres mil millones de pesetas. Es decir, tanto como *todo el presupuesto del Estado español*, y apenas la cuarta parte de lo que gastan en la enseñanza los Estados Unidos.»

¿Qué se propone aquel gobierno?

«Nosotros tenemos ante nuestro espíritu como objetivo –ha dicho Mr. Trevelvan– dar una educación superior a todo el pueblo.» Y ha añadido: «Todos los niños normales de las clases obrera y media deben tener precisamente las mismas facilidades para una educación completa que tiene hoy el niño normal de las clases acomodadas».

Y no se crea que únicamente debido al gobierno laborista es que Inglaterra se ha preocupado recién ahora de llevar a *todas las clases sociales los beneficios de la sagrada enseñanza*.

Atengámonos a los informes del cronista:

«Asimismo en los últimos años se ha restringido bastante el número de matrículas gratuitas en las escuelas de segunda enseñanza. Antes de la guerra ese número constituía el 25% del total de los alumnos asistentes a ellas. Tal proporción era la más grande que existía en las escuelas de ningún país de Europa. Conforme al programa del Partido Laborista de facilitar a todos el acceso a la enseñanza secundaria, el Gobierno se propone recobrar el estándar del 25% y elevar este al 40%, hasta llegar, si le es posible, a la completa gratuidad de la enseñanza secundaria, es decir, a facilitar a todos los muchachos y muchachas de Gran Bretaña la educación gratuita hasta los 18 años».

POLÍTICA EDUCACIONAL Y POLÍTICA ARMAMENTISTA

Cuán lejos estamos nosotros de brindarle a nuestra juventud en la alta proporción del 40% la gratuidad de la enseñanza secundaria, cuando el Estado apenas ha conseguido en este «emporio de riqueza agropecuaria» darle los cuatro grados de la escuela elemental al 7% de los niños que hacen el ciclo de instrucción mínima marcado por la ley.

Instruir (pobremente) al 7% de la niñez argentina, ¡he ahí el estupendo esfuerzo educativo que realiza el Estado!

¿Se ha alarmado alguien en el mundo de nuestros preclaros «estadistas» y nacionalistas desafortunados, cuando de boca del primer magistrado de la República, recibía el país esta confesión? Y sin embargo, ese sí que es un crimen de lesa patria, perpetrado fríamente por los jefes del Estado argentino contra la nación argentina, a la cual no tenían el derecho de dejarla hundida en la ignorancia, la mugre y la miseria como lo han hecho.

Resalta en forma más ostensible este desprecio aristocrático de los dirigentes hacia la oscura masa de nuestra población nativa, cuando se los ve hipotecar de un plumazo al país en cerca de mil millones de pesos, para comprar pertrechos de guerra y construir cuarteles, en otros quinientos millones para obras públicas que no se acaban de construir... y por las que se pagarán, como es costumbre, diez veces su valor.

Creo haber señalado como testimonio irrecusable de que nuestros gobernantes odian por espíritu de clase la cultura popular, el ejemplo típico de histrionismo político que dio en este caso el Gobierno argentino. Mal actor, se le cae el disfraz en plena escena, cuando más patética era la pose artística que ensayaba.

Recuérdese que resonaban todavía en el oído de los pueblos vecinos las frases tribunicias, trémulas de acentos proféticos del delegado argentino a la Conferen-

cia Panamericana celebrada en Chile, diciendo que en la Argentina todos éramos pacifistas; que preferíamos las herramientas de trabajo y el alfabeto a las bayonetas, «como lo comprueba el hecho de tener aquí dos maestros de escuela por cada soldado», cuando a oscuras y a puertas cerradas aprobaba el Parlamento meses después los proyectos armamentistas del Poder Ejecutivo que implicaban un gasto extraordinario mucho mayor que todo el presupuesto ordinario del gobierno federal.

¿Qué peligro nos amenazaba, precisamente, en la hora en que la Liga de las Naciones trata de conseguir el desarme universal?

¿Por qué no ponemos ese afán de perfección en el arte de matar, que caracteriza a nuestros gobiernos, en la perfección del arte de vivir y el arte de civilizarnos?

¿Por qué en vez de desanalfabetizarnos nos militarizamos?

Ya lo dijo, violando el secreto parlamentario con inusitada valentía, o sea, con verdadero patriotismo, un legislador, el doctor Lisandro de la Torre: «El país se arma por una sola razón, porque el presidente de la República es armamentista».

Pero convengamos en que todos los jefes de Estado son armamentistas, aunque el pueblo que los llevó al poder sea pacifista. Por atavismo y por ineducación cívica, no se consideran ellos los representantes del derecho bajo fianza del sufragio popular, sino los depositarios de la fuerza garantizada por el poder de las armas.

Entre el ideal de la cultura pública que implica la emancipación espiritual y material de la masa, y el de la fuerza militar que por encima o por debajo de la Constitución garantiza la permanencia del poder, la elección no deja lugar a duda.

La frase inmortal de Sarmiento: «El fusil subordina, pero solo la escuela civiliza», digna de él y de aquella edad heroica de nuestra cultura popular, en la que, sin las riquezas fabulosas que dilapida hoy el Estado se hizo prodigios por la educación, ha sido *kaisereanamente* interpretada por los emperadores sin corona que encabezan estas «democracias latinas».

—¡Bah! Podemos vivir sin escuelas pero no sin cuarteles —es la reflexión que se hacen entre sí los césares del liberalismo plutocrático sudamericano.

—Precisamente... porque el fusil es el que subordina y la escuela la que civiliza, es por lo que queremos soldados y no maestros. No es la instrucción popular la que forma el pedestal de las tiranías. Es el militarismo el que apuntala en su decrepitud lo mismo a los gobiernos levítico-monárquicos de genealogía divina, que a los republicanos liberales de legítima cepa burguesa, puesto que en el fondo, es poca la diferencia que hay entre la dinastía y la oligarquía: ambas son hereditarias del poder.

Para los fines efectivos de la democracia, podrá ser la Escuela el instrumento ideal; pero para la estabilidad de los privilegios de la clase gobernante, el Ejército es su mejor garantía. El silabario es el «ábrete Sésamo» de la ciencia que trueca las tinieblas en luz y transforma al paria en hombre, al elevar el nivel de su dignidad. Pero «su majestad el sable» es la razón suprema del autocratismo para imponer el respeto y la sumisión a millones de almas.

Díganlo, si no, los generales que emulados por Primo de Rivera acariciaron también aquí proyectos de una dictadura militar.

Después de todo, ¿no estamos viendo a repúblicas y monarquías arrodilladas ante la brutalidad de los cuarteles?

¿No hemos visto contagiarse de esta imbecilidad activa que se llama fascismo a intelectuales de la extrema izquierda que se llamaron a sí mismos heleenistas?

¿No acabamos de ver al poeta Lugones, invitado por el Comité de Conciliación de la Liga de las Naciones, que a renglón seguido de proyectar una reforma de la enseñanza *para pacificar el mundo*, echa de menos un Mussolini en la Argentina y nos aconseja en sus correspondencias periodísticas que nos armemos bien y compremos, sobre todo, muchos submarinos?

«¡Oh, estrategas y literatos –decía Guillermo Ferrero– que queréis ser maestros del pueblo, sin saber lo que es la política! ¿Cesaréis de ser, por fin, lo que fuisteis hasta aquí: la ruina de Europa?»

SE NECESITAN SAYONES PERO NO MAESTROS DE ESCUELA

La muestra más palmaria de que a nuestros gobernantes les preocupa más el cuartel que la escuela la dan los gobernadores de las provincias, quienes han condenado a los maestros al hambre, la mendicidad y la prostitución, adeudándoles hasta doce y catorce meses de sueldo mientras tienen al día a los empleados policiales. ¿Por qué no atrasan el pago a la policía?

Sencillamente porque sin maestros los señores gobernadores pueden subsistir y hasta con mayor tranquilidad y holgura, pero sin polizontes se vendrían abajo.

Si dichos gobiernos pudiesen sacudir de sus hombros definitivamente la carga que les impone la Constitución como principio básico de la autonomía de las provincias: la obligación de costear los gastos de la educación común, gustosos lo harían casi todos.

Librar a los gobernadores de dicha carga sería redimir a la instrucción pública de una de sus mayores hipotecas. Aquellos son los peores enemigos de la escuela. Cuando no malversan los dineros de la subvención nacional, o las rentas escolares de la provincia como ha ocurrido en la de Buenos Aires bajo el gobierno del señor Cantilo, o condenan al magisterio a trabajar meses y años sin cobrar sus sueldos, de por sí mezquinos, los guillotinan en masa a raíz de un cambio político, como ha pasado en San Luis bajo el gobierno de Guillet, en San Juan bajo la dictadura pseudobolchevique de Cantón y en estos momentos en Mendoza, bajo el nuevo gobierno de gavilla lencinista.

Por otra parte, no encuentro razonable la irritabilidad de la prensa metropolitana cuando truena contra aquellos gobernadores que proponen con cierta «ingenuidad» *sanchesca* al gobierno federal que cargue él con todas las escuelas de su provincia.

Preferible es la chocante franqueza de estos gobernadores de tierra adentro que no se sienten, y así lo confiesan, «apóstoles» de la cultura, a la untuosa hipocresía de los jefes de la nación que simulan morir de amor por la educación popular y que *nada han hecho ni piensan, ni quieren, ni saben hacer* para convertirla en patrimonio de todos los que nacieron en este suelo, como el aire que respiramos y como la luz que nos alumbra.

OTRAS MUESTRAS DE HISTRIONISMO OFICIAL

El histrionismo de nuestros hombres públicos empecinados en declamar que la educación del soberano debe ser una *función del gobierno* (y por tanto un mecanismo electoral de las oligarquías que se suceden en el poder) se descubre con solo tirar de la manta, aun a los ojos de los más miopes de inteligencia.

Veamos otro ejemplo palmario del profundo desdén que los mandatarios argentinos sienten por la Escuela que le enseña a leer y escribir al pueblo de la república.

Por prodigioso que sea el malabarismo retórico y teológico de los doctores de la ley, no encontrarán jamás entre el arsenal de sofismas con que defienden la omnisciencia del Estado para educar, una sola excusa que nos explique esta terrible incongruencia:

¿Por qué razón el Estado costea 84 escuelas normales y convierte en plaga al normalismo con diploma oficial, si por otro lado deja el 40% de los habitantes en la barbarie?

¿Por qué tiene alrededor de quince mil maestros sin empleo cuando solo el 7% de los niños que nacen en esta tierra es el que recibe la instrucción mínima que da la escuela elemental?

¿Por qué? Porque esas escuelas normales, creadas sin ton ni son, no han tenido por objeto atender a las necesidades de la instrucción primaria sino a las exigencias de los compadrazgos políticos para prorratar cátedras entre los gaudules de comité. ¡Así es también la calidad ética y mental de los *docentes* que les ha dado el Poder Ejecutivo de la Nación a la juventud de su patria!

Pero dejemos a la escolita primaria donde la han dejado nuestros gobiernos de clase: detrás de la puerta, como la Cenicienta.

Precisamente, si salimos de la enseñanza primaria para internarnos en la secundaria, normal, comercial e industrial (y no excluiremos a la universitaria); es cuando más pronto nos percatamos del *espíritu de clase* que opera en este vasto campo de la cultura oficial.

Se repite aquí lo del alegórico mito del rey Midas: todo cuanto toca el vil utilitarismo político de nuestros dirigentes, se trueca en prebendas y aparcerías, en rapacidad y favoritismo.

Tras la rebatiña de cátedras y puestos directivos, viene lo peor: convertir en fábricas de parásitos dichos establecimientos. De tal manera, que estamos acrecentando la ya enorme plaga de los empleados públicos, con un alto porcentaje de mendicidad y el crecimiento de la pobreza vergonzosamente en nuestra clase media.

Si actualmente los mandatarios no alcanzan a saciar la voracidad de las hordas de postulantes que interrumpen en sus despachos con la cabeza humillada y la mano tendida en demanda de limosna oficial, ¿qué será de este país dentro de cinco, o de diez años, cuando los bachilleres y los doctores y los maestros sin ocupación sean tantos que no tengan otro refugio que el de hacerse domésticos o guardas de tranvía?

De esta lepra social que se llama parasitismo están contagiadas hasta las escuelas comerciales, industriales y profesionales, de donde no salen nada más que burócratas o pájaros de presa.

El caso de la Facultad de Ciencias Económicas es típico, en este sentido. Primero se crea una escuela de comercio para peritos mercantiles, tenedores de libros y contadores públicos. Pero... era necesario a la vanidad criolla inventar un título de relumbrón: y nació el doctorado en ciencias económicas. Desde ese momento la escuela de comercio pierde su finalidad profesional y se convierte en un foco de politiquería indecente, y lo que es peor, en una incubadora de aves negras. No hay noticias todavía de que los doctores fabricados por esa facultad hayan inventado algo para sacar a nuestros «estadistas» de la desorientación financiera que han erigido en sistema de gobierno. En el Consejo Nacional de Educación tuvimos uno de esos doctores en ciencias económicas; y las finanzas de la casa nunca fueron más desastrosas. En cambio, se han hecho famosos muchos de ellos por su especialidad en quiebras fraudulentas y otras bribonerías curialescas que hasta aquí ignoraba el «honrado comercio» de Buenos Aires. Si se pudiesen hacer ciertas clases de estadísticas, posiblemente llegaríamos a la conclusión de que con el presente griego que el Estado le ha hecho al país al crear esta Facultad, lo único que se ha obtenido ha sido elevar el índice de la delincuencia en el comercio, agrandando el mercado de las aves negras.

LA EDUCACIÓN HA ESTIMULADO EL ODIOS DE CLASES

Tal régimen educativo, antisocial y antidemocrático, no puede dar otros frutos que los que acabamos de poner en los platillos de la balanza. De un lado, la horda voraz de doctores, bachilleres y universitarios frustrados que se han lanzado a explotar la industria del empleo público mediante el tráfico electoral. Del otro, la inmensa masa de la población nativa que quedó sumida en la barbarie, destinada a doblarse bajo el yugo de la explotación económica y bajo el arnés de la tiranía política. Frente al haragán del botín de charol, de las ciudades, el oscuro peón, proletario sin arte ni oficio que todos los hacendados explotan en el interior de la república.

¿Quiénes hablaron de educar para la paz a los hijos del pueblo en tales condiciones?

Se acabaron los tiempos de la claudicante mansedumbre de los esclavos, en que los hombres envilecidos por la servidumbre eran como el perro que lame la mano que lo castiga. Con sobrada razón las multitudes se han vuelto díscolas e insumisas y no hay por qué asombrarse si se las oye clamar rabiosamente pidiendo «la cabeza de los burgueses» para cuando suene la hora del ajuste de cuentas. El Estado no ha sembrado otra cosa que el odio de clases, no solo por haber hecho de la educación un privilegio sino por haberla puesto en pie de guerra dentro de los conflictos políticos y sociales de la época, al tomar partido por las ideas reaccionarias.

La intolerancia ha dado siempre resultados opuestos a los que se perseguían. De no haber existido la intolerancia pétrea que opusieron los profesores de ideales antepasados a las ideas renovadoras de sus jóvenes alumnos, la Reforma Universitaria no habría dado aquí pábulo a los episodios revolucionarios que convulsionaron la universidad. Con gran sorpresa de nuestros mandarines, la masa ilustrada estudiantil y la oscura masa del proletariado se encontraron por primera

vez en el camino de las reivindicaciones sociales y fraternizaron intelectualmente en la lucha.

Bastó ese contacto de las aguerridas muchedumbres obreras con los jóvenes que veían el mundo y la vida a través de la infusa ciencia oficial, para que estos últimos aprendiesen en *un día de acción* lo que no habrían aprendido en *tres ciclos de instrucción*: a comprender la grandeza de la época en que les toca actuar, llenando su corazón y su mente con los sentimientos y las ideas redentoras de su siglo.

¿Qué importa que la reacción haya vuelto a poner la casa en manos de los sirvientes? La ventilación ha entrado en el sarcófago de los estudios universitarios, reduciendo a polvo los ideales difundidos por la ciencia esotérica de los antiguos académicos.

No digo que los males se hayan extirpado radicalmente con la reforma, por cuanto esta no convierte todavía a la universidad en la más alta institución de la cultura republicana.

Se mantiene a pesar de todo como una escuela profesional encargada de expedir la única clase de títulos que cuentan con el proteccionismo del Estado, y se resiste a ser, al mismo tiempo, un órgano desinteresado de cultura libre para el pueblo que la costea.

Con todo ello, la Reforma es un *venticello* que trae el anuncio de días mejores para la cultura argentina, según lo veremos en el siguiente capítulo.

Capítulo X

Nuestras universidades son escuelas de mandarines

A los doctores Florentino Sanguinetti, Emilio R. Biagosch, Carlos Sánchez Viamonte y Julio V. González, gallardos mantenedores de la Reforma en el seno del Consejo Universitario de la Capital.

En su casi totalidad, las universidades son inactuales por su espíritu y exóticas por su organización. [...] El ideal consiste en utilizar todos los institutos de cultura superior para la elevación intelectual y técnica de todo el pueblo.

JOSÉ INGENIEROS

Los títulos universitarios han dejado de ser certificados de idoneidad para convertirse en «fueros personales» que la Constitución prohíbe en su art.º 16.

ROBERTO KURTZ

Nuestras universidades no enseñan teología pero enseñan teológicamente el Derecho. Rechazan el concepto histórico para contemplar los hechos de la evolución social.

CARLOS SÁNCHEZ VIAMONTE

NO SE PODÍA ESPERAR QUE EL INJERTO de la universidad clerical-monárquico-española a la recién nacida democracia americana diese otros frutos que los que ha dado: legiones de escribas y levitas encargadas de *ahondar* en vez de *borrar* el abismo que todavía existe entre el pueblo y la clase ilustrada, en todos los países de la raza excepto México. En vez de ser ella el vehículo de los triunfantes ideales de la Revolución de Mayo, fue la prolongación espiritual del antiguo régimen del Virreinato que esta creyó haber derrocado.

Tan es así, que aún hoy «nuestra universidad nacional de Córdoba, por ejemplo, se mantiene en esencia pontificia y real, aunque ni breves ni cédulas se expi-

dan para ella» (Emilio Biagosch, «La universidad y la democracia»). Saúl Taborda, uno de los cerebros mejor organizados del país y líder prominente de la Reforma, ratifica esta opinión en su libro *Reflexiones sobre el ideal político americano*, en los siguientes párrafos:

«Incorporado al Estado americano por la revolución emancipadora que se apropió los bagajes del régimen caduco con el propósito de asimilárselos, las universidades coloniales han demostrado una incapacidad irreductible para facilitar la evolución de estos pueblos hacia la forma de vida más amplia y más humana que persigue la democracia».

Y agregaba en presencia del movimiento estudiantil que produciría poco tiempo después la Reforma:

«Ahora mismo la universidad de Córdoba, por cuyos claustros erra en la soledad de la noche la sombra de Fray Fernando, y en cuyo frontispicio la democracia no ha borrado aún el signo de la realeza (también existe en Columbia University y sin embargo su esencia es democrática [N. del A.]), se niega obstinadamente a oír la voz de la juventud que está pegando recios aldabonazos para que abra sus puertas y ventanas al ideal del siglo». Y como esta se obstinara en su hermetismo, era natural que los muchachos rompieran a pedradas los vidrios de la ventana. Lo que French y Beruti hicieron en el año 1810: tomar a puñetazos las puertas del Cabildo, lo han repetido los jóvenes de 1918 al echar abajo las puertas de la vetusta universidad colonial.

El mismo Taborda, refiriéndose a las otras universidades argentinas que pretenden estar montadas a la moderna, hace estas certeras observaciones:

«El divorcio de la cultura con la democracia no deriva solamente de la anacrónica posición de las universidades de antigua data; la adhesión a la verdad obliga a advertir que las de reciente fundación *tampoco han entendido en su integridad el pensamiento democrático*».

«Para reforzar con toda eficacia la función unilateral, y desde luego antidemocrática, de las universidades americanas, se ha fomentado el espíritu de clase. Mientras en Norteamérica se distingue la “clase inteligente” de la “clase ignorante”, los argentinos llamamos a los universitarios la “clase gobernante”, cabe pensar que por oposición a “clase gobernada”; y los académicos se cuidan de recordar, en sus discursos a los graduados, que constituyen la “élite social y que su principal e irrenunciable tarea es la de ser conductores de hombres”.»

«Tal espíritu de cuerpo, cuyo resultado práctico es el alejar del pueblo al universitario, se ha exteriorizado ya en groseras manifestaciones, en Norteamérica, convirtiendo en rompehuelgas a los estudiantes y en la Argentina en las vergonzosas manifestaciones del centenario de la independencia.»

«Así pues, con la simple observación de la realidad, resulta evidenciado que la actual política docente es unilateral; que las universidades de origen colonial no han asimilado aún el ideal de la democracia; y que, tanto estas como las nuevas, bien en diferentes condiciones, *favorecen intereses distintos a los del pueblo*.»

«Las universidades antiguas enseñaban “el derecho” del rey y de la iglesia; las de hogaño “los derechos” de una clase. ¿Cuándo vendrán las que enseñen los derechos del pueblo?»

Taborda parte de este postulado: «El plan de enseñanza de una universidad americana debe ser todo un programa de democracia». Y la define a esta en los si-

güentes términos: «La democracia americana no se concreta a ser una función electoral; la comprende como comprende también a la justicia, a la propiedad, a la educación, a la religión, al arte, y a la moral».

¿Hasta dónde se ha conseguido encarnar este postulado en nuestras universidades después de su reforma?

Alfredo L. Palacios, que ha sido como profesor y decano de la Universidad de La Plata un prestigioso mantenedor de los principios en que esta se inspiró, ha dejado constancia en su reciente obra *La universidad nueva* del verdadero alcance educativo y la trascendencia social que ha tenido para el país esa conquista de la masa estudiantil.

El doctor Palacios concreta, en su interesante y documentado estudio, los resultados de la reforma en estos dos postulados:

1º «Renovación de métodos en el sentido de que estos se basen en la observación y el experimento, e impidan así el cultivo de la vulgaridad, la glorificación del lugar común y el verbalismo».

2º «La afirmación y el propósito firme de seguir el ritmo de los problemas sociales, adaptando las universidades a las nuevas ideas y haciendo que las verdades puedan servir para aumentar el bienestar de los hombres». Y añade:

«La asistencia obligatoria y el monólogo, a veces elocuente, casi siempre vacío e inútil, del magíster pedante entristecían las aulas, porque apagaban la lámpara del alma».

«Pero la reforma trajo la asistencia libre y obligó así a los “maestros” a que estudiaran, pues, de lo contrario, corrían el riesgo de no tener discípulos; permitió el contralor de los estudiantes, fuerza sana y sincera, que era indispensable porque había profesores elocuentes pero casi analfabetos, algunos de los cuales, por desgracia, aún quedan en las casas de estudio.»

En su concepto realizó esta una gran obra. «Puso un contenido social en la reforma y se acercó al pueblo». «Así, en más de una ocasión hemos visto a los estudiantes fraternizando con los obreros, en defensa de ideales comunes.» «Es este un hecho —añade el doctor Palacios— que todavía no han podido comprender los reaccionarios.»

Digno de mención entre los vibrantes manifiestos lanzados a la calle por la juventud universitaria es el que fijaron en las paredes de la Capital los estudiantes de Derecho en 1920, ofreciendo al pueblo cursos de extensión universitaria. He aquí las proposiciones que definían la actitud intelectual de los estudiantes frente al problema universitario:

1º Posición de la nueva generación frente a: a) la crisis universal; b) la reforma institucional; c) la reforma universitaria.

2º La universidad y el pueblo. Su desvinculación.

3º La nueva generación quiere fundar la verdadera universidad social.

4º La ley ha sido hasta ahora un instrumento del privilegio.

5º Necesidad de que el pueblo conozca la ley, considerando el Derecho como base de toda estructura social.

6º Los estudiantes de Derecho, iniciados en la forma dogmática de la ley, ignoran al hombre como contenido de ellas.

7º Los estudiantes quieren ser función y no categoría en la nueva sociedad.

8º Los trabajadores deben emanciparse por su propio esfuerzo.

Y el plan de esos cursos era el siguiente: Legislación industrial y obrera. - Organización municipal. - Régimen de los sindicatos. - Economía social. - La Revolución Francesa, la Revolución Rusa. - La nueva Constitución de la República Alemana. - Ideas económicas de los *santsimonianos* argentinos: Echeverría, Sarmiento, Alberdi, etcétera.

Digamos, sin embargo, que no nos conformamos con esto. Todavía falta mucho para que nuestras universidades se transformen en precioso órgano de la alta cultura democrática. Falta mucho para que la universidad argentina se acerque al pueblo y el pueblo a la universidad. Nuestro ideal sería ver frecuentadas esas altas casas de estudio por multitudes de personas de ambos sexos, de todas las clases sociales, con y sin estudios regulares previos, que acuden a ellas en su sed de cultura intelectual o en busca de perfeccionamiento de ciertas aptitudes profesionales, como se va a una fuente común de sabiduría. Podrían sin estorbar los fines utilitarios de aquellos que lo único que van a buscar a la universidad es el título de doctor, crearse gradualmente tantos cursos libres de extensión universitaria como personas cultas e ilustradas se hallen en el país dispuestas a enseñar lo que cada una de ellos sabe de arte, filosofía, religión, técnica industrial, sociología y ciencias aplicadas. Lo que se está ensayando hoy con cuentagotas, el intercambio de profesores con los demás países, habría que hacerlo sin recelos ni pusilanimidad en forma muchísimo más amplia. No es convirtiendo en tajamar la alta cultura, limitándola a los que se matriculan para doctorarse y permitiéndoles distribuirla por receta únicamente a los que constituyen el elenco de la docencia oficial, sino canalizándola en todas direcciones para que llegue a todas las capas sociales y cuente a su vez con el aporte de los inúmeros trabajadores de la inteligencia que constituyen la colmena de nuestra intelectualidad, como debería entender su función la universidad costeadada por el pueblo... y puesta al servicio del pueblo.

¿Olvidan nuestros *helenófilos* que han hecho de Grecia el motivo retórico de todas sus lucubraciones, que, aceptando la libre colaboración de todos fue como se libó en la gloriosa Atenas el rico panal de la cultura griega?

No hay otro modo, además, de atenuar la guerra de clases que el de la penetración mental de los hombres titulados «cultos» con el resto de la masa ciudadana. No se compagina el desprecio aristocrático que nuestros hombres de la élite sienten por el pueblo, con esa adulación acaramelada que desde la tribuna electoral le dirigen cuando van a mendigarle el voto.

No es patriótico formar pequeños núcleos de gentes brillantadas por la cultura superior, rodeados de ingentes masas a medio *desbarbarizar*.

No es económico desperdiciar el inmenso caudal de energías juveniles que desperdicia el Estado «al montar –como dice Nelson– el aparato educacional que va de la escuela a la universidad como un vasto embudo en cuyo interior se realiza una selección despiadada, en el curso de la cual *el Estado se convierte en el adversario más decidido del que aspira a educarse*, merced a la multiplicación de trabas y requisitos». ¿Cuánto gastó el Estado en toda esa masa estudiantil que se fue desperdigando desde la escuela graduada, el colegio secundario de las mismas aulas universitarias, para las cuales no alcanzó el óleo santo de la consagración doctoral? No solamente resulta así un feroz despilfarrador de los dineros públicos, sino también un saqueador de las energías mentales de la juventud, a la cual deja

en mitad del camino, sin otra capacidad para la lucha por la vida que el par de mulletas de una enseñanza totalmente inútil para otra cosa que no sea llegar a la universidad. ¿Cuántos millares de bachilleres y estudiantes universitarios fracasados ha incorporado el Estado al rebaño inmenso de la burocracia, hospital político de todos los inválidos que produce la misma educación oficial?

¿Para qué le sirve a un muchacho de veinte años el título de bachiller? Alguien lo ha dicho amargamente: para morir de hambre en cualquiera de las catorce provincias si no cuenta con la limosna oficial del puesto público.

Hágase la cuenta de lo encarecido que resulta el codiciado título de «doctor» a cada uno de aquellos que lo obtienen a expensas de una ingente caravana de naufragos. ¿Cuánto le cuesta al país cada uno de los doctores que gradúa la universidad? De ciento cinco a ciento diez mil pesos. ¿Y cuánto le producen?

Ni siquiera se les ha inculcado a los tenedores de tan costoso título el sentimiento de que ellos son deudores morales de la nación. Por el contrario, desde el momento en que lo reciben, se sienten sus amos.

Es preciso que la universidad compense a la colectividad de los cuantiosos esfuerzos que nuestro régimen educativo desperdicia, recogiendo a los naufragos, brindando estudios libres o complementarios a los que quedaron a mitad de camino, por un lado, y difundiendo la cultura general entre los adultos, para los cuales no hay edad en que el hombre y la mujer no deban continuar instruyéndose.

Mientras la universidad no haga esto, no habrá que darle garrote vil como dice Unamuno, sino untarla con petróleo y prenderle fuego por los cuatro costados para que de sus cenizas nazca la nueva universidad social, verdadero hogar de las ciencias y las artes en estrecho maridaje con los ideales de la libertad y la justicia.

LA UNIVERSIDAD PARA EL PUEBLO. EL EJEMPLO DE MÉXICO

Indudablemente que la Reforma Universitaria es el primer paso largo que hemos dado los argentinos en el campo de la instrucción pública hacia el porvenir. Pero ahí no más nos hemos quedado, y... hasta corremos el peligro de dar el paso hacia atrás si las fuerzas reaccionarias vencieran a las fuerzas progresivas en las contiendas políticas que constantemente se libran, disputándose el gobierno de la institución.

Comparada esta reforma con la que gracias al genio y el inmenso fervor de José Vasconcelos ha realizado México, utilizando como instrumento cultural y civilizador de la nación a la universidad, naturalmente que no nos quedan ganas de envanecernos. Verdad es que México tiene un Vasconcelos, como Rusia tiene un Lunacharsky y Alemania un Kerschensteiner, mientras nosotros, que estamos rodeados de sabios y genios bizantinos, nos hemos quedado huérfanos de maestros, sobre todo, después de enterrar con Ingenieros el último de los valores intelectuales que teníamos los argentinos.

Lo que Vasconcelos ha hecho en solo cinco años por la cultura emancipadora de su pueblo, desde la rectoría de la Universidad de México primero y desde la Secretaría de Instrucción Pública después no lo han hecho aquí, contando con muchísimos más elementos, todos nuestros ministros del ramo, juntos.

Vasconcelos marca la enorme diferencia que hay entre un *idealista* activo y el cardumen de retóricos. Estos adornan su vacuidad ideológica con bonitas frases.

El idealista auténtico arroja frente a la mentira organizada el dardo de las «verdades vitales». Así procedió Vasconcelos al hacerse cargo de la rectoría de la Universidad Nacional, desde donde concitó a *los hombres y a las mujeres* de su país para redimir al pueblo de la ignorancia en palabras claras y enérgicas como estas:

«Os he dicho que yo no sirvo para conceder borlas de doctor, ni para cuidar monumentos, ni para visar títulos académicos y sin embargo, yo quise venir a ocupar este puesto de Rector que tan mal se aviene conmigo; lo he querido porque he sentido que este nuevo Gobierno en que la Revolución cristaliza como su última esperanza tiene delante de sí una obra vasta y patriótica, en la que es deber ineludible colaborar. La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos; y a nosotros toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos instantes más que un nuevo Rector que sucede a los anteriores, un delegado de la Revolución que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo de las aulas, sino a invitaros que salgáis con él a la lucha, a que compartáis con nosotros la responsabilidad y los esfuerzos. En estos momentos *yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo*. El pueblo ha estado sosteniendo a la Universidad y ahora ha menester de ella y por mi conducto llega a pedirle consejo».

Y luego, exhortando a los intelectuales a abandonar la torre de marfil en que se habían encerrado les decía: «El país ha menester de vosotros. La Revolución ya no quiere como en sus días de extravíos, cerrar las escuelas y perseguir a los sabios. La Revolución anda ahora en busca de los sabios. Pero tengamos también presente que el pueblo solo estima a los sabios de verdad, no a los egoístas que usan la inteligencia para alcanzar predominio injusto, sino a los que saben sacrificar algo en beneficio de sus semejantes». No fue estéril este llamado. Hombres como J. Manuel Puig Casauranc, hoy titular de la cartera de Instrucción Pública, respondieron al espaldarazo del Maestro. La obra de Vasconcelos tiene en Puig Casauranc un continuador eficientísimo, según he podido informarme.

Pero no solamente a los intelectuales utiliza Vasconcelos para organizar la cultura mexicana. A todos los habitantes que son capaces de enseñar algo a los que nada saben, aunque solo fuera a leer, escribir y sacar cuentas, y particularmente las mujeres, que son más pacientes y abnegadas que los hombres, los moviliza como un ejército de voluntarios para desanalfabetizar a la ingente masa nativa que el viejo régimen dejó en la ignorancia.

Para llevar a su realización esta moderna cruzada, Vasconcelos convocó a las mujeres confiándoles a ellas la campaña contra el analfabetismo, en vista de que «el gobierno –decía– no puede por lo pronto emprender por sí solo la enorme tarea de ilustrar a las masas pues carece de los recursos necesarios, y además, está atado por un precepto constitucional abominable».

«Esta universidad –añadía el manifiesto– convoca a las señoras y señoritas de toda la república que no tienen trabajo fuera de sus hogares, y las invita a que dentro de sus hogares o fuera de ellos dediquen algunas horas a la enseñanza de niños, de hombres, de mujeres, de todo el que encuentran a su lado y sepa menos que ellas.»

«La creación del cuerpo de Profesores Honorarios es una burla a la Constitución vigente, y una prueba de que el sentimiento público puede imponerse aun a la ley misma, si la ley es torpe o mala.»

Los resultados de esta cruzada fueron excelentes. El cuerpo de profesores honorarios fue creciendo en todo el país, llegando a instruir a una gran parte de la población nativa.

A esta cruzada para difundir el alfabeto hay que agregar otra no menos valiosa para difundir el buen libro entre el pueblo. La universidad inició una editorial que llena cumplidamente ese propósito, habiéndose editado hasta la fecha las obras más bellas y famosas de la literatura universal.

No necesitamos, como se ve, salir de los pueblos de nuestra raza para buscar edificantes ejemplos de cultura democrática, que en vez de inspirarse en el sentimiento de clase solo busca la elevación espiritual de toda la masa ciudadana que forma la nación.

CULTURA UNIVERSITARIA Y PANURGISMO SOCIAL

Nuestra Reforma Universitaria ha alcanzado mucha más resonancia en América que la de México. Y sin embargo, no es la universidad argentina la que marca rumbos definitivos a la función social de estos establecimientos. Nuestras universidades, repito, son puramente profesionales y su misión no es otra que la que repudia Vasconcelos: conceder borlas de doctor, visar títulos académicos, «organizadas por los malos gobiernos como piezas de un muestrario para que el extranjero se engañe mirándolas y no para que sirvan». Les falta el democrático rol cultural que las convierta en grandes focos de luz vivificante para todas las clases sociales del país. Por eso hasta ahora no produjo sino legiones de intelectuales revestidos de una falsa cultura y dominados por instintos venales y epicúreos, con miras a las bien rentadas posiciones públicas, profesionistas apurados por enriquecerse, cuando no ansiosos de vender su alma por un plato de lentejas.

Por eso forman nuestras gentes de letras, con los funcionarios, los militares, los eclesiásticos y los políticos, la capa impermeable del misonerismo social¹ en oposición al idealismo activo y progresivo de la raza.

Por eso los sudamericanos presentamos el contraste de pueblos revolucionarios con intelectuales reaccionarios.

Por eso los productos de nuestras universidades latinoamericanas han sido los áulicos de todos los tiranos del continente, o el pedestal de todas las oligarquías más o menos dictatoriales y tenebrosas que constituyen la historia política de todos estos países.

Por eso *los científicos* en México perpetúan el porfirismo durante treinta años, hasta que la revolución, hecha en parte por los caudillos y en parte por los campesinos, declara que prefieren *hombres sin ciencia* pero honrados, a *hombres con ciencia* sin honestidad. Por eso la revolución guatemalteca, al prender al siniestro tirano Estrada Cabrera, se encuentra con el autor de las *Iras santas*, el poeta

1. El congreso de abogados que se celebró en 1924 en Buenos Aires fue una demostración de la incapacidad de este gremio hasta para proyectar una reforma en la administración de la justicia que, como todos reconocen, es una estratificación medieval del «Consejo de Indias». Ni los abogados ni los pedagogos que fabrica el Estado son capaces de indicar el remedio para aliviar a su patria de las dos mayores calamidades públicas que la afligen: la educación y la justicia.

José Santos Chocano, convertido en el favorito y consejero del déspota, después de haberlo sido de Pancho Villa y Carranza, para pasar a ser lo que es ahora: el áulico del actual dictador de su propia patria. El poeta Ricardo Jaime Freire hace otro tanto en la suya alquilando su estro al tirano Saavedra.

Por eso los intelectuales venezolanos, que se dan el lujo de tener cuatro academias (de la Lengua, de Historia, de Medicina y de Ciencias Sociales) pero cuyas universidades fueron clausuradas por el dictador, son los plumíferos alquilones que tiene la fiera humana Juan Vicente Gómez dentro y fuera del país, encargados de remacharles los grillos al desgraciado pueblo de Venezuela.

Yo he visto a esos intelectuales arrodillarse ante el santo sepulcro de «El Libertador» (Bolívar) con invocaciones retóricas al patriotismo y correr enseguida a prosternarse ante el gaucho rústico y sanguinario que ha volcado el presidio sobre el gobierno de la república, al propio tiempo que enterraba vivos en las ergástulas a los hombres de bien que se atrevieron a reclamar justicia.

Intelectuales de esa estirpe han llegado al país como diplomáticos del tirano, y nuestros intelectuales y gobernantes no solo les han estrechado cordialmente la mano sino que los han agasajado, adulado e invitado a dirigir la palabra a los niños de nuestras escuelas en los días de fiesta patria.

Nuestro continente, como se ve, es rico en poetas y bufones que cuando no ayudan a engrillar y prostituir a su patria, salen a conspirar contra ella desde el extranjero, proclamando la tiranía del sable y endiosando la brutalidad del militarismo.

¿De qué sirve que todos esos hombres hayan recibido del cielo el don precioso del talento, en el caso de que lo tuvieran, si carecen del don sagrado de la virtud?

La masa proletaria, por lo menos, tiene una vislumbre del porvenir en el alma; ha rumiado en la soledad de su dolor y su miseria un ideal de justicia, y ha terminado por impregnarse de un vigoroso idealismo que le despierta un ansia de autocultura, siguiendo, por instinto, a los líderes más altos del pensamiento moderno y poniendo al final de cada desastre de esta falaz civilización, un arco iris de amor y de esperanza sobre los destinos futuros del género humano.

Capítulo XI

Educación y tradición

Todas las ideas sobre las cuales reposa hoy la sociedad han sido subversivas antes de ser tutelares.

ANATOLE FRANCE

Lo que está escrito por los muertos será tachado por los vivos, sin lo cual la voluntad de los que ya no son se impondría a los que son todavía, y así los muertos serán los vivos y los vivos serán los muertos.

ANATOLE FRANCE

SI LA LLAMADA *EDUCACIÓN INTELECTUAL* que suministra la escuela o el colegio consiste en transmitir las fórmulas vacías del saber, lo que se llama *educación moral* es todavía más pernicioso: consiste en perpetuar por intermedio de las nuevas generaciones que nos suceden todo un sistema de prejuicios y supersticiones cristalizados en fórmulas más o menos sacramentales, que los profesores del Estado deben inculcar en sus alumnos como artículos de fe.

A ese monástico afán de poner la escuela de espaldas a la Vida y de cara al cementerio de la Historia, se llama «enseñar a la infancia a venerar nuestras sagradas tradiciones». Considérase peligroso abrir las puertas y ventanas que miran al porvenir y aun las que dan a la existencia social contemporánea. Olvídase que lo único peligroso es el contacto asiduo con los muertos, los cuales exhalan un tóxico mortífero que se llama cadaverina. ¿Y qué otra cosa hace la educación al imponer el culto ciego de la tradición, al enseñar por la leyenda nuestra historia y por el fetichismo de los símbolos el patriotismo, sino inyectar cadaverina en el alma de nuestros hijos? ¿Qué son, en realidad de verdad, las ideas y creencias que constituyen la tradición conservadora de la sociedad (la revolucionaria no cuenta en la mente oficial) sino la secreción mental de las generaciones difuntas?

TRADICIÓN Y EVOLUCIÓN

Creo, sí, que existe una tradición espiritual de la especie, que no es sino la herencia acumulada de la civilización universal, patrimonio de la Humanidad entera, la cual forma un solo cerebro del que cada individuo no es más que una célula, y cada nación uno de sus miembros.

Acepto la doctrina de la evolución, la cual nos enseña a considerar el mundo que nos rodea –nuestro arte, nuestra literatura, nuestras instituciones y nuestra vida religiosa– como parte integral y esencial de nuestro medio ambiente. «Ella nos enseña a considerar la educación como el período plástico en que adaptamos y conformamos nuestro organismo activo a esa vasta serie de adquisiciones hereditarias»; verdad consagrada por la psicopedagogía.

El niño recibe primero su herencia animal, que le permite adaptarse fisiológicamente a su medio para llegar a ser físicamente independiente; y luego le toca tomar posesión de su herencia humana, penetrando en el reino de la cultura.

No es pues, mi propósito, negar el valor de la tradición cuando se trata de aquilatlarla por sus valores intrínsecos. Pero la niego y la considero perniciosa si se la convierte en un rito externo de la cultura. El culto de los muertos, en primer lugar, es una comedia. El amor a los muertos no es más que el desamor a los vivos. La glorificación de los muertos ilustres no es sino el velo de hipocresía con que se cubre el odio a la inteligencia y a la virtud de los varones que exhiben en vida tales prendas espirituales.

Solo a fuerza de codos pudo abrirse Sarmiento, según el mismo cuenta, camino entre sus coetáneos, para llegar a ocupar el puesto que correspondía al extraordinario dinamismo de su genio pragmático. La mentalidad oficial, generalmente estrecha y mezquina para con los hombres de talento y de civismo, a los cuales mantiene celosamente alejados de los cargos donde pudieran demostrar su capacidad para el bien público, es la que ha instituido, no obstante, el culto de los próceres y la primera en enviar coronas fúnebres a los varones ejemplares... cuando mueren.

En suma, no es aceptable que se inicie a la niñez en esta clase de comedias. La sentimentalidad del niño y, sobre todo, del adolescente, es el único tesoro que no debe violarse, so pena de desflorar la virginidad de su alma y embotar tempranamente la nobleza del carácter.

Preferible es que se desarrollen en su corazón los sentimientos de simpatía y solidaridad hacia los vivos, para que al hacerse adultos sean el alivio y no el azote de sus semejantes.

EL DIVORCIO DE DOS GENERACIONES

Pero, aun cuando no se trate de una comedia sentimental sino de un gesto sincero de parte de aquellos que suspiran melancólicamente por las costumbres y las cosas de antaño, bien sea porque no comprenden la época en que viven, o porque no se adaptan al ritmo de un nuevo mundo, que ya no es el de ellos sino el de sus hijos, siempre hay reparos serios que oponer a los defensores del tradicionalismo en la educación.

Del tira y afloja entre el misonéismo y el filoneísmo que representan, respectivamente, la fuerza de inercia de las costumbres o de las creencias estratificadas, y la fuerza renovadora de las nuevas ideas que empujan el mundo hacia adelante, transformando sustancialmente las instituciones humanas, resulta el avance lento pero seguro del progreso.

No soy insensible al dramático espectáculo que ofrece esta lucha de almas entre generaciones que, en vez de despedirse en filosófica conciliación, se despiden sin entenderse, ofuscadas por antagonismos pueriles.

Toca a los viejos delegar en los jóvenes su fe, y su confianza, para que estos claven un jalón más alto el pendón de su estirpe. Y toca a los jóvenes ser comprensivos y generosos con las creencias y las ideas de los viejos, puesto que, como decía Guyau, esas creencias y sentimientos han sido los fieles compañeros de viaje de la humanidad durante siglos.

El problema de la nueva educación, digamos con más propiedad, de la cultura del espíritu, consiste en reconciliar a los viejos y los jóvenes en el culto de la solidaridad social.

Carlos Wagner tiene un símil, felicísimo por lo gráfico, de este inmotivado divorcio que existe entre los tradicionalistas y los evolucionistas.

¿Qué sería de la vida de su especie –se pregunta– si la gallina se opusiera a que se rompa el cascarón del huevo para que nazca el pollo una vez concluida su gestación?

El pollo que rompe el huevo para ver la luz y vivir su vida no es un destructor dañino; cumple su destino; nace de la tradición y una vez formado en ella, la rompe para adquirir su forma definitiva.

¿No sería una absurda pretensión impedir que se cumpla todo el proceso de la naturaleza? Y, no obstante, dice el autor de la moraleja, hay personas empeñadas en conservar el cascarón de instituciones arcaicas que nacieron en su época y que llenaron su misión, pero han dejado de responder a las necesidades ulteriores de la sociedad. Se duelen y protestan porque los continuadores del progreso, que son, a su vez, forjadores de una moderna tradición, sustituyeron aquellas viejas normas por otras nuevas, con ventaja.

Calculemos qué sería del progreso humano si los padres y maestros, desde siglos atrás, se hubiesen salido con la suya al no querer dejar a sus hijos o alumnos desarrollar su individualidad, para que se parecieran a ellos. ¿Habríamos llegado desde el troglodita a la constelación de genios que honran al género humano?

UN SABIO FRANCÉS CON IDEAS REACCIONARIAS

«Educar en las creencias de nuestros mayores» a la juventud, esto es, educar a los hombres del mañana en las creencias y costumbres de los hombres de ayer, ¿no es a todas luces una pretensión absurda?

Sin embargo, esa necia pretensión tiene asidero, no solo en el cerebro de personas ineducadas, sino también en el de algunos pedagogos ribeteados de sabios. Y contribuyen a extenderla, en la mente del magisterio, eminencias europeas como el pedagogo Désiré Roustan, que vino desde la Universidad de París, a darnos conferencias de un escaso valor didáctico, sin el aporte de una

sola idea fundamental de esas que se quedan prendidas en el espíritu como una estrella.

Doctores de la Pedagogía como Monsieur Roustan, tenemos aquí más de una docena; autores de libros, eruditos profesores y amenos conferencistas, todos los cuales, fuera del negocio de librería relacionado con la edición de «sus obras», no han inventado nada en materia educacional; más bien han apuntalado y consolidado la rutina al escalar la jefatura técnica de la enseñanza.

La teoría reaccionaria del sabio conferencista francés se compagina admirablemente con las de quienes fueron contratados para cloroformizar a la nación, so pretexto de educarla.

Tomemos de sus «Pláticas sobre la ciencia de la educación: lo que un país joven puede y debe esperar de la pedagogía» (publicado en *La Nación* del 13 de julio de 1924), las ideas menos ambiguas de dicha exposición, para hacerles algunas acotaciones marginales.

Apoyándose en el sociólogo Durkheim, M. Roustan hace suyo el principio de que «el fin de toda educación es el de desarrollar en cada individuo toda la perfección de la cual es susceptible». En lo cual, naturalmente, estamos de acuerdo.

Pero enseguida aparece el tiralíneas del *dómine magíster* que no concibe la concordancia espiritual de los tipos fuertes y originales con el resto de la comunidad, cuya conciencia social se la supone indefectiblemente trazada a cordel. Y M. Roustan nos plantea su gran problema: «Pero ¿qué debe entenderse por perfección y quién se encargará de trazar de ella un modelo?».

A tal cuestión nos permitiremos contestar con un poco de irreverencia: No creemos que nadie pueda «trazar un modelo» de perfección, para moldear en él como en una fábrica de municiones a todos los miembros de una comunidad. Lo que entendemos es que cada individuo representa una fórmula biológica diversa, que aspira a realizarse plenamente en la vida, *de conformidad o de disconformidad* con lo que lo rodea. A eso, es a lo que en el orden moral e intelectual llámase tener «personalidad».

ROUSTAN Y ROUSSEAU

El ilustre señor Roustan continúa: «¿Quién determinará las tendencias que deben cultivarse y aquellas que es menester refrenar?». Nadie más que la autoexperiencia de cada uno –le contestamos–, autoexperiencia que siendo nula en los que nunca obraron por su cuenta, es tanto más rica en el individuo cuanto menos se lo haya pretendido «guiar» y «educar» durante la infancia. Y esto que parecerá paradójico, pero que ha pasado a ser una verdad *neorousseauiana* en la nueva pedagogía, es también una verdad social que todos aceptan de hecho desde el momento en que la misma comunidad, tácitamente, reconoce más mérito en un *self made man* que en un académico condecorado por la Legión de Honor.

M. Roustan, ilustre representante de la pedagogía clásica, está en abierta contradicción, desde luego, con la doctrina de Rousseau cuando este planteara su famoso dilema: «Obligados a contrariar la naturaleza o nuestras instituciones sociales, tenemos que escoger entre formar un “hombre” o un “ciudadano”, pues no podemos formar los dos a un mismo tiempo».

Los que prefieren *moldear al ciudadano* a expensas del hombre, dándole más dignidad a las instituciones que al individuo, es lógico que se dejen hechizar por la tesis que va desenvolviéndose del cuestionario del profesor Roustan. Los que creemos que lo primero y más sagrado en la educación es el desarrollo integral de la personalidad humana, o sea, la edificación total del hombre, dentro del cual está el ciudadano, entendemos interpretar mejor el pensamiento del inmortal ginebrino.

Todos los espíritus modernos se han levantado actualmente contra los sistemas educativos imperantes donde no existe ningún respeto por la individualidad del niño.

«No sería exagerado sostener –dice el sabio educacionista español Luis de Zulueta– que el edificio de la actual pedagogía tiende a construirse sobre esta máxima fundamental: “La educación según la naturaleza”. Todo: el respeto escrupuloso a la llamada libertad del niño; la pasividad que se recomienda al maestro; el predominio de la psicología; el estudio de la evolución; la escuela activa; las repúblicas infantiles; la escuela como vida; etc., son otras tantas manifestaciones –en general excelentes– de la misma doctrina básica: la doctrina de “la educación según la naturaleza”, que se abre paso, sobre todo, después del Renacimiento; se formula en nuestro Juan Luis Vives; ríe triunfalmente con Rabelais; se impone, razonable, con Montaigne; es la clave del arco en la genial arquitectura de la *Didáctica Magna*; y alcanza su más sugestiva, extrema y admirable expresión en Rousseau, el padre de la pedagogía moderna... *Qu’ avons nous a faire? Beaucoup sans doute: c’est d’empêcher que rien ne soit fait. Observez la nature et suivez les routes qu’elle vous trace*».*

La actitud mental del profesor Roustan no es la del que reacciona frente a la conspiración de la sociedad contra el individuo, como Emerson, sino la del que reacciona contra el individualismo insurgente que tiene por blasón la libertad intelectual, que nace con el Renacimiento, se afianza con los enciclopedistas de la Revolución Francesa y culmina en la mente del proletariado mundial con las teorías en boga del socialismo libertario.

Veamos cómo sortea el citado pedagogo estas formidables realidades sociales de su época en pleno litigio con sus ancianas ideas.

«¿Cómo se desarrollaría el individuo para él mismo, olvidando que ocupará su lugar en una sociedad que de mil maneras lo “obligará”, le impondrá un modo de hablar, de comer, de vestirse; reglas morales, jurídicas; costumbres, tradiciones, prejuicios, ideas sobre el universo, sobre la vida, creencias filosóficas y religiosas? Sería una locura, decía Durkheim, si no fuera una imposibilidad educar al niño para él mismo. Una vez adulto no se hallaría en estado de vivir junto a sus contemporáneos, con los cuales no estaría en armonía. No sería ni de su país, ni de su tiempo. Su acción hallaría a todo instante tan vivas resistencias o llegaría a provocar tales rebeliones a su alrededor, que la vida de un ser tan poco adaptado a su medio resulta inconcebible.»

Esto es para llevarnos a la conclusión de que la escuela tiene una misión conservadora, vale decir, tradicionalista, contra los que creemos que tiene una mi-

* ¿Qué tenemos que hacer? Mucho sin duda: impedir que no se haga nada. Observen la naturaleza y sigan las rutas que ella les traza. [N. del E.]

sión creadora. Para Durkheim y Roustan, la educación no es otra cosa que un registro del folklore de cada pueblo, o sea un reeditado manual de las imbecilidades colectivas de cada región.

Ambos creen que «en toda sociedad *altamente civilizada* (¿por ejemplo...?) existe siempre en un pueblo cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente».

«De estos hechos resulta –según el profesor Roustan– que cada sociedad se forja cierto ideal de hombre y particularmente de aquel que quiere atraerse. Ella pide al educador prepare este hombre y este ciudadano.» Pero ¿de qué manera? ¿Como lo hace al presente la educación estadual, imponiendo la coacción de su disciplina y de los dogmas oficiales a la voluntad y la conciencia de los educandos?

¿LA CULTURA AL SERVICIO DE LOS FINES DEL ESTADO?

La experiencia está hecha, aquí y en todas partes donde el Estado es la única entidad pedagógica existente.

La alianza antigua del altar y la corona ha sido sustituida por la del Estado y la Escuela, bien es verdad que esta segunda lo hace a la fuerza. Lo que hacía el sacerdote desde el púlpito a favor de los reyes y príncipes, lo hace hoy el maestro, funcionario del Estado (no servidor del pueblo), desde el aula en pro de los fines de su amo el Estado.

El punto de vista del profesor Roustan es el mismo en que se basó la filosofía política del Estado prusiano, que para aliar mejor el cuartel a la escuela, en aras de sus sueños imperialistas, tuvo el ingenio de convertir a los maestros en oficiales nominales del ejército. ¿Resultados? El aniquilamiento del Imperio Alemán por exceso, mejor dicho por uremia de nacionalismo.

Lo peor de todo es que, ni aun queriendo hacerlo podría el Estado ser consecuente con su doctrina de formar al ciudadano. Está inhabilitada la escuela del Estado para inculcar la moral cívica, porque los profesionales políticos que la acaparan y la subvierten la han convertido en cátedra viva de inmoralidad y corrupción. Esta corruptela ha degradado poco a poco al magisterio y al profesorado y mal pueden ser maestros de la moral y el carácter cívico quienes carecen de ambos.

ADAPTACIÓN Y DIFERENCIACIÓN

«La sociedad –corroborada Durkheim– no puede vivir si no existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente. Esta homogeneidad está *perpetuada y reforzada* por la educación.» Perfectamente. No negamos la ley de adaptación que rige la vida animal en toda la escala zoológica. Pero ¿acaso no existe también la *ley de la diferenciación* que es la del progreso colectivo por la superación de los individuos? No alcanzamos a concebir una educación encargada de aislar al individuo del mundo de sus semejantes, porque los *Robinsons* no pertenecen a las criaturas de carne y hueso sino al mundo ideal de la ficción literaria. Tampoco el ideal de la educación es hacer anacoretas, sino hombres aptos para vivir en sociedad.

Pero si la adaptación significa la ocupación natural de nuestro sitio entre los sitios ocupados, o por ocupar, por otros seres humanos, no hay necesidad alguna de prepararnos artificialmente para ello. En adultos y niños normales viene por sí misma y es el resultado de una especie de equilibrio de fuerzas.

Ahora, si la adaptación se forzase de una manera no natural como pretende hacerlo la escuela, preferible sería permanecer inadaptado, ya que adaptarse significaría la pérdida de las mejores cualidades que poseemos, de la parte más original de nuestro *ego*, que quedaría sacrificada, aniquilada.

¿Y cuál sería el resultado para la sociedad? Eso sería hacer una sociedad compuesta por hombres sin color, sin temperamento, grises, gelatinosos, muertos; una sociedad que no sería susceptible de progreso alguno.

«¿Qué es lo que nos interesa en el individuo y lo que impulsa al progreso social?» He aquí la pregunta que corresponde y ella ha sido formulada por un educador estadounidense, el doctor Liber, quien a la vez contesta: «Ciertamente no aquellas cualidades en que somos iguales, sino aquellas en que diferimos los unos de los otros». «La primera diferencia entre un mono y otro mono –induce el doctor Liber– marcó el comienzo de la humanidad.»

«Durante muchos siglos –agrega– la vida de los hombres primitivos permaneció inalterable mientras no hubo ninguno que mostrase una diferencia apreciable del resto, una ligera desviación, física o mental, en su conducta para con sus semejantes, o en sus relaciones con el medio.»

«Debemos nuestro tesoro intelectual de ahora, no a las innumerables generaciones de individuos no diferenciados que han nacido, existido o vegetado y han muerto sin dejar ninguna traza en el mundo; sino a aquellos que se atrevieron a ser de otra manera que la inmensa e informe masa en medio de la cual vivieron, masa que los ridiculizó, los escarneció, los apedreó, los crucificó. Desde el más pequeño, más desconocido individuo, dotado de algún carácter que haya escandalizado a su familia por su rareza y excentricidad, esto es, por sus actos o pensamientos originales, hasta los grandes héroes y mártires de la ciencia, la verdad, el racionalismo, la filosofía; todos ellos, y solo ellos, han tomado parte en la elaboración de nuestros progresos.»

LA EDUCACIÓN QUE NOS PRESERVA DE LAS IDEAS REVOLUCIONARIAS

Pero el sabio pedagogo francés es, antes que educador, nacionalista, y naturalmente, trata de convencernos de que, antes que nada, la educación deberá ser un preservativo contra todas las ideas revolucionarias que agitan en esta hora al mundo, pretendiendo evitar lo inevitable: la abolición de los odios seculares de nacionalidad y raza.

Y, como somos «un país joven y de inmigración» y como no tenemos en la familia un agente poderoso como las sociedades europeas, por eso M. Rouston se cree en el deber de aconsejarnos, «fijar en el alma de nuestros hijos las ideas, los sentimientos y las creencias que constituyen ese mínimo de similitud entre los ciudadanos y sin el cual una nación no existe».

«¿Quién hará del niño un argentino? ¿Será sobre todo la familia, o sobre todo la escuela?»

¿Y quién hará del niño, antes que nada, un tipo que aprenda el oficio de ser hombre?

«En los países europeos –nos dice– la familia es la gran maestra en este sentido.»

Obsérvese –nos ilustra el disertante– que «los nombres que aún llevan los labradores de ciertos pueblos cercanos a París son aquellos de los siervos de antiguas abadías fundadas bajo los primeros Capetos y cuyas cartas magnas poseemos. ¿Cómo podríamos temer un antagonismo entre el espíritu nacional y las maneras de sentir y de pensar que se perpetúan en estos hogares inmóviles desde tantas generaciones?».

Pues valga el argumento contra la tesis del autor: con razón la mayoría de los franceses, tan abiertos de espíritu para otras manifestaciones del pensamiento, son más cerrados que las ostras en todo lo que afecta a su intenso chauvinismo.

No envidiamos esa fosilización del sentimiento patrio que tan precioso es para el capitalismo imperialista y tan caro acaba de resultar a los vencedores como a los vencidos en esta última carnicería europea.

Precisamente, porque en estos países de aluviones inmigratorios la patria no es la de los padres sino la de los hijos, según la feliz expresión de M. Roustan, es por lo que nuestra cultura deberá cimentarse en las ideas innovadoras de los hijos y no en las ideas regresivas de sus progenitores.

¿Qué mayor suerte para el porvenir de esta raza en formación, que la de no tener sobre sí las terribles hipotecas mentales que gravitan sobre el espíritu gregario de las sociedades europeas?¹

Si de la transformación mental de los hombres depende la transformación moral de las costumbres, ¿no es preferible nuestra virgen mentalidad «libre de ideales muertos que impiden sembrar ideales vivos» a la de aquellos que son la supervivencia de una cultura embalsamada?

Precisamente, el galardón de esta raza, insisto, es el de carecer de tradiciones arraigadas, que la condenen a vivir en la adoración de cosas pretéritas. De ahí proviene nuestra capacidad de asimilación rápida de las nuevas ideas que remozan incesantemente el alma de los pueblos.

EL PIE LIGERO Y LAS ALAS LIBRES

Porque «tenemos el pie ligero para encaminarnos hacia eras nuevas y ocupar un puesto de avanzada en la cultura humana, que los siglos renuevan sin descanso», al decir de Ingenieros, o sea, porque «nos faltan –según el mismo Ingenieros– las malas rutinas y la herencia medieval que tanto pesan sobre las naciones europeas que están por cerrar su ciclo en la historia humana», es por lo que entramos con marcha triunfal al porvenir sin llevar sobre las espaldas el pesado cajón de los

1. Cada ciclo de la civilización tiene su trampolín histórico para dar el gran salto hacia el devenir. Nuestro punto de partida es mejor que el de los europeos, como el de los hijos es mejor que el de los padres. El de aquellos es el siglo XVI con el Renacimiento que culmina en la Revolución Francesa. El nuestro es el siglo XX que empieza con la Revolución Rusa y nos pone a los umbrales de un mundo mejor: el de la realización de la justicia.

muertos. No tenemos aquí necesidad de echarle siete llaves a la tumba del Cid, como le aconsejaba Joaquín Costa a España, porque, afortunadamente, no tenemos un Cid ni otro ídolo que se le parezca. No nos alcanza, gracias a Dios, el puñado de glorias nacionales que poseemos, por más que nuestros *homéridas* criollos las hiperbolicen para hacer de ellas un monumento de la tradición como el que pesa sobre los pueblos europeos. Apenas si tenemos recién construido el pedestal: nos falta esculpir sobre el bloque del presente la cuadriga triunfal de la libertad, la justicia, la sabiduría y la belleza, símbolos de la cultura integral y armoniosa que no alcanzó a realizar ninguno de los modernos pueblos europeos y que solo colmó la antigua Grecia, por obra y gracia de una extraordinaria libertad de pensamiento.

No es de los pueblos apegados en costumbres, sentimientos y creencias a la tradición milenaria, como los países asiáticos, sino de los que introdujeron en su cultura elementos «bárbaros» (bárbaro quiere decir extranjero en el lenguaje de la antigua Esparta) de los que recibe un valioso aporte la civilización. Los bárbaros fueron la levadura de la civilización occidental, de la que estábamos tan orgullosos y a cuya decadencia asistimos, según Spengler; y solo del injerto de «ideas bárbaras» que produzca una transmutación radical de valores, depende una vez más su remozamiento. Verbigracia: del injerto de la civilización occidental y la cultura eslava surgió el movimiento intelectual prerrevolucionario en la segunda mitad de la pasada centuria. Desde entonces se deja sentir en el mundo entero la influencia de la literatura rusa. La intelectualidad moscovita se divide desde ese momento, como hoy la europea, en dos bandos: eslavófilos y occidentalistas; que es como si dijéramos nacionalistas y universalistas. Los eslavófilos eran ortodoxos, esclavistas y zaristas. Los occidentalistas eran demócratas y revolucionarios. Quienes convierten a Rusia en el espectáculo social más interesante del siglo son los segundos.

Para no apartarnos demasiado de la idea sustantiva de este capítulo, diremos con la geografía social del mundo por delante: no son más progresistas y cultas la China y la India con sus antiquísimas civilizaciones que el Canadá o Australia, países en formación reciente. Es indudable que a medida que los dos primeros se europeícen, sin destruir su prístina psicología o, lo que es igual, «se barbaricen» como Sun Yat-Sen y Gandhi han procurado hacerlo, ambas producirán el respeto del mundo entero. Ya lo produjo la nueva Turquía de Mustafá Kemal Atatürk ante el poderoso Imperio Británico, y no ha dejado de producirlo Marruecos con las huestes aguerridas de Abd-el-Krim, que mantuvieron a raya en desigual combate a los generales españoles y a los mariscales «gloriosos» de Francia.

Somos un pueblo joven, sin tradiciones de ninguna clase; y esa es nuestra gran ventaja. Podemos escoger de acuerdo con el genio de la época, no las que retarden sino las que aceleren nuestra marcha segura hacia el futuro.

Pensamos con Ingenieros que «las sociedades de más reciente formación son las más propicias al progreso de la cultura y al florecimiento de las nuevas ideologías», por lo mismo que los intereses creados en cada sociedad madura se han convertido siempre en obstáculo para el florecimiento de ideales nuevos. Y creemos con él que la «renovación de las ideas generales podrá operarse en el continente americano con ritmo diverso que en las naciones formadas por elementos y tradiciones distintas», sin que ello signifique, naturalmente, no abrir los ojos y el corazón a la luz que llega de todos los puntos cardinales del globo.

No creemos en la hegemonía de la cultura de ningún pueblo, porque la historia desmiente esta absurda ilusión fomentada por las castas políticas que se atribuyen el mérito de esa excelencia tradicional. «La cultura de la humanidad, además de variar de siglo en siglo, se intensifica y especializa diversamente en pueblos varios; su centro de mayor irradiación nunca ha sido fijo, emigrando de raza en raza y de nación en nación. *Ninguna sociedad humana ha conservado perennemente la hegemonía de la cultura.*»

«Los grandes problemas –añade Ingenieros– son hablados por cada época en un idioma nuevo. Las razas viejas y sus filósofos tienen ya su idioma enmohecido y siguen pensando en él; las nuevas que aún no tienen definido uno propio aprenden a pensar en el de su época.»

Los que pretendemos representar la moderna cultura de estos países, o sea, los que hemos aprendido a pensar en el idioma de nuestra época, no podemos entendernos con los viejos profesores de la vieja Europa que vienen a predicarnos ideas enmohecidas en aquel mismo continente.

Más digno de un filósofo de la educación de este siglo hubiera sido venir a confesarnos la complicidad que tuvo el profesorado nacionalista en el crimen de la guerra europea; y a decirnos cuál era el modo de evitar para el porvenir esa siniestra conspiración de los estados capitalistas que monopolizan criminalmente la educación pública.²

AMÉRICA PARA LA HUMANIDAD

Hay un ideal más digno de los pueblos que no llevan las manos tintas en sangre, ni han erigido como barrera geográfica la religión del odio al vecino con su estúpido reverso: el narcisismo colectivo, vale decir, la egolatría en masa; y ese ideal es el cosmopolita, que involucra la libertad para todos los hombres con todas sus creencias.

Buenos Aires es grande no por ser la más grande de las ciudades de habla hispana, sino por ser una capital cosmopolita del mundo.

Aquí se está *haciendo* la «raza cósmica» de la que nos habla Vasconcelos para el porvenir.

No somos ni aborígenes empeñados en exhumar una civilización arqueológica, ni «europeos en América» empeñados en trasplantar las creencias, los rencores y fanatismos seculares de aquellas sociedades enfermas y averiadas que se resisten a morir. Somos los aprendices de la Historia que nos educamos en la experiencia ajena para cuando comencemos a «hacer» la Historia, a medida que estos países se hagan adultos.

Si la América sajona y la América íbera fuesen un calco fiel de Inglaterra y España, respectivamente, no tendrían una espiritualidad propia ni una cultura ge-

2. Una ilustre mujer, la distinguida educacionista española María de Maeztu, ha venido después de M. Rousset a decirnos la verdad. En ninguna parte la educación monopolizada por el Estado –ha declarado– alcanzó una organización tan perfecta como en Alemania antes de la guerra. ¿Y de qué ha servido la Escuela si no fue capaz de desarmar el país de sus sentimientos guerreros y de llevar un aliento de paz a los corazones? Lo mismo pasó en Francia, donde, al decir del más ilustre de sus hijos, Anatole France, se educa al hombre desde la cuna para la guerra.

nuina. Siempre le queda a una y a otra, indudablemente, la costra hereditaria de su origen, pero la corteza no es la misma. No tienen la impermeabilidad mental de aquellas, aunque sea inferior su revestimiento de ilustración.

El proceso de la cultura de estos pueblos consiste no solamente en *asimilar* lo mejor del acervo existente, sino en *eliminar* las taras degenerativas de la tradición (así sea india o hispana) que pesan sobre ella. Por ejemplo: el irritante puritanismo de los cuáqueros y el odio racial al negro son todavía en los yanquis lo que la enfermedad del personalismo y el culto a la retórica entre nosotros los sudamericanos; esto es, las grandes lagunas mentales de ambas razas. ¿Cuál será el fin de la educación, perpetuar o borrar esas imbecilidades hereditarias?

Creo que el día que América se haya depurado de esas taras mentales alcanzará y traspasará velozmente la civilización europea.

No es América un crisol de razas. Es, sobre todo, un laboratorio social donde se elabora una espiritualidad eminente; pues es por la transformación mental más que por la fusión étnica que se produce la marcha ascensional de la sociedad humana. América continúa siendo, en tal sentido, la tierra prometida de la libertad para todos los hombres del mundo que quieran habitarla.

Ese fue el ideal de Alberdi, en cuya visión del futuro no lo ha superado todavía ningún americano y ese ideal se llama cosmopolitismo. La fusión de las razas favorecerá la transfusión de los ideales que ahora mismo nos van conduciendo a la unidad del género humano.

No vale la Atlántida desaparecida que cantan los poetas, lo que la resurrección de esta nueva Atlántida en la que tendrán cabida toda la humanidad viajera y todos los delirios del humano espíritu donde vendrán a reconciliarse, en un día no lejano, las ideas y las creencias que creíamos irrenconciliables.

¿Vamos a incurrir, nosotros, que gracias al cielo, después de las batallas y los generales de la independencia, no tenemos en nuestra historia del país agropuario, otros laureles militares que exhibir, en el pecado mortal de los países europeos, entrenando a nuestra juventud en la xenofobia y el chauvinismo? ¿Vamos también a continuar estimulando la tan necia cuan barata egolatría, de si los latinos somos mejores que los sajones y los criollos mejores que los europeos y los argentinos mejores que el resto de la humanidad?

No hace falta que se nos aconseje convertir la escuela en templo del patriotismo. Aquí hemos abusado tan desmedidamente de eso, que un escritor europeo como M. Roustan pero de mentalidad más universalista que él se burlaba de nosotros graciosamente, diciendo en uno de sus artículos que los argentinos habíamos inventado una nueva asignatura en las escuelas: la del patriotismo.

Y bien, ¿cuál puede ser el valor de las ideas emitidas por un investigador de la ciencia que no ha dejado de ser un beligerante político del nacionalismo francés?

El sociólogo Durkheim y el pedagogo Roustan, ética y filosóficamente están en el mismo plano de sus colegas de allende el Rhin que firmaron aquel vituperado manifiesto por el cual reconocían a Alemania el derecho de atropellar a Bélgica. Estos, contrarios a la doctrina americana de que la victoria no da derechos, han sido, a su turno, los sostenedores implacables del Tratado de Versalles, que era poner el pie al cuello del vencido, imposibilitando la paz del mundo.

Esto podrá explicar pero jamás justificar la prédica política que nos trajo el

sabio profesor de la Universidad de París en el fondo de sus divagaciones pedagógicas.

Por una feliz coincidencia, en la misma página de *La Nación* en que apareció una de las pláticas de M. Roustan se insertaba un artículo del famoso escritor y pedagogo inglés H.G. Wells titulado: «Autoridad y libertad en las universidades norteamericanas: la juventud estadounidense quiere ver y oír».

Como dicho artículo tiene por objeto replicar la pretensión común a ciertos conspicuos profesores estadounidenses y europeos de *pasteurizar* previamente las ideas sociales que desea conocer la juventud, descubro que esta réplica le viene a medida a nuestra ilustrado ex huésped. Tiene, además, el mérito de ser, su autor, el presidente de la sociedad internacional Progressive Education extendida a todos los países de habla inglesa.

Sin temor a abusar de las citas extensas, me permitiré rematar esta crítica con los párrafos más sabrosos de Wells, cuya diafanidad ideológica constituye el principal encanto de sus escritos.

«Me ocuparé de un caso ocurrido en los Estados Unidos. Hubo allí un pequeño entredicho entre los estudiantes y las autoridades de la Universidad de Harvard, que encuentro en extremo sugerente. Los elementos progresistas de los estudiantes, representados en la Junta de Gobierno de la Universidad por Mr. Corliss Lamont, expresaron el deseo de escuchar conferencias sobre el radicalismo y el comunismo, dadas por hombres como Mr. Debs o Mr. W.Z. Foster; pero las autoridades universitarias se oponen a estas aspiraciones de la juventud. Quieren que los jóvenes que algún día gobernarán los destinos del país adquieran sus conocimientos sobre las ideas radicales y revolucionarias por intermedio de aquellos respetables hombres ortodoxos que se encargarían de hacer la digestión previa de esas ideas, eliminando de ellas todo lo que pudiera resultar peligroso. Los jóvenes, en cambio, quieren conocer la verdad toda y formarse su opinión independientemente.

»Confieso que con toda mi alma estoy del lado de aquellos jóvenes.

»En todas partes encontramos aquel tipo de hombres autoritarios, de mente limitada, devorados por el deseo de colocarse en los puestos dirigentes. En todas partes encontramos también un núcleo más o menos importante de espíritus críticos, escépticos, creadores de innovaciones que estimulan las ideas nuevas y que suelen ser desalojados de los cuerpos dirigentes. Ellos representan el fermento, el factor de vida en el movimiento intelectual humano.

»En el doctor Nicholas Murray Butler, Estados Unidos ha producido un ejemplar perfecto del primero de esos tipos, exactamente como produjo tipos perfectos del segundo en el extinto Mr. William James y en Mr. James Harvey Robinson; pero creo que hay tanto "*Murray-Butlerismo*" en Gran Bretaña como en los Estados Unidos; y que encontramos aquí las mismas pretensiones vacuas de ejercer una influencia activa, aunque entre nosotros posiblemente se hallan más difundidas, igualmente resueltas a elevarse a los primeros puestos y a hacer estéril la acción de las instituciones intelectuales.

»Uno de los defectos peculiares del tipo de hombres que aspiran al poder consiste en su incapacidad de darse cuenta de su falta de un objetivo definido. No poseen el sentido de lo desconocido, ni el de la naturaleza transitoria de todas las cosas humanas. Quieren fijar el saber en sus propios moldes y rebajar y regla-

mentar la obra de los hombres de talento excepcional, molestos para ellos. Tratan de formar clásicos, de perpetuar las instituciones existentes y de instituir un culto a lo viejo. El doctor Nicholas Murray Butler viene a ser una especie de Confucio estadounidense, que quiere inmovilizar este mundo perfecto en el punto a que ha llegado en 1924: el último de los “Founders”. *La próxima generación aprendería que, al llegar a este punto, el mundo se ha congelado.* Lo que esta clase de hombres ambiciosos teme más, con un miedo supremo, es la sugestión de esas ideas revolucionarias y la posibilidad de que la juventud se les pueda escapar de entre las manos. Su ideal pedagógico lo constituyen las anteojeras para una juventud obediente, que no mire a derecha ni a izquierda y que no se aparte del camino recto trazado por sus tutores.

»Sin embargo, el factor que sostiene la vida es la muerte. Afortunadamente, los “Founders” mueren, y con ellos mueren sus códigos, sus constituciones y sus frases de clásico cuño. También los inspirados discursos y las conferencias del doctor Nicholas Murray Butler, tan bellamente encuadrados y tan profusamente distribuidos, serán algún día pasto de la polilla y nadie se acordará de ellos. Y la vida seguirá su marcha. Sin muerte no puede haber nueva vida. El hecho más fundamental para la juventud es la falta de respeto para con los mayores y para el pasado. Una generación que hubiese de perpetuar exactamente la existencia de la generación precedente no sería vida, sino estancamiento de la vida. Y lo que la juventud más necesita; lo que trata de conquistar en sus luchas con un derecho instintivo, supremo, es y será siempre la crítica destructora de las autoridades y del orden existentes y de las instituciones establecidas.

»En medio de toda la confusión de la vida, las escuelas y las universidades representan sin duda alguna una de las instituciones más paradójicas. Su misión consiste en preparar a los jóvenes para la vida en el mundo en que se están operando cambios de una magnitud nunca vista; mientras que tanto en Oxford y Cambridge, como en Harvard y Yale, su propósito esencial parece ser el de ocultar ante sus ojos llenos de curiosidad e inteligencia las fuerzas que engendran los cambios que se preparan.

»La juventud, particularmente la de las universidades, debe ser depositaria de los gérmenes vivos de las cosas buenas del porvenir. Sin embargo, en todas partes, los esfuerzos de los cuerpos dirigentes parecen perseguir el propósito de matar los gérmenes por la esterilización. Debo felicitar a Mr. Corliss Lamont muy especialmente por haber escapado a ese proceso. Hoy, los Corliss Lamont abundan en todas partes, desde la China hasta el Perú. Merced a la vitalidad rebelde de los gérmenes de progreso en nuestra juventud, la humanidad vive; no morirá, y no se congelará para formar un monumento a sus “Founders”.»

Capítulo XII

El remedio

A Santiago Ponce, que rivalizó en quijotería con el autor en la empresa de infundir ideales al magisterio.

Todo objeto de los nuevos estados de América es organizar los elementos sociales que ellos tienen, de manera que produzcan cada vez en menor tiempo, el resultado mayor o mejor.

BERNARDINO RIVADAVIA

HEMOS COMPROBADO EL TOTAL FRACASO del Estado como piloto de la cultura nacional.

Desarbolada y averiada nave, sin brújula ni timonel; he ahí la imagen de nuestro régimen educativo.

POLÍTICA se llama al azaroso mar en que navega.

PARASITISMO, la brújula moral que la guía.

DESPOΤISMO ESTADUAL, los vientos de impopularidad que la empujan.

RUTINA Y SERVIDUMBRE, el limbo espiritual en que se abisma y perece.

Señaladas las calamidades que afectan a nuestra pésima organización de la educación popular, y averiguadas las causas que las determinan corresponde buscarles el remedio.

¿De dónde debe venir este?

¿Del Gobierno?

¿De los padres de familia?

¿Del magisterio?

De los tres, porque los tres son culpables; los tres han sido cómplices en este desastre; y a los tres alcanza la responsabilidad ante la vindicta pública, puesto que ninguno de los tres puede ser relevado del deber de trabajar solidariamente por el progreso incesante de la educación común, sin desperdiciar capacidades inéditas, dejando masas de niños o adultos en la ignorancia. ¡No hay derecho de dejar una sola alma en la barbarie! Emplacemos ante todo al gobierno y la sociedad para que dentro de un término perentorio, no mayor de

una década, hayamos borrado totalmente el analfabetismo en todos los rincones del país.

Prohibámosle, en tanto, hablar de patriotismo a los egoístas, a los indiferentes que nunca hayan sumado su esfuerzo para «hacer» patria, esto es, para mejorar las condiciones de vida entre los seres humanos que la constituyen, pues la patria no es el continente geográfico sino su contenido de humanidad; no es la tierra sino el hombre, sin cuya presencia esta no vale nada.

Tres son los yermos que hay que cultivar en España para redimir a España —decía Santiago Ramón I. Cajal—, y estos eran: los yermos de la inteligencia, los yermos de la tierra y los yermos del corazón.

¡Ese es también nuestro problema!

Tan grandes son en la República Argentina los yermos de la inteligencia que la cultura oficial ha dejado en nuestra desdichada población nativa, como los que el latifundio ha dejado en la propiedad territorial; y más grande que ambos juntos son los del egoísmo sensualista que han convertido, no ya en erial, sino en una desolada pampa de granito el corazón de nuestros hombres públicos cuando escalan las altas posiciones del poder.

Pero ha sonado la hora de emprender la gran cruzada. Tendremos para ellos un magnífico ejército de voluntarios. El ardor y la fe que inflame el corazón de estos producirá el deshielo de la indiferencia oficial, y galvanizará hasta el alma de los políticos, quienes no tendrán más remedio que «enterarse», o inclinarse ante la voluntad del pueblo.

¿CUÁL ES EL REMEDIO?

Un amigo a quien leí algunos párrafos de estos manuscritos, visiblemente desconcertado por la crítica despiadada que le hago a la instrucción oficial, me preguntó con encantadora ingenuidad: «Pero, entonces, ¿qué dejaría usted de la escuela actual, si le propusiesen reformarla?».

La pregunta me hizo recordar una entrevista que tuvimos en Nueva York Nelson y yo con un editor, al que fuimos a proponerle la publicación de una revista que trajese a la América española una información fidedigna del movimiento educacional en los Estados Unidos. El editor, que estaba empeñado en endosarnos un magazine de la casa, de índole muy diversa, a su vez, nos proponía: «¿Por qué no se hacen cargo de esta, que lleva un año de vida y que está produciendo actualmente ganancias y en todo caso la transforman en lo que quieren ustedes que sea?». Y dando nuestro silencio por asentimiento se dirigió al doctor Nelson, preguntándole: «¿Qué reformas le haría usted?». «Yo... le dejaría las tapas», le contestó este con flemática ironía. Y, naturalmente, el negocio no prosperó.

También yo le dejaría las tapas, esto es, el título de «Escuela laica, gratuita y obligatoria» que tiene hoy nuestra institución escolar, y reformaría sustancialmente su contenido pedagógico, dándole la finalidad social que le corresponde.

No es posible hablar de reformas de la enseñanza sin adaptar previamente la escuela a los cambios de la vida social contemporánea. No es posible educar a la juventud de esta era del industrialismo con las escuelas de la sociedad feudal.

No es, pues, solo en su faz técnica que hay que transformar la educación. El problema no es académico sino sociológico, en primer término. Los que creyeron que era académico y se pusieron a modificar planes y métodos fueron simples zapateros remendones encargados de poner medias suelas y capelladas nuevas al par de zapatos viejos que importáramos hace medio siglo. Las cien reformas que se han hecho en ese sentido han sido perfectamente inútiles, dejando en la conciencia pública el convencimiento de que los pedagogos y los teólogos son primos hermanos.

No hay renovación posible de la enseñanza si no se desmonta: primero su ideología conservadora; y segundo, su andamiaje político-administrativo, para trocarla en un organismo nuevo, plástico y dinámico, genuinamente popular, totalmente autónomo, donde no tengan injerencia los gobernantes, excepto para controlar su administración financiera de acuerdo a la ley de contabilidad.

En otras palabras: lo primero que hay que hacer para tentar la heroica empresa de reformar desde los cimientos a la cúspide, o sea, desde la escuela primaria a la Universidad nuestro régimen de educación, es reconquistar la libertad de enseñanza teóricamente establecida por la Constitución Nacional y prácticamente avasallada por los gobiernos oligárquicos que todavía pretenden «hacer la historia» del pueblo argentino sobre la base de individualismo político. Parecerá curioso que los que ansiamos la revolución pedagógica seamos quienes exijan, como medida previa, que nuestros gobernantes obedezcan el mandato de la Constitución. Inmediatamente debe procederse a la descentralización política y administrativa de la enseñanza; vale decir, a desenganchar del tren político del Poder Ejecutivo de la Nación el vagón de la Instrucción Pública, desde el momento en que los ideales de la cultura llevan dirección opuesta a los de la vieja política utilitaria que gangrena todo el organismo institucional del país, enfermedad que todo el mundo, incluso los reaccionarios, señalan.

Mientras las escuelas, colegios y universidades, insisto, no pasen de manos de los gobernantes a manos de los gobernados, para que estos los adapten a sus necesidades y aspiraciones, cuanta reforma intente el esnobismo oficial sobre la base de planes y programas, de quitar o añadir materias, de darle a la enseñanza barniz clásico o introducir en ella las manualidades, de acortar o alargar los estudios, serán remiendos y parches inútiles que acabarán de producir el caos.

En esa engorrosa tarea de tejer y destejar planes y reformas, en las que cada titular de la cartera aspiraba a dejar inmortalizado su nombre, mientras por otro lado se sentían tocados en el codo por los compadres del comité, para prorratar cátedras y puestos directivos, en eso han empleado su tiempo las figuras cinematográficas que han desfilado por el Ministerio de Instrucción Pública durante treinta años.

Desde la alta esfera del Poder Ejecutivo Nacional nace, pues, la desorientación, la desmoralización y el desgobierno de la enseñanza. Y ello explica por qué nuestra administración educacional no es sino una enorme rana decapitada que vive de simples movimientos reflejo por obra y gracia de la santa rutina. ¡Y pensar que hace no menos de un cuarto de siglo que está acéfala la educación del país!

RODAJES INÚTILES DEL MECANISMO EDUCACIONAL

Nosotros hemos montado el mecanismo político de la educación sobre los pilares de tres entidades jerárquicas igualmente incapacitadas por la calidad esencialmente electoralista de sus funciones. Estas son el Congreso, el Ministerio de Instrucción Pública y el Consejo Nacional de Educación. El Consejo Superior Universitario equivale a este último como entidad nominalmente autónoma de la instrucción superior.

Hemos instituido, como se ve, en régimen de gobierno para el servicio de la cultura argentina, el sistema de la irresponsabilidad, basado en el pueril diletantismo de quienes, con el mínimo de información, tienen el máximo de atribución para obrar. Y, naturalmente, los resultados tenían que ser más catastróficos para el país que si se confiara a un niño de corta edad el manejo de una usina o de una locomotora.

Examinemos rápidamente uno a uno estos tres órganos, a los cuales le hemos conferido el gobierno de nuestra cultura.

EL PARLAMENTO

Su fracaso como instrumento genuino de la democracia representativa es un hecho palmario. No hay entre nosotros dos opiniones distintas en el país para apreciar la absoluta esterilidad del Parlamento. De tal manera se desborda en su seno la politiquería partidarista y se subordinan a los miserables intereses de comité los intereses vitales de la nación, que hace cinco años se rige sin la ley de gastos nuestra administración pública.

¿Es posible que tales legisladores, atenazados en su sensibilidad y en su espíritu por pasiones subalternas, sientan un gran amor y un noble interés por el magno problema de la cultura?

Excepto la ley del año 1884, de la que Sarmiento fue el espíritu santo, no hay en la historia de nuestra instrucción pública noticias de que el Congreso argentino le haya dado al país ninguna otra que sirva de jalón. Podría también exceptuarse la ley 4.874, del ex senador Láinez, mediante la cual se ha disminuido en el interior de la república el índice de nuestro enorme analfabetismo, aun cuando no se ignore que las escuelas Láinez no son sino una cuña de la política nacional metida en la política de las provincias.

La única vez que hemos asistido en el Parlamento a un largo y reñido debate sobre problemas de la educación fue en el año 1916 con motivo de la mal proyectada Escuela Intermedia. ¡Cómo se despacharon los oradores a su gusto; cuánto despotricaron los que nada entendían de la materia, demostrando la facundia de su imaginación criolla para tejer filigranas retóricas en derredor de un tema que la mayoría abordaba por primera vez en su vida!¹

1. El hecho se ha repetido en momentos en que el autor corrige las pruebas de este libro, con motivo de la interpelación de los diputados Oddone y Guillot al ministro Sagarna. Los actores han sido distintos pero la escena ha sido igual y los resultados han sido idénticos. Todos han tocado de oído. ¿Cómo se va a orientar la opinión sobre la verdad del desastre educativo que sufre el país, con debates largos y difusos donde interpelado e interpelante revelan la misma desorientación sobre la materia? El diputado Oddone trajo números y en ellos

Tan brillante y apasionado torneo nos evoca la discusión de los cinco ciegos que fueron a *ver* cómo era el elefante. Recordará el lector la definición que daba cada uno del citado cuadrúpedo, y el énfasis con que se rectificaban los cinco entre sí. El que tocó la trompa del paquidermo afirmaba que este era como una serpiente; el que tocó sus patas, que era como cuatro fuertes columnas; el que tocó la cola, que era como una anguila; el que palpó su cuerpo, que era sólido como un muro y el que dio con una oreja, que era como una pantalla.

En aquel duelo de retóricos sobre un tema que tanto se presta a las divagaciones para los que se manejan también por tanteos como los ciegos simbólicos de la fábula, todos demostraron a su vez su total incomprensión del problema educativo en sus lineamientos fundamentales. Demás está recordar que de aquel torrente de palabras no salió una idea; pero la santa rutina quedó consolidada.

Sin embargo, del Parlamento depende la suerte de la educación común. De allí debe salir la ley que la restituya a la soberanía popular mediante su descentralización política y administrativa. Solo así se redimirá del descrédito que le ha acarreado su ineptitud. Hay ya señales, en ese sentido, que nos permiten ser optimistas. Tres proyectos de leyes duermen en el seno de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, que tienden a descentralizar el gobierno escolar dándole participación al pueblo y al magisterio. Estos son el del exministro Salinas, el del exdiputado Frugoni y el del diputado Sullivan.

EL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Si la incapacidad del Congreso para organizar científica y eficazmente la educación pública es cosa evidente, no lo es menos la del Ministerio del ramo para ejercer la jefatura suprema de la misma.

Por una aberración del sentido político administrativo, se han acoplado los dos asuntos públicos más trascendentes para los intereses de la nación: la justicia y la cultura se han fundido en un ministerio bicéfalo, que, naturalmente, está predestinado a fracasar en ambas cosas. En efecto, las dos calamidades mayores que afligen al país son la justicia y la instrucción pública, organizadas de acuerdo a un régimen monárquico.

Ambas se hacen la competencia por su espíritu de clase y por su mentalidad troglodita. Si en alguna de las secretarías de Estado se necesitan verdaderos atletas de la voluntad y la inteligencia, es precisamente en cada una de estas dos, porque la vastedad de sus funciones da para dos ministerios; o para la abolición de ambos, si democráticamente se restituyeran dichas funciones al pueblo, como se ha hecho en los Estados Unidos.

Pero en lugar de atletas de *sarmientesca* talla intelectual, lo más corriente es que ambas carteras se carguen sobre los frágiles hombros de distinguidos

cifraba, con razón, su escepticismo, pero no supo usar la estadística como usaría el médico el termómetro, para sacar al ministro del plácido optimismo en que yace amodorrado su talento y paralizada su voluntad. Sin embargo, una idea huérfana, sin padres conocidos, ha surgido en la discusión. Descentralizar y popularizar el gobierno de la enseñanza. ¿Ahí está el principio de la solución del problema? En eso tengo la suerte de coincidir con el señor ministro y con los diputados Spinetto y Dickmann, por lo menos en tesis general.

«estadistas», cuyo programa de acción no suele ser otro que el de dar y quitar empleos.

Ya hemos visto que nuestros jefes de Estado solo por equivocación llaman para colaborar desde su gabinete a ciudadanos que hayan ejercido en la vida pública función tan humilde como la de enseñar al que no sabe. Hacerlo sería «subalternizar» los altos cargos del Gobierno, según la declaración que muy orondamente le hiciera un día el senador Melo a una delegación de maestros, al preguntarles estos por qué no se designaban educacionistas para la administración de escuelas. Y esa es la idea cristalizada en la mentalidad de nuestros políticos, que han disfrazado su vacuidad intelectual con la socorrida etiqueta de «estadistas». Con esa lógica se procede a confiar frecuentemente los cargos de mayor responsabilidad a las personas menos documentadas.

Nadie ha pensado, naturalmente, que a un ministro de Instrucción Pública pueda exigírsele *versación* y vocación para desempeñar su cartera.

A un maestro para enseñar el alfabeto, sí. Se le exige un título; y ha de ser expedido por autoridades de la nación y no de ningún estado provincial. Dichos estados son extranjeros para el Gobierno Federal, pues, aunque la cultura argentina sea una e indivisible, de hecho y de derecho los maestros provinciales, a quienes suelen matar de hambre los gobiernos de sus respectivas provincias, resultan servidores de catorce países extraños entre sí.

Exigir idoneidad al maestro del aula y no exigirla a un jefe supremo de todo un ejército de maestros y profesores, ¿no es, a todas luces, una incongruencia?

¿Quiere decir, pues, que para ser soldado raso de la educación se necesitan mayores requisitos que para ser mariscal o general, esto es, ministro o consejero de la misma?

¿Cuál podía ser el resultado de las gestiones de dichos funcionarios en la enseñanza? Ya lo demos dicho: convertirla en un laberinto de reglamentaciones contradictorias y en la Jauja de los mediocres aprovechados.

Queda evidenciado que tal Ministerio como órgano directriz de la cultura nacional es mucho más lo que estorba que lo que favorece el desarrollo progresivo de la enseñanza, puesto que su única misión es perpetuar el régimen del favoritismo.² Suprimirlo sería prestarle un servicio incalculable al Poder Ejecutivo Nacional, a la educación y al país.

El único ministro del ramo que merece, en mi concepto, pasar a la historia, y ello por haber demostrado prácticamente que dicha Secretaría es la quinta rueda del carro en la educación pública, es don José S. Salinas. Él se concretó a cruzarse de brazos; a dejar hacer libremente a los estudiantes de 1918 su reforma universitaria, abdicando del derecho que tienen los ministros sin iniciativas propias de matar a las ajenas, y sentando este axioma: el único ministro tolerable es aquel que no ejerce el ministerio.

2. Si se decretase una revisión de valores y se constituyese un tribunal que ofreciera las mayores garantías de honestidad y competencia para calificar uno a uno a los profesores, rectores y directores, etc., que forman el cuerpo docente y directivo de los colegios nacionales, escuelas normales y demás establecimientos de enseñanza especial que dependen del Ministerio, sabríamos cuál ha sido el ilustrado criterio con que los titulares de la cartera han repartido cátedras, rectorías y direcciones entre amigos, amigotes y amigazos. No creo hacer una hipérbole calculando un cincuenta por ciento de elementos nulos, un treinta por ciento regulares, es decir, deficientes, un quince por ciento buenos y un cinco por ciento muy buenos, lo que ya es conceder algo.

No juego con las paradojas ni me sumo a los que han cultivado malignamente la impopularidad del exministro poniéndole orejas de burro.

No le habría pasado eso, indudablemente, si se hubiera concretado a sembrar palabras y palabras en unas cuantas docenas de discursos *pour la galerie... et pour les dames*. Lo que yo sé, en cambio, es que cuando se quiera escribir nuestra historia de la educación, no podrá prescindirse del ministro que vinculó su nombre al único ensayo valiente, democratizador de la alta cultura, que se ha efectuado en el país.

El argumento que más se ha usado para justificar la existencia de un Ministerio de Instrucción Pública es precisamente el más deleznable. Conviene —se ha dicho— que la enseñanza tenga un agente espectable en el seno del Poder Ejecutivo, lo que equivale a tenerlo casi en el Parlamento, con el objeto de contar con una voz autorizada en ambos poderes que logre interesarlos en bien de la misma. La experiencia está hecha y ha sido coronada con el «éxito» que acabamos de consignar.

Tal concepto compagina de maravillas con el convencimiento que se ha inculcado en el país de que, no habiendo en las oligarquías que se heredan el poder, ideales sino ambiciones, lo mejor y más cómodo es confiar en ellas, continuar esperándolo todo del «Estado hechicero», puesto que el único opa sin ninguna privanza ante la casta de los políticos que lo tutelan, es el soberano.

Por nuestra parte no aceptamos, naturalmente, esa superchería, y creemos con harto fundamento que nadie podría sustituir al pueblo en las gestiones para el fomento y perfección de su autocultura, una vez que se le haya conferido la responsabilidad de ser él quien la dirija y administre. Estamos seguros de que cuando él, por medio de sus delegaciones especiales, vaya a golpear las puertas del Parlamento o la de los hombres que hicieron su fortuna en el país para pedirles su cooperación, sabrá hacerse oír porque sabrá expresarse con claridad, sin los circunloquios que, por razones políticas, traban a menudo la lengua de un ministro.

No entra, sin embargo, en mi plan de reforma inmediata de nuestra administración escolar abogar por la supresión del Ministerio, puesto que ello implica una reforma de la Constitución. Bastará, por el momento, con la limitación de sus facultades omniadministrativas, con el objeto de cerrar definitivamente el período de los diletantismos ministeriales que tanto han contribuido a retardar la organización social de nuestra cultura.

EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

El propósito que animó a los autores de la ley al instituir este cuerpo, y al concederle una autonomía que le permitiera tutelar los intereses de la enseñanza primaria con cierta independencia de la política criolla, que como se sabe, corrompe todo cuanto toca, murió en embrión. ¿Quién es capaz de negar la naturaleza esencialmente *política* de este órgano que debiera ser esencialmente *técnico*? Nació, pues, con el virus que había de llevarlo a la muerte. El error consistió en conferirle al Poder Ejecutivo Nacional el derecho exclusivo de designar a los directores de ese cuerpo. Una repartición de veinte mil empleados, como el Consejo Nacional de Educación, no podía librarse nunca de la codicia de los políticos, a los cuales

pedirles que no subordinen los intereses públicos al tráfico electoral, sería como pedirle al fuego que no queme. ¿Y qué ha pasado? Que el Poder Ejecutivo, impertérrito en su desdén aristocrático por el magisterio, desentendiéndose de los estragos que producía a la educación y al país, no ha acertado nunca, de treinta años a esta parte, en la designación de las personas encargadas de gobernar las escuelas, por más aureola de superhombre que trajeran.

Con imperdonable tozudez se ha negado a rectificar la puntería.

El sombrío caserón de la plaza Rodríguez Peña ha pasado a ser ante la imaginación popular una cosa folletinesca, en la que no faltan ni los episodios rocambolescos. Dijérase que una tradición fatídica pesa sobre él desde los memorables tiempos de la Mazorca. Construido sobre el antiguo terreno baldío que en aquella época se conocía con el nombre de «el hueco de las ánimas», donde se refugiaban los perseguidos enemigos del tirano, parece haber guardado desde entonces su maleficio histórico. Cinco años antes de que se produjeran misteriosos incendios en los archivos del Consejo e hicieran su aparición los «encapuchados» que asesinaron a Antolín, el suscripto había bautizado en uno de sus libros dicha institución con el nombre de la «Casa de los duendes». La llamó así por su similitud con la casa encantada de aquel cuento que todos hemos leído, gozosos, en nuestra infancia. Se trataba de un caserón que nadie se atrevía a ocupar porque los duendes habían tomado posesión de él; hasta que llegó el *héroe* indispensable del cuento. Este era un valiente capitán que no se asustaba de los espectros, quien se propuso acabar con ellos y desencantar la casa. El veterano soldado acabó, en efecto, por llevar a los duendes de las orejas a la cárcel; estos no eran otra cosa que una gavilla de pícaros.

Y, aplicando la moraleja del caso, agregaba: «Hace veinte años que cuantos hombres conspicuos pasan por él (Consejo) corren la misma suerte: los que no perecen o siguen el camino del descrédito bajo la rechifla popular, dejan por el suelo sus prestigios intelectuales y los jirones de su honor». «Tan pronto llegan los distinguidos “estadistas” o los “pedagogos” eminentes a convertirse en los amos de la casa, los invade un *chucho* extraordinario: dijérase que el soplo de lo desconocido hiela sus más nobles audacias, paralizándoles el cerebro y los miembros para la acción. El instinto de conservación (del puesto) se les desarrolla de tal modo, ante el peligro, que el miedo los inhibe para obrar con decisión y apuntar con pulso firme y ojo certero a la cabeza del sistema calamitoso que enmaraña diabólicamente el gobierno de la enseñanza.» «Ese Consejo, de un admirable mecanismo para el fraude, la iniquidad y el derroche, es una trampa excelente, calcada por el sistema de nuestras tenebrosas oligarquías dictatoriales para el uso exclusivo de los políticos, pero donde estos son, precisamente, las primeras víctimas de su incapacidad y su astucia.»

Y con el mismo ardor con que deseo hasta ahora ver la enseñanza en manos de personas entendidas y responsable, decía: «Falta el veterano de fundillos –y el país y el magisterio lo esperan hace años– que desencante en bien de la cultura del pueblo argentino aquella casa funesta de la educación nacional, hacia la cual no hay odios, ni corazones, ni puños que no se levanten airados al pasar por su vera, a excepción de los buitres políticos y eclesiásticos que acuden en bandas a repartirse los *bienes de difunto* de la casa».

El mal subsiste. Todo el mundo lo ve y lo lamenta. Solo la ceguera del Poder Ejecutivo es incurable. Su *olimpismo* ante el invariable fracaso de todos los per-

sonajes que desfilan por esta «Casa de los duendes» es desesperante. Nuestros jefes de la nación no aceptan ni la experiencia de los hechos ni el clamor de las víctimas. Persisten en el error de mandar personas desvinculadas totalmente del mundo educacional en que van a moverse, las cuales, víctimas de sus prejuicios aristocráticos contra los maestros, creyendo ver en estos el peligro, no tardan en divorciarse del magisterio, y el resultado final siempre es el mismo: Consejo que se divorcia del magisterio, es Consejo que más tarde o temprano se hunde.

¿Cuál sería el modo de calafatear esta nave agujereada en que hemos embarcado la cultura elemental de la nación?

Sencillamente, transformando el Consejo en un cuerpo técnico-administrativo,³ constituido por las personas que elijan los padres de familia y el magisterio, mediante un sistema de *Responsabilidad*, que no existe hoy, porque nadie les pide cuenta de sus actos a los funcionarios que debutan en el gobierno de las escuelas, por grandes que sean sus infracciones de la ley, sus inmoralidades administrativas y sus desaciertos pedagógicos.

CAMBIEMOS LOS ACTORES

He mencionado a los padres de familia y al magisterio. Embaulados los muñecos políticos que habíamos usado hasta ahora al frente de la instrucción pública, vamos a cambiar para lo sucesivo de actores. Convertiremos en protagonistas de la cultura popular al pueblo que la paga y al obrero que la realiza; o sea, a los padres del niño y al educador del niño.

Me adelanto a contestar las objeciones que los partidarios del desorden existente me harán creyendo sorprenderme en in fraganti contradicción.

¿Cómo piensa usted –se me dirá– entregar el gobierno de la enseñanza a los maestros y a los padres de familia, cuando usted mismo les reprocha que son cómplices del Estado en nuestro desastre educacional? Pero lo que yo no he dicho es que sean imbéciles de nacimiento. Si hasta ahora han sido cómplices es por su inercia mental y por su docilidad cívica. Desaparecidas estas al trocar su papel de espectador, o de esclavo, por el de actor, y amo de sí mismo, unos y otros sentirán nacer dentro de sí no solo el impulso lírico del ideal, sino también su capacidad en potencia para el bien público.

Los adversarios de Lincoln también le reprochaban a este antes de la liberación de los esclavos que era un peligro convertir a los negros en ciudadanos, porque estos eran seres inferiores a los blancos. Y la posteridad le ha dado la razón a Lincoln. Si siglos de esclavitud degradaron al hombre de color, unas cuantas décadas de libertad han bastado para elevar el nivel de su dignidad humana a una altura superior a la de muchos pueblos hispanoamericanos, donde el 90% de la masa nativa está todavía sumida en la mugre, la servidumbre y la más triste ignorancia.

3. Tenemos en el país un cuerpo técnico-administrativo: el de las obras de salubridad, modelo de organización y de eficiencia (al que debemos estar agradecidos todos los habitantes de la metrópoli), y ello es debido a la plena autonomía de los técnicos que la dirigen, respecto de los poderes públicos.

Nuestro plan de organización de la educación pública comienza, pues, con la liberación del que enseña, lo que equivale a dignificarlo en todo sentido, para que esté en condiciones de transmitir lo mejor de su espíritu a los que aprenden.

En cuanto a los padres, estos van a poner por primera vez en contribución la más grande y bella de las fuerzas morales que mueven la voluntad humana: el amor.

EL MAGISTERIO. LO QUE ES. LO QUE PODRÍA SER

«El ambiente que nos rodea se está pudriendo –decía Gabriela Mistral hace poco al magisterio chileno–. La escuela popular –agregaba– debe purificarlo.»

Eso mismo pretendemos nosotros. Pero antes hay que purificar la escuela. Y como la escuela es el maestro, hay que depurar el espíritu de este.

No hay duda de que la nueva educación reclama un nuevo tipo de maestro. Pero como no podemos mandar a fabricar ex profeso un magisterio nuevo, iniciado en los secretos de la nueva pedagogía, lo natural y lógico será que tratemos de mejorar y seleccionar el que tenemos. Nada han hecho las altas autoridades escolares para mejorar ni las aptitudes técnicas, ni la cultura intelectual, ni las virtudes cívicas del magisterio. En cambio han hecho todo lo que han podido para embrutecerlo y envilecerlo gradualmente.

Escudadas en el sacrosanto principio de autoridad y el respeto de la disciplina –aun cuando quienes los invoquen suelen ser funcionarios sin ley ni control–, poseídas de un santo horror a la innovación y un miedo cerval a la inteligencia, ellas han premiado, estimulado y fomentado siempre el *panurgismo*, el *logrerismo* y el *bertoldismo* espiritual del magisterio. A los innovadores, a los espíritus ilustrados con ideas independientes, a los caracteres viriles; a los que han querido, en suma, purificar el pútrido ambiente que se respira en las escuelas, se los ha separado del redil como a la oveja sarnosa, declarándolos insurgentes y proscribiéndolos de todo ascenso. El ideal de la casta dirigente ha sido hacer del magisterio un rebaño.⁴ Y lo ha conseguido. Como entidad gremial el magisterio es la única entidad inorgánica, ciega, manca, coja y baldada que existe en el país.

Carece de *acción* porque carece de *cohesión* ideológica; y nunca tendrá cohesión mientras carezca de ideales. No es conservador, reaccionario, ni revolucionario: es amorfo y abúlico; y por lo mismo, blando y cerámico en manos de sus jefes. Lo que Sarmiento tanto deploraba, con respecto a la intelectualidad de su época, cuando afirmaba que «la peor desgracia que padecen nuestros pueblos his-

4. El caso más oprobioso de la corrupción del magisterio por los políticos lo presencié en San Luis en 1923. Iba en delegación con el doctor Modesto Quiroga y otros para organizar la Federación del Magisterio en las provincias de Cuyo. Unos ochenta maestros, algunos de ellos con veinte años de servicio, acababan de ser declarados cesantes por el gobernador Guillet, en razón de que eran parientes de sus adversarios políticos. Tres maestros constituían el Consejo de Educación de la provincia. Y ninguno de los tres prefirió cortarse la mano antes de poner su firma al pie del ucuse. Al contrario, para agravar su delito impartieron al magisterio la consigna de ir a apoderarse del nuevo organismo sindical que iba a surgir como ya lo habían hecho con otra entidad parecida, prostituyéndola. Y los maestros, adictos a sus amos, aceptaron cínicamente el papel pretoriano que estos le daban. Los que íbamos a formar una asociación basada en la solidaridad para con los caídos nos encontrábamos con un rebaño al servicio de los verdugos del magisterio, dispuesto a escamotearle a sus propios compañeros el instrumento de su libertad. ¡Confieso que jamás vi un acto de mayor servilismo en gremio alguno!

panoamericanos es la de carecer de ideólogos», hoy no tendría sentido sino únicamente con relación al magisterio, que bajo ese concepto se ha quedado a la cola del proletariado manual.

Sería ilustrativo, a este respecto, hacer algunas encuestas psicológicas para averiguar qué inquietudes llevan los maestros en el espíritu, qué leen; cuáles son sus autores favoritos; cuáles sus actitudes mentales frente a los problemas sociales de la época; cuál es su filiación religiosa, filosófica y social; en qué consisten los elementos sustanciales de su cultura profesional, intelectual, estética y política, tomada esta última en su amplia acepción; en una palabra, saber cuál es el tomarcorriente que conecta el alma del educacionista argentino con la cultura mundial de su siglo, para comprobar si es un espíritu moderno, orientado hacia el porvenir, o un galápago intelectual que vive con la cabeza, patas y cola metidas en la gruesa caparazón de la rutina.

Mucho me temo que los resultados de tal encuesta nos revelaran esta cruda verdad: al maestro del Estado una sola cosa le preocupa: el salario; un solo ideal lo anima: ascender y acaparar puestos para agrandar sus emolumentos.

Tomados individualmente, hay entre los maestros –fuera injusto no reconocerlo– personas de cualidades muy apreciables. Pero representan ellas una minoría tan ínfima que no valdría la pena de tomarse en cuenta, si no fuese, precisamente, esa minoría la que de tarde en tarde salva el honor del magisterio con sus actitudes heroicas en defensa de la razón y la justicia.⁵

Esa es la calidad del magisterio que fabrican nuestras escuelas normales y adiestra luego el Estado en el ejercicio de la profesión.

Y, sin embargo, cuán hermosa y noble es la tradición del maestro de escuela en la primera etapa de nuestra educación pública. Las tres más altas cumbres espirituales de nuestra raza, Sarmiento, Ameghino y Almafuerte, constituyen su abolengo. (Y creo haber sido el primero que lo ha dicho). Justo es recordar que las primeras generaciones de normalistas fueron la vanguardia cultural del país. Ellos batallaron gloriosamente contra los últimos resabios de la barbarie: el caudillo analfabeto y el sectarismo religioso, suplantando con el alfabeto el antiguo poderío de la cruz y la espada.

Nadie lo supera en esa época como agente de la democracia y como heraldo de la civilización. Mientras más se interna en el desierto, más evangélica y redentora es su misión. Él llega más allá de donde consiguieron llegar los «héroes del desierto». La escuela pública se alza triunfante, aun cuando tenga por local un pobre rancho de adobe (porque representa la reconciliación entre el blanco y el indio), más allá de donde lograron levantarse los fortines militares después de abonar la tierra con abundante sangre aborigen. Esos maestros son los verdaderos conquistadores del desierto, aunque sin laureles y sin regalos de tierras fiscales; ellos son los que le llevan al infiel el bautizo de la civilización nacional, en-

5. Dejo a la ecuanimidad de observadores imparciales la recordación de ciertos acontecimientos gremiales del magisterio en los que ha jugado el autor un papel importante. Sería no obstante omisión injusta no consignar la saludable agitación de conciencias que trajo consigo el nacimiento de la «Liga Nacional de Maestros», desde el año 1912, de cuyas siembras cosechan hoy los frutos los servidores de la instrucción primaria, sin excluir el que más los conmueve: el escalafón con la escala progresiva de sueldos. Quede constancia de ello en honor de los protervos, cuyo destino es sembrar beneficios para los más... y cosechar para sí los sinsabores.

señándoles a sus hijos a leer y a escribir: ellos son los que, además de luchar con la barbarie del hombre, tienen que aprender a domar la barbarie de la Naturaleza para hacerla menos inhospitalaria.

Es muy grande la diferencia que existe entre el maestro burócrata de la ciudad y el esforzado maestro de los territorios nacionales, recluso en el silencio inmenso de las montañas nevadas o perdido en el corazón de la selva, donde como Robinson Crusoe, debe bastarse a sí mismo, inclusive sacrificar y faenar la res y hasta prepararse el alimento. Además de este tipo democrático, liberal y animoso de maestro, que fue el que realizó anónimamente una obra meritoria, no desde el punto de vista académico sino sociológico porque despertó la conciencia pública, las primeras escuelas normales (la del Paraná y la del Uruguay, particularmente) produjeron una pléyade de profesores que descollaron como publicistas, como políticos, como oradores y como varones fuertes y virtuosos.

El positivismo comptiano, que era entonces para la intelectualidad universitaria lo que es hoy la bandera roja para la burguesía, hizo surgir en el normalismo entrerriano una brillante cofradía filosófica de sacerdotes laicos. Justo es reconocer que fueron esos maestros, y no los doctores manufacturados por la clásica universidad, los primeros en darle un contenido espiritual a la cultura argentina. Fueron idealistas activos, vale decir, beligerantes y heroicos, frente a las fuerzas conservadoras de su época, y lo que es más simpático, frente a la prepotencia de los oligarcas gauchos que avasallaban al país.

Algunos de ellos sufrieron persecuciones y cárceles por cuadrarse altivamente ante los tiranuelos encaramados en el poder, diciéndoles: vosotros tenéis las riendas del Gobierno, os lo reconocemos; pero nosotros tenemos el cetro de la cultura. ¡Respetadnos!

¿Qué se ha hecho de esa noble estirpe de normalistas?

¿Dónde están las nuevas unidades intelectuales montadas sobre caracteres excelentes de nuestro normalismo?

¿Es que se ha perdido en calidad lo que se ha ganado en cantidad, ahora que 84 fábricas de maestros producen dos mil normalistas por año?

Es verdad que el normalismo continúa desanalfabetizando al país. ¡Pero no lo redime de sus lacras sociales! Lo que pudo ser una formidable milicia de la libertad y del civismo se ha convertido en una rémora. Esa es la verdadera historia de nuestro normalismo. ¡Y ese es nuestro dolor! Al principio se enfrentó con el caudillo. Después fue su siervo.

Se ha manoseado mucho el argumento de que este ablandamiento moral del carácter ciudadano, en las filas del magisterio, es debido al alto porcentaje de mujeres que ejercen la profesión. Las autoridades escolares dan pábulo a esa creencia cuando declaran que las mujeres son preferibles dentro del magisterio porque son más *dóciles* y más *conservadoras* que los varones. Tiene, fatalmente, que afebinarse un pueblo educado por mujeres, se ha dicho. Y yo sostengo que peor que eso es un pueblo educado por eunucos.

No echemos la culpa a las mujeres, cuya mentalidad es el coeficiente de la de los varones, pero cuya moralidad suele ser superior a la de estos.

Un escritor español dijo no hace mucho que en España los únicos hombres que quedaban eran las mujeres. Y nosotros estamos en camino de poder decir que

en nuestro país, las únicas que tienen actitudes viriles en medio de esta formidable crisis del carácter masculino son también las mujeres.

No tratamos de exaltar vanidades, sino de aquilatar valores. La inteligencia y el carácter no tienen sexos. Para cada casquivana hay un estúpido y para cada cortesana, un palaciego.

Pero en honor de las mujeres debemos consignar que a ellas les ha tocado desempeñar un papel descollante en el campo de la educación durante lo que va del siglo.

No olvidemos que una mujer esclarecida fue quien proclamó brillantemente los nuevos ideales de la nueva pedagogía al finalizar el siglo pasado: Ellen Key. Otra mujer, también hoy de fama universal, le dio luego base científica a esos ideales y creó el instrumento pedagógico para realizarlos: la doctora Montessori. Una cultísima mujer española trae a la Argentina el mismo mensaje en forma de conferencias: la doctora María de Maeztu... Y en América, una mujer excelsa representa honrosamente no solo al magisterio sino a la intelectualidad autóctona del continente: Gabriela Mistral. Ella ha enrostrado al magisterio esta verdad: «No son los reglamentos los que esclavizan. Son el egoísmo y el miedo vuestros tiranos». En la República del Uruguay, una mujer de amplia cultura es la que enarbola el estandarte de las nuevas ideas sociales y pedagógicas: la doctora Luisa Luisi. En Centroamérica, las maestras de Costa Rica encabezadas por otra mujer que bien pudiera ser el alma gemela de la Mistral, Carmen Lira, libran a su país del escarnio de la tiranía, sublevando al pueblo contra los usurpadores del poder y derribándolos. Y entre nosotros, una mujer sin exhibicionismos, pero con un corazón tan grande como el de San Francisco de Asís creó la «Casa del Niño» para los chicos del arroyo, para «los hijos de nadie», imponiendo por única disciplina, el amor: Julia S. de Curto. Y, finalmente, para no extenderme más, otra mujer de alma varonil acaba de dar un ejemplo de honestidad intelectual y de civismo a nuestra alta burocracia, repudiando sus procedimientos en el gobierno de la educación: la doctora Rawson de Dellepiane.

Hay, como se ve, ricas vetas de oro en el alma del pueblo argentino. La misión de la cultura consiste en catearlas y explotarlas con el mismo celo con que procedemos a explotar nuestros yacimientos petrolíferos. Y eso no se puede hacer, naturalmente, con un magisterio esclavo. Por eso insistimos en que el problema de nuestra reforma educacional comienza indispensablemente con la liberación del maestro de escuela.

EL PUEBLO. SU ACCIÓN CONCURRENTES

Pero no es el magisterio el único Lázaro a quien hay que ordenarle que se levante y ande. También hay que hacer andar a ese otro parálitico de nuestra pseudodemocracia: el pueblo. Ambos están atrofiados pero no muertos. Tampoco están tarados de imbecilidad congénita. Désele a cada uno el papel activo y el puesto de honor que les corresponde y los hechos hablarán después.

Derogemos de una vez por todas de la mente oficial la superchería de que el pueblo, fuerza energética y dinamizadora de la vida, es el peligroso, y la pétrea burocracia, la única capaz de manejar con éxito los negocios públicos. Sobre esta

enorme falacia, convertida en teoría de gobierno por los que se sienten grandes, porque han llegado alto, se ha basado siempre el patronato de los políticos que se han erigido en tutores perpetuos de la nación. Todos ellos saben el arte de acarnerar un pueblo. Ninguno sabe ni quiere saber el arte de educarlo políticamente en el ejercicio de su soberanía.

Con el escepticismo que los escamoteadores de las libertades públicas han sembrado en el alma ciudadana respecto de las instituciones democráticas que ellos mismos han prostituido, se ha difundido también un sofisticado desprecio contra la gran masa del pueblo, declarándola irremisiblemente estúpida y abogándose por que el gobierno de la sociedad sea confiado a una aristocracia tutelar (moderno Sanedrín) de doctores e intelectuales, puesto que la democracia ha sido declarada en bancarota. Pero yo hago mía la profunda observación del doctor Emilio Biagosch, sosteniendo con él «que en el curso de nuestra historia no ha habido más que *crisis de aristocracia*». Y en una afirmación de esta índole no cabe la retórica. Procede la comprobación de los hechos. He consignado uno que nadie podría refutar: el espíritu reaccionario de la casta intelectual dirigente en oposición al abolengo revolucionario de estos pueblos criollos del Plata, que después de abolido el régimen levítico-monárquico-español se encontraron con que los peores enemigos de la libertad eran los libertadores. Desde la guerra de la independencia se observa este contraste entre la psicología del pueblo y la de sus mandatarios. Al final de cuentas los «conductores» resultan siempre «conducidos». Nuestros libertadores –exceptuando a Moreno y sus escasos amigos– eran tan monárquicos como el rey, cuyos poderíos ellos destronaron en estas colonias. Todos ellos temblaron ante el posible resurgimiento de un nuevo orden de cosas que arrasara con el régimen vencido: dudaron, vacilaron, y estuvieron a punto de hipotecar la libertad que habían obtenido al precio de tantos sacrificios. El pueblo, o lo que nuestros «hidalgos» llaman la plebe, la turbamulta, fue quien libró a nuestros próceres del deshonor de las claudicaciones.

Hoy mismo, si no fuera por el contrapeso de las masas revolucionarias que impiden al país ser totalmente cloroformizado por las adormideras intelectuales que lo gobiernan, nosotros los argentinos estaríamos todavía donde nos dejó España. O bien seríamos una factoría sojuzgada por la tiranía gaucha, como Venezuela; o una provincia del Vaticano regida por una teocracia intelectual, como Colombia; o una colonia del imperialismo yanqui aherrojada de cadenas por la dictadura de un sátrapa, como el Perú y Bolivia.

¿Si desnuda, inculta y miserable nuestra raza nativa ha demostrado ser la única fuente del idealismo político en la historia, qué prodigios no sería capaz de realizar, dignificada por la cultura?

Pero ¿cómo convencer al salvaje que la lluvia no viene del cielo sino que procede de la tierra en que apoya sus pies? ¿Cómo convencer a los «escribas» y «levitas» de nuestro templo patriotero, que no es de *arriba* sino de *abajo* de donde procede el desarrollo del progreso? ¿Que el genio que remoja las energías de los pueblos es el que surge de las filas anónimas?

«Al revisar la historia –confirma el expresidente Wilson– veo que las naciones se renuevan desde la base, no desde la cumbre.»

Y agregaba: «La vitalidad, como en el crecimiento de un árbol, viene de abajo,

se remonta por el tronco y se extiende por las ramas, hasta llegar a las hojas y los frutos».

Y para refutar la engañosa teoría del «gobierno de los mejores» en que se apoyan los partidarios de las oligarquías tutelares, decíales a estos desde la presidencia de la república: «Los Estados Unidos no son unos cuantos centenares de señores que aparecen en los diarios y viven preocupados de hablar bien de sí mismos. Las grandes masas de luchadores están en el fondo, son la fuerza dinámica en que se apoyan los puntales de una nación».

También nosotros podemos decir que la República Argentina no son los señores que pesan sobre ella como una lápida, sino los diez millones de habitantes que constituyen el cuerpo y el alma de la nación.

LA REFORMA. SU PRIMER PASO

No pretendo ser el poseedor de la fórmula infalible para convertir en realidad este vasto plan sociológico de la cultura argentina. Eso sería contradecir la doctrina que campea en todas las páginas de este libro. Si proclamo la cultura como el *patrimonio espiritual de todos enriquecido por la libre cooperación* de todos, es porque acepto que hay tantos caminos para solucionar el problema como inteligencias concurren a resolverlo en el campo experimental de la enseñanza. El autor solo ha planteado el problema desde el punto de vista fundamental, primordial, básico. ¿Cuáles son dentro de la actual democracia –se pregunta– los factores concurrentes dentro de la educación popular? Ya lo hemos visto: el Estado, el Pueblo y el Magisterio. De esos tres factores solo hemos ensayado el primero y en forma tan excluyente que han sido reducidos a cero los otros dos. Toda la responsabilidad del fracaso le incumbe, consecuentemente, a él.

Nuestro plan consiste en reedificar el mecanismo administrativo y el instrumental didáctico de la educación pública, dándole por columnas: el concurso económico del Estado, la dirección técnica del magisterio y la cooperación social del pueblo.

Pero ¿cómo equilibrar estas tres fuerzas para que del juego armónico de sus funciones surja el organismo vital de la nueva educación que tanto deseamos? Ello no es obra de un día ni de una ley: se irá obteniendo paso a paso. El primer paso y el más trascendental consistirá en confiar en el gobierno de la enseñanza primaria, y el de la instrucción secundaria, a un consejo central de educación, respectivamente. Tales consejos deberán ser autónomos; y eso solo será posible cuando sus miembros sean directamente elegidos por los padres y por los maestros. Para dar al Poder Ejecutivo Nacional representación en dichos consejos, este podría designar al presidente de dicho cuerpo, reservándole al pueblo y al magisterio el derecho de elegir a los vocales, mitad por mitad. En la misma forma deberán constituirse los consejos escolares de distritos, hoy completamente viciados de politiquería. Pero como no basta que el consejo central sea elegible para garantizar su autonomía, sino que es preciso que sea *responsable* para garantizar el éxito, deberá este dar cuenta de sus gestiones anualmente ante una convención constituida por delegados de los padres y los maestros. Del voto de confianza de esta asamblea dependerá la continuación o cesantía de sus cargos.

Para dar al lector una idea concreta e intuitiva sobre la practicabilidad de esta especie de comuna de educación popular, me referiré a la legislación escolar de un pequeño país de nuestra raza.

Tengo a la vista el «Código de Instrucción Pública» del año 1920 de Costa Rica, elaborado por una comisión de maestros beneméritos (pues ellos contribuyeron a derrocar la tiranía de los hermanos Tinoco) encabezados por dos educacionistas de talento: Justo A. Facio y Luis Felipe González, y presidida por la figura más egregia del magisterio centroamericano: Joaquín García Monje, a la sazón titular de la Secretaría de Bellas Artes e Instrucción Pública. El suscrito tuvo el honor de colaborar en dicho Código en calidad de Secretario General de la citada comisión.

He aquí los pilares de aquella vívida democracia educacional que abarcaba desde el jardín de infantes hasta la universidad.

El gobierno de todos los planteles de educación quedaba confiado a un Consejo Nacional de Educación cuya constitución era la siguiente:

«Artículo 21: El Consejo Nacional de Educación estará compuesto por un presidente nombrado por el Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes y seis vocales que serán elegidos en la forma siguiente: uno por el personal docente de las escuelas normales, otro por los colegios de segunda enseñanza, otro por el personal docente de las escuelas primarias que dependan del Consejo Nacional, otro por padres de familia asociados en patronatos, otro por la Asociación de Inspectores y otro por los padres de familia o tutores de los alumnos inscriptos en el Registro Escolar».

¿Cuál era la función de ese Consejo?

«Artículo 33: Son atribuciones y deberes del Consejo Nacional de Educación:

1) Consagrar de lleno sus esfuerzos a la buena marcha y desarrollo progresivo de la instrucción general en persecución de estos dos fines capitales: a) acabar en breves años con el analfabetismo; b) incorporar gradualmente al actual sistema de educación, las *innovaciones y reformas* científicas que convengan a las condiciones del medio».

Para encauzar su labor dicho Consejo contaba con un Inspector General (verdadero jefe técnico, no simple amanuense del Consejo como ocurre entre nosotros), y ocho departamentos auxiliares: de Estadística, de Sanidad Escolar, de Construcciones, de Instrucción Agrícola, de Proveeduría, de Contabilidad y de Inspección de Segunda Enseñanza y Especial.

En derredor de este gobierno ejecutivo de la enseñanza se constituía todo el magisterio primario, secundario y universitario en un gran *cuerpo consultivo* bajo el nombre de «Facultad de Educación».

¿Cuál era su función?

Veámoslo:

«Artículo 41: El objeto de la Facultad es fomentar la cultura nacional y revestir con el carácter de mayor seriedad el ejercicio de la profesión de la enseñanza; autorizar los títulos académicos de las instituciones docentes del Estado; conceder o negar la incorporación de los profesores diplomados fuera del país; velar por que los miembros de la Facultad en el ejercicio de sus funciones docentes se ajusten a los preceptos de la ciencia pedagógica; propender al mejoramiento económico del magisterio; resolver las consultas que hagan las autoridades supremas de Instrucción Pública en materia de su competencia».

Dicho cuerpo desempeñaba sus funciones por medio de juntas generales y de una Comisión Directiva compuesta de siete miembros.

La acción de la escuela hacia el exterior y la del exterior hacia la escuela se hacía sentir por medio de las «Instituciones Circunescolares» y las de «Extensión Social».

Las primeras consistían en bibliotecas infantiles, cocinas escolares, asociaciones de mutualidad escolar, cooperativas, patronatos, asociaciones protectoras de la escuela, etc. Las segundas en asambleas de padres de familia, conferencias públicas, lecturas populares, fiestas sociales y cívicas y creación de bibliotecas, sociedades protectoras de niños pobres, certámenes y concursos para fomentar el mejoramiento de la producción agrícola y todo cuanto pudiera ejercer una acción estimulante sobre el vecindario a favor de la enseñanza.

Respecto de la utilidad práctica que las corporaciones de vecinos pueden aportar a la educación, solo quiero consignar un hecho que he presenciado en Puerto Rico.

El comisionado de Instrucción Pública (un educacionista yanqui) distribuye mil dólares por cada vecindario rural para que sobre esa base financiera estos construyan el edificio escolar de la localidad. Las comisiones vecinales se ingenuan enseguida para multiplicar los panes y los peces. Ponen a contribución la buena voluntad de todo el mundo. El que tiene tierra, da un lote y el que tiene materiales de construcción hace lo propio; el albañil concurre con la mitad de su salario y el carpintero y el pintor, lo mismo. El resultado es que hace seis años, encontrándome yo en Puerto Rico, se celebraba un edificante acontecimiento: ¡en la isla se habían construido ya mil edificios escolares! ¡Y esos mil edificios, exceptuando cinco o seis palacios levantados en las ciudades más importantes, solo le erogaron al Estado el desembolso de un millón de dólares!

¿Qué opinan nuestros «estadistas» argentinos de la capacidad administrativa del pueblo, comparada con la de sus gobernantes?

Démosle la oportunidad al nuestro de velar directamente por su autocultura; dejémosle sueltas las manos para *hacer* allí donde los sabios oficiales tienen suelta la lengua para *parlar*; y el porvenir dirá si el pueblo argentino es estúpido de nacimiento, o los únicos desalumbrados eran sus tutores empecinados, una centuria después de la Revolución de Mayo, en no dejarlo levantarse de su invalidez cívica.

He hablado solamente del primer paso hacia la reforma. El segundo es el magisterio, una vez libertado de todos los dogales y ennoblecido por todos los idealismos de la profesión, cuando no sea ya una desgracia sino un noble orgullo ser maestro, a quien corresponda darlo. El maestro de alma muerta desaparecerá. Lo sustituirá el maestro de espíritu vivo que ha descubierto la secreta belleza de su arte profesional y se dispone a desempeñar su oficio sintiéndose un poco apóstol, un poco obrero y un poco poeta. Tendrá curiosidad intelectual por conocer a fondo los ensayos más audaces y las experiencias más útiles de la nueva pedagogía, seleccionará y aplicará aquellos que se avengan mejor con su ambiente social, con su temperamento, con sus vocaciones.

De la masa del magisterio saldrán, por consiguiente, los verdaderos líderes de la reforma pedagógica, cuando cada escuela sea un laboratorio de almas y no un presidio infantil. Y una vez que la escuela pública haya sido colocada de cara a la

vida, y los maestros convertidos en servidores directos del pueblo, a estos y a los padres les toca resolver los innumerables problemas que plantea la necesidad.

De ellos solo quiero enunciar los que en mi opinión son por ahora ineludibles.

I. El aumento de la renta escolar. El 25% de las rentas generales de la nación debería ser para la Instrucción Pública. (El Japón gasta el 60%.)

II. La escuela que contribuye por sí misma a su sostén y a su crecimiento.

III. El arte de multiplicar los edificios escolares en toda la república sin erogaciones onerosas para el Estado.

IV. Cómo se puede extinguir el analfabetismo, dentro de un término perentorio, en toda la república.

V. ¿Por qué el 90% de los niños no completa el ciclo de la enseñanza mínima obligatoria? Modo de evitarlo.

VI. ¿Debe ser uniforme el tipo de escuela primaria en todo el país?

VII. Ensayo de la Escuela Unificada que abarca desde el kindergarten hasta los estudios universitarios en las ciudades donde no hay universidad.

VIII. La escuela mixta. Su ventaja educativa y económica.

IX. Reforma de la Escuela Normal y del Colegio Nacional, introduciendo en ambos las artes técnicas aplicadas.

X. Perfeccionamiento y selección del magisterio. Modo de confiar a los más aptos y no a los más antiguos la jefatura técnica de la enseñanza.

XI. Envío de maestros al extranjero con el encargo de estudiar determinados ensayos de educación. Organizar visitas de los maestros rurales a las escuelas de la Capital. Crear bibliotecas circulantes para los maestros del interior.

XII. Conferencias doctrinales del magisterio (regionales, provinciales, nacionales) para estudiar problemas concretos relacionados con la labor docente y la eficiencia social de la escuela pública.

XIII. Reorganización de la enseñanza tripartita (primaria, secundaria, universitaria) de modo que las dos primeras no sean la antesala de la tercera, sino que cada una llene un fin completo, además de correlacionarse entre sí.

XIV. Modo de abolir el aula, la disciplina formal y el verbalismo docente, para crear la Escuela Activa y del trabajo productivo.

XV. Supresión del laberinto oficinesco que embrolla las funciones del Consejo Nacional de Educación, donde el pinche desplaza al jefe técnico, desglosa o escamotea expedientes, induce en errores a los superiores y se convierte, al final de cuentas, en el amo de la casa.

XVI. Delimitación de funciones y atribuciones para el Consejo Nacional para los consejos de distritos, para cada jefatura técnica (hoy reducidas a simples oficinas transmisoras de expedientes), para el Cuerpo de Inspectores, trocando su misión pretoriana por una función estimulante de orientación técnica, y para las escuelas.

XVII. Libertad de acción del maestro y el alumno dentro de las leyes generales de la educación, e iniciación del gobierno propio en cada escuela, no debiendo intervenir la superioridad sino en presencia de los conflictos graves que contribuyeren a su desgobierno.

XVIII. La alimentación y el vestido de los niños pobres. La escuela que suministra el pan del cuerpo y del alma a la infancia, velando por el mejoramiento físico y mental de la raza.

XIX. Asamblea Nacional del Magisterio para hacer una obra de *revisión*, cada cinco o seis años de la eficiencia de nuestro sistema educativo.

XX. Premios en efectivo, similares a los del Concurso Literario Municipal, para: a) los mejores tres ensayos de Escuela Activa; b) los tres mejores libros de educación; c) los tres mejores textos de instrucción primaria.

Previo a todos estos problemas es el de la redención del maestro argentino en las provincias. No puede ni debe haber, porque es una vergüenza nacional, una escuela de pobreza franciscana con un maestro mísero y famélico frente a otra escuela relativamente próspera y con maestros mejor rentados. Ese triste contraste entre la escuela provincial y la nacional debe borrarse definitivamente en todo el territorio de la república. No es solo en honor del magisterio, sino de la niñez de las provincias, de la que muy poco o ningún caso hacen los gobernantes de las mismas, que urge enfocar ese problema. El autor se compromete a abordarlo en un opúsculo que publicará en breve bajo el título *Federalicemos la enseñanza*.

Una sola cosa me propuse al escribir este libro: demostrar al pueblo que el problema de la educación es un asunto que interesa más al padre del niño que a los pedagogos del Estado y que, en último caso, es a ambos a quienes corresponde resolverlo.

Deliberadamente he hablado en el lenguaje de la democracia y no de doctrina social alguna, para que nadie pueda sufrir equívocos respecto a mi actitud ideológica frente al «problema actual» de la educación. Sinceramente, creo que la reforma que proyecto implica la máxima conquista de liberación espiritual que puede obtenerse dentro del presente régimen democrático burgués en que vivimos.

Otros escritos

Introducción

NICOLÁS ARATA

SOBRE CUASIMODO

Los trece números que conforman la primera época de la revista *Cuasimodo* (1919-1921) acogieron una diversidad de plumas americanas y extranjeras; de sus páginas se desprenden reflexiones sobre un espectro de temas muy amplio: desde la «actuación de la mujer moderna» hasta «los grandes asuntos del día» (una crónica de los acontecimientos políticos más relevantes), sin desatender los últimos debates en materia de arte o las novedades que agitaban al mundo científico.

En las notas biográficas tituladas «Nuestros profesores de idealismo en América», Julio Barcos despliega una mirada crítica sobre el desempeño de los intelectuales americanos. La selección de artículos que publicamos en este volumen puede leerse desde una mirada interesada en captar el tono irónico que se esconde detrás de los pomposos títulos que nuestro autor le atribuye a hombres como Ricardo Rojas –«el pequeño Homero de nuestra pálida Iliada gaucha» (p. 235 de este volumen)– o de las referencias sutiles –al señalar la intención de José Ingenieros de desitalianizar su apellido en un arresto de ingenua argentinidad–. Estas páginas pueden interpretarse también como un esfuerzo por enhebrar un linaje de educadores –Sarmiento, Alberdi, Canales– que ajustaron sus ideas y acciones a una moral realista y dinámica. Para Barcos, estos hombres tomaron distancia de los «seres reflejos [...] que no aportan nada al capital social acumulado por las anteriores generaciones» y se alzaron en portadores de las «ideas renovadoras que están reformando a nuestro alrededor, económica y socialmente el mundo».

SOBRE EL PRÓLOGO Y LA CARTA

En ocasiones, la aparición de un libro es un momento propicio para hacer visible el sistema de solidaridades sobre el que un autor respalda su escritura. Pero también la publicación del ejemplar puede desatar la polémica entre sus lectores, impugnando el escrito. Entonces comienza la vida activa del libro. En este apartado decidimos publicar dos textos que aportan información valiosa sobre la recepción y lectura del libro de Barcos. El primero es el prólogo que la educadora y poetisa

Gabriela Mistral escribe a propósito de la aparición de *Cómo educa...* En él expone un friso de la educación en América Latina, pone en cuestión el «Estado docente» y se pregunta por qué no crear una *liga sarmientina* bajo el signo escolanovista. El segundo es un intercambio epistolar –que Barcos hace público– con el ministro de Instrucción Pública Antonio Sagarna. En estos textos, el tono y el ritmo de la escritura adquieren otros matices, porque su destino original se circunscribe al ámbito privado. Así, carta y prólogo pueden interpretarse como los pliegues en los que un libro cifra parte de su agitada historia.

El mensaje de *Cuasimodo*

JULIO R. BARCOS

Junio de 1919

CUASIMODO NO PONDRÍA TAN ALTAS SUS ASPIRACIONES acerca del camino a recorrer en Hispanoamérica, si no contara en su Estado Mayor con paladín tan infatigable y bizarro como Julio R. Barcos. En su calidad de copropietario y redactor, Barcos no ha querido aguardar pacientemente a que el lector sudamericano, atraído por el ruido de nuestras sonoras campanas (aquí una tocesita de modestia) nos busque, sino que es él quien se lanza, con *Cuasimodo* a cuestas, por esos mundos de Dios, dispuesto a probar, a pie o a caballo y en todo sitio y hora, que, según está escrito y en no sé qué rincón de la Biblia y quizá del Corán, carece de cultura y hasta de vergüenza todo aquel que nos niegue la honra y el provecho de una suscripción.

Por ser Barcos de la casa, parecería mal que lo elogiásemos, así que nos concretaremos a decir de él lo estrictamente indispensable para identificarlo como representante de nuestra empresa en los países del Sur. Ante todo, conste muy claramente que él no va solamente a llevar nuestro «magazín». Él no es hombre para quedarse en eso. Él va a hablar, va a llevar en su palabra ardorosa de tribuno el mensaje de *Cuasimodo* a nuestra juventud. Va a estudiar sobre el terreno de las observaciones personales las cosas y los hombres de esta América joven enyugada por viejos, de esta América paradójica, repleta de ideales y huérfana de idealistas, reventando de rica y cuajada de pobres... Nadie mejor que él, despojado de prejuicios provincialistas, preocupado por los problemas humanos de camino, con visión de sociólogo más que de literato, para este trabajo. Procedente de las filas del alto profesorado argentino, donde fundó la «Liga Nacional del Magisterio» y la «Sociedad Popular de Educación Racionalista», ha visitado Nueva York, donde, en la Universidad de Columbia, dejó huellas de su paso constituyendo la «Federación de Estudiantes de Habla Española»; pasó luego a Puerto Rico y la culta San Juan, capital de la isla, le debe a su fervor por las instituciones de progreso el establecimiento de la «Universidad Popular». Y basta ya; basta para tener idea de quien como él no necesita bombos, porque confía plenamente en sí mismo, en la impresión que deja entre quienes lo tratan u oyen en sus arengas.

Por nuestra parte, no hay que decir cuánto agradeceremos las consideraciones que en los pueblos hermanos se le dispensen a nuestro embajador.

La juventud sudamericana, ansiosa de ejercitar sus actividades en nobles empresas del espíritu, debe aprovechar la ocasión y colgársele de la chaqueta a Barcos en todas las ciudades que visite, que nadie como él para darles programas de acción que los ayuden a salir de la infecunda, fastidiosa y trágica poltronería ancestral.

Nuestros profesores de idealismo en América

Apuntes para un ensayo crítico sobre los valores negativos y positivos de nuestra cultura indo-española

LAS DOS CARÁTULAS (I)

Julio de 1919

I. De cómo los sudamericanos hemos entregado el gobierno de la sociedad y el cetro de la literatura a los falsos idealistas

Quiero robarle a Paul de Saint Victor, para este ensayo, el título de su hermosa obra *Las dos carátulas*, para simbolizar con ellas las dos modalidades espirituales antípodas que son los polos negativo y positivo de nuestra cultura intelectual en Hispanoamérica. Los individuos de pensamiento tenemos uno de estos dos prismas mentales para mirar los sucesos de la vida y avalorar los actos de nuestros semejantes: la ficción o el análisis, según predomine en nuestro espíritu la facultad lírica que nos aproxima al poeta o la facultad crítica que nos acerca al filósofo. Pocos son los intelectuales que reúnen en armonioso maridaje ambas facultades. No hay más que observar un poco el desdén olímpico con que suelen mirarse entre sí el rimador de frases y el contemplador de ideas. Ambos viven en zonas espirituales tan distintas que es como si fueran habitantes de dos planetas diferentes. Hay, por consiguiente, dos clases de hombres en nuestro mundo intelectual: hombres de ficción y hombres de realidades. Son hombres de ficción todos los que proceden del mundo romántico de nuestra cultura intelectual sudamericana, o sea, todos aquellos individuos que miran las cosas humanas como mero tema de literatura y a la vida solo la comprenden y la viven en romance, la mejor manera, en mi concepto, de no comprenderla ni vivirla.

Son hombres de realidades, en cambio, los que vienen de un mundo más dinámico, más real, más intenso y dramático que el creado en prosa y verso por la imaginación retórica de nuestros trovadores. Ambos tipos de intelectuales son propagadores en las colectividades a que pertenecen de dos moralidades opuestas: la moral estática y la moral dinámica. Los primeros son seres reflejos que recogen automáticamente las ideas hechas; no aportan nada nuevo al capital social acumulado por las anteriores generaciones; ellos reencarnan las creencias

que mueren, los ideales pretéritos, es decir, que representan en nuestra raza la herencia mental del coloniaje. Los segundos, son los inconformes con las instituciones, costumbres y moralidades actuales, porque se consideran aptos para llevarlas a un grado mucho más alto de mejoramiento. Ellos encarnan las creencias que nacen; y vienen del teatro inmenso de la vida contemporánea, donde se desarrolla actualmente la más estupenda epopeya de los siglos, que envuelve la transformación social y espiritual del mundo moderno y trae consigo una transmutación definitiva de valores. He aquí, entonces, el anverso y el reverso de nuestra cultura indo-española con sus cualidades típicas: primero, la herencia social hispánica sirviendo de fundamento moral a nuestras costumbres, creencias y gustos literarios, árbol genealógico de nuestro «romanticismo» endémico; y segundo, el influjo transformador de las conquistas universales que empieza a conmover el suelo donde se asientan esas viejas creencias, rama verde del «realismo intelectual» que inicia el imperio del sentido práctico de la vida.

Son estas opuestas tendencias las que procuraré involucrar bajo la síntesis alegórica de «las dos carátulas» en el presente ensayo. La «carátula romántica» es, en resumen, lo atávico español injertado a nuestra perezosa idiosincrasia indígena. Y la «carátula realista» es, por el contrario, la corriente de ideas renovadoras que están reformando a nuestro alrededor, económica y socialmente el mundo y a cuyo avance es estúpido pretender oponer diques en estas jóvenes repúblicas sedientas de justicia y ávidas de libertad.

II. Dos Américas españolas

En consecuencia, según el par de gafas con que se mire el espectáculo social hispanoamericano, podemos declarar que hay dos Américas. La que adornan como un telón de boca con los brillantes atavíos de la retórica los literatos, y la que nos pintan con los colores de un realismo crudo los sociólogos y pensadores de nuestra propia raza. La de Santos Chocano contrasta, por ejemplo, con *El continente enfermo* de César Zumeta, o *Nuestra América* de Carlos Octavio Bunge, o *South America* de Agustín Álvarez, o el «Continente Estúpido», como se ha permitido apellidarnos el señor Pío Baroja. ¿Cuál de estas dos Américas es la verdadera? ¿A quiénes deberemos prestar atención: al cardumen de apolonidas, panidas y homéridas que en sonoro verso y prosa joyante halagan nuestra vanidad, diciéndonos que somos bonitos aunque andemos sucios y en cueros, o a los hombres de ciencia y de conciencia que nos enseñan a adquirir el sentido de lo ridículo sin el cual es imposible poseer el de lo sublime?

¿Cuáles son los verdaderos heraldos del porvenir de América? ¿Los poetas ignorantes que viven en las nubes, o los pensadores inflamados de humanidad que se codean a diario con las realidades de la vida terrena? Cualquiera persona perspicaz que analice un poco descubrirá enseguida, contra la superstición del vulgo, que el romántico no tiene ideales de ninguna clase. Es primo hermano del actor teatral que llora en las tablas para atracarse luego en la fonda. Y si no, expurguemos un poquito. ¿Qué cantan los románticos de nuestra América? Cantan, por mero diletantismo, la majestad de nuestra naturaleza salvaje, donde ellos no han llegado nunca porque la selva intrincada y preñada de fieras, pantanos, sabandi-

jas y epidemias terribles se defiende por sí sola de la invasión civilizadora del hombre; cantan la epopeya de los incas en lucha con los conquistadores, falso amor regresivo por la raza primitiva de América, por cuyo camino la lógica nos llevaría a la magnificación de los trogloditas; cantan las glorias de la guerra de la independencia en el mismo tono legendario con que cantara Homero la famosa guerra de Troya. Cantan las cosas y los ideales difuntos de ayer, por incapacidad natural para comprender los ideales vivos de hoy. Mientras que los segundos, espoleados por la preocupación de las cosas humanas que forman el contenido social de América, desgarran el velo de los falsos idealismos y las gloriolas militares tan infladas y monumentalizadas por la garrulería de cuanto grafómano, escultor o pintor mediocre ha producido nuestro fértil suelo, para hablarnos en el lenguaje de la realidad y la veracidad, a fin de mostrarnos nuestras calamidades remediables y nuestras imbecilidades típicas. Ellos nos presentan una América des poblada, desgobernada, semialfabeta, con suelo rico y pueblos pobres, azotada por las plagas de la naturaleza y envilecida por las tiranías del hombre, desde la teocrática y la militar hasta la capitalista, encargada de exprimir «la carne que suda oro» en nuestros fértiles campos, lo mismo que en las fábricas y los talleres. He aquí, verbigracia, un ejemplo concreto y corriente de cómo apellida el falso idealista virtud de patriotismo al odioso vicio de la mentira. Las miserias nacionales no se deben dar a la publicidad porque la ropa sucia se debe lavar en casa. No es patriótico desacreditar el país en el exterior. El patriotismo aconseja ocultar nuestras lacras sociales. Así habla el romántico nacionalista desde Buenos Aires hasta México. Para un romántico, el patriotismo es la tapadera del tarro de basura que cada país tiene detrás de la puerta. Veamos cuán diametralmente opuesta es la moral de un intelectual realista. «En verdad –dice don Agustín Álvarez– que el hecho de denunciar públicamente nuestros vicios y calamidades nacionales nos desconceptúa un poco en el exterior, pero ¿qué sería del individuo que por vergüenza de la mugre no se cambiara nunca la camisa?» Cambiarse la camisa quiere decir arrojar al canasto de los trastos en desuso los rutinarios y lugareños métodos de vida que empobrecen, embrutecen y envilecen a nuestras desgraciadas poblaciones criollas, para adoptar los sistemas políticos, económicos, educativos y morales que constituyen el arte de transformar territorios semibaldíos y cuasi-bárbaros en pueblos ricos, dichosos, cultos y avanzados.

III. La carátula romántica o cien años de literatura enfática

La carátula romántica de nuestra cultura intelectual abarca casi toda la primera centuria de la independencia americana. Comprende, desde luego, todo o casi todo el parnaso de nuestras veinte repúblicas; toda o casi toda nuestra literatura criolla, empezando en la novela con *María*, de Jorge Isaac, y *Amalia*, de José Mármol y acabando en la prensa, el teatro y la tribuna política; casi toda nuestra educación, empezando con las primeras letras y acabando con el bachillerato o la carrera universitaria, fábricas de «parásitos», «escribas» y «mandarines», respectivamente; todas nuestras costumbres mundanas cifradas en el hábito del lujo sin el hábito del trabajo, en el culto de las apariencias y no en el de la virtud efectiva y todos nuestros conceptos, en fin, de la moral social, empezando con la veneración

de los difuntos y el respeto de los mayores, concluyendo con la santa institución de la propiedad privada y el código medieval del honor caballeresco. Es decir, toda la herencia de la España de Felipe II y la España de los Borbones, herencia aumentada, barnizada y corregida por el caudal de ideas y prejuicios afines que trae en su corriente la literatura europea del mismo género romántico y burgués.

IV. Libertadores, poetas y caballeros

Lo curioso, aunque perfectamente lógico, es que nuestros libertadores, que soñaban con deshispanizar a estas nuevas repúblicas al hacerlas libres e independientes, estaban hispanizados, como es natural, en sangre y espíritu, desde los pies a la cabeza. Ellos no hicieron otra cosa con la espada o la palabra que plagiar el gesto y la frase, solemnes teatrales, ahidalgados y retóricos, de los personajes épicos de la España caballeresca y conquistadora: el Cid Campeador, Pelayo Gonzalo de Córdoba, etc. Ellos y nuestros mentores intelectuales han plasmado, pues, a su gusto, no solo los códigos políticos de estas repúblicas, sino que han consolidado también las creencias conservadoras de estas sociedades. Y para remachar el clavo, durante cien años los poetas de estas tierras no han sabido cantar otra cosa que las proezas guerreras de aquellos hombres, amenguando los ideales de independencia y exaltando el personalismo de los próceres, los cuales, por obra y gracia del *esprit moutonnier* de nuestras clases ilustradas, únicas responsables de la imbecilidad colectiva, se tornaban de libertadores en tiranos. Ellos, los poetas, han fomentado conjuntamente con el espíritu de preeminencia en nuestros hombres públicos, el caudillismo y la *gauchocracia* de que aún no han podido redimirse algunas repúblicas. De ahí la penetrante y exacta observación de Agustín Álvarez cuando nos diagnostica que «en los accesos de energía patriótica, el personalismo galopante, la enfermedad sudamericana por excelencia, invade hasta la juventud escolar,¹ y a las veces la epidemia gana los cuarteles y en un militar de tres en libra engendra un dictador o un gran ciudadano». Y es que un poeta no suele percibir al primer golpe de vista la diferencia que hay entre un héroe y un bandido. En el mismo tono superlativo en que le hace un himno a Bolívar le escribe una loa a Solano López o a Cipriano Castro. Un ejemplo al caso nos ofrece Rufino Blanco Fombona en estas frases de oropel. «En América suele concurrir la ausencia de personalidad intelectual con una enérgica y asombrosa personalidad política.» «Casi nunca el yo, no solo insumiso, sino imperante, absorbente, expansivo, surgió con semejante brío y magnificencia como en la América caudillesca.» Y más adelante, loando a tiranos que están más cerca del antropoide que del hombre, declama: «¡Cuán másculos y hermosos especímenes humanos de energía algunos de ellos!» Sostiene que Solano López se parece a Simón Bolívar. Pero lo que Fombona reverencia como todo teatral caballero de capa y espada, o lo que es lo mismo, como todo «guapo» de nuestra cepa criolla, es la arrogancia de la fuerza bruta que él sobrepone a la fortaleza de ánimo del varón fuerte. Ningún guapetón

1. Sin duda, alude el autor a los grupos de estudiantes que en Buenos Aires se ha ofrecido a la policía en diferentes ocasiones para sofocar las huelgas de trabajadores o para salir a la calle a patear gringos y matar anarquistas, «por puro patriotismo».

es capaz de distinguir que una cosa harto vulgar es el coraje irascible del bárbaro y otra cosa excepcional es la entereza de espíritu del hombre civilizado que se coloca audazmente en el torrente de los acontecimientos, dándose todo él a la causa de una idea. Qué abismo de diferencia entre los caudillos sanguinarios de nuestra raza romántica y un Abraham Lincoln de aquella otra raza realista del Norte. El «gaucho malo», entre nosotros, no se explica más que por nuestra gran cobardía moral colectiva. Somos tan cobardes para acabar con los bandidos que usurpan el poder, como ineptos para acabar con las plagas que hacen inhabitable nuestro suelo. Solo en tierra de flojos el «guapo» es el rey.

La frase de Alberdi, «después de los libertadores, los poetas son los más peligrosos enemigos de la libertad en Sudamérica», no es, pues, una paradoja literaria. Pues bien, sépase que durante una centuria estos falsos idealistas encuadrados al estilo romántico han tenido el uso de la palabra, el gobierno de la sociedad y el cetro de la literatura en Hispanoamérica. Ellos encontraron un mundo hecho y su misión ha sido reverenciarlo servilmente perpetuando los prejuicios y las castas del coloniaje. No podemos negar que gracias a tales elementos educativos estamos todavía espiritualmente moldeados a imagen y semejanza de nuestra madre España. Hemos cambiado solamente las tapas de nuestras costumbres y creencias, pero en realidad, en el fondo de nuestra psicología, en cada uno de nosotros los hispanoamericanos hay en embrión un soldado, un monje y un pícaro, remota herencia de los Pizarro, Loyola y Gil Blas que al emigrar hacia estas playas injertaron su sangre o su alma al tronco aborigen de nuestra América. En efecto, si levantamos un poco el pellejo de nuestra doble personalidad mora, descubrimos que nos apellidamos republicanos y veneramos la monarquía, de la cual hemos excluido al rey, pero conservamos el boato real y el enorme andamiaje burocrático de la época de los virreyes; somos liberales en el club y ultramontanos en el hogar; somos caballeros en las formas, «idealistas» en las palabras y filisteos oportunistas en el fondo durante las veinticuatro horas del día.

¡Qué altivos caballeros, qué de grandes patriotas pululan en todas estas repúblicas de la hidalga cepa castellana...! Y con todo eso no conseguimos sino por carambola hombres que administren honradamente los negocios públicos, magistrados de la justicia que no prevariquen, hidalgos y caballeros que no trafiquen con su conciencia política, intelectuales muy idealistas que no vendan su pluma por un plato de lentejas o apóstoles muy enfervorecidos que no vendan a Jesucristo por los treinta reales de Judas.

Estamos hartos del camuflaje de las caballerías, porque ya no hay un pícaro en estas tierras que no gaste los arneses del caballero. Hasta Don Quijote en esta América según Alberdi, sin dejar de ser siempre el mismo loco, se ha vuelto un loco pillo y especulador. Nos sobran caballeros altivos y pundonorosos que nos hablan en verso y prosa poética y nos faltan hombres verdaderos, hombres reales, que se muevan en el múltiple y vasto escenario de la vida real y despierten el alma de estos pueblos entumecidos a la verdad desnuda y terrible de sus inmensos problemas vitales. ¡Son tantas las cosas grandes, nobles y fuertes que nos quedan por hacer en América! Se me dirá que nosotros tenemos hombres cultísimos, escritores áticos, poetas eximios y políticos brillantes hasta filósofos, sabios y sociólogos. Los tenemos, sí, como un núcleo luminoso rodeado del inmenso cuerpo opaco que forman nuestras grandes masas famélicas, descalzas, mugrientas y analfabe-

tas de parias. Y eso es la regla general de América. ¿En qué han influido estas élites intelectuales en la suerte de la comunidad? Como elementos dirigentes de la sociedad, ¿qué han hecho por nivelar nuestra cultura con la de los pueblos civilizados?

¿Qué ideales tienen esos refinados hombres de América para la América a medio civilizar? Si el talento es un don de los dioses, ¿qué uso han hecho nuestros intelectuales de él? En una palabra, ¿con qué dignidad ocupa cada uno de nuestros príncipes del intelecto su papel en la vida?

Pongamos el oído atento no a la bella frase sonora y hueca que gobierna el mundo de los tontos y de los ignorantes, sino a las ideas sustanciales, a la prédica de amor, de verdad, de libertad, de sabiduría o de belleza que trae como precioso regalo cada uno de ellos a sus contemporáneos. Veamos cuáles son los hombres que han enriquecido nuestra herencia espiritual; qué ideales de renovación han aportado; qué rutas desconocidas han descubierto; qué nuevos valores intelectuales legan a las generaciones que vienen detrás; en una palabra, qué tesoros de verdad o de ilusión han esparcido a su paso por el mundo. Traigamos a colación nombres propios.

JOSÉ ENRIQUE RODÓ, APÓSTOL DEL GRECO-LATINISMO

Julio de 1919

Profundo y diáfano, sereno y armonioso espíritu, Rodó es uno de los mejores frutos del árbol de la raza y uno de los maestros más ecuanímenes y queridos de la juventud intelectual de América. Yo no vacilo en llamarlo nuestro Renán hispanoamericano. Él, como su eximio émulo francés, pudo exclamar al final del viaje: «He esculpido mi vida como una obra de arte: la amo; la romperé como una copa». Pero aunque Rodó hubiese sido tan grande como Jesucristo, nuestra devoción y cariño por el insigne maestro no puede ser incondicional, ni la reverencia por sus ideas deber ser absoluta. Rodó ha sido un buen profesor de idealismo con sus hermosos y saludables ensayos de ética y estética con que se propuso ennoblecernos espiritualmente exaltando el sentido generoso de la vida. Él ha formulado en tres palabras el aforismo más sabio de la época: reformarse es vivir, igualmente aplicable al automejoramiento del individuo y al mejoramiento colectivo de la sociedad. Rutina o renovación, muerte o vida, no hay otro dilema. Es lo mismo que ha querido decirnos Gorki al escribir que no hay sino dos maneras de consumir la vida: quemarse o pudrirse.

Pero a la vez que Rodó propaga tan hermosa filosofía, hay que convenir en que siembra los falsos idealismos de estériles frutos que ya profesábamos románticamente en América. Rodó se cuelga en sus escritos de dos ficciones románticas:

Nos habla, primero, del «despertar del sentimiento de la raza»; y segundo, del «despertar del sentimiento idealista de la vida entre los intelectuales del Continente». Lo primero es puro platonismo literario, muy a propósito para los lobos sin pizca de sentimientos humanitarios que van a llorar con los personajes ficticios del teatro y el cine mientras le devoran las entrañas palpitantes al protagonista verdadero de nuestro cotidiano drama social, donde los individuos repre-

sentamos generalmente uno de estos dos papeles: el de lobo o el de cordero, esto es, el de verdugo o el de víctima. Nuestra pobre raza «americana» está, como todos sabemos, por el suelo; el hambre, la anemia, la sífilis, el alcohol, la tuberculosis, son la hidra de cien cabezas que se están devorando sus mejores energías sin que ello preocupe y torture, en lo más mínimo, la conciencia de ninguno de nuestras «racistas» literarios, inclusive el gran Rodó. Consultando las estadísticas de Venezuela les he hecho a los estudiantes de Caracas la revelación tremenda, con el testimonio de las cifras oficiales, de cómo en aquel país mueren más niños de un día a diez años que en el total de las otras edades. ¡Y lo mismo pasará en la mitad de estas repúblicas! No hay tal raza, como se ve, lo que hay es una sub-raza que producirá no ya super-hombres, ni siquiera hombres, sino sub-hombres, al paso que vamos. Dejémonos de mentirnos a nosotros mismos y abramos de par en par los ojos y también un poco el corazón para ver la realidad en toda su crudeza. La raza criolla se ha convertido en la raza del servilismo y el *ancentralismo* sexual. De ella brotan los tiranos simiescos y los cortesanos rufianes, como floración venenosa. Tenemos sí, vaya si tenemos, un enorme problema de reconstrucción de la raza en América, pero eso no reza con los literatos: pertenece a la medicina, la higiene, la educación y la economía; es cuestión de pan, agua y jabón, escuelas y justicia para los miserables. El prejuicio de razas es un prejuicio indigno de un pensamiento de la alteza espiritual de Rodó. Sostener y propagar la superioridad del latinoamericano sobre el angloamericano es caer en teorías semejantes a las del gobinismo, mandadas a archivar por la ciencia antropológica. Es fomentar entre los sudamericanos contra los americanos del Norte el mismo género de vanidad grotesca y boba que la que fomentara Gobineau entre los hombres de cráneo alargado contra los hombres de cráneo esférico. Rodó esteta no pudo comprender los valores intrínsecos del carácter y el espíritu sajón, y sin fundamentos histórico-comparativos exageró como todo literato los dones de la raza greco-latina. Su amor por la antigua Grecia, a la cual él llama con sin igual *doinaire* «la sonrisa de la historia», y su temperamento de intelectual estático, sin caer en el olimpismo de nuestros megalómanos insignificantes, le impedía comprender que nuestro siglo es infinitamente más grande que el de Pericles y el del Renacimiento juntos, porque jamás hubo en la historia una agitación espiritual más honda, más rica, más universal que la que afiebra el alma de las actuales generaciones. Y su idealismo espiritualista se enfrenta, engañado por el prejuicio racial, con el idealismo materialista del yanqui. En *Ariel* se pronuncia contra las influencias mercantilistas del sajón del Norte. Nosotros –como es natural– somos Ariel, el verbo de los ideales; aquellos, son Calibán, el oscuro genio de los instintos. Nosotros, los hermosos hijos de Apolo, los «idealistas»; ellos, los feos hijos de Mercurio, los «filisteos». Eso es verdad en literatura. En los hechos es distinto: los filisteos somos nosotros y los idealistas verdaderos son los americanos del Norte. Si la acción es la piedra de toque de todos los valores, el poder de realización de los ideales, deberá ser, en lógica viva, la virtud intrínseca del idealismo verdadero.

Pues bien, ¿qué ideales profesamos nosotros? ¿En qué medida tratamos de realizarlos? El tío Samuel no es un empenachado romancero; repugna a su natural bonachón y optimista todo gesto teatral y todo palabrerío de relumbrón. Para él la poesía se llama acción y su virtud es la voluntad inmellable forjada en el trabajo asiduo. Viajando por los Estados Unidos, por todas partes nos topamos los

sudamericanos con la tangible, con la irrefutable lección del esfuerzo. El optimismo de aquellas gentes está en la acción. La inercia, la rutina, es lo nuestro típico, así como la actividad, la innovación es lo yanqui. ¿En qué estriba la enorme potencialidad económica y moral que han revelado poseer los Estados Unidos? En que todo es dinámico en su existencia social: educación, religión, política, arte, industria y ciencia. ¿Qué sudamericano de fortuna abre liberalmente su bolsa repleta para fundar escuelas, entre nosotros, que tanto amamos la raza y tanto entronizamos la cultura? ¿Quiénes ponen a contribución su peculio, piadosamente, para sanear las regiones insalubres que diezman o degeneran nuestra querida raza criolla?

¿Sabéis cuánto invierten los hijos de Calibán en su instrucción pública? Mil millones de dólares. ¿Sabéis cuánto gastan reunidas, para el mismo fin, estas veinte repúblicas hijas de Ariel? Apenas la vigésima parte de dicha suma. He ahí el secreto de por qué el pueblo yanqui calza las botas de siete leguas en su progreso y por qué los pueblos de nuestra «gloriosa raza» avanzan a paso de tortuga.²

No nos sienta bien el orgullo de afidalgados caballeros y hablitas pulidos, cuando necesitamos que vengan los hijos de Calibán a lavarnos la cara, higienizar nuestra vivienda y ponernos limpios para que estemos sanos. ¿Qué otra cosa sino eso significa la actitud del Instituto Rockefeller votando cien millones de dólares para enviar expediciones técnicas encargadas de sanear las regiones palúdicas de Sudamérica? Olvidaba Rodó, entre otras cosas, que nuestra raza no ha producido todavía un Emerson, un Poe, un Walt Withman, un Edison, un Lincoln. Olvidaba que en aquel país de mercaderes los únicos seres privilegiados son las mujeres y los niños, lo que no sucede en nuestra raza romántica de caballeros y trovadores. Y los que se han dejado influenciar por estos mismos prejuicios olvidan a su vez que aquellos formidables idealistas utilitaristas, en contraste con nuestros idealistas parasitistas, que llaman poesía a la acción y no al verbalismo retórico, han trazado el canal interoceánico que une por vías directas a los países de ambos hemisferios, lección objetiva de energía que debíamos tener siempre presente los sudamericanos, para emularnos en talento práctico y audacia emprendedora. No, no es cuestión de razas el progreso moral y material de los pueblos; es cuestión de hombres educados integralmente para la vida. Me parece mucho más hondo y sabio el pensamiento de don Agustín Alvarez que el de Rodó sobre este aspecto. Yo hago totalmente mías sus palabras: «Una raza no se mejora por su transformación étnica sino por su transformación mental».

En cuanto a la segunda ficción de Rodó sobre el despertar del sentido idealista de la vida entre los intelectuales de América, con lo que antecede dejo sentada esta afirmación: la América española no tiene todavía ideales. Es una estereotipia del siglo XIX frente a la civilización madura de un siglo más avanzado. Si tuviéramos ideales tendríamos en gran número hombres de la estatura mental de los que produce Europa. Si tuviéramos ideales, tendríamos una civilización homogé-

2. Yo no soy yancófilo ni yancófobo, porque he visto que la yanquilandia es el país espectacular de los grandes contrastes en que las cosas sublimes rivalizan con las cosas brutales, en que la estatua de la libertad, verbigracia, se da la mano con la ley de Lynch. Pero con todo eso, es allí y no en la América del Cid y donde nos topamos con la psicología definida de un pueblo macho que tiene por evangelio la acción, no la contemplación.

nea típicamente sudamericana como los Estados Unidos tienen una civilización típicamente yanqui; tendríamos historia porque estaríamos ocupados en «hacer» la historia y no en «comentarla», vanagloriándonos de lo que hicieron nuestros abuelos y nuestros tatarabuelos. Si tuviéramos el sentido idealista de la vida, no les claváramos las garras y los dientes en el cuello a los Mesías que nos traen un credo nuevo, ni combatiríamos con las persecuciones, la cárcel o el destierro al que profesa no ideas de ayer y antes de ayer, sino ideas de hoy, de mañana y de pasado mañana. No confundamos, por Dios, a los filisteos disfrazados de románticos con los idealistas verdaderos.

Nuestros idealistas sudamericanos se acuestan con Don Quijote bajo la almohada, es verdad, pero también es verdad que se levantan con Gil Blas, para manejar al día siguiente los negocios públicos y privados.

RICARDO ROJAS, PONTÍFICE DEL NACIONALISMO

Julio de 1919

Rojas es, indiscutiblemente, uno de los talentos literarios que se perfilan con más rasgos personales en las letras de mi país. Tiene el mérito de su orgullo y su ambición; es indio. Aspira a ser un César de nuestra democracia intelectual y un adalid del argentinismo. No cultiva la virtud hipócrita de la modestia y él mismo deja entender muy claro que quiere ser el jefe. Laborioso, empecinado y romántico, al diapasón de José Mármol, trata de revivir con su pluma de literato la edad heroica de nuestra historia nacional. Es el pequeño Homero de nuestra pálida *Ilíada* gaucha y aspira a que se siga la voz de los próceres y maestros de la democracia sudamericana. Es nacionalista chauvinista en doctrina política y un poeta épico en literatura. ¿Qué quiere el señor Rojas? Quiere que la veneración de los héroes, la losa del pasado, sea la base de nuestra cultura nacional. Que la Educación, la Literatura y la Filosofía argentinas se inspiren tan solo en nuestro suelo y únicamente en nuestra historia. El romanticismo patrio del señor Rojas no es nuevo. Si es para lo único, precisamente, que hemos servido los hispanoamericanos, para sentarnos orgullosamente a la sombra de los laureles de nuestros antepasados, ya que no tenemos en nuestra vida hechos nobles, bizarros y grandes de qué vanagloriarnos. Como dogma de cultura es muy provincialista, además de ser muy anacrónico. El pueblo como el hombre que no tiene ideas universales es porque no ha salido del aldeanismo todavía. El señor Rojas no solamente no ha inventado nada, sino que exagera los hechos y falsea la historia argentina al pretender hacer un gran monumento de un puñado de glorias militares. Eso es muy a propósito para cultivar sobre el campo fértil de la fanfarronería nuestra, el más barato e intangible de los orgullos, el orgullo nacional. En buena lógica, siguiendo el curso de las ideas «restauracionistas» del señor Rojas, no nos detendríamos en los próceres de la independencia sino en la «restauración» de las tradiciones indias, en todo caso, como muy bien le objetara Ingenieros, su émulo del nacionalismo desde un diferente plano filosófico. En efecto, si lo indígena es lo autóctono en América, eso sería en puridad lo «nuestro».

No es que yo sea insensible al esfuerzo realizado por nuestros mayores para hacernos independientes. Grande y bello es, sin duda, el panorama histórico de un

pueblo que despierta de la servidumbre y se dispone a ser libre. Pero, preciso es confesar, aun a trueque de herir el fetichismo de los héroes que predomina entre nosotros, que esos prohombres de ayer ya no pueden servirnos de modelo, sino por muy rara excepción, a los argentinos de hoy. Ellos fueron hijos legítimos de su época y nosotros no podemos ser hijos adúlteros de la nuestra. Frente a la epopeya gaucha del valor personal, mejor dicho, del «coraje criollo» que nos ha llenado, aún hoy, el parlamento de «guapos» y el resto del mundo intelectual de «maulas», tenemos la epopeya social de las democracias libertarias y humanistas que convoca a la pelea del pensamiento a todas las inteligencias nuevas en las cuales tengan mayor resonancia las grandes voces del siglo XX que la voz de los maestros del siglo XIX. Los héroes de guerra se van conjuntamente con la barbarie de la guerra, como se fueron con las iniquidades del feudalismo los caballeros de capa y espada. El militarismo es una reliquia de la barbarie que se dispone a enterrar para siempre el mundo civilizado al constituir la actual Liga de Naciones. Y si no lo hiciera así, la tal liga sería una maquinaria peligrosa para el mundo. Por lo demás, todo nos lleva hoy, arte, ciencia, industria, política, comercio, hacia la unidad del género humano. ¿Cuál es la gran lección de esta guerra para el mundo? Que el nacionalismo era la utopía y el internacionalismo es la gran realidad. Pasó, de todos modos, la edad militar para la América, como pasó la edad de los santos milagrosos para la Europa. ¿Qué sería de nuestra América gobernada por San Martines, Bolívars y Belgranos, o por Santos Tomás, San Pedros y San Pablos?, les preguntaba, hace treinta años, Alberdi, a los nacionalistas de la época. Es de ahora, puede decirse, que los argentinos estamos forjándonos verdaderas tradiciones intelectuales, que nunca hemos tenido, con un Sarmiento, un Alberdi, un Ameghino o un Almafuerte.

No seamos pedantes, por Dios, hasta el extremo de hacer sonreír a las personas sensatas que nos visitan y no demos pábulo a que algunos de ellos vuelvan a Europa a decir lo que ya alguien ha dicho por la prensa, esto es, que los argentinos enseñamos una nueva asignatura en las escuelas públicas, la asignatura del patriotismo.

JOSÉ INGENIEROS, PONTÍFICE DE LA ARGENTINIDAD

Julio de 1919

Profeso una sincera admiración y una simpatía personal muy grande por este pensador y sabio argentino, uno de los hombres, para mí, que más honor hacen a la intelectualidad de América. Si Ingenieros, a pesar de su talento y de su sabiduría, fuese un olimpista con ribetes de gran señor, como hay tantos en nuestras tierras, no le consagraría ni mi amistad ni mi respeto. Pero pocos intelectuales han trabajado con tanto ardor, tanto espíritu democrático de la ciencia, tanto afán de doctrina para nuestra juventud mediante una labor de divulgación extensa y rica como publicista, como editor de las obras de los mejores autores que ha tenido el país, como profesor universitario y como conferencista público. Nada de esto nos impide acercarnos al oído a la prédica de su filosofía política. ¿Qué es lo que quiere Ingenieros? Él no quiere el nacionalismo de Ricardo Rojas. Él clava su tienda intelectual frente a la de aquel y funda, en competencia, el nacionalismo de la acera de

enfrente. Desde luego, Ingenieros es un filósofo y un sociólogo con muchísimo más lastre mental que su émulo, el cual es simplemente literato. Ingenieros aspira a darle unidad a la cultura liberal del país, no basándola en la veneración de las tradiciones militares, sino en las especulaciones de la filosofía científica y el racionalismo de la educación. Se funda en el hecho histórico-social de que la cepa española fue conservadora, ultramontana y la cepa criolla fue liberal en el Río de la Plata. Y si nuestro abolengo espiritual no es el conservador sino el liberal, lógicamente se deduce que nosotros los argentinos no tenemos razón para ser regresivos y sí la tenemos para ser progresivos en nuestras ideas. Sobre esta base filosófica ha inventado José Ingenieros su dogma de la argentinidad. Ha escrito ensayos de sociología antropológica para pintarnos con caracteres propios una raza «euro-argentina». Pero todo ello es más bien fruto de su fantasía de literato que de su ciencia experimental. En un arresto de ingenua argentinidad, el doctor «Ingenieros» desitalianizó su apellido castellanizando su ortografía y firmando «Ingenieros» para estar más a tono con la argentinidad. ¿Es posible que un hombre como este se pague de tales ficciones mentales? Su origen europeo y su apellido italiano no lo desdoraban en lo más mínimo. Al contrario, debemos felicitarnos los argentinos de que, por la transfusión de la sangre europea, obtengamos individuos como él, como Ameghino o como Holmberg. ¿Es que con suprimir una letra de su apellido, pensaría Ingenieros que su «argentinidad» se haría más auténtica? Repito que Ingenieros, biólogo, psicólogo y sociólogo determinista, no ha creado en este caso una teoría científica sino un postulado romántico de nacionalismo sui géneris que solo puede llevarnos a conclusiones falsas y también a desahogos de vanidades provincialistas como la de suponerse contruidos de una pasta diferente y superior a la del resto de los pueblos de la América española. Ingenieros odiando el militarismo y Rojas exaltándolo, llegan por caminos opuestos al mismo fin, lo que demuestra que no son antípodas en el fondo sino tan solo en la forma. Estando yo más cerca de las ideas filosófico-sociales del doctor Ingenieros, encuentro, sin embargo, que Rojas está más dentro de su papel de poeta épico sintiéndose un homérica de nuestra epopeya militar, que Ingenieros biólogo y filósofo determinista, limítrofe del bolchevismo, abrazándose de un idealismo romántico como este de la argentinidad que él se ha inventado a última hora.

LAS DOS CARÁTULAS (II)

Septiembre de 1919

**Lo peor que puede pasarle a un intelectual
es no comprender el mundo y la época en la que vive**

En mi artículo anterior he dibujado a brocha gorda «la carátula romántica» de nuestra cultura hispanoamericana. Y para no cernirme en el mundo ambiguo de las especulaciones abstractas, he citado el ejemplo de nombres propios de alta reputación como los de Rodó, Lugones, Ingenieros, Rojas y García Calderón. Quiero hacer hoy lo propio con «la carátula realista», diciendo no solamente cuáles son los ideales vividos ya por las generaciones difuntas, sino cuáles son en nuestro continente los tipos representativos de estos ideales. No es el pesimismo barato del

ególatra descontento lo que mueve mi pluma al hacer la fiel pintura de nuestra paupérrima cultura sudamericana basada en un siglo de trasnochado romanticismo trovadoresco, a usanza del viejo teatro español inventado por el clásico autor de *La vida es sueño*. Si la podre del pesimismo, que es el microbio de la muerte, estuviera royendo mi cerebro, antes preferiría cortarme la mano que escribir dos líneas para el público. Algún día habrá casas de aislamiento para los pesimistas como las hay hoy para las epidemias infecciosas, porque nadie tendrá derecho a contagiar al prójimo las enfermedades del cuerpo ni las lacras del espíritu. Yo no escribo por escribir, por ociosidad, por matar el tedio de la vida inútil o por ponerme en escena ante el aburrido mundo de los literatos como un engallado tenor de ópera, que suelen ser las únicas razones por las cuales escribe el noventa y nueve por ciento de los grafómanos sudamericanos. Mi pluma no es decorativa, sino evangelizadora. Desacreditar la literatura decorativa, los escritores decorativos y los talentos decorativos que tanto han contribuido a embrutecer los pueblos de América, es la misión piadosa que me impongo al escribir esta serie de ensayos críticos con el objeto de alentar a las gentes mozas de ideas renovadoras que veo surgir en todas nuestras repúblicas, llenas de confianza en sí mismas, limpias de complicidad con el pasado, inexorables con las inquietudes y los errores codificados que nos fueron transmitidos automáticamente de padres a hijos durante veinte generaciones, respetuosos de las supremas libertades humanas a la vez que irreverentes con todo lo que está en ridículo en el mundo por caduco y anticuado. Todo el que aspire a ser un hombre —dice Emerson— debe ser un inconformista. Y parodiando a otro escritor español, yo digo que todo el que no tenga «*esprit moutonnier*» debe andar por el mundo con un bolsillo lleno de respetos y el otro lleno de falta de respetos. Quiero poner frente a frente a dos generaciones que han entendido de diverso modo la vida. La de los románticos, imbuidos en un sentimentalismo huero, vacíos de humanidad, escépticos que niegan la religión del esfuerzo y creen a pie juntillas que el hombre ha venido al mundo a hacer frases; y la de los que creemos, por el contrario, que la vida es bella o fea, libre o esclava, fecunda o estéril, según nuestra capacidad moral de automejoramiento o autoempeoramiento para hacerla buena o mala. Porque no hay que olvidar que la sociedad humana empieza en el individuo, y que ese individuo somos cada uno de nosotros. Cuando acuso a los intelectuales de América de no tener ideales y de constituir una enorme fuerza negativa para la evolución social y espiritual del continente, no digo una herejía ni levanto un falso testimonio. A la vista de todo el mundo está el papel vergonzante que desempeñan, por regla general, en la vida pública, los intelectuales de nuestra raza. En vez de ser ellos los «señores» de la democracia americana, han sido, casi invariablemente, los «siervos» con delantal blanco de los tiranos. Y el autor sueña con que los hombres de pensamiento sean en esta joven América quienes asuman «virtualmente» el gobierno de la sociedad. Por eso es necesario desacreditar el «olimpismo» de los megalómanos y arrebatar las inteligencias jóvenes y sanas al idiotizante «budismo intelectual» en que hemos vivido engolfados durante cien años como los chinos con el opio. ¡Qué de personalidades originales, fuertes y simpáticas veremos surgir con la nueva era, todos los días, en el proscenio de nuestra retardada América española, donde hay tantas cosas grandes, nobles y hermosas por hacerse que están pidiendo a gritos hombres de sesos y de voluntad enérgica para emprenderlas!

Todo está por hacerse entre nosotros, todo lo que ya han realizado los pueblos que viven la civilización del siglo XX, mientras nosotros andamos gateando todavía en la infancia del siglo XIX. Tiempo es ya de que salgamos del éxtasis contemplativo de la vida ociosa y muella, más propio de hetairas orientales que de hombres viriles, para pasar a la vida dinámica, integral del cuerpo y el espíritu en todas sus formas potenciales: amor, trabajo, pelea, creación e irradiación constante de nuestra personalidad. ¡Basta, por Dios, de cotorras literarias sin alma y sin rumbo en la vida, que con el paludismo y la uncinariasis forman parte de nuestras epidemias americanas! Ya hemos poetado bastante, señores; es tiempo de que salgamos del infantilismo cerebral de los ridículos torneos literarios que han hecho de cada sudamericano un Crespo de la frase y un mendigo de las ideas, para entrar al formidable torneo ideológico que afecta a la entraña misma de los problemas sociales de nuestra época, que abandonemos a los retóricos brillantes por los pensadores preñados de optimismo, a los dramaturgos vanidosos del arte por los sacerdotes sinceros de la vida, que nos redimamos, en suma, de la enfermedad que mató a España, el palabrerismo, para entrar a la vida real, enérgica, laboriosa y fecunda, mezclándonos sin cobardía al torrente de las grandes contiendas humanas que nos solicitan, que nos arrastran hacia lo heroico intelectual como una nueva marsellesa.

Bienvenidos sean en América todos los reformadores, aun cuando no siempre participemos de sus doctrinas, porque ellos nos traen al menos un soplo de realismo intelectual que nos hará arrojar nuestras muletas de inválidos, sumidos en un tembladeral de supercherías e imbecilidades típicamente nuestras, para avanzar rápidamente al porvenir, nivelándonos primero con Europa y superándola después, no en «cultura» propiamente, que es lo que atesoran los hombres viejos y los pueblos viejos, sino en el fervor de la humanidad, traducido en redenciones humanas, es decir, en victoriosas conquistas de vida: la higiene pública, el pan del pueblo, la libertad individual, el alfabeto, el trabajo redimido, la alegría para todos, la supresión de las plagas en forma de microbio o de bimano, la supresión del paria por la supresión del amo.

Cuando podamos decir: en América no hay parias, no hay tiranos, no hay división de clases, no hay guerra de religión, no hay analfabetos, no hay esclavos industriales, no hay mujeres desamparadas ni niños abandonados, estaremos a la cabeza del mundo. ¿Utopía? No, señores románticos. Ese es el «ideal realista» de la nueva democracia. Deje usted por un momento su papel de pavo real, que el drama de la vida se está poniendo muy serio, asómese al mundo y observe un poco cómo la ola roja del bolchevismo va invadiendo paulatinamente toda Europa. ¿Cree usted que ella no nos alcanzará a nosotros, porque —como dicen nuestros deslumbrados doctores—: ¡Oh! en América no hay todavía problemas sociales!? Deje usted los «clásicos» y los «modernistas» en el fondo de los anaqueles y corra usted a la biblioteca de los grandes pensadores modernos que están empujando el mundo hacia adelante, si no quiere vivir boyando como el corcho en el pedantesco mar de la insignificancia. ¿Quiere usted conocer de cerca los grandes y saludables maestros de la vida de nuestra raza que, saliéndose de las especulaciones abstractas, nos han enseñado a tender un puente entre la utopía y la realidad para la acción constructiva de los ideales renovadores?

Solo escogeré tres tipos complementarios para este objeto: Alberdi, apóstol

del cosmopolitismo, frente al epepeyismo nacionalista de los retóricos que representa en la obra arquitectural de la democracia sudamericana el «criterio político-económico»; Sarmiento, aplicador de los métodos civilizadores para transformar a un pueblo de costumbres bárbaras en país civilizado, que representa el criterio pedagógico-social; y Agustín Álvarez, el criterio moral-psicológico. Tomo de ejemplo a tres argentinos, porque lo que cada sudamericano conoce mejor es su aldea intelectual, y sobre todo, porque cada uno de estos países tiene en su vecino un espejo donde mirarse.

JUAN BAUTISTA ALBERDI, APÓSTOL DEL COSMOPOLITISMO

Septiembre de 1919

Alberdi es en la América del Sur lo que Spencer en Europa, un precursor de la sociología contemporánea basada en la evolución y el determinismo.

Con la diferencia de que Spencer era el fruto óptimo de la cultura científica del viejo continente en la segunda mitad del siglo XIX, y Alberdi fue el fruto prematuro y exótico de nuestra América semibárbara de la primera mitad de la pasada centuria. Si durante la larga tiranía de Rosas no hubieran existido en la Argentina dos hombres de temperamento opuesto pero igualmente iluminados y combativos en el fondo de su alma, empeñados en fundar una democracia efectiva tan pronto se derrocara al tirano, el vencedor de Caseros no habría encontrado entre los hombres de aquella época quienes le ayudasen a organizar de manera estable políticamente la república y estaríamos los argentinos, posiblemente, debatiéndonos entre las zarpas del despotismo militar o el teocrático como les sucede todavía a otras repúblicas del continente. Esos hombres a que me refiero eran dos emigrados refugiados en Chile: un abogado que había rehusado recibir el grado de doctor en leyes de las manos tintas en sangre del gran mazorquero, y un maestro de escuela fugado de la prisión, salvándose milagrosamente de ser linchado en ella, en cuyas paredes dejó estampado este famoso cartel de desafío para los déspotas: «bárbaros, las ideas no se degüellan». Aquel abogado se llamaba Juan Bautista Alberdi y aquel maestro de escuela Domingo Faustino Sarmiento.

Alberdi por la claridad de su genio y Sarmiento por la intrepidez formidable de su carácter fueron dos hombres absolutamente superiores al escenario social y la época histórica en que les tocó desplegar el vuelo de su genio. Alberdi fue más bien un espectador de los fenómenos políticos y sociales que se desarrollaban a sus ojos: representaba el alto sentido crítico, mientras Sarmiento fue antes que todo un combatiente extraordinario, inflamado de espíritu civilizador, dispuesto a luchar a brazo partido con la barbarie hasta vencerla. Alberdi era más grande que Sarmiento como genio crítico. Sarmiento era más grande que Alberdi como genio dinámico. Tanto se anticipó Alberdi en sus ideas políticas, que aún hoy son ellas inactuales, esto es, antípodas a la cultura burguesa y patriotería de su país.

El mote de «anarquista» aplicado por la opinión conservadora más de una vez, dará idea del terror que inspirarían, en una sociedad moldeada por teólogos y retóricos como era hasta hace cuarenta años la sociedad argentina, el realismo político y ético de un hombre que se adelantaba en estas ex provincias de España

a las teorías filosóficas de Spencer. Como me propongo escribir después de estos artículos de tesis general varios ensayos individuales sobre nuestros profesores de idealismo en América, para dedicárselos al señor Pío Baroja, no quiero ocuparme ahora sino de las ideas doctrinales, en grandes síntesis, de las tres figuras complementarias escogidas para este trabajo, Sarmiento, Alberdi y Agustín Álvarez, en oposición a las ideas románticas de Rodó, Lugones, Ingenieros, Rojas y García Calderón, de quienes me ocupé anteriormente.

Alberdi nos dio a los argentinos la armazón política del país al encargarse de escribir las *Bases* de nuestra actual Constitución republicana, representativa y federal. Pero nos dio algo más aleccionador y eficaz para gobernarnos que la «ley escrita», en la cual él no tenía mucha fe; nos dio el principio básico de lo que propios y extraños llamaban hoy en Sudamérica: ¡el gran progreso argentino!

¿Cuál era y sigue siendo el ideal de estos países al declararse libres e independientes? Pues nivelarse con la civilización europea. ¿Y cuál era y sigue siendo el gran y agobiante enemigo de nuestro progreso? El desierto, en primer término (nuestras repúblicas no son sino enormes territorios baldíos), y la pobreza como resultado de la despoblación –nos dice Alberdi–. ¿Dónde está, entonces, el remedio? En poblar con gentes del mundo civilizado nuestro suelo. «Fusionar razas, trasplantar la civilización viva mediante la corriente inmigratoria, es hacer la civilización de los pueblos nuevos.» «La civilización prende de gajos como la vida.» Así hablaba Alberdi a los románticos estadistas criollos de su época. «Sin grandes poblaciones no hay desarrollo de la cultura, no hay progreso considerable: todo es mezquino y pequeño.» Alberdi confiaba en la inmigración casi con fe dogmática. «Cada europeo que viene a nuestras playas –afirmaba– nos trae más civilización en sus hábitos que muchos libros de filosofía.» Por supuesto, entonces como ahora, había en la Argentina nativos celosos de las aptitudes prácticas que para el triunfo de la vida en más alto grado que ellos poseía el elemento extranjero; quienes, con la grandilocuencia del patriotismo exaltado pedían la exclusión de estos, pintándolos como un peligro social por la acción disolvente de sus ideas políticas y sus creencias religiosas. A estos les contestaba Alberdi con una razón de mil quintales de peso: «Si el argentino es tirano, muerte al argentino; si el extranjero es libertador, gloria al extranjero; el trono a las ideas, no a las personas». Alberdi entendía que estas tierras promisorias de América deberían ser las más libres y hospitalarias del mundo. Suyo es el artículo de la Constitución de mi país por el cual se establece que «el territorio argentino está abierto a todos los hombres del mundo que quieran habitarlo».

Verdad es que nuestros gobernantes más tarde, asustados por el avance del anarquismo, se han llevado por delante la Constitución del país como la res asustada se lleva por delante los alambrados, y se han dictado leyes anti-constitucionales de expulsión para los obreros extranjeros que no piensan con el Gobierno. Por supuesto que la receta ha servido para empeorar al enfermo. Ya se van alumbrando, afortunadamente, un poco nuestros «estadistas» a la moderna, en lo relativo a la manera de encarar los problemas sociales. Pretender apagar los incendios con petróleo era procedimiento harto estúpido. El terrorismo oficial es tan peligroso como el terrorismo popular; así lo han demostrado los acontecimientos de los últimos diez años. Al crimen policial del 1º de mayo de 1909, en que la policía disuelve a tiros un mitin de trabajadores dejando un tendal de muertos y he-

ridos en la calle más céntrica de Buenos Aires, le responde una bomba anarquista que acaba pocos meses después con la vida del jefe de policía, autor de la masacre. La inmigración que pedía Alberdi era «la inmigración espontánea, la verdadera y grande inmigración». «Por el sistema grande, largo y desinteresado –decía– que ha hecho nacer a California, por la libertad prodigada, por franquicias que hagan olvidar su condición al extranjero persuadiéndolo de que habita en su patria.» «Por la tolerancia religiosa.»

«Llamar a otras razas y negarles el ejercicio de su culto es lo mismo que no llamarlas sino por ceremonia, por hipocresía de liberalismo.» Se ha hecho precisamente lo contrario en Sudamérica. «Bajo el gobierno independiente ha continuado el sistema de la legislación de Indias que excluía del interior al extranjero bajo las más rígidas penas.» «El artículo 27 de la Recopilación Indiana contiene 38 leyes destinadas a cerrar herméticamente el interior de la América del Sur al extranjero no peninsular. La más suave era la ley 7 –que imponía la pena del muerte al que tratara con extranjeros–. La 9 mandaba limpiar la tierra de extranjeros en obsequio del mantenimiento de la fe católica.» Todavía hay algunas repúblicas que se rigen en materia de moral social por este inicuo sistema.

Alberdi ha sintetizado en cinco palabras su credo de sociología práctica para el nuevo continente: «En América gobernar es poblar». ¿A qué se debe el prestigio universal de este aforismo? A la experiencia de cuarenta años realizada por los gobernantes argentinos que se preocuparon sistemáticamente del fomento de la inmigración europea. ¿Cuáles han sido sus frutos al presente? Que nuestra miserable población de hace medio siglo ha aumentado en progresión aritmética y nuestra riqueza nacional se ha desarrollado –gracias a este aumento de población– en progresión geométrica. Es verdad que nuestra raza indo-ibérica no se ha mantenido pura –todavía hay papanatas con ribetes de sociólogos que lo lamentan– y que nos hemos ido mestizando cada día más, hasta el punto de que son pocos los tipos semi-indios que quedan en el país, y predomina, sobre todo en la Capital Federal, el tipo sólido, alto, apolíneo y fuerte de la más pura compleción europea, y esa es la causa de que sea nuestra cosmópolis argentina la ciudad hispanoamericana que más se parece en su fisonomía social a las grandes ciudades de Europa. El «cosmopolitismo» y no la chifladura de la «pureza étnica» (que en Sudamérica nos retrotraería a la veneración de nuestros tatarabuelos indígenas) es la fuente milagrosa del progreso para todos los pueblos nuevos del mundo.

¿Ejemplos? Mirad a los Estados Unidos y decid dónde está el progreso de la gran república de Lincoln, si en el Sur, reacio al extranjero y a los ideales de renovación, o en el Norte, con su ciudad-mundo de Nueva York, mar donde afluyen todos los confluente de las razas, Babel donde se hablan todas las lenguas del bien y del mal de la civilización contemporánea, y volved luego los ojos a Buenos Aires, la ciudad de habla española más poblada de ambos continentes, crisol inmenso donde se está fundiendo para el devenir una nueva raza y una nueva civilización, donde todo lo concerniente a la intensa y dinámica vida europea nos es relativamente familiar, desde los refinamientos del arte, las conquistas de la ciencia, el desarrollo de la industria, hasta los fenómenos sociales del bolchevismo, que son el contrapeso de la prepotencia capitalista en las actuales democracias plutocráticas de ambos hemisferios. Mestizarse, es decir, mezclar un producto in-

ferior con otro superior, es atenuar las cualidades malas por la adquisición paulatina de las cualidades buenas. «Si un tonel de agua limpia y clara –para emplear el símil del mismo Alberdi– es vertido en otro de agua turbia, el efecto natural será que el agua turbia quedará menos turbia, y el agua limpia, menos limpia.» «Lo que con estas aguas, sucede con los pueblos de ambos mundos.» «Todo emigrante europeo que va a América deja allí su sello de civilización; pero trae en cambio el sello del continente menos civilizado.» Podrán vociferar todas las tonterías patrioterías que se les ocurran, los que inconscientes del apellido y la sangre extranjera que llevan encima, protestan en mi país contra los peligros fantasmagóricos del cosmopolitismo. Pero el cosmopolitismo, yo lo declaro a gritos, es la única gran razón determinante del progreso argentino. Los casi tres millones de «gringos» que según el último censo forman la tercera parte de nuestra población son, más que nuestras generaciones de doctores y políticos criollos, inclusive los burócratas y los literatos, que forman la enorme clase parasitaria, quienes promueven el desarrollo de las riquezas materiales y morales del país, porque son quienes representan virtualmente las energías creadoras o propulsoras del capital y el trabajo. Todo lo que poseemos los argentinos se lo debemos al extranjero que nos trajo la civilización.

Capitales ingleses y franceses construyeron nuestras principales líneas férreas, que son las que han hecho la unidad de la república mejor que todos los congresos, como lo pronosticara el gran Alberdi; manos italianas roturaron y cultivaron casi las dos terceras partes del territorio agrícola que constituyen la riqueza fundamental del país y edificaron la casi totalidad de las ciudades argentinas; educadores importados de Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Alemania formaron los planteles de nuestra instrucción primaria, secundaria y universitaria y gracias, en resumen, a esta corriente de comunicación intercontinental es que hemos llegado los argentinos a «europeizarnos en sangre y espíritu» en un más alto grado que aquellos otros pueblos de la raza que permanecen esclavos todavía del prejuicio provincialista contra el extranjero. Alberdi aspiraba además a sacarnos de «Quijotania», redimiéndonos de algunas de nuestras imbecilidades típicas, tales como el culto de la gloria y de los héroes militares, el hábito del lujo sin el hábito del trabajo, la industria negativa de la política, la enfermedad criolla del funcionarismo y otras cosas por el estilo que son entre nosotros factores positivos de empobrecimiento y atraso.

«Cada edad tiene su honor peculiar –dice–. Comprendamos el que nos corresponde.» «Ha pasado la época de los héroes; entramos hoy en la edad del buen sentido.» La guerra es un crimen en todas partes, pero mucho más en esta Sudamérica baldía, sostenía Alberdi. «La paz nos vale el doble que la victoria.» «La victoria nos dará laureles; pero el laurel es planta estéril para Sudamérica. Vale más la espiga de paz, que es de oro, no en el lenguaje del poeta, sino en la lengua del economista.»

No se fiaba Alberdi de la educación de los sofistas y teorizadores sin alma del clasisismo predominante en nuestras escuelas y liceos corrientes. «Aviso importante a los hombres sudamericanos –escribía en sus bases–: las escuelas primarias, los liceos, las universidades, son por sí solos pobrísimos medios de adelanto sin las grandes empresas de producción, hijas de las grandes porciones de hombres.» Profecía que se ha realizado.

Su afán era acercar los pueblos del interior a la costa mediante la navegación y el ferrocarril. «¿Con qué derecho mantener en la brutalidad lo más hermoso de nuestras regiones?» Ah, si hubiera seguido la República Argentina los consejos de Alberdi en materia de educación, cambiando nuestras fábricas de parásitos por las escuelas del trabajo del sistema racionalista y utilitario, ¡cuánto más distante del punto de partida se hallaría la civilización nacional!

He aquí el consejo sabio de Alberdi para aquellos que quieran cogerlo y aplicarlo. «La instrucción comercial, la enseñanza de artes y oficios, los métodos prácticos de labrar la tierra y mejorar las razas de animales útiles, el gusto y la afición por las artes mecánicas, deberá ser el gran objeto de la enseñanza popular de estas sociedades ávidas de gloria frívola, salvaje, de matar a hombres que tienen opinión contraria, en lugar del honor de vencer la naturaleza inculta y poblar de ciudades el desierto.»

No quiero seguir adelante con las ideas realistas, videntes y lapidarias de Alberdi, porque ellas darían materia para un libro de muchas páginas. Creo que basta colocar las expuestas en un platillo de la balanza de la crítica, poniendo en el otro las ideas románticas de los falsos idealistas que glosé en el artículo anterior, para comprender enseguida cuáles son de más densidad, peso y volumen, si estas o aquellas. Y como ya me he extendido más de lo deseable en este artículo, dejo para completarlo, en el próximo número, el análisis comparativo de las ideas de Sarmiento y Agustín Álvarez.

SARMIENTO, TIPO DEL INTELLECTUAL COMPLETO

Septiembre de 1919

En vano hago revisión de las grandes cabezas sudamericanas. No encuentro en mi país ni fuera de mi país ninguna otra figura histórica de la estatura gigante de Sarmiento. Solo en el Norte encontramos al hombre que se le parece en Abraham Lincoln. La biografía de Sarmiento y la de Lincoln coinciden desde su oscuro origen social –ambos nacieron en humilde rancho–, constituyen por sí solas las dos grandes paralelas de la historia norte y sudamericana, se equidistan hasta en su fuerte idiosincrasia antiacadémica –ambos fueron dos potentes autodidactas– y se identifican, por fin, en sus actitudes de cíclopes iluminados de luz profética: ambos son incorruptibles e invencibles guerreros realistas de la democracia americana, aboliendo el uno la esclavitud a expensas de la más encarnizada contienda fratricida que registra la historia del Nuevo Mundo porque «no podía llamarse república –según él– una nación con la mitad de sus hijos libres y la otra mitad esclavos», y luchando el otro a brazo partido durante cuarenta años consecutivos contra los hombres y los elementos salvajes de la barbarie del Sur para hacer de un pueblo inculto, fanático, desierto, devastado por caudillos analfabetos, crueles y sanguinarios, una república democrática, rica y progresiva, con instituciones sociales de los moldes europeos. Conviene declarar frente a la argentinidad que se han inventado Rojas e Ingenieros, que Sarmiento no tiene ni predecesor ni sucesor en la Historia Argentina. No hay, en efecto, ni ha habido ningún otro argentino que se le parezca, quizá tampoco ningún sudamericano. Con Sarmiento nace y muere una estirpe prometiana en la historia intelectual y política de Sudamé-

rica. No fue un fruto genuino de nuestra raza criolla, como pretenden algunos, sino más bien uno de esos ejemplares heráldicos que según los biólogos se presentan con rasgos estupendos en la alta escala zoológica para marcar un grado más alto en la evolución de la especie. Imposible hallarle genealogía a Sarmiento entre las figuras proceras de nuestra América. Hemos tenido libertadores, pero hasta Sarmiento no habíamos tenido desbarbarizadores; hemos tenido conductores de pueblos pero no habíamos tenido constructores de pueblos, creadores de los instrumentos adecuados para forjar la civilización. Los prohombres de nuestra historia nacional, con excepción del genial Alberdi, son pigmeos comparados con Sarmiento. Todos ellos reunidos no han hecho desde los cargos directivos de la república la centésima parte de su inmensa obra civilizadora. Desde el gran capitán del ejército libertador hasta el último gobernante argentino, todos, todos, todos son su antítesis.

Sarmiento es palmariamente antitético al carácter y el pensamiento argentinos, de la misma manera que son antitéticos Zoroastro y Buda. La política argentina como la política sudamericana y la intelectualidad argentina como la intelectualidad sudamericana, ¿qué otra cosa han sido toda la vida sino la personificación de Buda, el dios de la inercia, el espíritu contemplador del rodar de los siglos (a lo cual llaman evolución) sentado sobre el camino de la Historia, en una palabra, el paralítico ideal del nirvana en oposición violenta al ideal dinámico de la vida creadora? Zoroastro es el Dios fuerte de un pueblo batallador cuya moral activa es infinitamente más grande, más bella y fecunda que la moral pasiva de Buda, pues tiene por base la religión del esfuerzo y por cumbre el optimismo del bien, o sea el triunfo de Ormuz, genio de la luz, sobre Ariman, genio de las tinieblas. Sarmiento era un titán abrasado de una fe inmensa de educador de pueblos. Donde él ponía su planta temblaba el suelo de la rutina, se bamboleaban las instituciones caducas y los hombres apegados a la tradición lo miraban con estupor, rabia y miedo a un mismo tiempo, como a un ente satánico que venía a perturbarlo todo. Conversando con personas que conocieron a Sarmiento de cerca, casi todos ellos me han dicho que aquel hombre tenía cosas de loco. Y yo me explico que Sarmiento produjera esa impresión a su alrededor. ¿Cuándo ha dejado de parecer el hombre de genio un estafalario a los ojos de las gentes mediocres?

Sarmiento estaba poseído, en realidad, no de la locura mística que exaltaba a los santos varones de la Edad Media, sino de la chifladura profética que exalta a los apóstoles revolucionarios de la Edad Moderna. En efecto, eran locura y temeridad dignas del presidio, traer un plantel y un sistema íntegro de educación popular de Estados Unidos para aplicarlo a un pueblo semi-indígena, despoblado, desgobernado y analfabeto. Era locura y locura atea digna de ser calmada por el fuego purificador del Santo Oficio pretender «nivelar» la cultura argentina con la cultura europea, trayendo al país conjuntamente con el fomento de la inmigración, sabios naturalistas de Alemania, profesores especiales de Inglaterra, liceos y profesores de Francia, escuelas normales y profesores normalistas de Estados Unidos. Era una chifladura digna de risa pretender abolir el desierto, unir las provincias argentinas por el ferrocarril para acabar con el parroquialismo y el feudalismo caudillesco de las mismas. Era una locura empeñar a la nación con grandes empréstitos para hacer navegables los ríos, transitables los campos, confortables y sanas las poblaciones del país. Era locura y digna de un chaleco de fuerza la de

aquel maestro de escuela hecho Presidente de la República que aspiraba a sacarnos a los criollos de nuestras costumbres bárbaras, transformar la vida nómada del gaucho en la estable y provechosa del labrador, y combatir de todos los modos la pereza india, virus hereditario de nuestra indolencia criolla y nuestra incapacidad para el trabajo productivo que hace rico, sano, fuerte y optimista al sajón del Norte mientras nos hace a nosotros «pobres, pero altivos, parásitos pero líricos».

Todavía hoy sigue siendo locura para nuestros estadistas más sabios hacer atrevidamente las cosas que están por hacerse desde el siglo pasado en cada uno de estos países. «Hay que ir paso a paso, con cautela y sin precipitaciones en la obra del progreso» es la cantaleta de todos. Pues no señor, hay que ir a saltos para recuperar lo mucho que nos hemos rezagado en el camino de las conquistas humanas, sobre todo si es que aspiramos a no ser cola en la marcha de los pueblos civilizados. A los excesos de paciencia de nuestros políticos estériles y nuestros intelectuales retardatorios, hay que responder con las explosiones de la impaciencia popular para advertir a los que asumen el papel de «directores» que no es tiempo de «esperar» sino oportunidad de «obrar». Si hay un hombre bandera en nuestra América para los intelectuales de acción contra los intelectuales de contemplación, ese hombre es Sarmiento. Él tenía el látigo de Juvenal en una mano para los eunucos que le estorbaban el camino de la acción, y el alfabeto en la otra mano para sacar a las multitudes del limbo de la ignorancia. Fue el hombre menos convencional, más abierto y rectilíneo en sus ideales que se ha conocido en nuestra raza.

«Vengo con los puños repletos de verdades» –decíales a sus contemporáneos en los ardores de la polémica.

«No habrá nada ni nadie que me detenga; me abriré paso a fuerza de codos» –respondía a sus adversarios atrincherados en la rutina.

«Tome nota el Secretario de las objeciones ciegas de mis opositores para que la posteridad sepa con qué clase de bárbaros tuvo que luchar Sarmiento.» Así remataba la discusión parlamentaria en defensa de su magno proyecto de ley para la construcción de nuestra principal vía férrea. Se necesitaba en aquel rudo escenario político un genio bárbaro de la complejidad moral, física e intelectual de Sarmiento. «A las cosas hay que hacerlas, hacerlas mal pero hacerlas.» A tal punto estaba convencido de que el talento y la virtud no consisten en dejar de hacer las cosas por temor de errar, sino en «hacerlas» de cualquier modo, aun a trueque de hacerlas mal, porque siempre hay tiempo para rectificarlas o hacerlas mejor. Los únicos repudiables son los hombres reposados, tranquilos y prudentes que saben mucho, reflexionan mucho y parlan mucho y no hacen nada ni van a ninguna parte. La política ha dispersado maquiavélicamente en todos los puestos del oficialismo a estas adormideras intelectuales que han contagiado el ocio de la prudencia, es decir, el sueño y la parálisis a las inteligencias juveniles de nuestro continente.

No hay otro hombre que haya realizado en Hispanoamérica más ampliamente que Sarmiento el precepto ético de Carlyle: «Nadie tiene derecho a quejarse de su época ni de su pueblo, porque si son malos ahí está él para hacerlos mejores». Y él fue de esa pasta. En efecto, supo ejercer tal influencia entre sus contemporáneos que él solo, ayudado de su pluma fulgurante desde la prensa y el libro, de su pedagogía social aplicada a la escuela, la política y las costumbres nacionales y de sus

puños titánicos de gladiador, se puede decir que hizo andar ora a empujones, ora a puntapiés el país hacia adelante por el ancho camino del progreso. Sus ideas directrices con respecto a la resurrección de la democracia argentina eran más o menos las mismas de Alberdi. «Dos “bases” había sospechado para la regeneración de mi patria: la educación de los actuales habitantes, para sacarlos de la degradación moral y de raza en que habían caído y la incorporación a la sociedad actual de las nuevas razas. “Educación popular e inmigración.” He seguido estas dos ideas, he viajado para aclararlas, perfeccionarlas y hacerlas prácticas. En prosecución de ambas me arrastré, debo decirlo, pues el dinero me escaseaba, a los Estados Unidos y de lo que allí vi y examiné dan cuenta clara todos mis posteriores escritos.» Sarmiento se divorciaba de las ideas capitales de Alberdi solo en su fe de educador. Ambos tuvieron razón. La obra educativa que realizó Sarmiento fue de extraordinaria oportunidad y eficacia social por allá en el año 1870. Hoy todo aquel andamiaje educacional que se importó de Europa y Estados Unidos ha envejecido en manos conservadores y constituye un adesio pedagógico de la más perfecta esterilidad social para la cultura argentina.

Allí nos quedaremos sin duda, hasta que surjan nuevos Sarmientos que repitiendo el milagro de Cristo hagan andar a este inválido. Y todas las repúblicas hispanoamericanas necesitan a su vez, urgentemente, hombres de la pasta moral e intelectual de Sarmiento.

AGUSTÍN ÁLVAREZ: MORALISTA Y PSICÓLOGO DE NUESTRAS COSTUMBRES CRIOLLAS

Noviembre de 1919

Agustín Álvarez es intelectualmente el heredero colateral de Sarmiento como escritor de médula y como crítico realista de nuestras costumbres indoeuropeas envasadas por regla general en ideas rancias, supersticiones seculares y resabios ancestrales del salvaje aborigen con injerto de español. Tiene dos grandes virtudes como crítico y moralista: conoce a fondo la psicología de nuestros pueblos criollos y tiene el don de la sinceridad para expresar cual ningún otro escritor argentino, fuera de Sarmiento, en un lenguaje exento de convencionalismos y afeites pero sumamente pintoresco y cáustico, la verdad, la verdad desnuda, es decir, la verdad resplandeciente respecto del sinnúmero de chifladuras falsamente románticas mezcladas con el tartufismo ingénito de una colectividad santurróna y pícara, atmósfera que envuelve, como la vaina a los granos de la habichuela, la personalidad intelectual y moral del hispanoamericano.

Imbuido de los ideales prácticos de la cultura sajona, sus autores predilectos son británicos y estadounidenses. Reñido con el budismo enervante de la religión católica que compaginaba tan bien con la pereza mental del indio, haciendo aún más abúlicos a estos desventurados pueblos, los cuales todavía hoy creen que el progreso se hace encendiendo velas a las ánimas benditas del purgatorio y no alumbrando la inteligencia de las generaciones vivas con la educación científica; partidario acérrimo del «*self government*» o el «*self control*» en contra del «*esprit moutonnier*» que prevalece en nuestra moralidad individual y colectiva; devoto del culto de la veracidad frente al vicio hispanoamericano de la mentira que es her-

mana gemela de la duplicidad moral; partidario de la higiene personal en oposición al hábito del lujo exterior sin el hábito del aseo interior (para él el problema social de los pueblos es un problema de agua y jabón); apóstol del cultivo de las virtudes intrínsecas de la personalidad en contra del espíritu de preeminencia que afiebra a los hombres de esta parte del continente que se llama Hispanoamérica; defensor de la educación técnica que es el Mesías de la liberación económica individual y social, para combatir el estúpido afidalgamiento de una raza que menosprecia el trabajo material y eleva la haraganería y el parasitismo al rango de aristocracia; partidario de la irreductibilidad moral del carácter en contra del primitivo culto del coraje, o sea el del matonismo que ha llenado la América de guapetones, caudillos y bandidos que tienen perpetuamente en jaque el honor, la vida, la hacienda de las gentes de bien y el imperio de la ley; propagador del «hábito del pensar» contra el automatismo mental de nuestros hogares y escuelas, etc., etc.; imbuido de estas ideas don Agustín Álvarez saca a flote del fondo de nuestra psicología criolla, en forma de hechos, anécdotas y observaciones abundantes, un montón de preocupaciones y vanidades que son el venero inagotable de nuestras imbecilidades típicas. Escribió una serie de artículos extensos que luego recogió en uno de sus mejores libros, artículos que se publicaron bajo el llamativo epígrafe de *Manual de imbecilidades argentinas*, título que después reemplazó al editar el libro por el de *Manual de patología política*, sin duda convencido de que no eran tales imbecilidades patrimonio exclusivo de un país sino el patrimonio general de todos los pueblos de la raza. Y en efecto, yo estoy seguro de que al leerlo cualquier venezolano o colombiano o centroamericano no podrá menos de exclamar: ¡si parece que este libro fuera un espejo de las costumbres de mi país!

Agustín Álvarez es el pensador cuyas ideas equidistan de un modo perfecto entre las de Alberdi economista y sociólogo y las de Sarmiento civilizador y pedagogo. Forman estos tres cerebros la «santísima trinidad» de la filosofía realista en la intelectualidad argentina. Ha tenido don Agustín Álvarez, a raíz de su muerte ocurrida hace pocos años, panegiristas, pero no críticos. He leído con el afán de ver centralizadas sus ideas en una tesis filosófica, original, propia, los libros que el doctor Ingenieros le ha editado en su colección de «La Cultura Argentina», pero no he encontrado, incluyendo un bonito artículo de Joaquín V. González, sino loas más o menos vaporosas y retóricas. Yo creo que se puede extraer una filosofía personal que nos dé el fondo y la unidad del pensamiento de tan eficaz moralizador de nuestras costumbres. Sostiene don Agustín Álvarez (escribo estas líneas sin tener ninguno de sus libros a mano) que el mundo físico que nos rodea hace al hombre físicamente, pero que el hombre hace, a su turno, el mundo moral que lo envuelve con la potencia de sus ideas. Si este mundo moral es como el que pinta él en Hispanoamérica, se debe a que está hecho por ideas anacrónicas, caducas, averiadas y enfermas. En contraste con este mundo moral nuestro opone el ejemplo del ambiente moral de pueblos mejor civilizados, es decir, de pueblos donde imperan ideas de la vida superiores a las nuestras, verbigracia: Inglaterra.

Es más, al revés de los sociólogos pseudobiologistas que sostienen que las condiciones naturales del medio físico transforman no solo material sino también moralmente al hombre, Agustín Álvarez sostiene que el hombre es, en realidad, quien puede cambiar las condiciones físicas del medio en que vive con los poderes desarrollados por su inteligencia. Álvarez puso toda su fe en el hombre, pero

en el hombre que ha logrado emancipar su conciencia de la superstición y el fanatismo. La prédica de Agustín Álvarez, como muy bien lo subraya Ernesto Nelson, «se encamina a destruir la creencia en el milagro: del milagro en la luz, del milagro en la instrucción, del milagro en la religión». Tampoco comulga con los prejuicios de raza, forma nueva y más terrible del fanatismo moderno que no cesa de desencadenar monstruosas hecatombes fratricidas sobre la Tierra.

«La incapacidad para el progreso no proviene de la raza, sino del caudal de supersticiones viejas que hacen al hombre inadecuado para las ideas y sentimientos modernos.»

«Nadie nace fanático, supersticioso, fetichista.» «El individuo físico depende de la sangre, pero el individuo moral depende del ambiente en que nace y crece.» «El ser físico se crea en la matriz de la madre, pero el moral se crea en la matriz de la sociedad.»

Y replicando a los teorizantes de laboratorio que despotrican sobre las razas aptas o ineptas para la civilización, afirma con genial claridad que «una raza no se mejora por una transformación étnica, sino por su transformación mental».

Cuando habla de transformación mental no se refiere a la que produce la cultura general que se adquiere en los colegios y universidades, la cual se reduce a amueblar la inteligencia de conocimientos y nociones más o menos teóricos, sino a la educación completa que se traduce en «la aptitud de pensar y obrar» por cuenta propia.

Refiriéndose a nuestros sistemas educacionales, dice: «Nosotros no hacemos la educación que precave contra los “yerros” sino la educación intelectual que precave contra los errores, y así hemos visto coincidir el máximo de desverguenza con el máximo de ilustración».

Otro de los puntos cardinales de sus doctrinas es el que se refiere a las «ideas» que tiene cada individuo del mundo y la vida, para guiarse por caminos de perfeccionamiento o empeoramiento. Toda sociedad humana está compuesta por individuos de ideas automáticas e individuos de ideas innovadoras, los cuales constituyen la doble fuerza moral que mueve las colectividades hacia atrás o hacia adelante, hacia el pasado o hacia el futuro, hacia el regreso o hacia el progreso de la civilización, según la preponderancia de una u otra. Clasificadas dichas colectividades con el nombre de pueblos o naciones, estos se dividen en pueblos bárbaros, semibárbaros y civilizados, según predomine en su totalidad o en su mayoría el automatismo espiritual a que me he referido. Al lector toca clasificar en una de las tres categorías estos nuestros pueblos de América.

Dice don Agustín Álvarez, refiriéndose a esta doctrina que podríamos apellidar biológico-psicológica: «Las ideas como los seres vivos se propagan por “fecundación bisexual” como los organismos superiores; o por “escisiparidad”, que es propio de los organismos inferiores del reino animal, que se multiplican sin conjunción sexual por simple tradición de la vida del organismo troncal a las partes segregadas para constituir nuevos organismos en una serie de pseudogeneraciones, al cabo de las cuales la especie vuelve a reconstituirse por fecundación bisexual». «Tal las ideas muertas que han ido pasando de la mente de los padres a la mente de los hijos por simple tradición.» «No es a la par que profundamente sugestiva a fuerza de lógica, sabiamente estimuladora para las inteligencias nuevas a fuerza de optimista en cuanto al poder de las ideas para desbarbarizar, desfa-

natizar, destradicionalizar costumbres, instituciones y formas anticuadas de la vida humana en las sociedades de nuestra América, esta doctrina moralizadora de Agustín Álvarez? Y, ¿no creen los intelectuales sin anteojeras conservadoras que no podía darse mejor oportunidad que la presente para hacer con tales ideas su bruñido escudo de batalla, y mezclarse a la contienda de las ideas revolucionarias en pugna con las ideas tradicionalistas, animados por el espectáculo del grandioso drama social contemporáneo en el que estamos viendo derrumbarse un mundo viejo y podrido para dar paso a un orden nuevo de cosas que por ser nuevo ha de resultar, fatalmente, más grande, bello y generoso para la humanidad?

Europa acaba de realizar un titánico esfuerzo en la historia. Y nuestra América, esta América de Colón, nieta del Cid e hija de Don Quijote, ¿qué ha hecho hasta ahora de grande, noble, original y característico para ocupar con honor y orgullo un lugar prominente en la historia moderna, al lado de los pueblos que vienen guiando la marcha del género humano? Toca, especialmente, a los hombres jóvenes de esta América la misión de iniciar en el espíritu público una transformación de la conciencia social, que convierta las muchedumbres populares en colectividades pensantes, para que dejen de ser el inicuo pedestal de los despotismos y se transformen en la Roca Tarpeya de los tiranos, y para que en vez de constituir el suelo impermeable del «misonéismo» con respecto a las creencias que están revolucionando el mundo, sean la gran fuerza propulsora de los más altos ideales de la vida que provienen de tales creencias.

No hay que olvidar que el ideal de las democracias sociales no consiste en crear grupos de mandarines para que nos gobiernen a «piacere», sino en la intelectualización inmediata del soberano, que es el pueblo, para que sea el verdadero director de sus destinos, pues ya nos ha dicho el mismo Agustín Álvarez, entre otras verdades grandes como templos, que «las minorías gobiernan donde las mayorías son imbéciles».

GUILLERMO VALENCIA: POETA CULTERANO Y ARISTÓCRATA

Enero de 1920

¿Qué es el arte por el arte? Una serpiente mordándose la cola.

NIETZSCHE

Yo fui uno de los muchos espíritus embrujados por la magia verbal de este príncipe del cincel literario que hace del verso castellado lo que Cellini hacía de sus preciosas joyas con los magníficos arabescos de su arte insuperado. Hace quince años me parecía su libro *Ritos* la mejor cosecha lírica de la poesía española contemporánea, sin excluir al mismo Rubén Darío. ¡Qué dominio del lenguaje y de la mecánica del verso; qué elegancia en los giros de la frase, qué mirífica visión orientalista de la vida, qué aristocrático donaire en la emisión del pensamiento y qué fuerza evocatriz en la expresión de las emociones! No era posible exigirle mayores dones a un artista. Dos de sus poesías se habían pirograbado en mi alma juvenil con preferente delectación: su evocadora composición «Los Camellos» y su rebelde poema «Anarkos». El primero se me ocurría fundido en el crisol de una suprema aristocracia espiritual; y el segundo, escrito expreso

para superar el inmortal canto «A Satanás» del sublime poeta italiano José Carducci.

Pero la magia se ha ido evaporando poco a poco juntamente con mis romanticismos trovadorescos de agua de azúcar. A medida que los fuertes y nobles ideales de la vida se iban alojando en mi alma y dando nacimiento al culto de las ideas, se iba volatilizando ese otro culto a las formas etéreas con que gusta arroparse lujosamente, al igual de las mujeres mundanas y sin corazón, el falso idealismo de los histriones del arte por el arte. Creo que lo que me ha pasado a mí con Guillermo Valencia le ha ocurrido a casi toda una generación intelectual hispanoamericana. Aquel poeta fue un príncipe de la moda literaria que brilló y reinó un instante en los precisos momentos en que el modernismo artístico libraba batallas triunfales contra los clásicos y los neorrománticos de la última mitad de siglo pasado.

Era el momento álgido en que bajo el influjo del movimiento literario ultramodernista francés surgían por reflejo en el escenario intelectual de América cinco o seis grandes figuras de vigorosos relieves personales destinadas a hacer sentir su influencia en la literatura castellana.

Darío, Lugones, Amado Nervo, Alberto Ghirardo, Julio Herrera y Reisig y el mismo Guillermo Valencia fueron los pontífices magnos, los heresiarcas de este movimiento y lo hicieron con tal eficacia, que sus catecúmenos no tardaron en llenar España y nuestro continente. Todos los jóvenes éramos iconoclastas entonces, y los que estábamos imbuidos de ideales revolucionarios en estética y en sociología teníamos el férvido convencimiento de que el arte sería el mágico instrumento de la ansiada palingenesia social y que los modernos artistas formarían la gran columna de fuego incorporándose a la vanguardia de la humanidad, al lado de los héroes, los apóstoles y los genios, para ser los primeros que fueran a golpear con su estro profético las puertas del futuro. Si el poeta es un producto biológico de selección humana, ¿cómo no habíamos de tener fe en él, para que fuese no solo el resonante corazón de la humanidad, sino también el oráculo de sus ideales y el heraldo anunciador de sus reivindicaciones?

Pero pasó el fragor de la batalla como esas tormentas eléctricas que suelen desencadenarse más allá de las nubes sobre las cimas de las montañas, sin rayos mortíferos ni lluvias fertilizadoras, para resultar, a la postre, que lo que creíamos una revolución de pensamiento no había sido sino una revolución de palabras. Es verdad que las empolvadas cabelleras de la Academia recibieron íntegro el chubasco y que los cánones de la vieja escuela fueron rasgados y arrojados momentáneamente al olvido. Pero solo habíamos asistido a una renovación de la forma y no del concepto esencial del arte. Habíamos desechado los odres viejos que pudieran contener el vino nuevo del moderno espíritu, porque habíamos preferido poner el vino añejo de las ideas rancias en los odres nuevos de la moderna estética. En esta revolución prevaleció, pues, el espíritu reaccionario del conservatismo, no el espíritu renovador del siglo. Nuestros libertadores de la rutina, en arte, se iban a convertir una vez más, lo mismo que nuestros libertadores de la política, en nuestros tiranos. Ellos se encargarían de remachar las cadenas de nuestra servidumbre intelectual para con las mentiras, los vicios, las iniquidades y las supercherías reinantes que forman la atmósfera de inmoralidad e imbecilidad colectivas que nos envuelve en todas direcciones. Era, pues, el pasado que levantaba la losa del sepulcro, sacudía el polvo de los siglos y rasgaba la vieja mor-

taja de los ideales pretéritos, para sobrevivir bajo el disfraz de las nuevas modas libertarias. Hoy nos preguntamos: ¿en qué ha parado todo aquel ruido, aquellas polémicas entre modernistas y clasicistas, aquel reñir por una metáfora o un vocablo (recuerdo que Roberto de las Carraras y Julio Herrera y Reissig riñeron por la paternidad de un adjetivo en la prensa de Montevideo); dónde están y qué hacen hoy los gladiadores de otrora?

Con excepción de Ghiraldo y Lugones, que fueron talentos rebeldes a los cánones de la métrica y se mantuvieron después revolucionarios en el pensamiento, los demás profetas de este movimiento fueron todos ortodoxos ancestrales del tradicionalismo filosófico. Y el resultado es que nuestro «continente estúpido», como diría Pío Baroja, se ha llenado de millares de cotorras literarias sin alma, sin ideales, sin inspiración y sin originalidad. Los mismos poetas llorones elegíacos, del tiempo de Juan de Dios Peza, sin el talento de este, los mismos trovadores horteriles que nos repiten la romanza sentimental de Pierrot y Arlequín, los mismos cantores patrioterros que aburren con la eterna insulsez de sus eternos clarines y timbales, los mismos poetas eróticos que a fuerza de ser ancestrales a veces llaman la atención y los mismos imitadores del perversismo literario «*pour épater les bourgeois*», perfectamente idiota. No fue este movimiento, para el arte, lo que la Revolución Francesa para el feudalismo: la abolición de las castas y de las viejas creencias, sino más bien el proceso reaccionario que llevó a ese mismo pueblo destructor de la Bastilla a la instauración del Imperio napoleónico.

Hoy se puede y vale la pena tornar los ojos hacia aquellos tiempos de fiebre intelectual y artística. El gran Darío bajó al panteón de los inmortales consagrado como el Maestro de la poesía castellana. Amado Nervo se apagó como un arpeggio tierno y melodioso, pidiendo la luz del sol y entregándose luego en brazos de la Intrusa con una sonrisa de dulce conformidad en los labios. También enmudeció la lira del autor de *Los peregrinos de piedra*, el Baudelaire uruguayo, Julio Herrera y Reissig. Ghiraldo se dejó enamorar y poseer por la musa revolucionaria que pone su beso de luz en la frente de los héroes y el Tabor de los apóstoles. Lugones, que es el que atesora los mayores dones del talento, ensayó todos los crisoles de la nueva estética; la abeja ática de su ingenio libó su miel en todos los jardines y probó golosamente de todos los panales sin esclavizarse a norma alguna. Él tampoco se ha quedado en su torre de marfil. Lo veo empinado intelectualmente avizorando por sobre los hombros y las cabezas de sus contemporáneos la epopeya grandiosa de su siglo. ¿Y Guillermo Valencia? ¿En qué ha culminado nuestro poeta del Cauca? ¿Qué se hizo del mago autor de *Ritos*? ¿Por qué se esterilizó su musa después del primer parto? ¿Qué uso ha hecho de su refinado ingenio o qué papel importante está jugando en la vida de su país? ¿Vive o vegeta, esto es, se quema o se pudre el exquisito rapsoda? ¿Se suicidó, tal vez, imitando al divino Petronio para no soportar por más tiempo la irritante presencia de la mediocridad erigida en César? Nada de eso. Lo único mediocre, desconcertante y vulgar, es la vida real de nuestro eximio poeta.

Veamos qué le debe la juventud intelectual de Colombia al señor don Guillermo Valencia. ¿Qué ha hecho él para redimir a su país tan lleno de hombres ilustrados y mujeres inteligentes y exquisitas, con tanta juventud letrada ávida de hacer penetrar la luz bienhechora de las ideas modernas en la vida social de aquella república todavía gobernada por una teocracia que hace de la culta Colombia una su-

cursal del Vaticano? Lo único que ha hecho ha sido consolidar con su palabra de orador y con su pluma de levita del catolicismo el poder inquisitorial de la iglesia romana. Guillermo Valencia ha empleado su inmenso talento en sostener y afianzar en Colombia las ideas reaccionarias con una insólita fobia sacristanesca, como lo comprueban sus discursos parlamentarios a favor de la «censura aduanera» para todas las obras científicas y literarias que entran al país y su oposición sistemática a la libre emisión del pensamiento por la prensa. ¡He ahí al autor de «Anarkos»!

Valencia, a pesar de su catolicismo y su fanatismo religioso, llevó una vida de disipación sexual que se hizo célebre. Este abuso parece que lo hizo contraer prematuramente una afección tuberculosa gastrointestinal que ha minado completamente su salud y acaso esa sea una causa degeneratriz de su espíritu.

Nadie como él fue más sonreído por la fortuna en Colombia. Ingresó en la política militante a los veintitrés años, siendo elegido diputado por el Departamento del Cauca, en la época luctuosa en que don Miguel Antonio Caro, líder del conservatismo ultramontano, llenaba con su trasnochada elocuencia el recinto de la Cámara colombiana. Valencia entró en liza con el sumo pontífice bogotano, a quien logró dar algunos botonazos, motivo por el cual Caro, que presintió en él a un rival, sabiendo que no tenía la edad que exigía la Constitución para ser diputado, mocionó para que la Cámara lo lanzase de su seno, pero una mayoría rebelde rechazó de plano dicha moción. En aquella época Valencia era un rebelde, por supuesto, allá en Colombia donde todavía se discute la infabilidad del Papa y la vida y milagros de los santos, y fue entonces cuando publicó su primer y último libro de versos.

Valencia blasona de católico y de nietzscheano a la vez que, por supuesto, mal católico porque carece en absoluto del sentimiento cristiano de amor filantrópico hacia el prójimo, y mal nietzscheano porque el arquetipo superhumano de Nietzsche, el extraordinario Zaratrusta, cuando sintió que su corazón desbordaba como un vaso rebosante de miel, bajó de la montaña a predicar su verdad en la plaza pública. Él llevó la noticia a los hombres de que Dios había muerto.

El catolicismo puramente convencional, ayuntado a la filosofía anticristiana del genial Federico, armoniza muy bien en nuestro eximio vate con su anacrónico gusto parnasiano y alejandrino en la poesía. En realidad, y en el fondo de todo esto, Guillermo Valencia es el consumado arquetipo del fariseo intelectual. Perfectamente ateo en moral, en religión y en todo, se da, sin embargo, golpes de pecho en el templo invocando, como el judío de la leyenda, un Dios y un culto que ha muerto o nunca ha nacido en su propio corazón. El devoto sincero y ferviente es digno del respeto de los demás. El truhán que simula creencias que no posee merece ser sacado a disciplinazos, como fueron sacados los mercaderes del Templo por el mismo Jesucristo.

Guillermo Valencia encarna a las mil maravillas las cualidades externas de nuestros ahidalgados caballeros hispanoamericanos, finos, correctos, refinados y corteses por las tapas, pero con un alma burguesa que se les sale por todos los poros de la piel. Bajo la capa de este caballero aristócrata tan adecuado al superficialismo mundano de su país y bajo el oropel de su frase de «*arbiter elegantiarum*», en el alma de este Petronio de aldea (Colombia es una aldea intelectual del siglo XVIII) se esconde un burgués perfecto. «Entiendo por burgueses –lo que un eximio escritor francés cuyo nombre he olvidado– aquellos a quienes se les puede

aplicar esta definición: la burguesía no es un estado social sino un estado del alma; hasta entre los artistas suele haber burgueses.»

«Para los que tienen corazón y piensan, la burguesía es el único y verdadero enemigo. La burguesía no es otra cosa que un engendro de bajos sentimientos e ideas mezquinas. Vivir con elevados pensamientos y nobles preocupaciones de lucha, estudio y arte; tener grandes sentimientos y magníficas generosidades, eso lo vemos todos los días en los nobles, en los príncipes, en los reyes; pero la burguesía nada, nada.»

Por los datos bibliográficos que he obtenido de Valencia veo que a este ahidalgado caballero, para noble le faltan ciento, pero para burgués le sobran mil.

Me cuentan que tomó parte principalísima en la famosa guerra civil de tres años (1899-1903) como jefe Civil y Militar del Departamento del Cauca, distinguiéndose únicamente por su crueldad para con los vencidos.

He aquí una anécdota que pinta al hombre: le trajeron un prisionero para que lo juzgara. «Alcánceme usted –le ordenó a su asistente– aquel libro que está bajo tal número en tal estante.» Y hojeando luego dicho libro, con flemática indiferencia le dijo al prisionero:

«Espérate, voy a aplicarte este Código Penal.» Y leyó al azar un pensamiento en alta voz: «Los débiles deben ser eliminados para que no se perpetúen los esclavos.» El libro que tenía en las manos era un libro de Nietzsche. Y sin otra justicia sumaria, hizo fusilar a aquel infeliz cuyo nombre indio era Teleche, produciendo una justa indignación en sus propias filas.

Casado con la heredera más rica de Colombia, se ha dedicado al engrandecimiento de su fortuna con un afán judaico. Nadie sabe que haya llevado a cabo ninguna obra altruista ni de mejoramiento social.

Podemos afirmar, por consiguiente, que la vida y la labor literaria de Valencia carecen de toda finalidad, puesto que no ha tendido al mejoramiento de su país, ni a la difusión de la luz, ni se ha inspirado siquiera en asuntos nacionales, sino que por el contrario se advierte en sus versos y en su prosa marcado desdén y desapego por las cosas colombianas.

Guillermo Valencia predica el arte por el arte y el retorno del mundo hacia las idealidades helénicas –todo escritor vacío de humanidad profesa como él ideales pretéritos–, y su literatura exótica, demasiado pulida y preciosista, ha sido el opio intelectual que tanto ha envenenado a la juventud colombiana «eunuquizándola» espiritualmente para el arte y para la vida, contagiándole el sueño, la pereza, los refinamientos de Síbaris, sin el sentido idealista de lo cósmico y lo humano, atrofiando y fragmentando su carácter, su corazón y su inteligencia a fuerza de infiltrarle los ideales estáticos del faquir, en oposición a los ideales dinámicos del auténtico hijo de Prometeo que es el hombre libertario de este siglo XX. Lo que necesitamos ahora, urgentemente, en los pueblos del Nuevo Mundo son hombres de acción, y no Budas de piedra con más o menos refinada cultura. La poesía para nuestra juventud no puede ser otra que la acción. La contemplación es el licor con que se embriagan los abúlicos, los inválidos del cuerpo o los valetudinarios del alma. Una juventud que no se inflame por las cosas de su siglo, que no tenga el culto emersoniano del optimismo y la entereza para batir el hierro de los acontecimientos rebeldes de la vida, que no aliente la suprema ambición de ir a atar su carro de una estrella, no es tal juventud, sino decrepitud prematura de la raza.

Esa juventud de hamaca, soñadora pero impotente y parásita, que son los zánganos dorados de la colmena, ha resultado para nuestra sociedad criolla de América lo que la uncinariasis y el paludismo para el individuo del trópico: un microbio de degeneración y de muerte. Y debemos ya iniciar contra ese microbio una campaña médica. Esa es una de las misiones de *Cuasimodo*.

He aquí, en síntesis, otro genio desalquilado pero de inferior índole moral al Fradique Mendes de Eça de Queiroz, que pasará de largo por el mundo con su bordón y su alforja de peregrino «amateur» del arte, sin que broten de las huellas de su sandalia ni las flores del recuerdo –porque él no sembró amores– ni los resplandores del ideal –porque él no le trajo ninguna ilusión nueva a la humanidad–.

En las repúblicas hispanoamericanas poco o nada se sabe de la persona real de este poeta, y los que tienen alguna noticia de sus actitudes mentales ultramontanas y ultrasacristanescas contra la libertad del pensamiento escrito y hablado en el proscenio político de su país, o no se atreven a tocar su nombre, o son sobradamente indulgentes con las miserias espirituales de este orfebre hacedor de frases.

Yo acuso a Guillermo Valencia del peor crimen que puede cometer un hombre de talento: el de haber paralizado la inteligencia de la juventud colombiana, castRANDO su espíritu para la concepción de los grandes ideales y su carácter para la acometividad de las generosas empresas; de haber contribuido a formar una legión de escribas y levitas dispuesta a calumniar los acontecimientos más gloriosos de la historia y echar sus garras al cuello de los rebeldes y los mesías que preceden con sus voces augurales al pensamiento de las masas inconscientes. Para Colombia, Guillermo Valencia ha sido el narcótico espiritual que la ha mantenido como a la Bella Durmiente del Bosque, sumida en letárgico sueño, hasta retardarla en su evolución y su cultura por casi dos siglos.

Cuando Colombia despierte, confío en que los hombres y las mujeres quemarán en la plaza pública la efigie de este hombre. Y si se quiere poner, entonces, un epitafio sobre su tumba que pinte al hombre que fue, yo creo que nada más apropiado al caso que estos cinco versos de aquel soneto de Amado Nervo titulado «El crimen nuevo»:

Tenías las supremas aristocracias:
Sangre azul y vientre infecundo,
Porque sabías mucho y amabas poco:
Y eras síntesis rara de un siglo loco
y floración malsana de un Viejo Mundo.

ALBERTO MASFERRER

Junio de 1920

El ambiente

Centroamérica está con respecto al resto del continente como los Balcanes con respecto al resto de la Europa civilizada. Política, económica, social e intelectualmente, está en el siglo XVII. Aunque hasta los tiranos invocan allí la palabra de-

mocracia, en realidad lo que prevalece son las costumbres, las supercherías, las instituciones y las crueldades del régimen feudal español, pero afeadas por la desnudez, la mugre, el paludismo, la uncinariasis, la tuberculosis, la degeneración y el envilecimiento de la desgraciada raza autóctona, de la cual gobernantes y potentados están haciendo étnica y moralmente una sub-raza mediante un sistema negrero de la más degradante esclavitud humana.

En la psicología de estos pueblos impera todavía la duplicidad del indio y la altanería del conquistador. La verdad es que ellos han sido los últimos en abandonar los taparrabos, las plumas, el arco y la flecha. En política prevalece la dictadura militar o la teocrática, o ambas a la vez, pues nunca perdió el clero la oportunidad ni el honor de aliarse con los más siniestros tiranos de América. Intelectualmente están en la Edad de Piedra, y por sus costumbres sociales en pleno canibalismo. Aunque ciertos elementos de la élite que han viajado, se han educado en el extranjero o tienen título de doctor exhiban cierto barniz de cultura europea, rascándolos un poco se descubre en ellos enseguida al indio. Viven devorándose los unos a los otros en una corriente intermitente de ancestralismo antropofágico. La vida del hombre se tiene en menos que la de los bienes materiales y el honor personal casi no existe. Ni se gana ni se pierde honra en estos pueblos, ha dicho acertadamente alguien. La envidia aldeana es feroz y se pronuncia en forma soez y canalla. Los intelectuales se dan la mano con la cocinera en materia de supersticiones, chismerías y estilos de lenguaje para herir la reputación del prójimo. En las polémicas, si no se le saca a relucir la madre o el honor de la familia al contrincante, ni el autor ni el lector quedan satisfechos. Hay periodistas que explotan esta clase de pasiones y mojan su pluma no en el tintero sino en el pútrido albañal por donde desaguan las secretas inmundicias de la vida privada. También se usa mucho alquilar a un testaferrero para injuriar, difamar o asestar una puñalada al molesto y temido adversario. El homicidio es cosa corriente y barata no solo en las bajas, sino también en las altas clases sociales donde tienen aquellas un espejo moral en que mirarse. El arma más suave que suele usarse en estos *paisesitos* es el anónimo. «A estos bárbaros hay que subordinarlos con ametralladoras y civilizarlos a machete», me decía un alto personaje político. A lo cual yo repliqué enfáticamente que el látigo forma esclavos pero no hombres. Precisamente, si tres siglos de régimen feudal han degradado y envilecido a estos pobres pueblos, diez años de educación de esas masas en la escuela práctica de la libertad bastarán para convertirlas en una colectividad pensante, culta e independiente. Si de la corteza del troglodita salió el hombre civilizado, ¿por qué no habrían de desbarbarizarse en pocos años estos países donde la tierra es extremadamente fértil y solo el alma del hombre permanece estéril?

Salvador Mendieta tiene publicado un libro muy interesante y bien documentado bajo el título de *La enfermedad de Centroamérica*, que ningún aficionado a la geografía social de nuestro continente debería dejar de leer, pues en él nos presenta el autor, con un amargo verismo de patólogo, cuadros desoladores de la psicología social de estos pueblos retardados en la evolución.

Lo que nos describe Mendieta en su libro se conjuga muy bien con lo que nos dice Darío en su soberbio canto «A Cristóbal Colón». Verdad es que Darío se refiere a toda la América española, pero él se inspiró, realmente, frente a los cuadros

políticos y sociales de la América Central donde nació y ejerció sus armas literarias durante la juventud.

El insigne bardo hubiera preferido que jamás las naves del «desgraciado Almirante» hubieran traído a América la llamada civilización europea, ni mezclado a la virgen sangre indígena la ardiente sangre del Conquistador. Oigámoslo:

Pluguiera a Dios, las aguas antes intactas
No reflejaran nunca las blancas velas,
Ni vieran las estrellas estupefactas
Arribar a la orilla tus carabelas.

Despreciando a los reyes nos dimos leyes
Al son de los cañones y los clarines
Y hoy al favor siniestro de negros reyes
Fraternizan los Judas con los Caínes.

Bebiendo la esparcida savia francesa
Con nuestra boca indígena semi-española,
Día a día cantamos la Marsellesa
Para acabar danzando la Carmañola.

Las ambiciones pérfidas no tienen diques,
Soñadas libertades yacen desechas;
Eso no hicieron nunca nuestros caciques,
A quienes las montañas daban las flechas.

Ellos eran soberbios, leales y francos,
Ceñidas las cabezas de raras plumas,
Ojalá hubieran sido los hombres blancos
Como los Atahualpas y Moctezumas.

La cruz que nos trajiste padece mengua,
Y tras encanalladas revoluciones,
La canalla escritora mancha la lengua
Que escribieron Cervantes y Calderones.

Duelos, espantos, guerras, fiebres constantes,
En nuestra senda ha puesto la suerte triste.
¡Cristóphoro Colombo! pobre Almirante
¡Ruega a Dios por el mundo que descubriste!

El hombre

Dada la pobreza cultural de los países centroamericanos, natural es que los hombres no puedan estar exentos de las influencias que ejerce en ellos el medio ambiente.

Pueblos de estas condiciones no son tierras propicias al genio, sino campos yermos de la inteligencia. El caso de un Rubén Darío es un hecho sorprendente en Nicaragua, como el de Montalvo lo fue en el Ecuador. No es que el árbol de la raza no pueda dar frutos de oro lo mismo en la tierra fría que en la tierra caliente de América. Lo yermo es la indigencia espiritual colectiva: la falta de comprensión, de resonancia moral para las voces de los grandes pensadores y los grandes artistas. No es en un gallinero donde se incuban las águilas caudales. Ni es en las aldeas fondeadas en las supercherías religiosas y costumbres medievales donde pueden surgir, a no ser por feliz casualidad, los tipos representativos de una humanidad mejor. El caso de Darío en Centroamérica como el de Montalvo en el Ecuador, el de Bolívar en Venezuela o el de Sarmiento en la Argentina, son hechos insólitos que no tienen sino una explicación biológica: pertenecen al grupo de los tipos heráldicos de nuestra especie, que anuncian un grado más alto del humano perfeccionamiento donde si no hemos llegado ahora, llegaremos mañana.

Alberto Masferrer es un sereno, enérgico y evangelizante profesor de ideales que nada tiene de común con sus compatriotas. Entre Masferrer y el resto de los salvadoreños, hay la misma distancia mental que entre Anatole France y los colonos de Argelia, o entre Pérez Galdós y los habitantes de Marruecos. Los intelectuales salvadoreños con sus roñosas ideas provincialistas y Alberto Masferrer con sus altas ideas universalizadoras son, espiritualmente, habitantes de diferentes planetas.

Hoy es cuando se empieza a notar como si un fermento de idealismo revolucionario estuviese gestándose en el alma colectiva del pueblo salvadoreño. Síntomas: frente a los viejos profesores de la Universidad claustral de San Salvador se levanta un viento de opinión estudiantil, irreverente con la tradición, que clama porque se echen abajo las vetustas puertas de bronce de aquel claustro para que penetre en él, a raudales, la luz de la ciencia y de las amplias ideas democráticas que alumbran el camino de las nuevas generaciones. Asimismo, frente a la prepotencia de los capitalistas, se yergue inquietante la organización obrera, como un rojo espectro del socialismo internacional.

Con ambas cosas tiene que ver el eminente espíritu de Alberto Masferrer. Él ha sido el verbo de los ideales avanzados en los países de Centroamérica: todos aquellos que lo conocen, sean o no partidarios de sus ideas, coinciden en la misma apreciación de que si hay un hombre que honre con el ejemplo de su vida su prédica libertaria, ese hombre es Alberto Masferrer.

Yo no tuve la suerte de encontrarlo en mi camino. Cuando llegué a El Salvador, Masferrer se había ido a buscarse la vida como maestro de escuela a Nueva York, huyendo del canibalismo político que prevalecía en su tierra. Pero conocí, en cambio, a algunos de sus discípulos y descubrí en su familia materna un *refugium peccatorum* propicio a las dulzuras de la más pura amistad. Allí acabé de conocer la parte anecdótica de su vida, digna de un Fermín Salvochea, el dulce y genial revolucionario andaluz que sirvió a Blasco Ibáñez de protagonista para su novela histórica *La bodega*.

Masferrer fue desde su juventud un hombre sencillo y afable, de modesto aspecto, que empezó a hacerse notar por sus singulares escritos, inspirados en la pulcritud literaria y el calor republicano de Montalvo.

Pero Masferrer fue maestro de sí mismo antes de pasar a serlo de la juventud

y de los trabajadores. Su vida de escritor se divide en dos etapas: es montalvino en la juventud y tolstoiano en la madurez. Un viaje que realiza a Europa (Bélgica o Francia) lo devuelve al terruño, mental y artísticamente metamorfoseado. Su lirismo, más de forma que de fondo, se transforma en vigoroso idealismo humanitario, y del centro del literato retórico nace el sociólogo y el educador vocacional. Fue nombrado cónsul en Bélgica hace varios años pero su talento asimilador y dinámico no podía adaptarse a la vida vegetativa de una agencia consular. Su inclinación por la pedagogía antidogmática se le desarrolló entonces en forma incontenible y se dedicó a visitar escuelas y a estudiar como alumno libre, en no sé qué instituto de Bruselas, la ciencia de la educación. He aquí un hombre que a los cuarenta años se inventa la carrera del magisterio, convirtiéndose en un autodidacta de la pedagogía moderna. Regresó a su país poco tiempo después y no quiso aceptar ninguna posición política, no obstante su pobreza. Prefirió fundar una escuela racionalista que sirviera de crítica, experimentalmente, a los enmohecidos sistemas de la educación oficial. Por supuesto, fracasó su empresa por falta de apoyo social y de concurso económico. Descorazonado y enfermo, decidió irse nuevamente del país que por tercera o cuarta vez le negaba la sal y el agua. Hoy que está otra vez de retorno entre los suyos, debido a un fuerte quebrantamiento de salud, quiero tributarle espontáneamente el merecido homenaje de este juicio crítico, que tiene por objeto no solamente honrar al hombre sino también y especialmente a sus ideas.

El escritor

Masferrer no ha publicado grandes libros sino una sucesión de pequeñas grandes obras. Nunca escribe por escribir como el millón de incurables grafómanos que inundan e infestan estas repúblicas. La literatura en él como en Tolstoi, su estrella polar, es fuente de consuelo, luz de esperanza y liberación para quienes lo leen.

En Centroamérica no hay otra pluma que compita con la suya ni otro tipo de intelectual más completo que él. Tiene la serenidad filosófica de Sócrates, el instinto poético para cantar las cosas terrenales de Horacio, y el enfervorecimiento humanitario de Tolstoi. Por eso la luz que irradia su noble espíritu, cuando habla desde la tribuna popular, desde el periódico o el folleto, es luz que alumbrada y calienta, porque lleva el destello de la sinceridad y el calor balsámico de su saludable optimismo revolucionario. Cuando habla en público jamás tiene un desplante oratorio. Dialoga familiar y plenteramente con los oyentes. La misma falta de pose, de sonoro retoricismo, de acentos declamatorios, se nota en sus escritos. Y sin embargo subyuga, encanta y convence de ambas maneras. Oyéndolo o leyéndolo pasa con Masferrer algo parecido que con Tagore, a quien tuve la ocasión de ver en Nueva York: pertenece a la jerarquía de esos hombres tan sinceros, tan honrados en sus pensamientos y obras, que convence con su sola presencia porque ellos son la personificación de la lealtad.

Se necesita tener algunas gotas de la sangre de Jesucristo en las venas para llegar hasta donde ha llegado Masferrer con su prédica libertaria sin que se lo haya devorado el canibalismo que la clerigalla, los intelectuales y los políticos localis-

tas practican todavía en estas tierras calientes. Pero, decía Nietzsche que «quien alcanza su ideal, lo traspasa» y Masferrer como Tolstoi, Kropotkin, Gorki, Ferrer o Zola, es de los que se han dejado poseer en absoluto por la fe de sus convicciones. En efecto, basta leerlo para conocerlo.

Al hablar del dolor del hombre que habiendo alcanzado una concepción de la vida muy superior a la de quienes lo rodean, se ve escarnecido, tachado de loco o lo que es peor acaso, incomprendido y desconocido enteramente, él encuentra dentro de sí mismo el consuelo en estas palabras:

«Nos confortará en situaciones tan angustiosas saber que, como afirma Emerson, no estamos solos sino en apariencia; grandes y bondadosos poderes invisibles nos rodean, y desde el rayo tembloroso del astro que contempla nuestra soledad, hasta la piedra movediza que rueda bajo nuestros pies, el Universo entero recogerá nuestras fuerzas y las hará germinar, crecer y triunfar».

Sus ideas

Son dignas de mencionarse las ideas sobre educación que profesa Masferrer. Para él tiene más importancia la función educadora del padre que la del pedagogo, y le atribuye mayor responsabilidad a este que a aquel. «Tienes que hacer, hombre, una obra trascendental: la más seria, difícil e importante; fecunda en bienes o en males, digna de todo encomio o de vituperio indecible, según lo trabajes con yerro o con acierto. Bajo el sol, no hallarás para emplear tus fuerzas otra empresa de mayor responsabilidad, ni encontrarás que a nadie se le haya confiado una obra más significativa.

»Tienes que hacer a *tu hijo*. ¿Cómo lo harás? Esta es la cuestión suprema para ti y para los que te rodeamos.

»Tu hijo, precisamente tu hijo, puede ser para nosotros instrumento de condenación o de vida.

»No pasarán treinta años, y ya tendremos en él un redentor, un guía, un hombre bueno, útil, inofensivo al menos, o un tirano, un azote, un verdugo, un expoliador, un egoísta. No hay medio: será para nosotros un bien o un mal, una carga o un beneficio.

»Y de eso tuya será la gloria o la vergüenza.

»Nos interesa extremadamente que hagas bien a tu hijo; haz medianamente, si no puedes mejor, tu libro, tu estatua, tu cuadro, tu gobierno, tu hacienda. Sé mediano, si no puedes ser eminente, y sé vulgar si no puedes ser mediano. Te perdonaremos tu medianía y tu vulgaridad, puesto que, al cabo, no podrás hacernos mucho daño, y pasarás con nosotros; más o menos te desvanecerás en la muerte al mismo tiempo que nosotros.

»Pero tu hijo vivirá junto con nuestros hijos, y a estos no queremos tolerar que se los dañe: son lo más querido de nosotros, las flores de nuestra vida, y no debemos consentir que por negligencia o estupidez quede con ellos un elemento de ruina y dolor.

»Forja bien a tu hijo; pon todas tus fuerzas; junta cuantos rayos de luz vagan dispersos en tu alma y empléalos en esa obra de vida o de muerte.

»Si quieres, no hagas ninguna otra cosa: si no puedes, vive oscuro, tranquilo,

retirado, y exento de toda lucha. Te exoneramos de todo trabajo social o político, y te concedemos la paz y la libertad, a cambio de que nos dejes *un hombre*.

»Pero si nos dejas un malvado; si nos dejas un opresor, un mentiroso, un esbirro, un explotador, un verdugo, un loco, un enfermo, un degenerado, entonces no te absolveremos, y cualesquiera que sean tus méritos aparentes, declaramos que nos has defraudado y que tu paso por este mundo ha sido una desgracia.

»Te elevarán estatuas; el gobierno dirá que has prestado grandes servicios y los diarios harán tu elogio descompasada y estruendosamente; pero ni el oro ni las condecoraciones, ni las alabanzas, harán que te absolvamos. Por encima de toda esa mentira y a través del bullicio oficial o social surgirá la verdad, y diremos que tu hijo, *la continuación de ti mismo*, está demostrando la falsedad e inconsistencia de tus méritos.»

Confieso que no me he encontrado en ningún otro escritor, ni siquiera en el mismo Tolstoi, con un evangelio de la paternidad más bello y sugestivo que el que dejo transcripto.

Otra de las cosas que exalta más notablemente la rebeldía de Masferrer es el monopolio de la tierra. Hace suyo el pensamiento de Carlyle: «El suelo no es sino de Dios, y de ser de alguien más, sería del trabajador que lo cultiva». Y se afirma luego en la idea *tolstoiana*: «Solo una cosa hace falta para que los trabajadores sean libres, y es destruir el acaparamiento de la tierra por los propietarios que no la trabajan. Esto es lo que deben pedir, exigir de sus gobiernos, y esto no es pedir cosa extraña, sino la satisfacción de un derecho más indiscutible y esencial: el derecho que todo ser tiene a vivir sobre la Tierra *y a sacar de esta su alimento, sin pedir permiso a los demás hombres*».

Glosando estos dos pensamientos capitales, Masferrer le predica a los trabajadores una guerra reivindicadora contra el monopolio de la tierra: «iMonopolio de la tierra! Verdaderamente, es difícil hallar una frase más irritante ni que signifique un absurdo y una injusticia mayor. ¿En virtud de qué pueden los hombres monopolizar la tierra? Todos los argumentos más o menos aceptables con que se defiende la propiedad privada aparecen como burdas patrañas cuando se trata de justificar el monopolio de la tierra. Porque esta no es, ni en apariencia, obra humana, sino que es cosa tan anterior y superior al hombre, como el firmamento respecto de una golondrina.

»Pero ¿a qué equivale despojar al hombre de la tierra? Exactamente a quitar a los pájaros el aire y el agua a los peces. Privados de su elemento natural, perecen o degeneran rápidamente, convirtiéndose en seres monstruosos o deformes.

»El hombre es un animal terrestre, lo mismo que el caballo, el ciervo y el buey. No siendo animal acuático ni del aire, ¿de dónde había de ser? ¿Y cómo se quiere que el animal humano no se deforme y se corrompa si se lo priva de su natural elemento?

»Realizar la emancipación de esta constituye el ideal más urgente, accesible por ahora a los hombres. Esta liberación vendrá a complementar la abolición de la esclavitud, infecunda hasta ahora y mientras no sea abolida la esclavitud de la tierra».

«Que al nacer cada hombre, encuentre que es poseedor de una porción de suelo; que al llegar a la edad del trabajo, halle que tiene en qué trabajar; que cualesquiera que sean las circunstancias de su vida, sepa que siempre habrá un rincón de tierra que le servirá de refugio y de amparo.»

«Tierra libre», y libre también cuanto sea necesario para trabajarla. Libres los caminos, libre la fabricación, introducción y uso de las herramientas; libre la compra y venta de los productos agrícolas; libres todos los elementos, factores, usos y productos del cultivo.»

Consecuente con estas ideas, Masferrer intentó obtener por caminos legales la repartición de tierras nacionales entre los ciudadanos salvadoreños que quisieran dedicarse a la agricultura. Era demasiado generosa y bella esta iniciativa para que los terratenientes y gobernantes de su país no le opusieran una feroz resistencia. Por eso no pasó de ser una simple idea teórica.

Masferrer no cree en la democracia, que es órgano opresor de una clase destinada a aplastar a otras clases, manteniendo la tiranía económica.

Detesta la pena de muerte porque es la institución legal del asesinato. «Es innecesario –dice– discutir sobre la pena de muerte; solo exigiremos que el mismo juez que la decreta mate al reo con sus propias manos.»

Está siempre dispuesto a abogar fervorosamente por los débiles, los tristes, los oprimidos. Por eso defiende con especialidad al niño y a la mujer de las clases humildes, reclamando para ambos el máximo de la protección social que ellos se merecen en una sociedad más humanizada que la nuestra.

Bastan y sobran los datos que anteceden para dar una idea cabal de la simpática, fuerte y original personalidad de este auténtico profesor de idealismo; en cuyas manos deberían confiarse los destinos de la Instrucción Pública de El Salvador, para que de un salto lograra colocarse aquel país en el desarrollo de su cultura a la par de los países más adelantados del continente.

A guisa de prólogo

DISTINGUIDO COMPAÑERO JULIO R. BARCOS:

Me ha llegado su libro en momento de mucha pesadumbre. La Asociación de Profesores de Chile, la única agrupación de hombres que yo sentía viva en Chile, cuyo coraje me hacía esperar en una *volteadura* de la escuela primaria y cuyos pequeños errores yo miraba sin enfado, por agradecimiento de la entraña cargada de bien que les sentía, o se ha acabado o se acabará pronto. Cae por un escándalo que se ha levantado en torno de ellos por gente que no los ha oído sino que ha obrado por el muy vil «dicen que dicen», con lo cual en nuestra América se mata la reputación de un hombre o de un grupo. Una Ud. este duelo casi personal o la pena cotidiana que siento observando en Europa el éxito creciente de un nacionalismo rabioso que prepara otra guerra para de aquí a cinco o diez años. Los libros que leen los niños se hallan infectados de este paganismo brutal y estúpido que es la soberbia local y el odio hacia el que tiene su casa ahí cerca, al otro lado del río, como quien dice. Acaba de proponerse a la Cámara francesa una ley que movilizará viejos, mujeres y niños en tiempo de guerra y que... declara que los intelectuales deberán ajustar su criterio al de la nación –léase del Estado– y adoptarlo en su trabajo (artículo de diario, libro, etc.). Lea Ud. en la revista *Europa* la noble respuesta de Romain Rolland sobre esta movilización de las conciencias. Se mira la mitad de la América nuestra en cacicazgo, en no sé qué resurrección de la tribu, y el corazón se aprieta...

Su libro me ha confortado un poco. Un poco, porque, aunque Ud. diga que en el fondo suyo es optimista a mí me parece más bien desesperado. Los enemigos que Ud. señala son muy fuertes y hay todavía más enemigos de los que Ud. exhibe. De todos modos conforta ver un valor civil completo que se pone en medio de la plaza a pedir salud, desinfección, lealtad y hora meridiana para la educación popular, sacrificando con ello amistades, paz, sosiego y hasta reputación. Porque al voceador de males le va muy mal en este mundo, amigo Barcos.

Ordeno un poco esta carta, en bien suyo y mío.

LA ARGENTINA

Se conoce que vivimos «pared por medio» en la semejanza de nuestras miserias. Su formidable crítica conviene a la enseñanza nuestra absolutamente. Acaso sirve lo mismo para el resto de la América. Por ser común el mal, debería hablarse de él sin quemadura de amor propio. Hay verdaderas taras de raza en esta dolencia de la educación sudamericana. El español era, y sigue siendo, magnífico tipo de hombre, pero estaba tarado de estas llagas: el sentido aristocrático de la cultura, la pereza y la vanidad metidas dentro de su *aristos*, un desdén fabuloso, un desdén insensato hasta la estupidez, del trabajo manual, cierto apego a la letra que apaga el espíritu, a pesar de sus místicos que odiaron la letra; y la consabida falta de organización que hizo su fracaso de colonizadores. Ud. sabe, mi amigo, que muy a la larga se mella una herencia: un siglo apenas si la muerde.

Pero volvamos a la Argentina. Al revés de los que llaman a Ud. sin patria, yo le siento un celo tan vehemente que quema, por la honra de su país. La Argentina se creó, con Sarmiento, un prestigio educacional, cierto mayorazgo de la cultura democrática que fincaba –y finca todavía–, especialmente, en la escuela primaria. Le tocó en suerte dar el primer presidente que no era ni un matón ni un trapeceista de la política, es decir, que no pertenecía a ninguna de las dos castas fétidas del hombre público sudamericano. La Argentina es grande porque el anverso de su riqueza –cosa esta nociva a un pueblo de todos los tiempos– es precisamente el Sarmiento civilizador, con pasión no vista sino en nuestro Vasconcelos, de construir al hombre español de nuevo, en igualdad humana y en cultura. Quítese a la Argentina su Sarmiento y, con San Martín y todo, y aunque yo respeto a muchos hombres suyos, ella pierde los dos tercios de la mayoría de edad que le atribuimos los segundones: Chile, Perú, etc. Ud., pues, con su sarmientismo, vigila lealmente la honra argentina. Es su país quien debe quemar primero la escuela vieja, antes de que la polilla se extienda por su cuerpo con esa suavidad de algodón por la cual los otros maestros no se dan cuenta de su mal; es la Argentina quien debe volver a decir la palabra de salvación para ella y para los demás. Yo creo que lo hará: yo he sentido a su tierra un pulso vital y una voluntad de creación que solo se siente en América del Norte, y que me ha conmovido.

Dirá alguno: ¿Por qué se mantiene ese ritmo poderoso de vida si la escuela, como se dice, está agarrotada? Sencillamente porque en la Argentina las enfermedades criollas son contrapesadas o detenidas por esa inmigración enorme que los demás países nuestros no tienen y que le manda en diez años la sangre que los demás rejuvenecemos en cincuenta. Que la Argentina con esa intrepidez tan suya, que le aportan el alemán, el judío y el italiano, quiera ser el Discóbolo de esta y todas las reformas, y siga aceptando *la honra de probar, de ensayar los tipos nuevos lo mismo de gobierno que de escuela*, los que pasarán desde ella a los otros países. Corresponde a los organismos ricos este *lote de riesgo y de hazaña*.

Mi amigo, yo creo en su ministro Sagarna. Le he conocido una sencillez llena de modestia, que es la puerta abierta por donde pueden pasar muchas iniciativas. Porque la soberbia mestiza, la ridícula soberbia de nuestra gente y que yo he probado cuántas veces en el Ministerio analfabetamente olímpico (perdone el vocablo no castizo), señor tieso de puro miedo de que el moverse le descubra la armazón de pobre diablo, el meteco hecho personaje oficial por nuestras pobres

políticas, ese sí para en seco las iniciativas. Un hombre que no se oye porque no está nunca seguro de si sabrá contestar, y que, sobre todo, hace entre él, ministro por una semana o un mes, y el maestro primario, hombre de vida entregada a un oficio, un espacio que ni los dioses griegos establecían de cielo a tierra, es criatura con la que no cabe sino la sonrisa o la desesperación. Yo que no sé reír y aliviarme con la ironía, viví mientras fui maestra, desesperada de mis manos y mis sesos inútiles, puestos por el reglamento, al margen de cualquier creación eficaz.

Hay más que acogida cordial en el ministro Sagarna: él lee, él recibe el reflejo del movimiento educativo de otras partes. *Es un informado y un atento*. De su inteligencia no hablo, aunque la tiene; la inteligencia está desacreditándose mucho en la América... Se entiende casi todo y no se hace nada, porque la pasión del bien no la calienta.

¿Por qué no habíamos de formar una «Liga sarmientina por la educación nueva» en la América, y llevar al doctor Sagarna sus aspiraciones? Créame que cuando he pensado en este grupo de libertadores de los niños (los libertadores de hombres hicieron su faena en San Martín) yo cuento de anticipado con él y no cuento con más de dos ministros de Estado en los otros países.

EL ESTADO DOCENTE

Como a Ud., me parece a mí calamidad el Estado docente, especie de *trust* para la manufactura unánime de las conciencias. Algún día los gobiernos no harán sino dar recursos a las instituciones y particulares que *prueben* abundantemente su eficacia en la educación de los grupos. Pero Ud. odia la escuela católica, y ella dentro de esta norma nueva deberá tener el mismo derecho del grupo socialista o del judío a enseñar bajo su doctrina. La escuela neutra no existe, mi amigo, y lo que así llaman los ladinos es una criatura confesional como cualquiera. En Francia esta escuela neutra es spenceriana o cosa semejante, jacobina, radical, etc., no neutra. Entiendo su pensamiento y como Ud. amaría una especie de *luz blanca, de escuela que respetara al niño en su alma prodigiosamente*, sin armarle para matón de ninguna secta. Pero ya lo he visto con angustia: eso es utopía. El mal menor, el respiro de esta asfixia del Estado docente, está en el acrecentamiento de la iniciativa particular. El Estado sigue siendo y será siempre Napoleón que movilizará las pobres almas de los niños para afianzar el imperio, dando credo social, credo económico y... credo religioso. Imposible –hoy por hoy– eliminarlo como educador de hecho, aunque no lo es de derecho. Disminuyámosle campo, reclamémosle la mitad del dinero de las contribuciones para levantar las escuelas libres; escuelas con ideales, mi amigo, con el suyo una, con el mío otra, organismos netos con rumbo confesado, socialista o capitalista, *sin caretas*.

Sé que Ud. se me ha entristecido en esta parte de mi carta. Ahonde en su pensamiento y verá que Ud., en el fondo, rehúsa, y violentamente, la escuela neutra. Ud. quiere dar a los niños principios anticapitalistas. No hay neutralidad en lo referente a la economía del mundo. Ud. desea soplar aventando del niño la idea religiosa (generalmente muy torcida e incompleta) que lleva el niño de su casa. Ud. sacará un *ismo* y pondrá otro, porque todo es ismo, mi amigo, y la luz blanca es artificial. Los únicos neutros verdaderos que yo conozco son los tontos. Nada

dan, porque nada tienen; no pueden colorear si adentro les falta el añil o el púrpura. Y aun estos, por necios, suelen, pretenciosamente, para «hacer que hacen», juntar ideas opuestas y confeccionar para el pobrecito niño un tapiz insensato de remiendos imposibles.

Ud. se extrañará que una «que quiere la paz» esté aconsejando la guerra con esas escuelas, todas confesionales. Me he desengañado de muchas cosas; he visto la hipocresía estupenda de las neutralidades y estoy por las fisonomías netas: escuelas según Rousseau, o según Don Bosco o según Spencer. Me irrita de igual manera la extorsión al colegio católico que al libre. Hay una gran probidad en el patronato neto.

El Estado debería, después de un censo de los habitantes, por credo, subvencionar cien, ochenta o cincuenta escuelas de cada confesión. Tiene que servir a una masa heterogénea sin mano homogénea.

Su pensamiento, Barcos, es elevado y superior: le repugna que el niño asome a la vida con una marca: «católico» o «anarquista». Quiere robarlo al padre afiliado, atado a una fe o a una política, y que le traspasa su verdad o su error como el color de sus ojos. ¡Ay, mi amigo, pero recuerde que se lo da Ud. a otro «marcador»! Yo no sé dónde hallaría Ud. los diez o doce mil maestros «luz blanca», santos de desinterés cabal, *caballeros de la perfecta lealtad*, para poner cada uno en su escuela a crear niños sin confesión alguna.

Grave hasta lo trágico es la lucha de espadas en que veo a los pobrecitos niños y que yo he seguido de cerca: padres cristianos, dueños suyos medio día; maestros spencerianos que maniobran durante la otra mitad. En la desorientación enorme que se les crea, ¿no habrá daño mucho mayor que un fanatismo unanimista? Pero basta de esto.

LOS MAESTROS

Ud. ha dicho en su libro algunas cosas fuertes a los maestros. Pudo ir más lejos. En la calamidad pública que son nuestras escuelas, aunque el Estado lleve la mitad de la culpa, tenemos que decir honradamente, sin amarras de compadrazgo, que la otra mitad se la dividen maestros y padres, y mucho más toca a aquellos que a estos.

Yo conozco maestras que jamás, pero jamás, han gastado un peso en un libro o una revista para no digamos mejorar, completar sus conocimientos. Yo he visto centenares que no acuden a una reunión de profesores sino cuando van a tratarse cuestiones de sueldos. Yo conozco en ellas especialmente el *renegamiento de su clase*, la *vergüenza de venir del pueblo*, el olvido de toda solidaridad con su carne, el ningún sentido de clase, la *indiferencia absoluta para los problemas obreros que tienen tanta relación con la escuela*. Yo he visto —especialmente en las mujeres— una mundanidad desenfrenada, pasión ingenua y tonta del lujo, consecuencias limitadas y serviles, cargadas de lastre de prejuicios; *beatería sin cristianismo* y otras cosas más. Le habla a Ud. una antigua maestra primaria, que hizo su carrera desde la ayuntamiento de la escuela rural y que ha visto «el pez pedagógico» de las diversas zonas del mar, hasta llegar al *vanidoso pez secundario*.

Ustedes tienen que trabajar particularmente en hacer de nuevo como quien

dice a la maestra primaria. *Es necesario que ella sea una mujer para la democracia americana*, toda una fuerza social que obre en beneficio de la purificación y la elevación de las masas populares; no una Luisa Michel de la barricada, pero sí una doctora Dellepiane, una Luisa Luisi, una Concepción Arenal, una Carmen Lira, una Palma Guillén, de México, una María de Maeztu, de España; todo esto sin desaforado sufragismo, con brasa espiritual, *ideas claras*, coraje y sentido heroico de la vida. Nuestro amigo García Monge cree mucho en una América echada a perder por los hombres y salvada por las mujeres. Dios lo oiga y su hojita preciosa que se llama «Repertorio» las junte, las oriente y *las decida*. Yo, mi amigo, comienzo a envejecer. Procuro decir desde aquí cuanta cosa excelente veo en las escuelas. Hago lo que puedo, hice lo que pude y reconozco que fue poco. También pesó sobre mí el Estado docente, centurión que fabrica programas y que apenas deja sitio –como hurtado– para poner sabor fuerte de alma.

Yo espero mucho de la lectura del maestro. No le pidamos, por ahora, sino que se informe de las escuelas nuevas, que gaste un centésimo de su sueldo (vea qué poco es) en obras y revistas. Estimulen ustedes la lectura en común, con comentario, *con ejercicio de discusión* y con ambiente familiar. Creen ese ambiente precioso de fraternidad de los primeros cristianos, *que es más que la familia*, que es un estado sobrenatural de cariño por un pensamiento al que se ha jurado la entrega de sí mismo. Yo desdeño esas sesiones académicas de maestros en que se leen actas, se vota sin interés, se lee con tiesura y *se pelean los cargos del directorio*. Otra cosa muy diversa habían logrado crear en Chile los pobres maestros de la Asociación de Profesores Primarios. Hay que trabajar con las únicas fuerzas constructivas, las del corazón, y con las ideas, pero organizadas por el espíritu, que es el solo levantador de catedrales. Sin él, se aglomeran hombres, no se los unifica; se crean cuerpos en vez de organismos. Vea Ud. lo que son la mayoría de sociedades pedagógicas: *¡qué heladas, qué impotentes y qué inútiles!*

LA ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva, mi amigo, es una creación espiritual y solo la pueden hacer hombres y mujeres *nuevos*, verdaderamente asistidos de una voluntad rotunda de hacer otra cosa. El que la logra es que la llevaba adentro. Perdóneme la palabra algo eclesiástica: necesita la escuela nueva maestros que posean la gracia. La gracia significa para mí movimiento inédito del alma; cierta alegría de crear que Dios da, y que contiene su gozo de génesis; una convicción completa de que la verdad adoptada es la mejor; ninguna concesión a los consejos del pasado abolido; ningún resquicio por donde se cuele la muerte, el desaliento, el *hombre viejo*; un fervor del niño que se vea en la cara y que caliente las palabras, que mire en el gesto y se haga palpable en las más menudas acciones; una fe desenfadada en que de veras el niño es la salvación de todos, *carne en que va a hacerse la justicia nueva*, carne que no va a oprimir, ni a matar y que *no ha venido en vano*. El niño es Cristo que trajo volteadura de los valores y que *no aceptó ninguna de las supersticiones sociales* del Imperio Romano ni del pueblo judío.

Cuando la gracia nos ha cogido y nos ha quemado ideología, costumbre y manera viejas, entonces se puede ser maestro de la escuela nueva. Que los que no

pueden con esto no vengan a hacernos adhesiones que, además de no servirnos, desnaturalizan nuestro trabajo y le ponen materia, pedantería y torpeza.

LOS PADRES

Ud. se queja de la influencia de los padres. Yo me quejo con Ud. especialmente del padre. La madre, ignorante y a veces torpe, da lo que tiene; el hombre no hace por el hijo más que el animal: le lleva el alimento (cuando se lo lleva), que ahora el feminismo victorioso permite también que la mujer a una vez alumbre, críe, trabaje y pague la casa...

Con las madres puede hacerse mucho, con las no emancipadas, que renuncian a la vida social siquiera en parte, para educar a sus hijos, o cuando menos asistirlos con su presencia. Con aquella legión de madres ricas, que han entregado sus niños a todos los extraños para que hagan de ellos lo que les plazca, a la niñera, a la maestra mala, a la calle todopoderosa, con tal de seguir los espectáculos estúpidos de la estación y hacer la «gran dama 1950», con esa no hay que hacer; *fue una máquina que a su pesar entregó un niño, pero que no muda el niño en hijo.*

Esas sociedades de madres anexas a las escuelas podrían asistir a las lecturas colectivas de los maestros, tomar parte en las discusiones, adoptar lentamente la escuela nueva. Maestra hábil cogerá siempre a la madre, con el interés que le prueba, de su criatura. Yo vacilo en aceptar el reemplazo que Ud. desea, de la madre por la maestra, por una razón: la maestra rara vez es digna de reemplazar aun a la madre mediocre: ve a los niños en montón, entiende el servirlos como a una clientela, con sus conocimientos, pero no los ama de manera profunda, y no puede reemplazar a la otra para la cual el niño Pedro o Juan existen individualmente. La madre sigue siendo, mi amigo, la fuerza más linda de este mundo, con la renovación de la vida (siquiera física, que ya es material para que otros trabajemos en eso); la madre danzadora de charleston se suele mudar a los treinta años y volver a lo suyo; cuando en ella no obra el espíritu obra el instinto, lo cual ya es mucho, para sacrificar su bienestar a su criatura. Hay que ayudarla sin disputarle a su chiquito. *Yo no sé de pareja más humana más maravillosa que la de una madre verdadera al lado de una maestra verdadera, inventando en juegos y en lecciones argucias y maneras para sacar luces de una criatura.* Con esa pareja se puede hacer el hombrecito nuevo que queremos, el de buenos humores, alegre, solidario y lleno de inteligencia.

Al lado de las torpezas y las atrocidades de la escuela zurda, las torpezas de la madre quedan pequeñitas. Al cabo ella no ha estudiado para formar una mente; al cabo a ella no se la llama nunca «salvadora de la patria» y otras majaderías.

Por otra parte, si Ud. hurga con lentitud en la madre superficial o necia, le asoma tarde o temprano la maestra que a ella misma la hizo, sin ningún sentido superior de la vida y sin interés sobrenatural del prójimo. *Maestras que se avergüenzan de venir de la clase modesta no son las que, llegadas a las alturas de un liceo, vayan a enseñar democracia, a explicar con vehemente interés el trabajo de los hombres, el derecho de los obreros a vivir una vida hermosa, después de crear los objetos hermosos que crean, y sobre todo no son ellas, mujeres a veces*

de corazón seco y pobre, las que digan a la jovencita que educan que el oficio de ternura que es la maternidad supera a cualquier otra excelencia humana.

NACIONALISMOS

Me han interesado enormemente sus opiniones sobre la incontinencia patriótica y el nacionalismo. En Europa yo leo con asco esta abundante literatura xenófoba, que cubre Italia, Francia y Alemania. En América se comienza a chupar este veneno. La idea de imperialismo hace olvidar todo a estas gentes: *religión cristiana, que es religión venida del ser que más olvidó el país suyo y que jamás nombró a su Judea*; cultura, que quiere decir en buena parte internacionalismo, aceptación del conocimiento superior, venga de donde venga; decencia en las costumbres –ya se apedrea aquí en Europa y se injuria al turista–; educación de los niños, que es enseñanza y aprovechamiento del mundo. La América nuestra, en esto como en otras cosas, recibe la infección y la adopta.

Barcos: se me quedan cuarenta asuntos de su libro sin tratar. Para otra ocasión, si yo lo veo en Buenos Aires un día, o si Ud. llega por aquí a visitar las lindas escuelas de Ferrière y de Decroly, hablaremos del formidable problema de las normales, y de otras cosas vitales.

He recibido en estos días la invitación a esa convención internacional que Uds. proyectan y de la que puede salir, fácilmente, la Liga Sarmientina a que yo aludía, sobre reforma de la escuela americana, con tendencia social. *Ténganme por adherente*. No podré ir, pero procuraré mandarles algún trabajo. Y los felicito con el corazón entero.

Y dejo abierta la conversación, y lo felicito por el bravo corazón de hombre que Dios le ha dado para batallar contra la rutina y la estolidez, en bien de los pobrecitos niños.

GABRIELA MISTRAL

Fontainebleau (Francia), octubre, 1927

Cartas intercambiadas con el ministro de Instrucción Pública, doctor Antonio Sagarna

AGRADEZCO A USTED EL ENVÍO DE SU LIBRO *Cómo educa el Estado a tu hijo*, con una dedicatoria en que el autor se carga una deuda de gratitud para con el doctor Antonio Sagarna y acusa al actual ministro de Justicia e Instrucción Pública otra deuda «para con la intelectualidad izquierdista del país».

He leído parte del volumen y por los enunciados con que encabeza cada capítulo me doy cuenta del resto. No deseo discutir su tesis, que es muy contraria a lo que he traducido en cerca de treinta años de docencia y de fomento y estímulo docente; siendo maestro gratuito, durante tres años de mi máxima pobreza, en las Escuelas Evangélicas de Mr. Morris; presidente y conferencista en la Sociedad Fomento Educativo de Gualaguay; vocal y presidente de «La Fraternidad»; vocal y profesor del Comité de Extensión Universitaria, secretario y presidente de la Comisión de Propaganda Escolar; fundador y secretario del Comité de exalumnos del Colegio Histórico; fundador, presidente y delegado del Comité de Libre Pensamiento, todo en Concepción del Uruguay; profesor gratuito de la Escuela de Comercio, profesor extensionista en la Escuela Normal; vocal de la Comisión de la Biblioteca Popular; decano ad honorem de la Facultad de Educación, todo en Paraná; y todo eso sin jamás dudar que el Estado ha hecho lo más y lo mejor que en materia de educación se ha hecho en la Argentina y en toda América latina.

Lo que me causa cierta extrañeza es que un hombre de su inteligencia y de sus principios colabore en la «obra criminal de la educación oficial». Eso es coparticipación y coparticipación consciente. Solo que yo no creo en su tan acre repudio de la enorme y admirable obra que el Estado argentino ha realizado con amplitud inigualada en materia de enseñanza, sino que un poco de consonante de literato, y un poco de hipérbole de «avanzado» lo llevaron a forzar la nota. Pero, aun así, aparece usted menospreciando y repudiando la función que desempeña y ha desempeñado; y por ahí anda un admirable ensayo de Xenius que le convendría leer...

En cuanto a la dedicatoria, necesito hacerle una doble rectificación: a) no me debe usted nada, pues si alguna vez expresé un juicio y apoyé una solución, a base de informaciones de mi amigo don Juan José Millán, miré solo el servicio público con la amplia y tolerante norma con que he patrocinado y nombrado a varios hombres con cuyos credos disiento; b) los izquierdistas no tienen cuenta corriente

con el Ministro, pues este se precia de ambidiestro, aunque sea poca la destreza de sus ambas manos. En Millán, Bordato, Palcos, Ingenieros, Gómez, Veyga, Mouchet, Giusti, Troise, los Orgaz, como en Morris, González, Amatusso, Serié, Terán, Ramírez, Victoria, Abeledo, Ferreira, Chella, Roula, Nielsen, Doello y tantos otros con los cuales, directa o indirectamente, comparte o compartió tareas, ideas y responsabilidades docentes, no ha mirado, además de sus capacidades, otra cosa que su envidia moral y el amor apostólico que ponen en la tarea de cada día, sea esta oficial o privada.

Reiterándole reconocimiento, lo saluda atentamente

ANTONIO SAGARNA

RESPUESTA DE JULIO BARCOS

A mi regreso de una corta gira de inspección escolar por la provincia de Buenos Aires, me encuentro con su atenta del 23 del corriente acusando recibo de mi libro.

Respetuoso del tiempo que le embargan sus altas y múltiples funciones de Secretario de Estado, me habría abstenido de contestar su apreciación equivocada relativa al autor (ya que no a su obra) que involucran ciertos párrafos de su carta.

Pero como reitera usted la misma apreciación personal que en otra oportunidad le mereció una carta mía con la cual seguramente herí su susceptibilidad, aunque el sentimiento que la inspira era de afecto hacia su persona, pues, sinceramente, me habría gustado verlo actuar como un actor de sarmientesca talla en el Ministerio de Instrucción Pública, espero que me concederá, por esta vez, el derecho de la defensa.

Deseo demostrarle –sin ánimo de entrar en la polémica– que no hay tal dualismo en mi conducta, ni tal incompatibilidad entre el funcionario y el crítico de la enseñanza.

Podrá, tal vez, haber demasiada impetuosidad en el ataque de lo que considero nuestras calamidades institucionales (lo que alejaría toda sospecha de complicidad con ellas), pero ello es producto de un temperamento intelectual. Con la misma temperatura con que se manifiesta usted tan optimista respecto a «la enorme y admirable obra realizada por el Estado argentino con amplitud inigualada en materia de enseñanza» expreso (yo que tengo veinte años de magisterio) mi decepción profunda frente a la incapacidad de nuestros gobernantes para convertir nuestra educación pública en la gallina de los huevos de oro, como con tanto éxito lo ha hecho el yanqui, a pesar de sus imbecilidades típicas.

Ni mi libro, ni mi larga obra (buena o mala, pero firme) de predicador laico dentro y fuera de las filas del magisterio me acreditan un pesimismo amargo y sombrío. No lucha el que no tiene ideales. Tener ideales y servirlos fielmente como a una Dulcinea del alma, es tener fe, entusiasmo, optimismo y coraje.

La diferencia entre mi optimismo y el suyo consiste en que usted cree que al pueblo no le resta nada por hacer en pro de su educación, porque los hombres del Estado que proclaman que esta es su «función exclusiva del gobierno» lo han hecho ya todo, mientras yo opino que ese es el craso error de nuestra pseudodemocracia, y con hechos y papeles en la mano me propongo demostrar que lo único incurable en esta materia es la ceguera oficial, y el peor negocio que pudo hacer

el pueblo argentino fue instituir al Estado en entidad pedagógica única y sacramental, subordinando así la cultura a la política que todo lo corrompe y todo lo avasalla.

Yo le doy a usted, indudablemente, la impresión de un demagogo acre y estrepitoso. Y usted haciendo el panegírico de nuestro régimen educacional, lo que de rebote implica una sanción benévola de su gestión pública como hombre de gobierno, a su turno, refuerza mi convencimiento de que poco o nada hay que esperar de los dirigentes, mientras no se descentralice política y administrativamente la enseñanza.

No es mi ánimo ofenderlo, doctor Sagarna, pero yo le planteo a su espíritu «apostólico» (tomo de su léxico el calificativo) este problema: ¿qué es peor, inyectarle la morfina del conformismo a la opinión pública, o aplicarle la ducha fría para hacerla reaccionar?

Lamento que su vehemencia vasco-entrerriana le haya impedido leer algunos capítulos más de mi libro, antes de pronunciarse con el «impromptu» con que lo ha hecho.

¿Cómo puede usted juzgarme un demagogo más o menos negativo, cuando empiezo por dedicar mi libro a un exministro (que ahora no puede dar ni quitar puestos) aplaudiendo su obra?

Con cuánto mayor motivo hubiera batido palmas a la suya, si hubiera encontrado que usted dejaba su nombre vinculado a reformas e iniciativas de alguna trascendencia social.

Pero ¿dónde están las huellas de su obra y de sus ideas progresivas?

Cuanto más glorioso para usted y más útil para el país habría sido que en lugar del licor espumante de su optimismo verbal escanciado pródigamente en forma de discursos y conferencias, le hubiese legado a la docencia nacional y a la juventud que se educa innovaciones útiles que conectasen los planteles de enseñanza con las necesidades sociales del presente.

Hace usted bien, doctor, de enorgullecerse por haber pertenecido a tantas instituciones de fomento y estímulo docente como las que enumera en su carta, y que son otros tantos títulos de honor para su vida ciudadana, particularmente aquel de sus «servicios gratuitos de maestro durante los tres años de máxima pobreza».

Debe ser grato evocar los recuerdos de la pobreza desde la prosperidad y el encumbramiento político. Ella ha sido y seguirá siendo mi fiel compañera de viaje, doctor, y a ella le debo esta acumulación de riqueza espiritual que nos es dado atesorar a los hombres que no se llevó consigo la corriente de la vida puramente externa, mundanal y sensualista.

Tan sorprendido como usted de la lectura de mi libro, lo estoy yo, doctor, de su extraño concepto (un tanto napoleónico) sobre la pretendida incompatibilidad de mi función docente con mis ideas reformadoras de educador.

¿Es indispensable, pues, que un maestro del pueblo pagado por el pueblo, sea una mula de noria con anteojerías pedagógicas, atada al molino de la rutina?

Sería lamentable que un profesional no pudiera subrayar los errores a veces criminales de la enseñanza. Cuando empleo la palabra criminal no lo hago en lenguaje jurídico, sino en el de la ética social, pues señalo crímenes de lesa patria y lesa humanidad que no tienen sanción en el Código Penal pero sí en la vindicta pú-

blica. Y cuando a los veinte años de experiencia en el oficio se suman otros títulos que han extendido el nombre del suscripto más allá de las fronteras nacionales; cuando el que publica un libro de crítica severa a nuestros sistemas educacionales es un obrero infatigable de la libre organización de la cultura; que ha creado instituciones populares encargadas de difundirla; que ha llevado los prestigios de la intelectualidad nacional a la mitad de las naciones americanas; que ha legislado en materia escolar en alguna de ellas, conquistando el título de «ciudadano honorario» de la misma, creo que bien merece ser escuchado y discutido con ciertos miramientos.

Sería paradójal que solo en mi patria fuese yo un expatriado cuando otras patrias se honraban en hacerme su hijo adoptivo.

El hecho de que yo le alquile al Estado mis aptitudes profesionales no implica que le alquile también mi conciencia. No exige un Estado democrático semejante esclavitud. Eso lo podrá exigir un Estado fascista, pero jamás el Estado argentino, cuya Carta Magna garantiza por sobre todas las cosas el derecho de expresar libremente las ideas.

Precisamente, yo señalo en mi libro la herencia de esclavo que pesa sobre los encargados de formar a los hombres libres. Y sostengo que la reconstrucción de nuestro sistema educativo comienza con la liberación espiritual del maestro.

El concepto antidemocrático e inconstitucional de que el maestro del Estado no debe tener nunca ideas distintas (y mucho menos opuestas) a las de los mandatarios ha sido funestísimo para la cultura nacional: ha contribuido a deformar la fisonomía cívica de la nación.

Con ese criterio destituye el sectarismo religioso de Estados Unidos al maestro Scopes por enseñar la teoría de la evolución; y con la misma intolerancia política se nos brindaría aquí la cicuta a los herejes que tenemos la osadía de pronunciarnos contra el catecismo de las infalibilidades oficiales.

No, doctor, usted que siendo profesor tuvo el bello gesto de decirle al ministro Naón un día que este lo interpelara sobre si era o no cierto que usted, Millán y Bordato profesaban ideas avanzadas: «el señor ministro no tiene ninguna jerarquía sobre el fuero privado de nuestra conciencia», no puede sustentar ahora una tesis tan opuesta. No insistiré sobre el prejuicio con que usted ha leído lo poco que leyó de mi libro.

Usted mira el panorama de la docencia nacional, desde arriba, y es explicable que lo vea a través de la poesía engañosa del poder. Y, naturalmente, lo ve color de rosa, así como desde lejos se ven azules las montañas.

Yo lo miro desde abajo, como perito del oficio, y me topo con la cruda realidad. No es, pues, literatura lo que yo hago, sino un diagnóstico. Literatura hacen los diletantes que no se han especializado en nada y hablan de todo. También es Xenius quien aconseja: «Procura hacer bien una cosa; dedícate a tu arte o tu oficio por modesto que él sea, con todo tu amor y vocación; y serás alguien». No recuerdo textualmente la frase.

¿Olvida usted que yo soy maestro por los cuatro costados?

¿Se extraña usted que yo haga una autopsia de nuestro arqueológico régimen educacional?

Y, ¿quién puede hacerla sino el médico? ¿Quién puede hablar de zapatos sino el zapatero?

¿Por ventura soy el único normalista que se empeña en renovar el cascajo pedagógico de la escuela convencional y palabrera que tenemos los argentinos?

¿No lo tiene usted a su lado, en la Inspección de Enseñanza Secundaria a Ernesto Nelson, que tantas páginas y libros maravillosos ha escrito contra nuestros «enseñaderos» y contra el fracaso de todo nuestro mecanismo político de la educación? ¿No se ha pronunciado él contra lo funesto que ha sido para el país dejarle al Estado ejercer el monopolio de la emisión de títulos y certificados de competencia?

¿Ignora usted que debido a la crítica acerada y violenta de los maestros reformistas alemanes, en la nueva constitución se entregó el gobierno escolar a los maestros, figurando en sus filas el líder de la Escuela del Trabajo, Kerschensteiner?

Tampoco ignorará usted que en Europa se ha constituido una liga internacional de la Nueva Educación para transformar por la base los planteles de enseñanza.

En una carta dirigida por usted a la educadora chilena Amanda Labarca, veo que aplaude, y con sobrada justicia, el libro de esta escritora titulado *Nuevas orientaciones de la enseñanza*. Pues bien, ella, paralelamente al autor que usted censura, muestra al magisterio el panorama de la Nueva Educación con sus doctrinas, maestros y ensayos más avanzados.

¿Por qué aplaude usted en ella ideas que repudia en mí? Por prevención contra mi persona, doctor.

Todos los hombres –y mucho más los impulsivos– somos propensos a caer en esa obtusidad espiritual para comprender a los individuos que nos son desafortunados. Y usted ha tenido para conmigo un mal momento.

Todo mi libro, desde el primer capítulo, en que pido a quienes desde el poder me califiquen como un «teorizador con ribetes anárquicos», «denme patria y les diré cómo se hace patria», hasta el párrafo final del último, en que digo «deliberadamente he hablado en el lenguaje de la democracia y no de doctrina social alguna, para que nadie pueda sufrir equívocos respecto a mi actitud ideológica frente al “problema actual” de la educación», es una refutación franca y leal a esta clase de prejuicios.

No puede haber coparticipación consciente con los males que denuncio por el hecho de ser funcionario de la enseñanza. Como no la hay en el cirujano con la enfermedad por el hecho de que aplique su bisturí donde salta el pus que denuncia el mal.

Esa ha sido, de veinte años a esta parte, mi coparticipación «consciente e idealista» dentro del magisterio, por cierto, que sin salirme del espíritu vivo de las leyes que rigen la enseñanza, aun cuando tuviera que estrellarme a veces contra la estrecha mentalidad burocrática de quienes pretenden aplicar su letra muerta con un automatismo moral de carabineros. El concepto profesional muy honroso que mis jefes han formulado sobre mí así lo atestigua. Y, si algunas veces el autocratismo de los políticos irresponsables que desgobernaron las escuelas de la nación, me pegó en el estómago para apagar las voces de mi espíritu, ello contribuyó a hacer más dura mi carne para el sacrificio, y más fuerte mi voluntad para la lucha convenciéndome que vale más quemarse en la llama sagrada de un ideal que pudrirse en la sensualidad y el utilitarismo.

Perdóneme usted el tiempo que le he distraído obligándolo a leer estas cuar-

tillas. La aclaración se imponía. Y en cuanto a la suya respecto de mi dedicatoria, me alivia usted mucho con la primera, al relevarme de todo deber de gratitud hacia su persona. En cuanto a la segunda, créame que he celebrado con sano humor el ingenio de su frase: «Este ministerio no tiene cuenta corriente con la intelectualidad izquierdista». Le doy toda la razón, sobre todo, después de haber rectificado la opinión que muchos teníamos de su filiación intelectual. Yo lo creí un intelectual de ideas progresivas en cuestiones sociales, y usted se precia sincera y lealmente de ser un conservador. Luego ha sido usted generoso al ubicar tres o cuatro socialistas en la docencia, excluyéndonos a los que propagamos principios independientes y avanzados.

Para terminar estas líneas, le ruego acepte los libritos de Patri y Ferrière que le envío por impreso certificado, por ser los que de un modo más concreto y sugestivo demuestran la practicabilidad de ciertas reformas, semejantes a las que auspiciamos aquí varios educacionistas argentinos.

Con la esperanza de que algún día, cuando usted no sea ministro, he de tener el gusto de platicar con usted con serenidad platónica sobre estas y otras cosas, lo saludo en los términos más cordiales y afectuosos que a pesar de todas las divergencias, me merece la persona de Antonio Sagarna.

JULIO R. BARCOS

UNIPE: Editorial Universitaria asume el desafío doble de pensar nuestro tiempo y hacer frente a la desigualdad educativa produciendo materiales que conjugan rigurosidad científica y divulgación de calidad. Para ello produce un catálogo interesante y rico para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en temas contemporáneos. La colección *Ideas en la educación argentina* busca actualizar la historia de las ideas en ese campo y cimentar una conciencia histórica abierta a las diversas tradiciones pedagógicas del país.

ADRIÁN CANNELLOTTO

Rector

Unipe: Universidad Pedagógica

Reeditar textos clásicos sobre educación argentina hoy inhallables es una tarea compleja y plural. Con la colección *Ideas en la educación argentina* nos proponemos actualizar viejas preguntas e interrogar críticamente el sentido que tienen hoy las ideas del pasado. Cada libro reúne una obra o una selección significativa del autor elegido, precedida por un trabajo de un estudioso contemporáneo que presenta la vida, el contexto de producción de la obra, algunas claves de lectura y una bibliografía actualizada del autor.

DARÍO PULFER

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Acercarse a la obra de Julio Barcos es tomar contacto con uno de los hitos del pensamiento libertario argentino. Esta no se limitó al ámbito pedagógico ni estuvo ordenada según un plan definido: se desplegó a partir del modo en que Barcos concebía los antagonismos sociales, y en particular la relación entre Estado y sociedad civil. Sus escritos agitaron el debate, cuestionando las certezas sobre las que se fundó el ideario educativo liberal. En *Cómo educa el Estado a tu hijo*, de 1927, Barcos ofrece una mirada incisiva sobre la educación formal desde el jardín de infantes hasta la universidad. En este volumen incluimos además el prólogo que Gabriela Mistral escribió para una edición posterior, un intercambio de cartas con el entonces ministro Antonio Sagarna y varias semblanzas de otros formadores, tomadas de la revista *Cuasimodo*. Lúcido, urticante, Barcos buscó encender la discusión en el alicaído campo pedagógico nacional y alentó a los maestros a participar en ella.



COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

- Ricardo Rojas** La restauración nacionalista
Presentación de Darío Pulfer
- José M. Estrada** Memoria sobre la educación común
en la Provincia de Buenos Aires
Presentación de Carlos Torrendell
- Saúl Taborda** Investigaciones pedagógicas
Presentación de Myriam Southwell
- Domingo F. Sarmiento** Educación popular
*Presentación de Juan Carlos Tedesco
e Ivana Zacarías*
- Manuel Belgrano** Escritos sobre educación
*Selección de textos
Presentación de Rafael Gagliano*
- Carlos N. Vergara** Pedagogía y revolución
*Escritos escogidos
Presentación de Flavia Terigi
y Nicolás Arata*
- Juan Mantovani** Bachillerato y formación juvenil
Presentación de Isabelino Siede
- Pablo A. Pizzurno** Cómo se forma al ciudadano
y otros escritos reunidos
Presentación de Pablo Pineau

EN PREPARACIÓN

- Víctor Mercante** La crisis de la pubertad
y sus consecuencias pedagógicas
Presentación de Inés Dussel

COLECCIÓN BORIS SPIVACOW

- Maximiliano Crespi** La conspiración de las formas
Apuntes sobre el jeroglífico literario
- Diego Bentivegna** El poder de la letra
*Literatura y domesticación
en la Argentina*
- Myriam Southwell y
Antonio Romano** La escuela y lo justo
*Ensayos acerca de la medida
de lo posible*

COLECCIÓN PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO

- Edgardo Castro** Lecturas foucaulteanas
*Una historia conceptual
de la biopolítica*
- Nikolas Rose** Políticas de la vida
*Biomedicina, poder y subjetividad
en el siglo XXI*